

Revista **CB** TecLE

REVISTA.CBTECLE.COM.BR

Junho
2025

ISSN 2526-4478
VOLUME 9
NÚMERO 1

Expediente CEETEPS

Diretor-Superintendente

Clóvis Dias

Vice-Diretor-Superintendente

Maycon Geres

Chefe de Gabinete

Armando Natal Maurício

Expediente Cesu

Coordenador Técnico da Unidade do Ensino Superior de Graduação

Robson dos Santos

Departamento

Acadêmico-Pedagógico

André Luiz Braun Galvão

Departamento

Administrativo

Sílvia Pereira Abranches

Departamento

de Gestão Educacional

William Marcos Muniz Menezes

Divisão de Extensão e Pesquisa do Ensino Superior

(DEPES)

Carla Aparecida Pedriali Moraes

Expediente Revista CBTECLE

Editora Responsável

Profª Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Comitê Editorial

Profª Me. Elenir Almeida Silva (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Profª Me. Darli R. Paschoalini Vaccari (Cesu, Centro Paula Souza, SP)

Avaliadores

Profª Drª Ana Carolina Freschi (Fatec Catanduva, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Anna Patrícia Z. China (Fatec Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Clarice Nunes Ferreira (Fatec Jundiaí, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Denise Maria de Paiva Bertolucci (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Elenir Almeida Silva (Fatec Osasco, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Elizabete C. Tenório Calderon (Fatec Zona Leste, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Eveline Kátia de Souza Pontual Cavalcante (Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Janaína Olsen Rodrigues (Fatec Itapira, São Paulo, Brasil)

Prof. Dr. José Hamilton Maruxo Júnior (Unifesp, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Luciani Vieira Gomes Alvareli (Centro Universitário Teresa D'Ávila e Fatec Lorena, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Luciene Novais Mazza (Fatec Zona Leste, São Paulo, Brasil)

Prof. Dr. Marcel de Assis Roque (Unifesp, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Maria Auxiliadora de Freitas Bastos Matias (Fatec Cruzeiro, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Maria Cláudia Delfino (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Maria Sílvia Rodrigues Alves (Fatec Franca, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Marlucy Maria da Silveira Ribeiro (Fatec Campinas, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Narjara F. Mitsuoka (Fatec Cotia, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Patrícia Quirino de Sousa (Fatec Zona Leste, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Patrícia J. S. Cunha Barbosa (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)

Prof. Me. Rafael Fonseca de Araújo (Unimes, Fatec Baixada Santista, São Paulo, Brasil)

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez (CEETEPS, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Rosângela A. Queirós Manduca (Fatec Ipiranga, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Rosemary A. Pereira de Souza (Fatec Bragança Paulista, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Simone Mussio (Fatec Jahu, São Paulo, Brasil)

Profª Drª Taciana Oliveira Carvalho Coelho (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Talita Suelen Guarino (Fatec Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)

Profª Mª Teresinha de Fátima Nogueira (Fatec São José dos Campos, São Paulo, Brasil)

Prof. Me. Ulysses Camargo Corrêa Diegues (Fatec Praia Grande, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Valéria Cristina Leite Baccili (Fatec Ourinhos, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Valéria C. Validório (Fatec Jahu, São Paulo, Brasil)
Prof^a M^a Vera E. Jordan de Aguiar (Fatec Bragança Paulista, São Paulo, Brasil)
Prof. Dr. Warley Almeida Santos (Unifesp Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Editoração e diagramação

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

EDITORIAL VOL. 9 Nº 1 2025

Nesta edição da Revista CBTeCLE, reunimos uma pluralidade de reflexões que evidenciam os caminhos inovadores, críticos e engajados trilhados por pesquisadores e docentes no campo do ensino de línguas, da formação docente e da análise do discurso. Os artigos aqui publicados dialogam com temas contemporâneos urgentes: a inteligência artificial como ferramenta pedagógica, a ludicidade na aprendizagem, a produção de material didático contextualizado, a epistemologia freireana e a pedagogia crítica.

A diversidade de enfoques – da autoetnografia às práticas translingues, da Libras à literatura em língua inglesa – reflete um esforço coletivo em repensar a educação linguística a partir de múltiplas vozes e territórios. Destacam-se também investigações que associam tecnologia, autonomia e protagonismo discente, indicando rumos promissores para o ensino em tempos de complexidade e incerteza.

Esta edição reafirma o compromisso da Revista CBTeCLE com a difusão de pesquisas que integram teoria e prática, fortalecendo a formação de educadores críticos e comprometidos com a transformação social. Convidamos nossos leitores a mergulhar nas reflexões que seguem, certos de que cada contribuição amplia o diálogo sobre os desafios e as potências do ensino de línguas na contemporaneidade.

Boa leitura!

Prof^a Me. Darli R. Paschoalini Vaccari

Editora responsável

Sumário

A FORMAÇÃO DOCENTE PODE REDUZIR A EVASÃO DISCENTE? UMA ANÁLISE DO IMPACTO	8
<i>CAN TEACHER DEVELOPMENT ACTIONS REDUCE STUDENT DROPOUT? AN IMPACT ANALYSIS</i>	8
A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO	22
<i>ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR EDUCATION</i>	22
ANÁLISE DO DISCURSO: O COLETIVO COMO MODO DE REEXISTÊNCIA DO SUJEITO BIXA PRETA	35
<i>DISCOURSE ANALYSIS: THE COLLECTIVE AS A MODE OF RE-EXISTENCE THE COLLECTIVE AS A MODE OF RE-EXISTENCE OF THE BLACK QUEER SUBJECT</i>	35
APERFEIÇOAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR	51
<i>The enrichment of FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION</i>	51
APLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AUTOETNOGRAFIA NO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS	67
<i>EPISTEMOLOGICAL APPLICATIONS OF AUTOETHNOGRAPHY IN ENGLISH TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES</i>	67
APRENDIZAGEM DE INGLÊS E LUDICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE	80
<i>LEARNING ENGLISH AND PLAYFULNESS: AN EXPERIENCE REPORT INVOLVING STUDENT'S PROTAGONISM</i>	80
CODIFICANDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS POR TAREFAS COM TUTORIAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO WEB	91
<i>CODING MEANING: PERCEPTIONS OF TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS ON TASK-BASED ENGLISH TEACHING WITH TUTORIALS ON WEB DEVELOPMENT</i>	91
DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COM FOCO EM TERMINOLOGIA	107
<i>DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIAL FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WITH A FOCUS ON TERMINOLOGY</i>	107
DO PLANEJAMENTO À AUTORREFLEXÃO: O MODELO DE BARRY ZIMMERMAN PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	121
<i>FROM PLANNING TO SELF-REFLECTION: BARRY ZIMMERMAN'S MODEL TO ENHANCE LEARNING</i>	121
ENSINAR EM TEMPOS DE INCERTEZA: A REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE, DA MEDIAÇÃO E DA INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA	140
<i>REIMAGINING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TIMES OF UNCERTAINTY: COMPLEXITY, MEDIATION, AND THE POWER OF INSPIRATIONAL PEDAGOGY</i>	140
ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM EVIDÊNCIAS: A INTERSECÇÃO ENTRE LINFE, ANÁLISE DE NECESSIDADES E LINGUÍSTICA DE CORPUS	159

EVIDENCE-BASED LANGUAGE TEACHING: THE INTERSECTION BETWEEN LYPH, NEEDS ANALYSIS AND CORPUS LINGUISTICS	159
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE SINAIS	179
TEACHING AND LEARNING OF SIGN LANGUAGES.....	179
ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, O BILINGUISMO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	198
STRUCTURES OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, THE BILINGUISM AND THE THE FORMATIONS OF THE PROFESSIONALS INVOLVED IN THE DEAF PEOPLE EDUCATION	198
INGLÊS EM JOGO: RELATO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA TEMÁTICA SOBRE A COPA DO MUNDO PARA CRIANÇAS	209
ENGLISH IN GAME: REPORTS ON THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A THEMATIC TEACHING UNIT ON THE WORLD CUP FOR CHILDREN.....	209
NA BUSCA PELA OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR.....	227
IN THE SEARCH FOR OMNITERALITY IN STUDENT TRAINING: THE PRODUCTION OF VIDEOS IN ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATION.....	227
NOVOS PARADIGMAS PARA A DISCIPLINA OBRIGATÓRIA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	248
NEW PARADIGMS FOR THE COMPULSORY DISCIPLINE OF LIBRAS IN THE TRAINING OF PEDAGOGUES	248
PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: DOS REPERTÓRIOS À MOBILIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA	267
TRANSLANGUAGING PRACTICES: FROM REPERTOIRES TO MOBILITY IN THE TEACHING AND LEARNING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE	267
PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS (PCIs) SOB A LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	287
INTERNATIONAL COLLABORATIVE PROJECTS (ICPs) IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE'S EPISTEMOLOGY: AN EXPERIENCE REPORT	287
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO DE DESIGN DE MODA	303
TEACHING SEQUENCE OF ENGLISH LANGUAGE IN THE HIGHER TECHNOLOGICAL COURSE OF FASHION DESIGN ..	303
TECNOLOGIA DIGITAL E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O PAPEL DO ACONSELHAMENTO LANGUAGEIRO	314
DIGITAL TECHNOLOGY AND AUTONOMY IN LEARNING LIBRAS AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: THE ROLE OF LANGUAGE LEARNING ADVISING	314
USANDO A LITERATURA EM INGLÊS PARA FALAR SOBRE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	335
USING ENGLISH LITERATURE TO DISCUSS LINGUISTIC VARIATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES	335

VIOÊNCIA POLÍTICA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS ENUNCIADOS DE JAIR BOLSONARO E LEONILDO MENDES DOS SANTOS SERTÃO349

POLITICAL GENDER-BASED VIOLENCE: A DISCOURSE ANALYSIS OF STATEMENTS BY JAIR BOLSONARO AND LEONILDO MENDES DOS SANTOS SERTÃO..... 349

VOZES NA TEMPESTADE: ANÁLISE DOS DISCURSOS EM TORNO DA OMS E AGÊNCIAS DE SAÚDE NA INFODEMIA DA COVID-19361

VOICES IN THE STORM: ANALYSIS OF DISCOURSES AROUND THE WHO AND HEALTH AGENCIES IN THE COVID-19 INFODEMIA..... 361

A FORMAÇÃO DOCENTE PODE REDUZIR A EVASÃO DISCENTE? UMA ANÁLISE DO IMPACTO

CAN TEACHER DEVELOPMENT ACTIONS REDUCE STUDENT DROPOUT? AN IMPACT ANALYSIS

Adriana SALVANINI
adriana.salvanini@cellep.com
CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Alessandra Fagundes SILVA
alessandrafagun@gmail.com
CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Felipe Rodrigues de Jesus EMERICK
lipelokmail@gmail.com
CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Rodrigo Avella RAMIREZ
roram1000@hotmail.com
CEETEPS – Centro Paula Souza, São Paulo, Brasil

Resumo: Este estudo investiga o impacto da capacitação docente contínua na retenção de alunos em um instituto de idiomas privado em São Paulo, Brasil. Baseado no modelo de raciocínio pedagógico de Shulman (2014), a pesquisa analisa um programa de desenvolvimento profissional voltado para aprimorar as práticas de ensino em cursos de nível intermediário de inglês. Dados qualitativos, coletados por meio de feedback dos professores e observações de aulas, revelaram avanços significativos em estratégias pedagógicas reflexivas e na coesão do trabalho docente. Contudo, métricas quantitativas não indicaram correlação direta entre a capacitação e a redução nas taxas de evasão, destacando a natureza multifatorial desse desafio. Os resultados reforçam a necessidade de ações institucionais integradas para enfrentar o problema da evasão. O estudo contribui para discussões sobre qualidade no ensino de idiomas em contextos onde políticas públicas falham em garantir acesso equitativo a aprendizagens eficazes, enfatizando o papel da formação docente na promoção da excelência educacional e da permanência estudantil.

Palavras-chave: Capacitação docente; Retenção de alunos; Raciocínio pedagógico; Ensino de línguas.

Abstract: This study examines the impact of continuous teacher training on student retention at a private language institute in São Paulo, Brazil. Based on Shulman's (2014) pedagogical reasoning model, the research analyzes a professional development program aimed at enhancing teaching practices in intermediate-level English courses. Qualitative data collected through teacher feedback and classroom observations revealed significant improvements in reflective teaching strategies and instructional coherence. However, quantitative metrics showed no direct correlation between teacher training and reduced dropout rates, highlighting the multifaceted nature of this challenge. The findings underscore the need for integrated institutional actions to address student attrition. The study contributes to discussions on language education quality in contexts where public policies fail to ensure equitable access to effective learning, emphasizing the role of teacher development in promoting educational excellence and student persistence.

Keywords: Teacher education; Student retention; Pedagogical reasoning; Language teaching.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, o domínio de uma língua estrangeira, especialmente o inglês, tornou-se um requisito indispensável para a inserção em diferentes esferas sociais, acadêmicas e profissionais. Como *lingua franca*, ou a língua de contato entre falantes de idiomas diversos, o inglês facilita não apenas a comunicação internacional, mas também o acesso aos conhecimentos científico (Rajagopalan, 2005) e acadêmico (Crystal, 2003), contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico de um país (Esteve, 2021). Nesse sentido, a aprendizagem eficaz da língua inglesa transcende uma simples opção curricular, configurando-se como um instrumento essencial para a mobilidade e o progresso individual e coletivo.

No Brasil, entretanto, a política educacional não enfatiza um ensino e aprendizado que permitam aos cidadãos autonomia linguística. A oferta do ensino de inglês é prevista a partir do 6º ano do ensino fundamental (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 24, §5º), permitindo que os anos iniciais fiquem marginalizados no que concerne o ensino do inglês. Não é surpreendente, portanto, que a proficiência dos estudantes permaneça insatisfatória. Dados recentes da *Education First* (2024) posicionam o país em 81º lugar no ranking mundial de domínio do inglês, atrás de diversas nações latino-americanas, evidenciando uma lacuna persistente entre a oferta educacional e os resultados de aprendizagem. Para além das políticas linguísticas, outros fatores contribuem para esse cenário, a saber: má formação do docente; incompreensão de aquisição de língua estrangeira; práticas pedagógicas ineficazes; horas aulas semanais reduzidas, entre outros (Turbin, 2010). Estes fatores colaboram para a proliferação de institutos de inglês em território nacional estreitando, ainda que de forma pouco democrática, a lacuna entre a ineficácia do ensino básico e a necessidade de proficiência na língua inglesa, principalmente para o mercado de trabalho.

Diante desse contexto, as escolas de idiomas assumem um papel complementar, suprimindo, em parte, as deficiências do sistema formal de ensino. Esses institutos, entretanto, estão à mercê das regras do mercado e precisam, conseqüentemente, estar em constante processo de inovação e melhoria contínua, sendo esta bastante pautada na capacitação docente para sobreviverem em um mercado competitivo. A gestão da capacitação docente e qualidade de ensino trazem, do ponto de vista empresarial, uma vantagem competitiva para esses negócios educacionais pois que, segundo Slack et al. (2009) reduzem os custos via melhor satisfação e retenção de alunos, corroborando para a perenidade do negócio. Por outro lado, e talvez mais relevante, garantir a permanência dos alunos é crucial, já que a evasão acarreta prejuízos individuais e sociais, conforme apontam Martins e Santos (2024):

A evasão escolar representa uma perda significativa tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, desperdiçando recursos investidos e reduzindo o potencial de crescimento econômico. A promoção da permanência é, portanto, essencial para maximizar o retorno dos investimentos em educação e para garantir que os alunos possam contribuir plenamente para o desenvolvimento econômico e social do país. (p. 6)

Diante desses fatores, analisar a retenção de alunos por meio de ações de capacitação e formação docente torna-se essencial em um contexto privado de ensino de inglês.

LÓCUS E OBJETIVO

O locus desta pesquisa é um tradicional instituto de idiomas privado no Estado de São Paulo, que atua no mercado educacional há quase sessenta anos e emprega cerca de 80 docentes de língua inglesa, que assumem turmas de crianças, adolescentes e adultos, em formatos remoto ou presencial. É importante ressaltar que, por ser curso livre, a contratação de falantes de inglês sem formação e licenciatura na área é permitida. Nesse cenário, torna-se necessária uma formação profissional inicial e continuada adequada para a atuação desses profissionais, que ocorre por meio de capacitação pré-serviço e, após contratação, acompanhamento e monitoramento dos professores por um formador de professores e membro do departamento acadêmico durante o primeiro ano de trabalho deste profissional. Concomitantemente, o professor novato participa das sessões de capacitação contínua oferecida pelo instituto no decorrer do ano letivo. Estas sessões fazem parte da estratégia de educação corporativa da instituição, levando-se em conta que a escola é, por si própria, uma organização corporativa que necessita de ações de desenvolvimento. Para Meister (1999), a educação de funcionários, no caso professores, busca “otimizar as estratégias organizacionais, além de um laboratório de aprendizagem para a organização e um pólo de educação permanente” (p. 8).

Isto posto, este artigo objetiva descrever uma das ações de capacitação proposta pela instituição no decorrer de 2024 e analisar seus efeitos. Essa capacitação, do ponto de vista estratégico, está alinhada com o processo de melhoria contínua do ensino. Para Lucas et al. (2024), há pelo menos três fatores que contribuem para o processo de melhoria contínua nas organizações: liderança, treinamento e envolvimento. Segundo os autores, quando “bem aplicados no âmbito da instituição, as possibilidades de implementação com sucesso do processo de melhoria contínua se veem aumentadas.” (p. 208). Do ponto de vista educacional e de formação de professores, a ação a ser analisada faz parte de um programa de profissionalização docente, com o objetivo de capacitar os professores para a criticidade e reflexão de suas práticas, ao invés de meros implementadores de técnicas específicas. Quanto ao alunado, buscou oferecer-lhe, por meio de melhor performance

docente, uma continuidade e constância em seus estudos, para que consigam alcançar seus objetivos específicos de aprendizagem em inglês.

Dado o limite deste artigo, o foco será em uma única ação de capacitação, que visa o desenvolvimento profissional dos professores e a excelência nos serviços prestados aos alunos. Pretende-se ainda, como objetivo específico, promover a cultura de aprendizagem contínua entre os docentes do instituto, incentivando a colaboração, a inovação pedagógica e o pensamento crítico necessários à realização do fazer docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

A investigação tem como ponto de partida o modelo de ação e raciocínio pedagógicos proposto por Shulman (2014). Parte-se de um referencial da área educacional visto que o lócus da pesquisa é uma organização da área de ensino e ajuda a conectar a teoria pedagógica com as práticas de gestão de qualidade, ressaltando como o conhecimento do docente pode ser continuamente aprimorado para maximizar os resultados de aprendizagem dos alunos.

A lente teórica educacional visa, ademais, contribuir de forma mais significativa para a educação contínua de professores, auxiliando-os no processo reflexivo de sua atuação. Não podemos ignorar o fato, entretanto, de que o lócus desta pesquisa atua na interseção entre educação e mercado, o que demanda a adoção de princípios da educação corporativa em suas práticas formativas. Castelo Branco (2019) destaca a relevância da ação pedagógica no ambiente empresarial, afirmando que:

A ação pedagógica na empresa está ligada à implementação de projetos destinados a programas de qualificação, requalificação profissional, produção e construção de novos saberes, estruturação do setor de treinamento e desenvolvimento, adequação de métodos de informação e comunicação para as práticas de ensino e aprendizagem. (p.22)

No contexto específico de instituições de ensino de idiomas, essa perspectiva se mostra particularmente relevante, pois combina a missão educacional com objetivos organizacionais e exige a constante atualização didática aliada à sustentabilidade do negócio.

MÉTODO

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativo-quantitativa de caráter descritivo para analisar ações de capacitação docente e seu impacto na retenção de alunos em um curso livre de idiomas. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender tanto as dimensões subjetivas do processo de capacitação docente quanto os dados objetivos sobre a evasão discente. De acordo com Sampieri et al. (2006), a pesquisa qualitativa é adequada para explorar

fenômenos complexos e contextuais relacionados à capacitação docente, permitindo uma análise das percepções, práticas e interações pedagógicas. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a abordagem qualitativa é essencial para estudar ambientes educacionais e captar a riqueza das interações humanas e culturais.

O aspecto quantitativo foi utilizado para embasar as escolhas das ações tomadas para a capacitação contínua dos professores do instituto de idiomas lócus da pesquisa.

A abordagem mista (qualitativo-quantitativa) permitiu analisar não apenas se a capacitação impactou a retenção discente, mas também compreender os mecanismos e condições que influenciaram esse processo. Esses resultados fornecem subsídios tanto para replicar a ação formativa dos professores quanto para redirecionar estratégias de formação docente.

O MODELO DE SHULMAN

O modelo de ação e raciocínio pedagógico de Lee Shulman

O conceito de raciocínio pedagógico foi desenvolvido pelo educador Lee Shulman em meados dos anos 1980 e transformou significativamente a forma como se compreende a prática e a formação de professores (Shulman, 1986). Shulman propôs um modelo de raciocínio pedagógico que envolve um processo dinâmico e reflexivo, permitindo que os professores tomem decisões conscientes e informadas em cada etapa do ensino, do planejamento à execução e à reflexão pós-aula.

O modelo de raciocínio pedagógico de Shulman propõe seis etapas que interrelacionadas, transformam o conhecimento do conteúdo em experiências de aprendizagem significativas para os alunos. Esse processo envolve a compreensão do conteúdo, a transformação desse conteúdo em algo compreensível para os alunos, a instrução, a avaliação do aprendizado dos alunos, e a reflexão sobre a prática pedagógica. Estas etapas levam a uma nova compreensão do conteúdo, fechando um círculo virtuoso de melhoria contínua da docência. Cada uma dessas etapas é interligada e visa garantir que o ensino seja eficiente e relevante para o contexto dos alunos. É importante ressaltar que o processo de raciocínio pedagógico e suas seis etapas não serão, necessariamente, sequenciais e hierárquicas. Ao contrário, “o caráter dinâmico, instável e imprevisível das práticas pedagógicas impossibilita sua organização e estruturação prévia, impondo (aos professores) o desafio de gerenciar essas questões simultaneamente, para alcançar seus objetivos e a aprendizagem dos alunos.” (Marcon et al., 2011, p. 268).

Etapas do Raciocínio Pedagógico de Shulman

1. **Compreensão do Conteúdo:** O primeiro passo no processo de raciocínio pedagógico é o professor compreender profundamente o conteúdo que será ensinado. Essa compreensão inclui não apenas o conhecimento dos fatos e conceitos, mas também a relação entre eles e a forma como o conhecimento é organizado dentro da disciplina.

Para um professor de inglês em um instituto de idiomas, isso significa dominar todos os aspectos da língua – gramática, vocabulário, pragmática, entre outros.

2. **Transformação do Conteúdo:** Uma vez que o professor compreende o conteúdo, ele precisa transformá-lo para torná-lo acessível aos alunos. A transformação envolve selecionar estratégias pedagógicas, criar exemplos e analogias, e desenvolver atividades que ajudem os alunos a compreenderem e aplicarem o conteúdo. No contexto da capacitação de professores de inglês, essa etapa pode incluir a criação de atividades que integram o uso de plataformas digitais com situações comunicativas autênticas.
3. **Instrução:** A instrução é o momento em que o professor coloca em prática o planejamento feito nas etapas anteriores. Durante a instrução, o professor deve ser flexível e responsivo às necessidades dos alunos, ajustando sua prática conforme as reações e dificuldades dos alunos se tornam evidentes. No caso dos professores de inglês, isso significa ser capaz de ajustar a abordagem dependendo do nível de compreensão dos alunos e suas reações durante as atividades.
4. **Avaliação:** A avaliação é uma parte essencial do raciocínio pedagógico, pois permite que o professor meça o quanto os alunos compreenderam e aprenderam o conteúdo. Esta etapa inclui tanto a avaliação formal, como provas e testes, quanto a avaliação informal, como observações e perguntas feitas em sala de aula. Professores de inglês em institutos de idiomas devem ser capazes de utilizar diversos tipos de avaliação para medir a proficiência linguística e o progresso dos alunos.
5. **Reflexão:** A reflexão é a última etapa do processo de raciocínio pedagógico, e talvez a mais importante para o desenvolvimento profissional contínuo. Depois de ensinar, o professor deve refletir sobre a eficácia de suas estratégias, sobre o que funcionou bem e o que poderia ser melhorado. Essa reflexão é essencial para garantir que o professor esteja sempre aprendendo com sua própria prática e se aprimorando continuamente.

Implicações na Capacitação Contínua de Professores de Inglês

O modelo de raciocínio pedagógico de Shulman na capacitação contínua de professores de inglês pode ter implicações interessantes para a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos docentes. O foco na compreensão do conteúdo, transformação do conhecimento e reflexão sobre a prática visa ajudar os professores a desenvolverem uma abordagem mais sistemática e reflexiva ao ensino do inglês.

Durante a capacitação, os professores podem ser incentivados a passar por todas as etapas do raciocínio pedagógico ao planejar e ensinar o conteúdo. Pode-se dar oportunidades para os professores pensarem em diferentes maneiras de transformar o conteúdo para torná-lo acessível aos alunos, escolher estratégias de instrução e desenvolver formas de avaliar a compreensão dos alunos. Depois de implementar essas aulas, os professores podem ser motivados a refletir sobre o que funcionou bem e o que pode ser melhorado.

A reflexão é um aspecto crucial do modelo de Shulman e deve ser continuamente enfatizada na capacitação dos professores. Criar um ambiente de colaboração, onde os professores possam compartilhar suas experiências e discutir suas ideias e aprendizado com colegas, é essencial para promover a melhoria contínua do serviço, assim como o crescimento profissional dos docentes.

DESCRIÇÃO DA CAPACITAÇÃO

As sessões de capacitação no instituto lócus desta pesquisa são desenvolvidas pelos membros do departamento acadêmico e seguem algumas etapas importantes, a saber:

1. Mapeamento das necessidades, baseadas em indicadores internos e alinhadas à visão estratégica da instituição

A fim de manter sua competitividade e perpetuidade, a instituição em questão foca na melhoria contínua dos processos internos, em inovação tecnológica e, acima de tudo, na retenção de alunos, que está intimamente relacionada à sensação de progresso durante as aulas. Observou-se que a retenção de alunos nos níveis intermediários está aquém do esperado, o que impacta tanto a retenção geral quanto o objetivo estratégico da instituição, que visa atingir um índice de 80%. Diante desse cenário, tornaram-se necessárias medidas para reverter a situação.

Os indicadores de evasão aferidos pela instituição analisada foram essenciais para as tomadas de ações. A tabela abaixo mostra a porcentagem de evasão dos níveis intermediários, durante o primeiro semestre de 2024.

Tabela 1: evasão

	Níveis básicos	Níveis intermediários	Níveis intermediário-superiores	Níveis avançados	Espanhol	Outros	Descontinuados
Período	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024	31.03.2024 a 31.07.2024
Número bruto de evasão	278	379	203	174	52	15	355
%	19%	26%	14%	12%	3,50%	1%	24,50%

Fonte: os autores

Nota-se que a evasão dos alunos, e por conseguinte a retenção, é uma situação urgente a ser administrada. Por opção estratégica da instituição, um grupo de cursos foi descontinuado e, portanto, não relacionado para as ações pedagógicas a serem propostas. Entre os cursos considerados “tradicionais”, a banda dos níveis intermediários mereceu atenção para a primeira etapa de uma nova e melhor estruturada capacitação pedagógica contínua da instituição.

2. Planejamento da capacitação, com estabelecimento de metas de curto e médio prazos

Deve-se levar em conta que a retenção de alunos é uma questão complexa, associada a múltiplos fatores. Dentre esses, destacam-se aspectos de ordem pessoal dos estudantes, que ultrapassam o escopo de ação das iniciativas pedagógicas implementadas. O departamento acadêmico, responsável pela capacitação e desenvolvimento pedagógico do quadro de professores, atendeu às necessidades acadêmicas no que concerne a evasão de alunos, com foco na boa

preparação e ministração de aulas, reflexão e acompanhamento de aulas dos níveis em estudo. O planejamento da capacitação seguiu etapas específicas, a saber:

- a. Observação de aulas dos níveis intermediários, para identificação de aspectos pedagógicos relacionados a possíveis causas de evasão, seguido de *feedback* e conversa com os professores observados para melhor entendimento das necessidades destes e dos alunos. De um total de 81 turmas, foram observadas 40. Foram 12 pessoas envolvidas na observação, entre gestores acadêmicos e departamento pedagógico. Esta etapa foi fundamental pois trouxe para o planejamento a voz do professor e suas necessidades mais latentes, objetivando uma capacitação mais voltada para o modelo construtivo de formação docente, que “pressupõe a existência de um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes (...)” (Crecci, 2016, p. 54).

Tempo de duração: 1 semana

- b. Reunião do time de observadores para análise de pontos mais sensíveis observados nas aulas. Tempo de duração: 1 dia
- c. *Brainstorm* de ideias para sessão de capacitação de professores e definição do modelo de capacitação a ser empregado.

Optou-se pelo seguinte modelo: quatro membros do departamento acadêmico e dois da gerência acadêmica, nomeados professores modelo por falta de uma melhor nomenclatura, ofereceriam aulas dos níveis intermediários. Os professores seriam os participantes dessas aulas, no papel de alunos, para uma melhor percepção da experiência dos mesmos em sala de aula. Os professores não precisariam agir como alunos, apenas participar da aula sendo ministrada pelos líderes. A distribuição das aulas ocorreu conforme quadro abaixo:

Quadro 1: organização as aulas a serem ministradas

Professor modelo	Nível	Modalidade	Pares
Professor A	Intermediário 1	Presencial	Par 1
Professor B	Intermediário 1	Virtual	
Professor C	Intermediário 2	Presencial	Par 2
Professor D	Intermediário 2	Virtual	
Professor E	Intermediário 3	Presencial	Par 3
Professor F	Intermediário 3	Virtual	

Fonte: os autores

Tempo de duração: 1 dia

- d. Preparação cuidadosa das aulas a serem ministradas, com detalhado plano de aula, troca de ideias entre os professores modelo e ajustes das necessidades para o evento em si. Os professores modelo tiveram o desafio de pensar nas etapas 1 e 2 do raciocínio pedagógico proposto por Shulman, apresentado acima.

Tempo de duração: 1 semana

- e. Evento de capacitação e professores
- Tempo de duração: 1 tarde

3. Realização da capacitação, buscando engajamento e participação dos professores por meio de reflexão e troca de saberes

Os professores foram convocados para a participação da capacitação, que foi oferecida de forma virtual e presencial. Houve um equilíbrio nas escolhas.

Primeiramente, ocorreu uma introdução do evento: o objetivo do encontro, mostra de dados quantitativos e qualitativos, além de uma orientação sobre as aulas a serem ministradas pelos professores modelos e a postura dos professores durante as aulas demonstrativas. Posteriormente, os

professores foram distribuídos para a participação nas aulas demonstrativas. Além de participarem da aula, os professores foram orientados a pensar nos aspectos demonstrados no quadro abaixo, que foram escolhidos com base na observação das aulas:

Quadro 2: aspectos observados nas aulas modelo

Aspectos	Raciocínio pedagógico de Shulman
Integração do conteúdo da plataforma de ensino com a sala de aula.	Compreensão do conteúdo Transformação do conteúdo.
Transição das atividades propostas em sala.	Instrução.

Fonte: os autores

Após a demonstração da aula, os professores foram motivados, em seus grupos, a refletir sobre a experiência e trocar ideias sobre os aspectos acima mencionados (Quadro 2). Finalmente, houve o encontro de todos os participantes para que pudessem compartilhar suas percepções. Esses dois momentos fecham o ciclo de raciocínio pedagógico de Shulman. Para os professores que optaram pelo evento presencialmente, foi proporcionado um momento de interação com comes e bebes.

4. Avaliação do programa de capacitação, coletando feedback dos professores participantes sobre a eficácia e relevância das atividades

Os professores participantes foram convidados a responder a uma pesquisa, via *google forms*, sobre o evento. Uma semana após a realização da atividade, os organizadores se reuniram para avaliar a pesquisa, compartilhar aprendizados e pensar nas próximas ações de capacitação.

5. Acompanhamento da efetividade do programa de educação corporativa da instituição.

Como última etapa, optou-se por gerenciar os indicadores de retenção / evasão dos níveis intermediários durante o segundo semestre de 2024, além de observações de aulas para monitoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos professores.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A ação de capacitação de professores apresentou resultados que podem e devem gerar novas capacitações e ações.

Do ponto de vista qualitativo, a capacitação foi bem-sucedida. Os professores participantes expressaram, por meio de devolutivas, satisfação com a relevância do conteúdo e a aplicabilidade das estratégias discutidas. Eles relataram que as atividades práticas e as oportunidades para troca de experiências com colegas foram particularmente enriquecedoras, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de novas abordagens didáticas.

Muitos enfatizaram que se sentiram mais preparados para lidar com os desafios específicos do ensino nos níveis intermediários, especialmente em relação aos aspectos focados durante o evento.

O processo reflexivo por parte de todos os membros da equipe acadêmica (professores, gestores acadêmicos e departamento pedagógico), incentivado pré-evento, durante o evento e pós-

evento, é fundamental para a formação de um grupo coeso e em busca de melhoria contínua. Para Machado (2021),

a experiência, por si só, não é formadora. Podendo inclusive ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, a pesquisa e a produção de saberes sobre a transmissão de experiência. (p. 227).

A ação de capacitação docente foi atrelada ao plano estratégico da instituição de fornecer serviços educativos de qualidade a fim de manter-se competitiva no mercado. Essa ação almejou, ademais, maximizar a conectividade entre professores e equipe pedagógica, objetivo igualmente alcançado. O quadro 3 compila os comentários dos professores participantes durante esta ação de capacitação.

Quadro 3: Comentários dos docentes

Professores	Comentários
Professor A	A aula do XXX foi incrível e certamente me ajudou a ver diferentes maneiras que eu poderia usar para conduzir minhas aulas de intermediário. Eu só gostaria de ter acesso a mais recursos (...) relacionados ao nível, que é algo que sinto que ainda não temos totalmente.
Professor B	Ótima aula
Professor C	Ótima maneira de fazer os alunos participarem ativamente, conectar a primeira parte com a segunda parte da aula e promover o aprendizado.
Professor D	Eu gostei muito da maneira como um vídeo relacionado foi usado para introduzir o tópico, assim como a referência à plataforma de ensino.
Professor E	Foi realmente inspirador e uma boa ferramenta para nos ajudar, professores, a gerenciar melhor todas as etapas de uma aula bem-sucedida. Eu realmente acredito que assistir às aulas de outros professores é essencial para desenvolver meu papel como professor de uma maneira mais eficaz e produtiva, já que posso aprender com a experiência de outras pessoas.
Professor F	Foi muito bom, e essa aula funciona muito bem com alunos adultos. Acredito que não funciona tão bem quando estamos trabalhando com adolescentes. Às vezes, sinto que o material do Intermediário não é sempre apropriado para adolescentes.
Professor G	XXX é um professor muito carismático e atencioso, e eu gostei da aula.
Professor H	No geral, a aula foi muito agradável. Os alunos se sentiram à vontade e contribuíram o tempo todo. O professor tinha total conhecimento dos tópicos que estava apresentando. Durante toda a aula, ficou muito claro a qual vocabulário os alunos precisavam se referir, e houve uma sensação generalizada de aprendizado no final.
Professor I	Algo que realmente gostei foi o fato de que XXX utilizou todos os momentos para que os alunos falassem e dessem suas contribuições. Ao eliciar a linguagem e o conteúdo da plataforma, senti que nós, como alunos, desempenhamos um papel muito ativo desde o início até o encerramento da aula. Também houve muitas oportunidades para os alunos usarem a linguagem, escrevendo no quadro e até mesmo sendo escritos pelos próprios alunos. Além disso, houve muitos momentos de compartilhamento e troca de experiências e memórias (...)'.
Professor J	A aula foi excepcionalmente bem conduzida. Foi caracterizada por uma estrutura clara e transições suaves que promoveram o engajamento e uma compreensão profunda. Momentos de apropriação foram cuidadosamente integrados, enquanto as oportunidades de autonomia incentivaram o pensamento crítico e a aprendizagem autônoma. Como observação, acho que valeria a pena discutir, em futuras reuniões, possíveis adaptações ao ministrar a aula para alunos adolescentes, já que isso é uma dificuldade comum entre os professores.
Professor K	A aula foi muito tranquila, e o tema foi ajustado para a nossa rotina. Conseguimos nos relacionar com os aspectos que foram apresentados.
Professor L	A aula foi bem conduzida, e todos os aspectos listados acima estavam presentes na lição. No entanto, como professor de, acredito que os desafios que enfrentamos durante o curso vão além do treinamento. Do meu ponto de vista, os RTNs não nos ajudam muito em relação ao conteúdo das lições. Muitas vezes, me vejo tendo que estudar o conteúdo da plataforma, fazendo as conexões por conta própria e trabalhando nos exercícios/gabaritos caso eu decida usar algo diferente do Livro Interativo. Certamente, isso me faz sentir mais preparado para a aula, mas, ao mesmo tempo, todo esse processo é extremamente demorado, e sinto que as chances de nós, professores, darmos aulas diferentes devido à falta de orientação clara para cada lição são bastante altas. Como parte de uma escola conhecida, minha impressão é de que as aulas deveriam manter o mesmo padrão, com exceção das diferenças nos estilos dos professores.
Professor M	Os links foram incríveis, criaram uma ótima narrativa.

Professor N	A forma como a aula foi conduzida trouxe momentos memoráveis que, sem dúvida, me ajudarão a lembrar das novas expressões. A linguagem emergente no quadro também ficou na minha mente. Como você pode ver, acabei de usar uma expressão da aula. Adorei.
Professor O	As transições de uma atividade para outra foram suaves e claramente marcadas. Além disso, fornecer aos alunos expressões e frases de apoio foi crucial para a) melhorar as habilidades comunicativas dos alunos e b) garantir que todos estivessem na mesma página.

Fonte: Google forms

As observações das aulas continuaram no decorrer do segundo semestre e foram observadas transformações nas ações dos professores em sala de aula, principalmente concernentes aos aspectos do quadro 3. Essas observações são seguidas de encontro individual com os professores, para que estes tenham a oportunidade de refletir sobre a aula, trocar ideias e percepções com os observadores. Estes momentos de reflexão, ainda que individual (professor-observador), são essenciais para o processo de desenvolvimento profissional e a consequente melhoria contínua da qualidade do ensino. Crecci e Fiorentini (2018), baseados nas reflexões de Cochran-Smith e Lytle (1999), enfatizam a importância da reflexão na ação do professor, algo incentivado na instituição lócus desta investigação:

(...) a profissionalidade docente se constrói mediante reflexão NA prática: “os professores competentes sabem, na medida em que é expresso ou veiculado na arte da prática, *nas reflexões do professor sobre a prática, nas investigações sobre a prática e nas narrativas sobre a prática*” (p.9).

No entanto, em termos quantitativos, os resultados não mostraram impacto direto nos indicadores de retenção. Não foi observada uma melhora significativa na taxa de permanência dos alunos nos níveis intermediários. A análise dos dados de evasão revela que, entre agosto e novembro de 2024, os níveis intermediários apresentaram um índice preocupante de 29% de desistência (191 alunos). Esse percentual, consideravelmente acima da média histórica da instituição, aponta para a necessidade de reformulações pedagógicas direcionadas especificamente a esses níveis de aprendizagem.

Esse resultado sugere que outros fatores podem estar influenciando a retenção dos alunos e precisam ser investigados com maior profundidade. Nos estudos de Martins e Santos (2024), a evasão é definida como um fenômeno

complexo, multifacetado e multicausal, atrelado a fatores pessoais, sociais e institucionais, que podem resultar na saída provisória do aluno da escola ou na sua saída definitiva do sistema de ensino e ocorre em todos os tipos de instituição de ensino afetando o sistema educacional como um todo. (p. 7).

Dessa forma, ações pedagógicas devem atuar em conjunto com departamentos diversos para a contenção da evasão, e ações para além das acadêmicas podem ser implementadas, como alinhamento das expectativas dos alunos, apoio acadêmico para auxiliar os alunos a se sentirem conectados e confiantes, avaliação do ensino e do progresso dos alunos, por meio de monitoramento

de aulas e interação entre alunos, professores e funcionários, especialmente por meio de atividades sociais e culturais, conforme proposto por Tinto (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo destacou a importância da capacitação contínua de professores como forma de melhoria contínua da qualidade de ensino em um instituto de idiomas na cidade de São Paulo. A análise das ações implementadas para a capacitação docente, fundamentadas no modelo de raciocínio pedagógico de Shulman (2014), demonstrou avanços qualitativos no desenvolvimento profissional dos professores, especialmente na compreensão e aplicação de práticas pedagógicas reflexivas.

Contudo, apesar do impacto positivo percebido nas práticas docentes, os resultados quantitativos referentes à retenção de alunos nos níveis intermediários não apresentaram melhora significativa. Isso indica que a retenção de alunos é uma questão multifatorial e complexa, que demanda intervenções integradas e uma análise mais aprofundada de variáveis externas ao campo pedagógico.

O investimento em capacitação contínua, alinhado à uma gestão estratégica e colaborativa, é fundamental para alcançar a profissionalização docente e a excelência nos serviços educacionais e, por conseguinte, atingir melhores níveis de retenção. Importar-se com a permanência dos alunos na instituição é, sim, uma necessidade do negócio educacional de institutos de idiomas e não se pode vedar os olhos para esta situação. Entretanto, a promoção de capacitação pedagógica como estratégia para aumentar a retenção docente reflete um compromisso com a qualidade da educação linguística, especialmente em um contexto educacional nacional que pouco contribui para a democratização do ensino de inglês. Reter os alunos é fundamental não apenas para o desenvolvimento de suas competências comunicativas, mas também para maximizar oportunidades acadêmicas e profissionais de indivíduos, reforçando, assim, o papel transformador do inglês no percurso individual dos alunos.

Com este estudo considera-se que a retenção é resultado de esforços múltiplos, a capacitação sendo apenas um deles. Isso posto, esta pesquisa não esgota a temática, mas contribui para uma visão mais crítica e reflexiva sobre a amplitude e alcance do desenvolvimento profissional docente em uma instituição educacional.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R., & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei Nº. 9.324, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22 de Junho de 2024.

CASTELO BRANCO, V. R. A pedagogia empresarial, a educação corporativa e a gestão de pessoas. **Revista Educação - UNG-Ser**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 17–30, 2019. DOI: 10.33947/1980-6469-v14n1-2846. Disponível em: <https://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/2846>. Acesso em: 20 out. 2024.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade** Tese de doutorado em educação. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

EF EPI - Índice de Proficiência em Inglês da EF. Um ranking de 100 países e regiões por domínio da língua inglesa, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com.br/eipi/>. Acesso em: 06 de Junho de 2024.

ESTEVE, J. M. La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. In: VÉLAZ, Consuelo de Medrano; VAILLANT, Denise (org.). **Aprendizaje y Desarrollo profesional docente**. Madrid, Fundación Santillana. 2021.

FINARDI, K. R., PORCINO, M. C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n. 1. 2015

FINARDI, K., PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma Universidade Federal. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – Ufal**. N. 53. Jan/Jun. 2014.

LUCAS, R. C. et al. Determinantes da melhoria contínua nas instituições de ensino superior: uma análise multidimensional. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 203-225, 2024.

MACHADO, L. C. Formação de formadores: paradigmas formativos e saberes profissionais. **Educação em Análise**, v. 6, n. 2, p. 221-239, 2021.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, v. 27, p. 261-294, 2011.

MARTINS, Denise Maria; SANTOS, Claudia Alexandre dos. Produção científica sobre a permanência estudantil na educação profissional e tecnológica. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 71, p. e25437, 2024. DOI: 10.5585/eccos.n71.25437. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25437>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MEISTER, J. **Educação corporativa**. São Paulo: Makron Books, 1999.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, F. C., LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. McGraw Hill. 2013.

SLACK, N.; CHAMBERS, S.; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 4, n. 2, 2014.

TINTO, V. Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living with the Consequences. Occasional Paper 1. **Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education**, 2004.

TURBIN, A. E. F. **Das lamentações às realizações possíveis: um estudo de caso com professores de inglês da rede pública de São Paulo.** Tese de Doutorado apresentada à USP: São Paulo, 2010. Disponível em www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-153309/pt-br.php. Acesso em 06 de junho de 2024.

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR EDUCATION

Rosana Helena Nunes

rosana.nunes@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Amanda da Silva Martinez

amanda.martinez2@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Francisco Rocha neto

francisco.rocha01@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Henrique Bacarin Litoldo

henrique.litoldo@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Kauã Felipe Machado Lima

kaua.lima@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Vitor da Silva Ikarugi

vitor.ikarugi@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo tem como finalidade o estudo do impacto da Inteligência Artificial no contexto da Educação, bem como seu surgimento, implantação, uso e consequências, positivas e negativas, com a finalidade de ser uma ferramenta de aprendizado. A produção teve, como estudo, trechos do filme Central do Brasil (1998), bem como artigos correlatos e autores que trouxeram vasto material com sinergia ao tema. Busca-se provar ou refutar a ideia de que a IA na Educação possui aplicações benéficas, dependendo de seu uso e a intenção do usuário ao explorar todo o seu potencial. Além disso, foi realizada uma oficina de leitura, que trouxe resultados acerca do conhecimento dos alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas sobre o uso da IA na educação.

Palavras-chave: IA; Educação; Ferramenta; Conhecimento.

Abstract: This article aims to study the impact of Artificial Intelligence in the context of Education, as well as its emergence, implementation, use, and both positive and negative consequences, with the purpose of being a learning tool. The research incorporated excerpts from the film Central do Brasil (1998), along with related articles and authors who provided extensive material synergistic to the theme. The goal is to prove or refute the idea that AI in Education offers beneficial applications, depending on its use and the user's intent in exploring its full potential. Furthermore, a reading workshop was conducted, yielding results about the knowledge of students in the Systems Analysis and Development course regarding the use of AI in education.

Keywords: AI; Education; Tool; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Estudos têm comprovado a importância da Inteligência Artificial para a Educação, ou seja, a utilização de ferramentas no processo de aprendizagem no contexto escolar. Entretanto, há estudiosos que apresentam argumentos plausíveis sobre os benefícios e, ao mesmo tempo, os malefícios do uso de ferramentas da IA sem a devida atenção à forma pela qual essas ferramentas beneficiam os estudantes. Noam Chomsky, estudioso da linguagem, em seu artigo intitulado “Noam Chomsky¹: sua alarmante visão sobre a inteligência artificial do ChatGPT², reconhece que há avanços “supostamente revolucionários” apresentados pelos desenvolvedores da IA e são motivo tanto para otimismo como para preocupação.

Para Chomsky, os avanços da IA oferecem tanto promessas quanto preocupações. Embora esses sistemas possam processar grandes quantidades de informações de forma eficiente, eles não possuem inteligência real nem raciocínio crítico. Diferentemente dos humanos, que criam explicações com base em poucos dados, modelos de IA como o ChatGPT dependem do reconhecimento de padrões em vez de compreensão. Essa limitação os impede de formular explicações causais, um aspecto fundamental do pensamento humano. Além disso, a IA não possui raciocínio moral, o que a torna incapaz de lidar com decisões éticas. A IA também pode gerar extrapolações descontroladas ou simplificações excessivas, sendo também incapaz em certos contextos de diferenciar o possível do impossível. Com efeito, a incapacidade da IA de pensar criticamente ou eticamente reforça sua distinção fundamental da inteligência humana.

Sob essa ótica, o artigo busca apresentar os pontos positivos do uso da ferramenta e em que medida as ferramentas da IA podem ajudar a criar metodologias que possam melhor viabilizar a prática educativa no contexto escolar, ou seja, as ferramentas da IA se tornarem benéficas aos estudantes e educadores na realização das atividades desenvolvidas, sobretudo ao tempo para execução da atividade.

A Inteligência Artificial (IA) teve suas raízes no campo da computação e matemática, com o objetivo de criar sistemas capazes de realizar tarefas normalmente associadas à inteligência humana, como o raciocínio, a resolução de problemas e o aprendizado. Desde a década de 1950, com a formulação dos primeiros conceitos por Alan Turing, o campo de IA vem avançando significativamente.

¹ **Avram Noam Chomsky** é um linguista, filósofo, ativista, autor e analista político estadunidense que nasceu na Filadélfia (Estados Unidos), no dia sete de dezembro de 1928. Foi introduzido na linguística por seu pai, especializado em linguística histórica hebraica. Estudou na universidade da Pensilvânia, onde se tornou doutor (1955) com uma tese sobre a análise transformacional, elaborada a partir das teorias de Z. Harris, de quem foi discípulo. Assim, tornou-se professor do renomado MIT (Massachusetts Institute of Technology), a partir de 1961.

² Desde suporte ao cliente até assistentes virtuais, um dos modelos de *chatbot* mais avançados é o Chat GPT, que significa Chat Generative Pre-trained Transformer.

Segundo Cabanelas (2019), a IA pode ser dividida em três fases principais: Inteligência Artificial Fraca (IAF), Inteligência Artificial Geral (IAG) e Superinteligência Artificial (SIA).

A IA Fraca, que domina o cenário atual, é caracterizada pela automação de processos e pela capacidade de aprender padrões em grandes volumes de dados. Exemplos práticos incluem algoritmos de recomendação, como o usado pelo Google Tradutor, e carros autônomos, que utilizam IA para navegação e tomada de decisão. Essa fase se concentra em tarefas específicas, sem a capacidade de realizar ações fora de um conjunto restrito de funções (Cabanelas, 2019).

A Inteligência Artificial Geral, prevista para ser alcançada nas próximas décadas, seria capaz de replicar o comportamento humano, reagindo de forma adaptativa e até criativa. A capacidade de replicar a inteligência humana em toda a sua complexidade ainda é um grande desafio técnico, mas pesquisadores estimam que a IA será capaz de passar no Teste de Turing até 2029, um marco importante para medir a capacidade de uma máquina de imitar o raciocínio humano (Cabanelas, 2019).

Finalmente, a Superinteligência Artificial, que, segundo Cabanelas (2019), pode ser alcançada entre 2030 e 2047, seria uma IA capaz de superar a inteligência humana em todas as áreas, incluindo a criatividade científica e as habilidades sociais. Esse estágio representa um ponto crítico, conhecido como "singularidade", no qual a IA deixaria de ser uma ferramenta controlada por humanos e poderia desenvolver novas formas de raciocínio e aprendizado.

O progresso da IA promete profundas transformações, tanto positivas quanto negativas. A IA pode contribuir significativamente para o avanço da medicina, exploração espacial e resolução de problemas globais como o aquecimento climático, mas também levanta preocupações sobre a obsolescência do trabalho humano e o potencial de marginalização da humanidade frente a máquinas superinteligentes (Cabanelas, 2019).

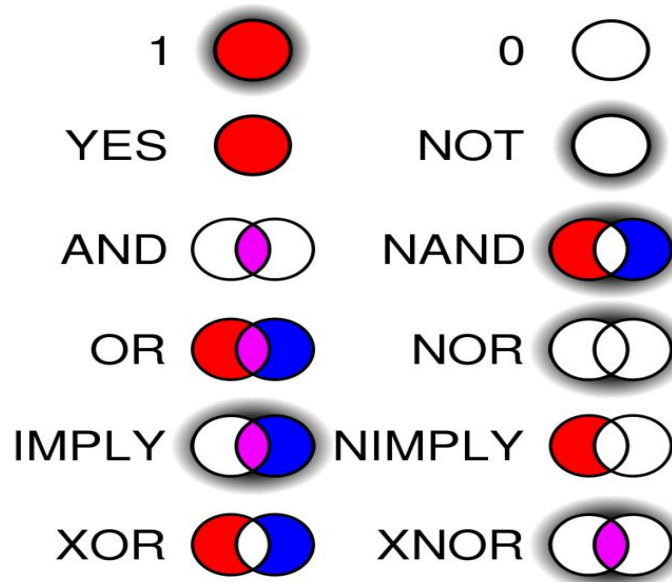
HISTÓRICO

O termo "Inteligência Artificial" foi usado pela primeira vez no ano de 1956, com o projeto de pesquisa "Um estudo da Inteligência Artificial" (Mccarthy, Minsky, Rochester, Shannon, 1956). Os precursores, inspiraram-se em grandes nomes da computação, como Alan Turing e John Von Neumann para iniciar seu estudo. Para eles, a tecnologia alvo do estudo podia alcançar diversas áreas de atuação e resolver problemas atuais para a época.

Posteriormente no mesmo ano, outros grandes nomes da Ciência da Computação (Allen Newell, Cliff Shaw e Herbert Simon), desenvolveram um programa de computador e o apresentaram na "Dartmouth Conference". Esse programa foi chamado de *Logic Theorist*, e é considerado como o primeiro programa de inteligência artificial já desenvolvido. O programa de computador foi

desenvolvido pensando na resolução de teoremas e lógicas matemáticas, porém, como era um algoritmo complexo para a época, tiveram que desenvolver uma linguagem de programação de alto nível para auxiliar no desenvolvimento.

Figura1: Exemplificação da lógica do primeiro programa de IA existente: *Logic Theorist*



Fonte: Munanie, 2022.

Além de sua pesquisa, McCarthy (1956) também contribuiu com o desenvolvimento de uma linguagem de programação (LISP), que facilita o desenvolvimento de IA's, pois é uma linguagem que manipula dados não numéricos de uma maneira mais simples do que as outras linguagens. O desenvolvedor, empregando essa linguagem, introduziu conceitos que grande parte das linguagens contemporâneas utilizam, como tipagem dinâmica, recursividade, entre outras funções.

Com o advento das guerras e tensões mundiais vistas no decorrer do século 19, a necessidade de uma arma ideológica levou ao desenvolvimento de uma área desconhecida, porém com um grande potencial, causando um vasto impacto na área da tecnologia. Não apenas no avanço do conhecimento, mas também como uma forma de ameaça e demonstração de força dos países e governos. Entre 1956 e 1974, houve um grande avanço no campo tecnológico devido à tecnologia dos computadores. Atualmente contam com sistemas integrados e uma capacidade ainda maior de armazenamento. Na área da inteligência artificial, a principal fonte de financiamento foi a *Advanced Research Projects Agency* (ARPA), criada em 1950 após o choque do *Sputnik* na Rússia, cujo principal objetivo era inspirar avanços inovadores com o lema: financiar pessoas, não projetos.

No setor privado não houve desenvolvimento significativo no quesito inteligência artificial, com exceção da IBM. Porém, a partir da década de 50, a empresa recuou com receio da pesquisa diminuir e tirar emprego das pessoas, focando exclusivamente na venda de computadores. Grande parte da

inovação da inteligência artificial ocorreu de fato em 1959 em círculo acadêmico. Os estudiosos Newell, Shaw e Simon expandiram os limites com a criação do programa *General Solver Problems*, ferramenta tal qual o próprio nome descreve, solucionando problemas diversos na área matemática e lógica como a torre de Hanói.

Tiveram outras tentativas de criação de uma IA exímia, como a SAINT (*Symbolic Automator INTEgrator*, 1963), *Analogy* (1963), *Student* (1964) e *Eliza* (1965). Após essas tentativas, as teorias sobre inteligência artificial foram resumidas em duas: a ideia de que deveria ser baseada na lógica tradicional do computador, a pré-programação (Minsky) e que deveria ser orientada a partir de sistemas semelhantes ao cérebro, como redes neurais (Frank Rosenblatt).

Depois desse período, existiu um estudioso que se aprofundou no conceito de redes neurais em IA, Geoffrey Hinton assimilou com clareza a ideia de a ferramenta ser influenciada por sistemas complexos como o sistema neural. Mesmo que, em meados de 1970, a área fosse desconhecida e cheia de receios acerca dela, Hinton manteve-se firme na sua pesquisa e desenvolveu teorias sobre a rede neural que ficou conhecida como *Deep Learning*, um subconjunto da *Machine Learning*. Em 1986, ele escreveu um artigo em conjunto com seus colegas David Rumelhart e Ronald J. Williams que foi nomeado de “*Learning Representations by Back-propagating Errors*”. Sendo um pioneiro e divisor de águas quanto ao método de redes neurais, seu trabalho aprimorou a exatidão, previsões e reconhecimento visual das IAs, bem como inspirou mais trabalhos sobre o tema.

Todas essas pesquisas e estudos em volta da área da tecnologia impulsionaram e trouxeram a utilização da ferramenta artificial no período moderno. Entre esses usos, é destacado o crescimento exponencial dos conjuntos de dados na internet, dessa forma a IA obteve um aumento de informações e comportamentos a serem usados como alimentação desse sistema.

A infraestrutura de todo sistema chamado de internet, vem sendo cada vez mais implementado e melhorado e, também, foi um contexto ideal, ainda mais com a plataforma “Google”, que começou a usar uma IA chamada “Google Brain” em 2011. Alguns anos depois Hinton foi contratado. Outra parte influenciada por toda essa tecnologia foram as GPUs (*Graphics Processing Units* - Unidades de Processamento Gráfico), esses chips produzidos pela NVIDIA são uma parte essencial das pesquisas feitas pelo *Deep Learning*, tendo em vista que tais chips são usados em máquinas de alta performance, pois entregam gráficos de qualidade e mais velozes que as CPUs comuns, logo, a IA tem esse recurso sempre atualizado e em pauta pelas empresas de jogos e *hardwares*.

O uso de inteligência artificial ficou restrito às pesquisas e tecnologia por muito tempo, somente na década de 80 a IA começou a ser utilizada dentro da educação, inicialmente para ensinar aritmética. No primeiro momento, a IA não foi muito bem aceita. Era muito difícil, naquela época, fazer a máquina lidar com grandes e diferentes realidades e formas de aprendizado dos alunos.

A IA começou a ser aceita pelos tutores e professores a partir da década de 1990, quando começaram a surgir aplicativos e sites institucionais que tinham o objetivo de ajudar os docentes com as diversas disciplinas. Esses aplicativos foram chamados de Sistema de Tutoria Inteligente (*Intelligent Tutoring System* - ITS). Atualmente, esses sistemas se apresentam de diferentes formas: (1) eles permitem que os professores conheçam as principais dificuldades de cada aluno, permitindo um foco maior na matéria que cada aluno precisa mais estudar; (2) plano de ensino para os alunos alcançarem seu nível de excelência nas mais diversas matérias. (Tavares, Meira, Amaral, 2020)

CONCEITOS

A educação no Brasil passou por várias fases ao longo do tempo, desde a época colonial até os dias de hoje. No começo, no período colonial, os jesuítas eram quem estavam no controle da educação, e a ideia principal era catequizar, ou seja, ensinar a religião católica. Com o passar do tempo, foram surgindo outras mudanças, principalmente quando o Brasil virou Império e depois República. Mesmo assim, o acesso à educação ainda era bem limitado, principalmente para quem não fazia parte das classes mais ricas.

Quando se fala de educação e linguagem, o pensamento do filósofo Mikhail Bakhtin ajuda a entender algumas coisas. Segundo Bakhtin (1992), o conceito de palavra refere-se ao signo ideológico por excelência, o que significa que a linguagem reflete a sociedade e as relações de poder. Ou seja, quem controla o que é ensinado, controla também a maneira como as pessoas pensam. No Brasil, isso ficou muito claro durante a ditadura militar, quando o governo usou a escola para espalhar suas ideias e impedir que os alunos desenvolvessem um pensamento crítico. Assim, a escola, nesse período, foi mais um lugar de controle do que de liberdade de pensamento.

Por outro lado, Lev Vygotsky, outro pensador importante, focou em como o aprendizado acontece por meio da interação social e da linguagem. Ele fala sobre a *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD), que é a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela pode aprender com a ajuda de um professor ou de outras pessoas (Vygotsky, 2001). No Brasil, por muito tempo, a educação foi baseada mais na memorização do que na interação. Mas a partir dos anos 60 e 70, com as ideias de educadores como Paulo Freire, o ensino começou a mudar, dando mais importância para o diálogo e para a participação dos alunos, algo que tem muito a ver com o que Vygotsky defendia.

Logo, vale ressaltar a implementação da tecnologia, pois esta impacta diretamente na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Com um ambiente focado na hibridização do meio físico e digital, junto ao uso da IA, os limites de ensino entre aluno e professor podem ser redefinidos (Carvalho Junior; Carvalho, 2018). Em tal cenário, a informação chega cada vez mais em espaços de

tempos menores com o objetivo de auxiliar o usuário desde tarefas simples até mais complexas do seu dia a dia. Dessa forma, permitindo ao professor diversas abordagens e didáticas sobre o mesmo tópico a partir do uso da ferramenta inteligente. Ademais, a possibilidade da utilização de *Chatbots*, assistentes virtuais, faz-se cada vez mais viável no cotidiano letivo, para facilitar em atividades escolares, desde que o uso seja supervisionado.

Os assistentes virtuais podem ser usados facilmente com seu sistema de perguntas e respostas na elaboração de gráficos de estudos, variedade e a criação das questões, além das resoluções. Se bem utilizadas, podem ser aproveitadas até na personalização de questões a partir da particularidade de cada indivíduo, com informações obtidas através de testes e atividades a fim de criar um banco de dados. Tendo em vista a internet e sua enorme gama de dados, a capacidade dessa ferramenta de transformar informações em conhecimentos, melhorando assim, o sistema de ensino vigente atualmente.

Os *chatbots* ainda são umas das alternativas mais visadas atualmente. Eles tiveram seu retorno no começo dos anos de 2010, com a aplicação de inteligência artificial nas respostas. Até então, o *chatbot* era restrito às regras de criação, podemos pensá-lo como um conjunto de respostas prontas às perguntas realizadas pelos usuários. Após essa data, essa tecnologia obteve um potencial muito maior de respostas e de aprendizagem, não ficando restrito somente ao conteúdo inicial (Barros; Guerreiro, 2019).

Todavia, destaca-se a oferta de muitos recursos alternativos como um aspecto negativo, pois se usada sem uma metodologia de ensino clara e objetiva pode acabar se tornando um obstáculo na formação do discente. Nesse momento, o papel do docente é de extrema importância, já que a postura que deve ser tomada é de um interlocutor entre ferramenta e aluno para não apenas oferecer a enxurrada de informação, mas sim fazer a conexão necessária entre o problema e sua resolução (Leão et al., 2013).

Além do *chatbot*, outras ferramentas se apresentam muito válidas, e com o passar do tempo elas podem ganhar um espaço ainda maior dentro das salas de aulas. Dentre elas estão a análise de uma grande quantidade de dados e o ensino atrelado a jogos e *quizzes* (Aguiar, 2023). Essas duas ferramentas podem trabalhar juntas para facilitar o aprendizado do aluno, de forma que a análise compreende os pontos vulneráveis dos conteúdos de cada aluno e os jogos auxiliam em explicações mais simples, capazes de introduzir o conteúdo de uma outra maneira. Essa abordagem é apropriada desde conceitos simples até complexos.

Apesar dos benefícios apresentados acima, a IA possui algumas características que devemos tomar cuidado em breve. No Brasil, 27,5% da população se encontra na miséria (IBGE, 2023), além disso, outra grande parte da população não possui acesso a celulares e computadores em suas casas. Essa taxa contribuiu dificultando a aplicação desse tipo de tecnologias para os alunos nas escolas.

Não é possível o uso dessas ferramentas sem tecnologias disponíveis. Isso pode aumentar ainda mais o nível da exclusão social, se pensarmos que se os *chatbots* e outros tipos de ferramentas forem disponibilizadas, os tutores e docentes podem abandonar os alunos com esse tipo de situação e acabar causando até mesmo abandono estudantil.

Além disso, outro fator que contribui para esse tipo de tecnologia ser ainda muito regrado na educação é a segurança e a proteção dos dados dos alunos. Muitas vezes, a escola ou a instituição de ensino não tem acesso em como as informações são conduzidas dentro das ferramentas. Essas ferramentas utilizam os dados dos alunos principalmente para “ensinar” a IA por trás da ferramenta. Esse tipo de movimento ainda acontece sendo causado pela não regulamentação da tecnologia que está sendo abordada. Ainda não foi constituída uma ação penal para esse tipo de movimento (Santos; Oliveira; Renz; Kretzer, 2024).

A partir de todos os pontos apresentados anteriormente, notamos a necessidade de realizarmos uma dinâmica para avaliar o conhecimento dos alunos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas em torno do tema debatido. Aplicamos uma série de perguntas justamente para provarmos o quão o uso de Inteligência Artificial ainda não foi explorado dentro do tema da Educação e as possibilidades que podem surgir com seu uso.

RESULTADOS DA OFICINA DE LEITURA

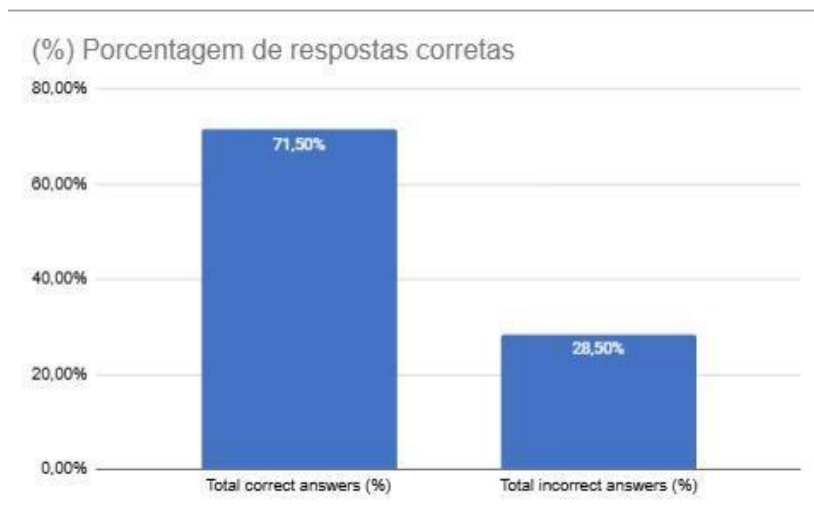
A oficina de leitura teve como objetivo analisar o conhecimento da banca da apresentação sobre os principais conceitos de inteligência artificial aplicados na educação. O filme *Central do Brasil* (1998), dirigido por Walter Salles, foi escolhido devido ao seu enredo, que aborda um tema muito importante nos dias atuais e que, no ano do lançamento do filme, era ainda mais frequente o analfabetismo.

Durante a oficina, introduzimos uma rápida apresentação, mostrando os principais conceitos, e logo após, aplicamos um formulário simultâneo pela plataforma *Kahoot*. Neste dia, havia 20 pessoas durante a apresentação e todas elas participaram.

Os resultados da oficina foram obtidos diretamente pelo aplicativo. Ele consta com um sistema pós jogo capaz de gerar os principais resultados dentre os participantes do jogo. A partir dos dados, geramos gráficos que constam com a maior e menor pontuação obtida, a média de pontuação dos jogadores, o tempo médio de resposta, o maior e o menor tempo de resposta e a quantidade de respostas corretas em cada alternativa.

Este gráfico mostra a média de acertos geral durante a partida dentre todas as questões e todos os participantes.

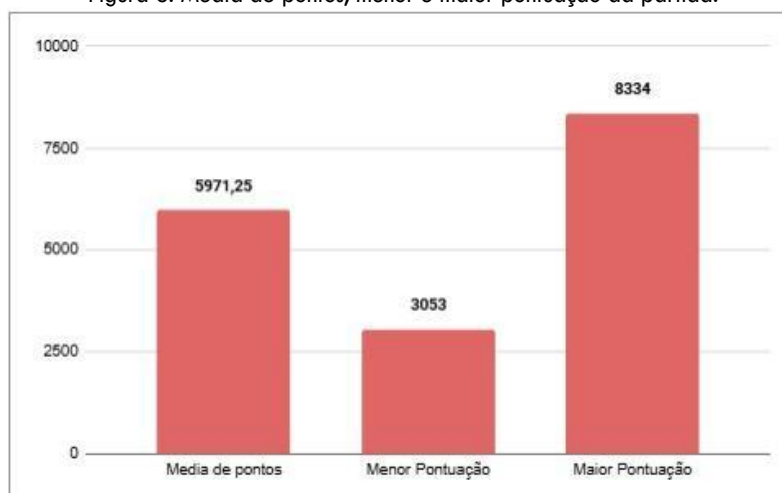
Figura 2: Porcentagem de respostas corretas



Fonte: Autoria própria, 2024.

O gráfico a seguir indica 3 diferentes informações que foram importantes para a análise geral, acerca da Inteligência Artificial na educação, contém a média de pontos, a menor e a maior pontuação dentro do jogo.

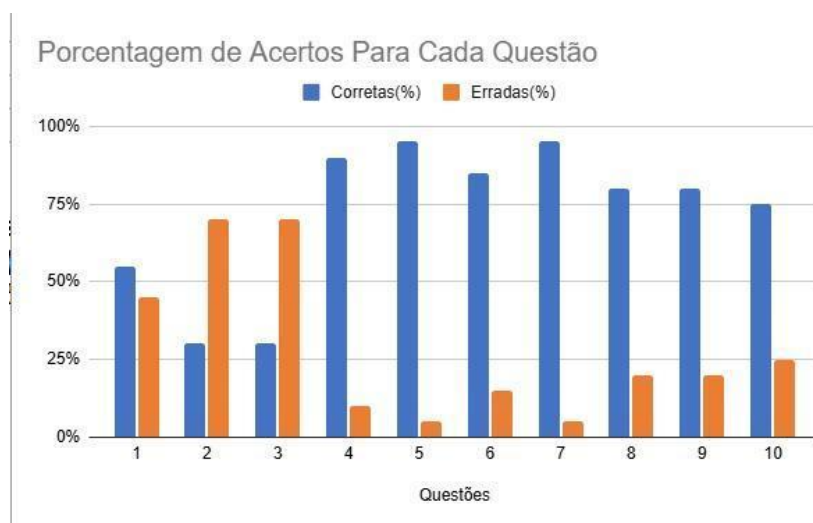
Figura 3: Média de pontos, menor e maior pontuação da partida.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Além das pontuações indicadas dos jogadores, o aplicativo gerou a porcentagem de acertos de cada questão individualmente.

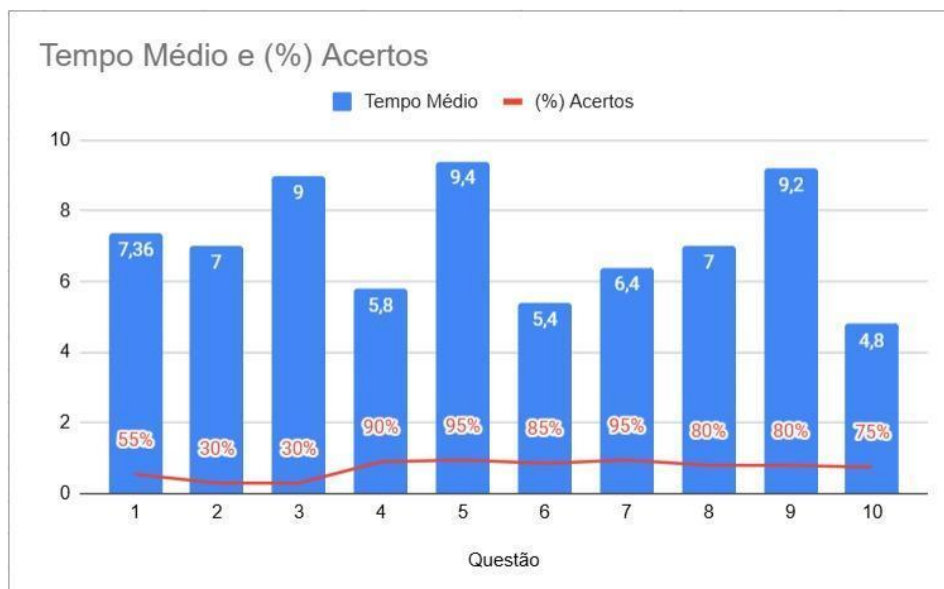
Figura 4: Porcentagem de acertos em cada questão.



Fonte: Autoria própria, 2024.

Por fim, outro dado que contribuiu para a formação da pontuação de cada participante foi o tempo. O gráfico a seguir consta com o tempo médio gasto em cada questão e a pontuação correspondente a ela. Esse dado é importante para podermos criar a relação de quantidade de acerto e tempo gasto para resposta.

Figura 5: Relação de quantidade de acerto e tempo gasto para resposta.



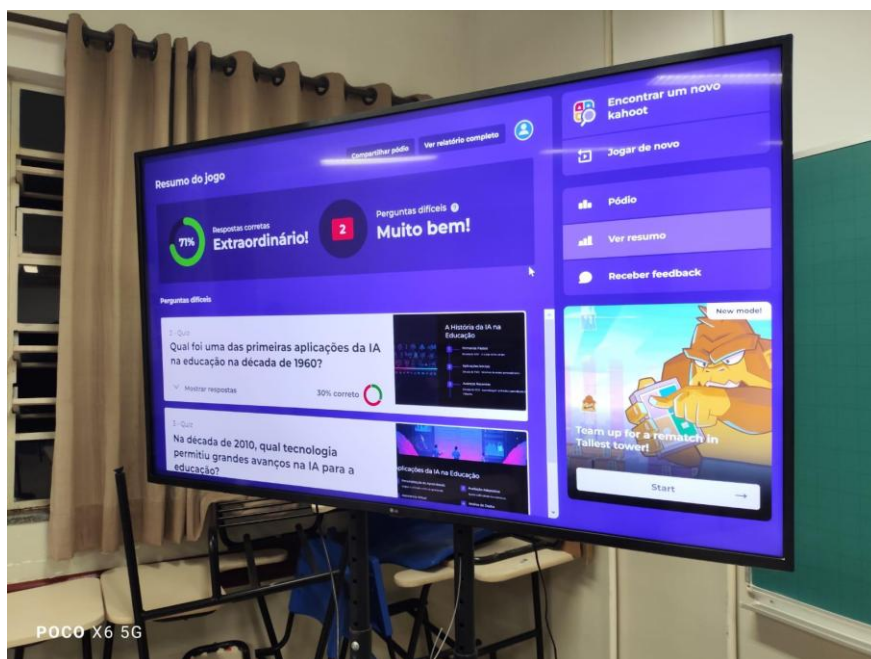
Fonte: Autoria própria, 2024.

A partir desses resultados, podemos concluir alguns pontos: (1) a quantidade de acertos aumentou conforme as questões aumentaram, isso ocorreu possivelmente pois durante as primeiras questões, os participantes estavam se habituando ao aplicativo e ao modelo de respostas do mesmo; (2) a quantidade de acertos não está necessariamente interligada ao tempo de resposta. Na figura 04, há respostas com uma alta porcentagem de acerto com baixo tempo de resposta e com alto

tempo, isso ocorre de forma inversa; (3) a diferença entre a maior pontuação e a menor pontuação é um valor muito alto. Isso indica que, dentre os participantes, havia alguns que tinham um alto conhecimento sobre a área de estudo e outros com pouco conhecimento sobre o tema.

Com o auxílio da plataforma, conseguimos atingir o resultado de que mesmo dentro de uma plateia de pessoas que estudam tecnologia e mantém contato com Inteligência Artificial diariamente, não conhecem os benefícios e as possibilidades do seu uso dentro da educação. Isso deve se ampliar às pessoas que não possuem contato com a tecnologia.

Figura 6: Modelo de funcionamento do Software utilizado (Kahoot)



Fonte: Autoria Própria, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Inteligência Artificial está sendo cada vez mais utilizada em todos os ramos da ciência e tecnologia, analisando o desenvolvimento e a sua utilização em grande escala na área da educação, são notáveis alguns pontos de vista.

De um lado, percebe-se o mau uso tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores. Estão se aproveitando da facilidade e terceirizando suas obrigações a uma máquina, resultando em trabalhos feitos completamente por IA's, atrapalhando a criatividade e o desenvolvimento intelectual, por consequência, formando profissionais desqualificados e sem conhecimento na área de atuação.

Por outro lado, os pontos positivos do uso da ferramenta podem ajudar a criar metodologias que façam com que o aprendizado oferecido em instituições de ensino seja cada vez mais eficaz e que os alunos e professores possam aproveitar dos benefícios para trabalhar em menos tempo e encontrar fontes confiáveis para se basear em seus trabalhos.

Portanto, as ferramentas de inteligência artificial não têm capacidade de atrapalhar o desenvolvimento da área da educação se usadas corretamente, o que se torna um problema é o seu mau uso, deixar de cumprir suas responsabilidades por ter uma máquina capaz de fazer sua parte. As funcionalidades das IA's devem ser usadas como um apoio educacional, uma fonte de informação que auxilie na criatividade e na realização de tarefas, não como a única responsável por essa realização.

REFERÊNCIAS

Aguiar, J.J.B. **Inteligência artificial e tecnologias digitais na educação: Oportunidades e Desafios**. Open Minds, [S. l.], p. 1-6, 1 ago. 2023. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/openminds/article/view/215/184>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Bakhtin, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

Barros, D. M. V.; GUERREIRO, A. M. **Novos desafios da educação a distância: programação e uso de Chatbots**. Espaço pedagógico, v. 26, n. 2, Passo Fundo, p. 410-431, 2019.

Cabanelas Omil, J. **Inteligencia artificial: ¿Dr. Jekyll o Mr. Hyde?** Mercados y Negocios, v. 1, n. 40, p. 5-22, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32870/myn.v0i40.7403>.

Carvalho Júnior, C. F.; Carvalho, K. R. S. A. **Chatbot: uma visão geral sobre aplicações inteligentes**. Revista Sítio Novo, v. 2, n. 2, 2018.

CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn e Martine de Clermont-Tonnerre. Brasil: VideoFilmes; Europa Filmes, 1998.

Dores, A.R; Oliveira, G.F. de; Espiti, L. B.; Franco, R. **Aplicação da IA na educação: proposta de um projeto ou utilização de chatbot como sistema de tutorial aplicado em um AVA**. InovaEduc, [S. l.], p. 1-17, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/inovaeduc/article/view/15211/10147>. Acesso em: 24 nov. 2024.

Leão, M. F.; Rehfeldt, M. J. H.; Marchi, M. I. **O uso de um ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta de apoio ao ensino presencial**. Abakós, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 32-51, 2013.

Mccarthy, J.; Minsky, M.; Rochester, Nathaniel; Shannon, C. **A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence**. Hanover: Dartmouth College, 1955. Disponível em: <https://raysolomonoff.com/dartmouth/dartray.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

Munanie, L. **The Logic Theorist**. [S. l.], 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/logic-theorist-lorna-munanie/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS – IHU. **O que Noam Chomsky pensa a respeito da Inteligência Artificial do ChatGPT**. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 13 mar. 2023. Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/626886-o-que-noam-chomsky-pensa-a-respeito-da-inteligencia-artificial-do-chatgpt>. Acesso em: 4 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021**. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 6 dez. 2023. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021>. Acesso em: 4 jun. 2025.

Santos, L. A. dos; Oliveira, L. Minikel de; RENZ, R. Pedrolli; Kretzer, T.H.B. **Responsabilização penal da inteligência artificial: Uma revisão integrativa sobre a possibilidade de entidades tecnológicas serem criminalmente punidas**. OJS, [S. l.], p. 3-4, 2024. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/avant/article/view/7653/6538>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Tavares, L.A; Meira, M.C.; Amaral, S F do. **Artificial Intelligence in Education: Survey**. Brazilian Journal of Development, [S. l.], p. 1-11, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13539/11346>. Acesso em: 25 nov. 2024.

Vygotsky, L.S. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.136p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolingagem.pdf. Acesso em: 25.abr. 2025.

ANÁLISE DO DISCURSO: O COLETIVO COMO MODO DE REEXISTÊNCIA DO SUJEITO BIXA PRETA

DISCOURSE ANALYSIS: THE COLLECTIVE AS A MODE OF RE-EXISTENCE THE COLLECTIVE AS A MODE OF RE-EXISTENCE OF THE BLACK QUEER SUBJECT

Milena Beatriz Vicente VALENTIM

milenavvalentim@gmail.com

Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

Pedro Anácio CAMARANO

magopac@hotmail.com

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapava, Paraná, Brasil

Pedro Ivo SILVA

pedro.ivo@ifb.edu.br

Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

Resumo: Apresentamos, neste artigo, nossas considerações acerca da produção de sentidos em enunciados de sujeitos bixas pretas e sobre seus processos de subjetivação. A partir de um *corpus* composto por narrativas autobiográficas presentes no arquivo da dissertação de mestrado do pesquisador Pedro Ivo Silva, intitulada *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade*, analisamos a participação de sujeitos em coletivos como modo de reexistência. Para tanto, baseamo-nos em Michel Foucault, tomando a arqueogenealogia como modelo metodológico para fazer Análise do Discurso. Além disso, para ampliamiento e reforço argumentativo, privilegiamos fundamentos teóricos de sujeitos mulheres e/ou dissidentes da norma sexo/gênero e/ou negros. Os resultados apontam para o fato de que o coletivo, enquanto processo de criação e recriação de tramas discursivas e dramas de sociabilidades, possibilita um redesenho subjetivo.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Coletivo; Processos de Subjetivação; Michel Foucault; Arqueogenealogia.

Abstract: In this article, we present our considerations about the production of meanings in utterances of black queer subjects and about their processes of subjectivation. From a *corpus* composed of autobiographical narratives present in the archive of researcher Pedro Ivo Silva master's thesis, entitled *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade*, we analyze the participation of subjects in collectives as a way of re-existence. For that, we base ourselves on Michel Foucault, taking archeogenealogy as a methodological model to do Discourse Analysis. In addition, for expansion and argumentative reinforcement, we privileged theoretical foundations of female subjects and/or dissidents of the norm sex/gender and/or blacks. The results point to the fact that the collective, as a process of creation and recreation of discursive plots and sociability dramas, enables a subjective redesign.

Keywords: Discourse Analysis; Collective; Subjectivation Processes; Michel Foucault; Archeogenealogy.

INTRODUÇÃO

(...) precisamos desenvolver uma ética que dê conta de nos solidarizar e possibilitar uma frente de re(ex)istência aos poderes que nos querem aprisionar e exterminar (Lucas Lima, 2017, p. 200).

Não é fortuito colocarmos como epígrafe deste texto uma citação da bixa preta³ Carlos Henrique Lucas Lima. Além de relacionar-se diretamente com o objeto de nossa reflexão neste trabalho, a inscrição joga luz sobre um intelectual brasileiro cujos discursos refletem a posição sujeito de quem enuncia a favor da necessidade de se criar estratégias de descolonização das subjetividades.

Temos vivenciado há alguns anos no Brasil a ascensão do *bolsonarismo* como um movimento de extrema-direita que ganhou aderência em diversas camadas populares. O termo relaciona-se com a figura do sujeito Jair Bolsonaro, ex-presidente da república (2019-2022), mas ultrapassa as vontades de verdade deste sujeito, abarcando uma série de expectativas, percepções e visões de mundo que não se esgotam em sua figura. De acordo com Silva (2020, p. 28) o *bolsonarismo* caracteriza-se pela “popularização, normalização e banalização de um discurso de ódio anticientificista, populista, com rastros fascistas e revestido de uma pseudodemocracia”. Por considerarmos e nos posicionarmos quanto à atual situação política no país, onde o *bolsonarismo* permanece como força muito potente dentre as relações de poder, privilegiamos nesta investigação autores cujos trabalhos evidenciam práticas de resistência nos processos de subjetivação.

Tendo como objetivo principal refletir sobre a produção de sentidos em enunciados de bixas pretas sobre seus processos de objetivação e sobre uma prática específica de liberdade, a participação em coletivos, a pesquisa toma como *corpus* narrativas autobiográficas, gravadas em áudio por meio de uma entrevista aberta e transcrita posteriormente. Essas narrativas fazem parte de um arquivo analisado na dissertação de mestrado do pesquisador Pedro Ivo Silva, intitulada *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade*, defendida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em 2017.

Partindo do pressuposto foucaultiano de que os modos de subjetivação são, ao mesmo tempo, as práticas que constituem os sujeitos e as formas de atividades sobre si mesmo, os enunciados da análise foram escolhidos estrategicamente para que se possa perceber o poder exercido sobre o sujeito e o sujeito exercendo um trabalho sobre a própria subjetividade.

³ O termo bixa (ou bixa preta) foi adotado ao longo do texto para referir-se àqueles sujeitos identificados como homossexuais negros. Essa escolha gráfica, como se verá, corresponde à forma como os sujeitos entrevistados se autodenominaram.

Como modelo metodológico, seguiremos a Escola Brasileira de Estudos Discursivos Foucaultianos para fazer Análise do Discurso (AD). Em termos práticos, isto significa basear-se na forma arqueogenealógica de fazer pesquisas, a exemplo de Michel Foucault.

Em curso intitulado *Os discursos e as emoções: análise do discurso e história das sensibilidades*, desenvolvido de março a julho de 2022, os pesquisadores do discurso Carlos Piovezani, Luzmara Curcino e Vanice Sargentini promoveram reflexões sobre como é possível relacionar discursos e sentimentos. Segundo esses pesquisadores, existem duas possibilidades de se fazer essa relação, sendo que uma não exclui a outra: 1) os discursos tematizam, falam de sensações, sentimentos, paixões, afetos; 2) os discursos materializam, encarnam essas dimensões patêmicas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esta pesquisa é um exercício de análise que toma os sentimentos como uma possível materialidade do discurso.

JOGOS DE FORÇAS PRESENTES NA SUBJETIVAÇÃO DA BIXA PRETA

No livro *A arqueologia do Saber*, há uma densa problematização sobre o entendimento da história como algo contínuo, capaz de revelar o nascimento exato das coisas. Para Foucault (2008), a melhor maneira de se fazer análises históricas seria mostrando a heterogeneidade e a proliferação de discursos que se encontram na proveniência (não na origem) das vontades de verdades. Dessa forma, é por meio da exibição do descontínuo que se torna possível o resgate da “contingência histórica, que nos faz ser o que somos, possibilidades de ruptura e de mudança” (Revel, 2011, p. 6).

Nessa perspectiva, acreditamos que o sujeito negro, assim como o sujeito homossexual, como se vê na atualidade, tem uma história, e essa história precisa ser contada para que seja possível estranhar e desnaturalizar a objetivação injuriada desses sujeitos. A esse processo, Foucault deu o nome de genealogia:

O método genealógico é uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de se opor e de lutar contra "a ordem do discurso"; isso significa que a genealogia não busca somente no passado a marca de acontecimentos singulares, mas que ela se questiona a respeito da possibilidade dos acontecimentos nos dias de hoje (Revel, 2011, p. 70).

Essa investigação, imbricada às relações de poder, situa o conhecimento no âmbito das lutas. Trata-se de um olhar profundo sobre a ordem do discurso e sobre o enfrentamento aos dispositivos de dominação.

Por ser demasiadamente amplos e labirínticos, não detalharemos os diversos jogos de forças presentes no fluxo discursivo da emergência do sujeito bixa preta. No entanto, apresentamos, de forma perfunctória, produções discursivas presentes na proveniência da estruturação de desprestígios sociais dos negros homossexuais.

Sobre o sujeito negro, Bernd (1994) indica que a diferença racial foi uma invenção, dentro das relações de saber-poder do século XVII, para justificar a dominação, exploração e escravidão de determinados povos colonizados. Assim, diferenças fenotípicas, como cor da pele, textura dos cabelos, forma do nariz e da boca, por exemplo, e culturais “foram utilizadas como justificativas para uma suposta diferença biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (Oliveira, 2017, p. 41).

Por outro lado, pensando na pluralidade de acontecimentos, a teoria de distinção de raça propriamente dita, desenvolvida a partir de bases (pseudo)científicas, só entrou em circulação no século XIX. Segundo Bernd (1994), o filósofo francês Arthur de Gobineau foi um dos iniciadores dessa subalternização, por meio do seu livro *Ensaio sobre as desigualdades das raças*, publicado em 1853, onde estabeleceu a superioridade da raça branca sobre as demais.

No que tange ao sujeito homossexual, é sabido que relação sexual e/ou afetivo-sexual entre pessoas com órgãos genitais homólogos sempre existiu ao longo da história, nas mais diferentes sociedades. Contudo, Foucault (2005) indica que no século XIX emergiram discursos (pseudo)científicos criando a homossexualidade como uma espécie anormal, patológica. Um dos discursos mais eficientes, nesta perspectiva, encontra-se em Richard von Krafft-Ebing: um psiquiatra alemão, autor do livro *Psychopathia Sexualis*, publicado pela primeira vez em 1886. Na concepção de Krafft-Ebing, o objetivo do desejo sexual era a procriação, qualquer coisa em desconformidade com isso seria uma perversão.

A vontade de verdade estabilizada por esses discursos opera também atualmente na subjetividade das bixas pretas: muitas vezes a associação da cor de sua pele e de sua orientação sexual com algo fora da norma desperta nesses sujeitos sentimentos depreciativos de si, subjetivando-os a se perceberem como feios e/ou do inapropriados.

Contudo, seguindo o raciocínio historiográfico foucaultiano, devemos lembrar que há no poder uma “multiplicidade de correlações de força [...] através de lutas e afrontamentos incessantes” (Foucault, 2005, p. 89), o que equivale ler o poder não apenas em sua conotação negativa, mas também em suas possibilidades de produção, de transformação, e de resistência. A partir da possibilidade indicada por Bernd (1994), entendemos que, nos interstícios do *racismo* como uma dessas forças de poder, o termo abarca a hostilidade não somente em relação a sujeitos negros, mas também aos demais sujeitos injuriados. Na dispersão de discursos de ódio (já que o racismo é uma forma de incitar ao ódio contra determinados sujeitos), emergiram também discursos outros de resistência a essa força, como os de grupos sociais inferiorizados, tais como os dos movimentos negros e dos movimentos LGBTQIA+.

Neste mesmo raciocínio, o feminismo negro também contribui muito para esse entendimento, inclusive com a concepção de *interseccionalidade*, que teoriza uma inseparabilidade estrutural de

elementos produtores de avenidas identitárias “em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (Akotirene, 2019, p. 19). Essa acepção teórica foi desenvolvida pela professora da Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), Kimberlé Crenshaw, para analisar a situação jurídica de mulheres negras estadunidenses em questões envolvendo seus direitos numa evidente associação entre gênero e raça (Crenshaw, 1989).

Este conceito acabou dando instrumentalidade à análise de dispositivos de poder diversos, cujos mecanismos de ação, muitas vezes, envolvem o entrelaçamento de muitos marcadores sociais da diferença.

FORMAÇÃO DISCURSIVA DE EMPODERAMENTO

Nos estudos discursivos foucaultianos, fazer AD afasta-se de uma análise gramatical, pois ela pauta-se no enunciado, que é entendido como “um átomo do discurso” (Foucault, 2008, p. 90). O discurso, nessa concepção, envolve aspectos socioculturais, históricos e políticos, fazendo com que os sentidos não sejam admitidos como fixos, como aparecem nos dicionários, pois “são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução” (Fernandes; Sá, 2021, p. 23).

Navarro (2020, p. 13), refletindo sobre essa questão, escreve que “uma das tarefas do tipo de análise de discursos que empreendemos é fazer emergir os diversos núcleos de poder”. Nesse mesmo sentido, Possenti (2006, p. 99) assinala que “o objetivo mais específico dessa análise consiste em descobrir quais são as posições (os posicionamentos, as formações discursivas que são expostas)”.

Olhando por esses apontamentos, nossa análise “parece” seguir um caminho inverso, uma vez que os enunciados pertencem a uma formação discursiva já identificada. Dizemos “parece” porque, como dito anteriormente, esses enunciados foram extraídos de outra pesquisa, por meio da qual contextualizou-se as falas como dentro de um quadro de resistência frente ao racismo e à homofobia.

Concluimos, a partir das falas de Navarro (2020) e Possenti (2006), que a formação discursiva (FD) é uma das categorias por meio das quais é possível operacionalizar a análise discursiva. Isso em razão de Foucault (2008, p. 132) afirmar que o discurso pode ser entendido como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva”.

A FD é uma noção complexa, criada por Michel Foucault para evitar algumas palavras já saturadas “tais como ciência, ideologia ou teoria” (Foucault, 2008, p.43). FD, logo, é uma expressão que pode designar os posicionamentos sobre determinado tema.

Nas palavras do Exu Careca⁴, uma FD é identificada quando

[...] se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) (Foucault, 2008, p. 43).

Portanto, uma das maneiras de identificar uma FD é observar se há uma regularidade em relação ao objeto. Nesse sentido, consideramos que os discursos que aqui serão analisados fazem parte de uma FD de empoderamento. Isso corresponde dizer que os enunciados materializados na transcrição da entrevista refletem posição de um grupo de sujeitos em busca de

[...] autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento de si mesmo e de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história, e principalmente de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor (Berth, 2019, p. 18).

FD de empoderamento, dentro dessa premissa, é um conjunto de enunciados expressos por bixas pretas pensando “caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto” (Berth, 2019, p. 19). De um outro lado do poder, dentro dessas relações de forças, está a FD racista. Aquela cujos enunciados corroboram discriminações motivadas pela cor da pele, pela orientação sexual, pela identidade de gênero, pela crença ou falta dela, pelo lugar de origem, dentre outros.

O COLETIVO COMO MODO DE REEXISTÊNCIA

Afinidades, amizades, afetos, ideias – essas são as pulsões que desde sempre unem as pessoas em casais, famílias, comunidades, tribos, em gestos afirmativos (portanto, essencialmente felizes) de criação, interação e intervenção no mundo. Emergência no mundo (vasto mundo), corporificação e tomadas de posição. Voz(es), estratégias, manobras – política (Rezende, 2010, p. 5).

Esta epígrafe relaciona-se ao pensamento de Michel Foucault na medida em que indica os agrupamentos como reflexo das relações de poder e, portanto, de lutas. E as lutas no entendimento foucaultiano, nos diz Castro (2009, p. 185), não são concebidas “como uma oposição termo a termo que as bloqueia, como um antagonismo essencial, mas como um agonismo, uma relação, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e reversível”.

Na esteira desse pensamento, os agrupamentos sociais podem assumir o caráter de uma estratégia de poder, voltada para a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades, na sociedade, isto é, de novas estéticas de existências. Estas novas formas se instauram por meio de novas escolhas éticas para transformar-se a si mesmo em sujeito moral.

⁴ A professora Dra. Adriana Rosa Cruz Santos utiliza a expressão “Exu Careca” para se referir a Foucault. A pesquisadora explica que para o panteão afro-brasileiro, Exu pertence ao âmbito dos orixás, correspondendo a uma força criadora, “responsável pelo caos produtivo” (Santos, 2011, p. 19).

Toda ação moral, na verdade, comporta uma relação com o real onde ela se realiza e uma relação ao código ao qual se refere. Porém ela implica também certa relação a si mesmo. Essa relação não é simplesmente conhecimento de si, mas constituição de si como 'sujeito moral' na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que segue, fixa certo modo de ser que querera como realização moral de si mesmo. E, para fazê-lo, atua sobre si mesmo, empreende o conhecimento de si, se controla, se põe à prova, aperfeiçoa-se, se transforma. O termo ética refere-se a todo esse domínio da constituição de si mesmo como sujeito moral (Castro, 2009, p. 156).

Ainda segundo Castro (2009), as expressões “sujeito moral” e “sujeito ético” são equivalentes no uso que Foucault faz delas. Neste sentido, sujeitos que buscam a ética estão a fazer um trabalho na própria subjetividade, a fim de atingir objetivo particular. Esse objetivo particular não corresponde ao objetivo particular de um sujeito universal. Como sabemos, Foucault rechaça a ideia de sujeito soberano, fundador. Conforme Ravel (2011, p.146), “o pensamento de Foucault apresenta-se, desde o início, como uma crítica radical do sujeito tal qual é entendido pela filosofia ‘de Descartes a Sartre’, isto é, como consciência solipsista e anistórica, autoconstituída e absolutamente livre”. Trata-se, portanto, de um sujeito constituído por determinações das relações do saber-poder, fruto dos processos de subjetivação.

Contudo, uma observação deve ser feita: esse objetivo particular não deve ser lido como equivalente a um abandono do campo político - “a estética da existência, na medida em que é uma prática ética de produção de subjetividade, é tanto assujeitada quanto resistente: é, assim, um gesto eminentemente político” (Revel, 2011, p. 55). Logo a elaboração sobre a ética de Foucault se dá numa perspectiva política de lutas contra a submissão da subjetividade.

Olívia Cristina Perez e Bruno Mello Souza, professores de Ciência Política, no 41º Encontro Anual da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais), ocorrido no ano de 2017, em Caxambu – MG, apresentaram uma pesquisa que tinha como objeto de estudo os coletivos à luz das teorias sobre os movimentos sociais. De acordo com os pesquisadores, o termo “coletivo” se refere à união de pessoas em torno de um “objetivo comum”, o que nos dá pistas para entender, logo de saída, que o trabalho ético realizado pelo sujeito dentro de um coletivo difere-se do trabalho ético feito individualmente.

De forma geral, pode-se compreender “coletivo” como um tipo de um agrupamento de sujeitos que sofreram processos de objetivação parecidos, acarretando pontos de vista análogos e motivações semelhantes para engajar-se em iniciativas de mudança social.

Embora Perez e Souza (2017, p. 15) afirmem que “não há uma definição de coletivos que abarque a variedade de organizações que se autointitulam dessa forma”, é possível encontrar uma regularidade em tais congregações: geralmente englobam iniciativas voltadas para melhorar a

existência de determinados sujeitos e servem para agir como resistência a dispositivos de poder que constituem formas predominantes das subjetividades.

Na pesquisa dos professores supracitados há o entendimento de que algumas características diferenciam o coletivo de outros tipos de organizações sociais, tais como o Grupo Gay da Bahia⁵, o Geledés⁶ e o Grupo Dignidade⁷. Essas características dizem respeito, especificamente, ao “escopo da reivindicação – mais pontual no caso dos coletivos do que em um movimento social” (Perez e Souza, 2017, p. 15), mas também em relação a procedimentos burocráticos: o coletivo seria mais fluido – “bastaria a reunião de pessoas em prol de um tema comum, sem a necessidade de formalização” (Perez e Souza, 2017, p. 16).

Um dos principais gestos metodológicos da AD foucaultiana, indicado por Navarro (2020) e Possenti (2006), é isolar a instância de um acontecimento para relacioná-lo a outros enunciados. Em geral, considera-se que estamos diante de um acontecimento quando há por trás de um fato “toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas” (Revel, 2005, p.13). Nesta lógica, o acontecimento é uma ocorrência enunciativa relacionada a enunciados anteriores e a enunciados posteriores, formando um campo associado, no interior do qual as relações discursivas se traçam.

O acontecimento de que tratamos aqui é a fundação do *Coletivo Afrobixas*, durante a Semana da Consciência Negra, em novembro de 2015, na Universidade de Brasília.

No cronograma desse evento, uma das atividades propostas foi a roda de conversa de pretos gays, em que estudantes negros homossexuais manifestaram-se sobre suas experiências de enfrentamento do racismo e da homofobia, especialmente quando essas opressões demonstravam alguma intersecção. Esse momento de partilha suscitou a possibilidade de haver um espaço de acolhimento e empoderamento daqueles que se identificavam com questões pertinentes àquelas experiências relatadas, nascendo a ideia de um novo coletivo (Silva, 2017, p. 34).

A partir do entendimento de que qualquer produção discursiva “movimenta - faz circular - formulações anteriores, já enunciadas [...] como um efeito de memória na atualidade de um acontecimento” (Courtine, 2009, p. 104), no que tange à concepção de um coletivo é possível que essa denominação tenha suas raízes em grupos de autoconsciência, criados com o propósito de reinterpretar as vidas, “mas também em busca de transformação social” (Silva, 2017, p. 35).

⁵ A mais antiga associação brasileira de defesa dos gays ainda em atividade no Brasil. Com sede em Salvador, o GGB é uma organização não governamental (ONG) que, fundada em 1980, tem como uma de suas principais realizações os relatórios anuais de assassinatos de sujeitos homossexuais no Brasil. O professor Luiz Mott é um de seus fundadores.

⁶ É uma organização da sociedade civil, fundada em 1988, em São Paulo, pela filósofa Sueli Carneiro. O grupo presta assistência jurídica às vítimas de discriminação racial e para casos de violência doméstica, desenvolve projetos de capacitação de lideranças femininas comunitárias e possui grupos de estudos em relação a direitos humanos.

⁷ Fundado em 1992 em Curitiba, este grupo tem como diretor executivo o professor Toni Reis. Organiza alianças entre os grupos homossexuais do Brasil e atua na defesa da livre orientação sexual e expressão de gênero, bem como dos direitos humanos e da cidadania da comunidade LGBTQIA+.

Segundo Silva (2017), o *Coletivo Afrobixas*, especificamente, possui primordialmente encontros presenciais, mas também promove discussões em ambientes virtuais, não possuindo presidência ou hierarquia de comando. Suas deliberações sobre organização interna, gestão ou ações públicas são realizadas por meio de assembleias e com base em orientações de sua carta de intenções/estatuto.

Sobre o funcionamento discursivo, no que tange ao acontecimento “fundação do *Coletivo Afrobixas*”, identificamos a fundação de várias agremiações semelhantes, que num efeito de memória, podem ser vistas como a retomada de um já-dito. Assim, dentre os coletivos análogos, podemos citar o Grupo Somos⁸, o KIU⁹, as Blogueiras Negras¹⁰, as Linhas de Sampa¹¹, dentre outros.

Prosseguindo no gesto metodológico, Navarro (2020, p. 18) diz que um outro passo é a reunião de um conjunto de enunciados que se relacionam ao acontecimento, para verificar “o modo como ela significa, constrói, produz saberes”. À vista disso, dentre os enunciados materializados, selecionamos algumas falas de cinco sujeitos entrevistados.

Sobre esses sujeitos, Silva (2017, p. 41) informa que:

Para a escolha dos participantes da pesquisa, tomei por base a recomendação de Alberti (1990, p. 31-32) sobre “selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. [...] Com esse entendimento [...] convidei seus membros [do *Coletivo Afrobixas*] a participar de uma entrevista aberta, com o objetivo de relatarem suas histórias de vida.

Ainda segundo Silva (2017), dentre os critérios para essa participação o sujeito deveria considerar-se negro e homossexual. Na sequência da pesquisa, os nomes reais dos sujeitos participantes foram substituídos por pseudônimos, conforme livre escolha, e as gravações dos relatos autobiográficos aconteceram de uma só vez, em entrevista aberta, em local e horário escolhido pelos entrevistados, nas seguintes datas: Malcolm (12/04/2016), Danilo (14/04/2016), Gabriel (14/04/2016), Sandro (15/04/2016) e Rodrigo (15/04/2016).

⁸ *Grupo de Afirmação Homossexual* (fundado em 1971, considerado o primeiro grupo brasileiro em defesa dos direitos LGBTQIA+ no Brasil), formado correlacionado ao jornal *Lampião da Esquina*, tinha como base a reflexão sobre a vivência da homossexualidade fora dos guetos. Mais conhecido apenas como *Somos*, o grupo, que tinha sede no Rio de Janeiro e dissolveu-se em 1983, teve entre seus membros o roteirista Aguinaldo Silva, o artista plástico Darcy Penteado, o antropólogo Peter Fry e o escritor João Silvério Trevisan.

⁹ “O Coletivo Universitário pela Diversidade Sexual – KIU foi criado em Salvador, no ano de 2004, a partir da associação de estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) após o II Encontro Nacional de Universitário da Diversidade Sexual (ENUDES). Sua ação direciona-se à formação no âmbito acadêmico para a discussão sobre diversidade sexual e para ações que contemplem arte, cultura e cidadania LGBT (Silva, 2017, p. 38).

¹⁰ Comunidade on-line em vigência desde 2012. Com aproximadamente 200 autoras negras, utiliza informações como ferramentas contra opressões incidentes sobre o racismo, sexismo, lesbofobia, transfobia, homofobia, classicismo e gordofobia.

¹¹ Coletivo autônomo, formado em São Paulo. É um desdobramento do grupo *Linhas do Horizonte*, fundado em 2016, em Belo Horizonte. Trabalha com panfletos bordados (um quadradinho de tecido), mas também faixas, painéis, estandartes etc. para utilizar em eventos. Abordam temas como democracia, justiça social e solidariedade. O material é distribuído gratuitamente.

Apesar de não termos acessado diretamente os áudios¹² por meios dos quais seriam possíveis análises sobre como sentimentos (vergonha/orgulho, medo/coragem, tristeza/alegria, raiva/calma, entre outros) emergiram durante a produção dos enunciados desses sujeitos, a transcrição materializadora dos enunciados revela uma reiteração: todos, em algum momento do relato, revelam o sentimento de repressão alheia em relação a sua negritude e/ou a sua homossexualidade ou o medo de despertar a decepção em outras pessoas por se autorreconhecerem nessa identidade interseccional.

Danilo, por exemplo, contou sobre quando ingressou na universidade, enunciando que não tinha contatos afetivos. “[...] não era muito ligado a isso, e eu tinha muito aquela coisa de me preservar [pausa] por conta da questão da minha mãe, porque como eu não podia frustrar ela [...]” (Silva, 2017, p. 135).

Gabriel, nesse mesmo contexto, expôs que passou por um processo complexo:

Na universidade, aquele mundo novo maravilhoso; todas aquelas milhares de pessoas pra te fortalecer; todo conhecimento e abertura da mente [pausa] [...] ao mesmo tempo que eu tinha toda essa abertura no ambiente universitário, em casa eu continuava sendo somente mais um ser no universo comum; não podia ser diferente porque isso era considerado rebeldia (Silva, 2017, p. 139).

Malcolm relatou que ao contar para a mãe que era gay, aos dezoito anos, ela “[...] ficou superchateada e chorou muito tempo” (Silva, 2017, p. 130). Ele acrescentou também que, ao conseguir um emprego, começou a deixar seu cabelo em formato *black power*, mas que houve discursos contrários: “Houve muita resistência por parte da minha mãe e por parte do meu chefe. Ele falava quase todos os dias que eu devia cortar o cabelo; quase todos os dias” (Silva, 2017, p. 132).

Sandro contou sobre suas experiências na escola de Ensino Médio: “foi um processo muito doloroso porque eu não me sentia pertencente a este espaço [pausa longa] e o racismo estava presente de uma forma muito agressiva [pausa longa]” (Silva, 2017, p. 142).

Rodrigo articulou a questão da seguinte forma:

Muitas pessoas têm experiências muito parecidas e eu percebi que é por serem negros e gays. Por exemplo, vários meninos, até dois anos atrás no máximo, raspavam o cabelo desde a vida toda porque o cabelo era considerado ruim e era melhor deixar ele raspado (Silva, 2017, p. 148).

Outra regularidade nos enunciados indica que a maioria dos negros homossexuais com acesso à universidade vive nas camadas mais pobres da população. Dos entrevistados, todos são de origem

¹² Variações de entonação, ritmo, intensidade, entre outros, dão pistas das sensações sentidas durante a verbalização.

periférica. Malcolm: “A gente mudou várias vezes, a gente foi [pausa]; a gente sempre permaneceu na periferia e só agora a gente tá no centro [pausa]” (Silva, 2017, p. 127). Gabriel: “A maioria dos meninos são periféricos, ou seja, a gente se entende, entende a vivência do outro, às vezes até sem ter que falar muita coisa a gente se entende, a gente sabe o que os outros passam” (Silva, 2017, p. 140). Sandro: “Retratar a minha realidade universitária é impossível sem caracterizar as minhas vivências. Sou um garoto preto, pobre, da periferia” (Silva, 2017, p. 143). Rodrigo: “Aí eu conversei com uma menina que também é negra, do curso, e participa da empresa júnior, e falei tudo isso, que todo mundo é rico, que eu não me encaixo” (Silva, 2017, p. 147).

Essas duas regularidades são importantes, pois além de confirmarem a força da homofobia e do racismo agindo sobre a subjetividade desses sujeitos, permitem também identificar a estratificação social em que estão inseridos. Contudo, esse não é o foco maior de nossa atenção. Queremos destacar como esses rapazes recorrem ao coletivo para tentar re(ex)sistir, reinventando subjetividades a partir da reflexão conjunta sobre suas trajetórias, conflitos e vitórias, utilizando a injúria como mola impulsora de novas estéticas de existência por meio da costura de sentimentos edificantes.

Baseando-nos em uma entrevista de Foucault, de 1981, denominada *Da amizade como modo de vida*, entendemos que ressignificar ser bixa preta é, por assim dizer, uma estratégia interessante de enfrentamento aos poderes que querem subjugar esses sujeitos. Isso corresponde dizer que, ao participarem do coletivo, estas bixas prestas praticam exercícios de/em si, desenvolvendo novos modos de vida. Em determinado momento da entrevista, por exemplo, Malcolm enunciou:

O curioso do Afrobixas é porque, logo no primeiro dia foi chocante pra mim, porque eu nunca tinha visto tanta ‘bixa’ preta empoderada no mesmo lugar. Você entrar num lugar assim e olhar a sua volta todo mundo preto, todo mundo ‘bixa’ é muito, não sei, é muito apoteótico! [risos] É uma parada catártica, sabe? [pausa]. Você espera ter, né? [pausa] Esse sentimento de adequação – todo mundo espera ter um sentimento de adequação –, então eu me vi adequado finalmente em algum lugar (Silva, 2017, p. 133).

Este sujeito relata que o primeiro dia do coletivo já despertou nele um sentimento diferente, um sentimento de pertencimento. O simples fato de ver sujeitos semelhantes despertou-lhe um empoderamento. A escolha do termo “apoteótico” é indicativa de uma prática de liberdade, pois sugere o sentimento de deificação. Da mesma forma, a palavra “catártica” também sinaliza para uma afirmação de si, visto que, neste contexto, tem seu sentido relacionado com a libertação do que estava reprimido, referindo-se aos sentimentos de adequação.

Danilo também enuncia sentir um pertencimento: “Eu vi que eu não tava sozinho, e que muitas vezes minhas inquietações pessoais eram meio que compartilhadas com eles” (Silva, 2017, p. 136).

Gabriel utiliza o adjetivo “maravilhosos” para se referir aos sujeitos homossexuais negros: “Pelo menos no Afrobixas a gente tá tentando se organizar pra um movimento diferente, assim, de

produção da gente, pra gente; de pessoas negras pra pessoas negras; de gays negros maravilhosos pra gays negros maravilhosos” (Silva, 2017, p. 141). Essa escolha lexical também é significativa de sentimento positivo, indicando um fascínio de si, um prazer pela própria existência. Sentimento difícil de ser sentido num país onde a *bixisse* é fator para o correlacionamento com o impertinente, haja vista o funcionamento impetuoso do *dispositivo heterocisnormativo*. Segundo Camarano (2020, p. 97) o *dispositivo heterocisnormativo* pode ser compreendido como “um conjunto de mecanismos, sejam eles ditos ou não ditos, que engloba práticas culturais, sociais, históricas, jurídicas, instituições e discursos, que funcionando em função de uma estratégia de poder dominante, reforçam condutas heterossexuais e cisgêneras, considerando-as como normais, verdadeiras e saudáveis”.

Sob esse entendimento, torna-se pertinente a observação de Lanz (2015, p. 236) sobre como a vigilância de gênero entra prontamente em ação pela simples hipótese de que alguém esteja se desviando daquilo que a sociedade considera “normal” em termos de papéis e estereótipos de gênero. Confirmamos isso facilmente no trato social quando pais, familiares, professores ou mesmo colegas colocam em prática estratégias de dissuasão destinadas a convencer o sujeito “desviante” de que ele deve retornar imediatamente ao caminho da “normalidade” e do “bem”. Isso demonstra uma objetivação dos sujeitos no que tange aos papéis sociais de gênero e a periculosidade de o sujeito desatender a ordem do discurso. Enunciar-se homossexual é sempre um ato perigoso, pois como conduta desobediente, ele incorre ao risco de sanções e penas.

Acontecimentos discursivos diversos têm mostrado que essa pedagogia de gênero é muito desenvolvida por práticas amedrontadoras, recursos de culpabilidade e assassinatos. O portal de notícias G1, por exemplo, apresentou uma reportagem¹³ sobre um pai suspeito de agredir o filho de 14 anos por ser homossexual, no município de Jataí, no sudoeste goiano. De acordo com *site*, vizinhos gravaram áudio para denunciar a agressão à polícia. Na gravação, enquanto o menino apanha, é possível ouvir o seguinte enunciado do pai: *Eu estou cansado de te falar. Eu já não falei para você mudar? Você tem que mudar, você sabe por quê? Porque se você não mudar, eu te mato, eu te arrevento.*

Outro caso é exposto pelo *website* Observatório G, onde há o relato de um caso ocorrido na cidade de Berna, na Suíça, no qual um pai, inconformado com a homossexualidade do filho, resolveu atacar o garoto com golpes de faca, atingindo-o na garganta. Segundo as informações do *site*¹⁴, o adolescente teve que entrar em luta corporal com o pai para sobreviver e teria ouvido o seguinte enunciado antes do ataque: *Você é gay?*

¹³ Disponível em: <https://g1.globo.com/go/noticia/2021/05/06/pai-e-levado-a-delegacia-suspeito-de-agredir-adolescente-por-ser-homossexual-apos-vizinhos-enviarem-audio-a-policia-ouca.ghtml>. Acesso em: 02 mar. 2023.

¹⁴ Disponível em: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/apos-descobrir-que-o-filho-gay-pai-corta-garganta-do-garoto>. Acesso em: 02 mar. 2023.

Em evento análogo, o site Hypheness apresenta o relato de um rapaz, que sendo filho e neto de pastores, se assumiu gay¹⁵. De forma geral, a matéria revela que o moço foi criado dentro de um ambiente cristão e acabou sofrendo muito por não aceitar sua orientação sexual, como podemos perceber no seguinte enunciado, proferido por ele: *Em muitos prantos e rios de lágrimas conversava com o Senhor pedindo uma cura, porque achava que por ser gay era doente (e eu não era) e nessa noite chorei demais. Lembro-me como se fosse hoje, coloquei o travesseiro na boca e gritava muito, pois era muito forte a opressão que eu vivia.*

Mais exemplos podem ser visualizados na página de jornalismo #Colabora¹⁶, onde – na série *LGBTs: Fora do Culto* – jovens revelam experiências de intolerância em igrejas evangélicas. Ali aparecem enunciados de sujeitos que cresceram ouvindo que sua orientação sexual significava perversão, maus espíritos ou um teste espiritual.

Da mesma forma, o discurso racista “atua produzindo subjetividades e afeta profundamente a vida daqueles que subjuga sob o estigma da inferioridade” (Pequeno, 2019, p. 1). Esse tipo de discurso cria subjetividades injuriadas por meio de enunciados depreciativos que, repetidos tantas vezes, despertam sensações de indignidade em sujeitos negros; como coloca Malcolm: “[...] existia alguma coisa diferente em mim, indesejável [...]. [...] eu questionava a minha mãe “por que você raspa meu cabelo?” e ela falava que era porque achava mais bonito; que raspado era mais bonito” (Silva, 2017, p. 129-131).

Em outro trecho das narrativas coletadas pela pesquisa, o entrevistado, Danilo, conta que, em determinado momento de sua vida, chegou à seguinte conclusão: “A vida de preto viado segue sempre o mesmo caminho: não afetividade e baixa autoestima” (Silva, 2017, p. 136).

As subjetividades envergonhadas são resultantes de discursos desses tipos, os quais estereotipam sujeitos negros e homossexuais como feios e inadequados. Por outro lado, o coletivo tem ajudado estes sujeitos a criarem subjetividades outras, baseadas em orgulho. Nesse sentido, Malcolm enunciou: “Tô me sentindo mais negro, mais bixa” (Silva, 2017, p. 133).

Por tudo o que foi dito até aqui, o orgulhar-se coletivamente de ser bixa preta é inevitavelmente uma prática de re(ex)sistência. Se pensarmos com Foucault, para quem os sujeitos podem trabalhar sua própria subjetividade a partir de um cuidado de si - um trabalho ético/estético, definindo sua posição em relação aos preceitos sociais, cada integrante deste coletivo faz de si

¹⁵ Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2019/05/o-relato-deste-filho-e-neto-de-pastores-que-se-assumiu-gay-e-emocionante/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://projetcocolabora.com.br/ods16/lgbts-revelam-experiencias-de-intolerancia-em-igrejas-evangelicas/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

próprio um elemento afetivo-político. Assim, essas bixas pretas, ao desenvolverem uma ética própria, vão ao encontro daquilo que Foucault (1981) propôs: a amizade como modo de vida.

Nesse sentido, Rodrigo enuncia como um novo afeto foi desenvolvido:

No começo eu só queria um local pra poder conversar mesmo e trocar vivências, mas eu tenho visto que o coletivo tem um potencial muito maior de mudar a vida... eu sempre encontro com eles, eu sempre tenho agora alguém pra almoçar, alguém pra conversar, alguém pra sair (Silva, 2017, p. 149).

Assim, essas bixas pretas, sujeitos historicamente discursivizados como indignos, ao praticarem uma nova forma de relação consigo e com os outros, na qual existe uma recusa do abandono, criam mecanismos para trabalhar seus sentimentos, de forma a criar uma percepção boa sobre si, inscrevendo-se numa posição sujeito empoderada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No esteio de reflexões foucaultianas, buscamos tratar neste estudo sobre os processos de subjetivação de bixas pretas. A partir de uma base discursiva-interseccional, analisamos como clivagens objetivadoras agem de forma a marginalizar sujeitos negros homossexuais.

Tomando como parâmetro a escola brasileira dos estudos discursivos, Possenti (2006) e Navarro (2020), assumimos algumas posições teóricas e adotamos determinada metodologia.

As posições teóricas dizem respeito às tentativas de explicar a ocorrência do acontecimento discursivo [...] e dar conta de seu desdobramento em um conjunto de textos produzidos em esferas específicas, convocando enunciadores de alguma forma autorizados ou implicados. As questões metodológicas dizem respeito à composição do *corpus* de análise e aos procedimentos analíticos que se seguem (Possenti, 2006, p. 108).

Nesse sentido, fazer AD é escolher algumas ferramentas teórico-metodológicas, realizando batimentos entre elas. Priorizamos destacar as noções de *acontecimento*, *enunciado* e *formação discursiva*. Além disso, para ampliação e reforço argumentativo, privilegamos fundamentos teóricos de sujeitos mulheres e/ou dissidentes da norma sexo/gênero e/ou negros: Bernd (1994) e Oliveira (2017) para o entendimento de *racismo*, Peres e Souza (2017) para o entendimento de *coletivo*, Akotirene (2019) para o entendimento de *interseccionalidade*, Berth (2019) para o entendimento de *empoderamento* e Camarano (2020) para o entendimento de *dispositivo heterocisnormativo*.

Na baila das análises discursivas realizadas no que concerne ao *corpus* da pesquisa, tomando os sujeitos como “invenção histórica, permanecendo, portanto, ligados a seu tempo e guardando valores e/ou traços culturais que poderão ser ressignificados ou transformados” (Fernandes Júnior, 2016, p. 10), fomos capazes de observar: 1) a dimensão nociva de discursos racistas sobre a subjetividade das bixas pretas; 2) o coletivo como tecnologia de subjetivação de re(existência).

A historicidade dos enunciados possibilitou a compreensão de que os discursos racistas promovem uma associação do sujeito negro homossexual a sentimentos depreciativos. O coletivo, enquanto processo de criação e recriação de tramas discursivas e dramas de sociabilidades, pode possibilitar um processo de redesenho subjetivo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BERND, Zilá. **Racismo e anti-racismo**. São Paulo: Moderna, 1994.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

CAMARANO, Pedro Anácio. **Arqueogenealogia bajubeira**: uma análise das práticas de poder e resistência. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Goiás. Catalão, 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

COURTINE, Jean-Jacques Courtine. **Análise do discurso político - o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*. Chicago: Chicago Unbound, v.1, article 8, p. 139-168, 1989. Disponível em: <<http://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>>. Acesso em: 07 set. 2024.

FERNANDES, Cleudemar Alves; SÁ, Israel de. **Análise do discurso - reflexões introdutórias**. Campinas: Pontes, 2021.

FERNANDES JÚNIOR, Antônio. *Michel Foucault: discurso, história e construção de singularidades*. In: MELHO, Sílvia Mara de; FERNANDES, Cleudemar Alves. (Orgs.). **Violência e seus paradoxos - práticas discursivas pelas lentes de Michel Foucault**. São Carlos: EdUFUCar, 2016, p. 9-20.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal Gai Pied, nº 25, abril de 1981. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amizade.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I - a vontade de saber**. São Paulo: Gral, 2005.

KRAFFT-EBING, R. **Psychopathia Sexualis**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa - a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros**. Curitiba: Transgente, 2015.

LUCAS LIMA, Carlos Henrique. **Linguagens Pajubeiras - re(ex)istência cultural e subversão da heteronormatividade**. Salvador: Editora Devires, 2017.

NAVARRO, Pedro. **Estudos discursivos foucaultianos - questões de método para análise de discursos**. Pará: Revista Moara, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente - (re)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 07 set. 2024.

PEQUENO, Anita. **História Sociopolítica do Cabelo Crespo**. Rio de Janeiro: Revista Z Cultural, 2019.

PEREZ, Olívia Cristina. SOUZA, Bruno Mello Souza. **Velhos, novos ou novíssimos movimentos sociais? As pautas e práticas dos coletivos.** 2017. Texto apresentado no 41º Encontro Anual da ANPOCS. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/qt-30/qt11-15/10696-velhos-novos-ou-novissimos-movimentos-sociais-as-pautas-e-praticas-dos-coletivos/file>. Acesso em: 01 mar. 2023.

POSSENTI, Sírio. *Análise do discurso e acontecimento: breve análise de um caso.* In: NAVARRO, Pedro (Org.) **Estudos do texto e do discurso - mapeando conceitos e métodos.** São Carlos: Claraluz, 2006.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault - conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

REZENDE, Renato. **Coletivos.** Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2010.

SANTOS, Adriana Rosa Cruz. **Heterotopias menores - delirando a vida como obra de arte.** 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/15049>. Acesso em: 07 set. 2024.

SILVA, Cris Guimarães Cirina da. **O bolsonarismo da esfera pública: uma análise foucaultiana sobre os conceitos de pós-verdade, fake news e discurso de ódio presentes nas falas de Bolsonaro.** 2020. 237 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7664>. Acesso em: 07 set. 2024.

SILVA, Pedro Ivo. **Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade.** 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

APERFEIÇOAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO SUPERIOR

The enrichment of FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Lígia DE GRANDI
ligia.grandi@fatec.sp.gov.br
Fatec Jaboticabal, São Paulo, Brasil

Michelle Aranda FACCHIN
michelle.facchin@fatec.sp.gov.br
Fatec Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar práticas de ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, com base no estudo bibliográfico e na abordagem de pesquisa qualitativa, estabelecendo um diálogo entre a Aprendizagem Baseada em Problemas (Savi-Badden, 2003; Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019) e o Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (Nadin, 2022), uma vez que as propostas foram elaboradas para os cursos tecnológicos de Graduação em Marketing e em Gestão Empresarial. De acordo com Savi-Badden (2003), o aprendizado baseado em problemas articula modelos de conhecimento, ação e reflexão, mobilizando o estudante para a participação ativa, como protagonista no processo de aprendizagem, incluindo qualidades morais, emocionais e intelectuais, sendo essa abordagem compatível com o Ensino de Línguas para fins específicos, pois as aulas de Espanhol e de Inglês aqui apresentadas foram pensadas de acordo com as necessidades técnicas dos cursos tecnológicos em questão. Segundo Nadin (2022), as aulas de língua estrangeira para fins específicos devem focar nas demandas dos contextos profissionais de cada curso. Desse modo, partimos do pressuposto de que este estudo poderá colaborar para o enriquecimento do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, com o objetivo de atender às necessidades do exercício profissional dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de línguas para fins específicos; Ensino de línguas estrangeiras; Ensino Superior; Aprendizagem baseada em problemas (ABP).

Abstract: The aim of this study is to present foreign language teaching practices in Higher Education, based on a bibliographical study and a qualitative research approach, promoting a dialogue between the theory of Problem-Based Learning (Savi-Badden, 2003; Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019) and the Language for Specific Purposes (Nadin, 2022), considering that the proposals were designed for undergraduate technological courses of Marketing and Enterprise Management. According to Savi-Badden (2003), Problem-Based Learning articulates models of knowledge, action and reflection that mobilize the student for the active participation as a protagonist in the learning process, including moral, emotional and intellectual qualities. This approach is compatible with Language Teaching for Specific Purposes, because the Spanish and English lessons presented here have been designed according to the technical needs of the aforementioned technological courses. According to Nadin (2022), language teaching for specific purposes should focus on the needs of the professional contexts of each course. Therefore, this study is expected to contribute to the enrichment of foreign language teaching in higher education, with the aim of meeting the needs of students' professional practice.

Keywords: Language teaching for specific purposes; Foreign language teaching; Higher education; Problem-based learning (PBL).

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras nos cursos de Graduação têm evoluído continuamente no que diz respeito à prática docente baseada no uso de metodologias ativas (“active learning” / “metodologías activas”), cujas técnicas possibilitam ao aluno protagonizar a construção do conhecimento, contando com o professor como mediador e apoiador do processo. Assim, este estudo pretende pôr em pauta um dos tipos dessa metodologia, classificada, segundo Lovato *et al.* (2018), como colaborativa, uma vez que seu enfoque pedagógico está direcionado para a solução de um problema em grupo. Isto é, a aprendizagem baseada em problema (ABP) desenvolve o raciocínio crítico do estudante respaldada na Pedagogia Construtivista, solicitando que os alunos partam de um problema real para dialogar e apresentar uma medida resolutiva.

De acordo com Savi-Badden (2003, p.23), o aprendizado baseado em problemas busca a articulação de múltiplos modelos de conhecimento, ação, reflexão e criticidade, mobilizando o estudante-pesquisador para oportunidades de questionamento, desafio e avaliação do cenário apresentado, sendo uma metodologia bastante eficaz para o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências, incluindo qualidades morais, emocionais e intelectuais.

Dessa forma, com o intuito de propor aulas mais dinâmicas em contextos de ensino de línguas estrangeiras em cursos superiores tecnológicos, as aulas buscam contemplar atividades que desenvolvam vocabulários e estruturas linguísticas em situações específicas dos futuros profissionais em questão. Para isso, também nos alicerçamos no Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), pois o vemos como parte do ambiente em que se encontra o aprendiz por considerar suas necessidades, sua área de conhecimento, o contexto de ensino e o conhecimento léxico-terminológico que o aluno possui em língua materna, conforme a Abordagem Terminológica-Discursiva, proposta por Nadin (2022).

Este trabalho foi dividido em três seções. Na primeira e na segunda seções, buscamos fundamentar, brevemente, a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos (EALFE), respectivamente. Na terceira seção, propomos as aulas em dois subitens: uma aula de inglês e uma aula de espanhol. Para finalizar, apresentamos algumas reflexões a modo de conclusão.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: ALGUMAS REFLEXÕES

Uma vez que a sala de aula é um ambiente de interações sociais, torna-se compatível com a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a qual favorece o trabalho em grupo, envolvendo habilidades de diferentes naturezas, tais como pensar, agir e sentir, fortalecendo, sobretudo, as

relações dos alunos entre si e deles com o professor. O objetivo é claro: pesquisar, debater e construir compreensões sobre o tema estudado; por esse motivo, há um investimento significativo do aluno em leituras, discussões em grupo, pesquisas, escrita e outras formas de expressão que envolvem ativamente o indivíduo, proporcionando-lhe maior compromisso e consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A UNESCO aborda essa temática, enfatizando as camadas de desenvolvimento do aluno focado no ensino por problemas e por projetos, sendo a experiência pessoal alargada e o conhecimento construído sobre alicerces significativos e com extensão de letramento, promovendo ampliação na compreensão de textos e também de situações: “A focus on problems [...] can help them [students] see the world as changeable rather than fixed, build knowledge and discernment, and develop students’ powers of literacy and meaningful expression” (UNESCO, 2021, p. 52).¹⁷

De acordo com Mathews-Aydinli (2007, p. 1), a Aprendizagem Baseada em Problemas integra o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas tanto no ensino quanto na aprendizagem. Surgida na década de 60, na faculdade de Medicina de McMaster no Canadá, a ABP incentiva os alunos a aprenderem não só o conteúdo da língua, mas também desenvolve a autonomia. A prática pedagógica em questão tem suas origens na pedagogia de projetos de John Dewey (1938 *apud* Mathews-Aydinli, 2007, p.1) e foi incorporada no contexto do ensino de segunda língua, com o uso de estratégias para a aprendizagem ativa do idioma.

O papel do professor, nesse contexto, vai além de transmitir conhecimento ou direcionar o andamento das atividades, pois atua como promotor de desafios, guiando os alunos na busca por recursos e materiais necessários à solução dos problemas, assim como auxiliando na autoavaliação e no desenvolvimento de habilidades interpessoais e técnicas. Seu objetivo principal é, pois, apoiar o desenvolvimento tanto das habilidades de resolução de problemas quanto das capacidades linguísticas e de letramento dos estudantes.

A implementação da ABP na área médica nas décadas de 60 e 70 do século XX mostrou que era possível colocar o aluno como agente ativo na resolução de problemas para fins de aprendizagem. Com o tempo, o uso dessa metodologia em sala de aula foi sendo moldada para sua aplicação em outras áreas, pois se notou que essa prática incorpora o futuro ambiente de trabalho a ser vivenciado pelo estudante. Conforme apontam alguns estudos (Tano, 2019; Alvarez *et al.* 2015), a ABP desenvolve as habilidades de comunicação, pesquisa, interpretação teórica, assim como a capacidade de se adaptar em grupos.

¹⁷ O foco em problemas [...] pode ajudar os estudantes a verem o mundo como mutável em vez de fixo, a construírem conhecimento, terem discernimento e a desenvolverem os poderes de letramento e expressão. (Tradução das Autoras).

No Brasil, a ABP também chegou via área médica e, no ensino de línguas, as primeiras ponderações surgiram com a publicação dos PCN (Brasil, 1998), em que são sugeridas atividades para as aulas de língua estrangeira a partir da resolução de problemas, conforme consta no seguinte trecho: “[...] encontrar a situação da história em que estão apresentados os personagens e o contexto em que atuam, o aluno se prepara para encontrar o problema, em seguida a solução e a avaliação” (Brasil, 1998, p.90). Vale ressaltar que encontrar ou entender o problema, solucionar e avaliar a resolução são etapas colocadas pela ABP.

Mais recentemente, a necessidade de tornar o ensino interdisciplinar começou a exigir do docente um papel de mediador em suas ações na sala de aula. Esse formato, cujas disciplinas devem estar integradas nas atividades dos alunos, segundo propõe a Base Nacional Comum Curricular, permite adotar estratégias dinâmicas e colaborativas (Brasil, 2017) que condizem e proporcionam a aplicação da Aprendizagem Baseada em Problema.

Cinco etapas na implementação da ABP

A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser implementada por meio de cinco passos, conforme quadro 1: (1) explicar a aprendizagem baseada em problemas, (2) apresentar o problema aos alunos e o vocabulário específico, sondando o conhecimento prévio dos estudantes, (3) organizar os grupos de acordo com os níveis de proficiência e oferecer os recursos necessários para a resolução do problema, (4) observar e apoiar, (5) oportunizar a apresentação das soluções pelos alunos e conduzir avaliação / autoavaliação.

Desse modo, pretende-se apresentar duas aulas conduzidas no Ensino Superior, sendo uma de Inglês e a outra de Espanhol, de modo a demonstrar os cinco passos propostos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Passos de uma aula baseada na ABP

Processo para os Alunos	Papel do Professor
	Pré-ensinar
Conhecer a abordagem baseada em problemas	Explicar os objetivos e benefícios de uma abordagem baseada em problemas Enfatizar a importância de usar a língua em aprendizado para a resolução da situação.
↓	Introduzir Problema e Vocabulário
Entrar em contato com o problema	Apresentar o problema aos alunos utilizando imagens, vídeos e textos. Introduzir o vocabulário relacionado ao problema. Perguntar aos alunos sobre experiências pessoais anteriores relacionadas ao problema. Fornecer exercícios de pré-leitura se necessário.
↓	Agrupar Alunos, Fornecer Recursos
Explorar saberes prévios	Pontuar que não há uma única resposta ou solução e que eles precisam escolher a que parece mais viável e por quê. Disponibilizar aos alunos acesso a recursos como Internet, livros, revistas, folhetos, etc. Agrupar os alunos em grupos com diferentes origens linguísticas e níveis de proficiência, se possível.
↓	Observar e Apoiar
Gerar possíveis soluções	Observar os alunos e fornecer suporte conforme necessário, mas não tentar direcionar seus esforços ou controlar suas atividades na resolução do problema.
↓	
Considerar consequências e escolher a solução mais viável	Observar, fazer anotações e fornecer feedback sobre a participação dos alunos na atividade e sobre a linguagem utilizada durante a atividade.
↓	Acompanhamento e Avaliação
Autoavaliação	Oferecer aos alunos oportunidades de apresentar e compartilhar os resultados do trabalho. Desenvolver atividades de acompanhamento com base em suas observações, como instrução focada em gramática, pronúncia ou questões pragmáticas. Avaliar a participação dos alunos na atividade, contando com ferramentas de autoavaliação.

Fonte: elaborado pelas autoras, com base no quadro de Mathews-Aydinli (2007, p. 2).

Essas discussões têm-se ampliado e a ABP vem sendo debatida nas últimas décadas, com ênfase na inovação do ensino com metodologias modernas. Com isso, propostas de aulas nesse modelo ganharam espaço como forma de se experimentar e investir em novos contextos, incluindo o ensino de línguas para fins específicos, que, igualmente a outras áreas de formação, passou a adotar a ABP. Mais especificamente no ensino superior, a ABP para o ensino de línguas estrangeiras parece ocupar um espaço bastante apropriado e possível de bons resultados, já que as atividades desempenham o papel de desafiar o estudante para a resolução de problema na área de atuação futura do graduando.

ENSINO DE LÍNGUAS PARA FINS ESPECÍFICOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Não é objetivo deste trabalho entrar nas particularidades do Ensino de Línguas para Fins Específicos e suas diversas abordagens, sendo este tema discussão para outro estudo. No entanto, nossa prática como docentes de ensino de línguas estrangeiras em cursos de Ensino Superior Tecnológico nos permite notar maior motivação do aluno quando apresentamos contextos vinculados às práticas profissionais de sua futura profissão. Por esse motivo, cabe refletirmos sobre a convergência entre os processos de ensino e de aprendizagem concebidos por meio de atividades que contemplem o desenvolvimento do idioma-alvo com base em fins específicos e dinâmicas em que coloquemos os estudantes de forma ativa na execução de atividades (ABP).

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior, mais precisamente na formação de tecnólogos, requerem atenção na proposta e composição do conteúdo a ser trabalhado, considerando, inclusive, a carga horária prevista em cada curso; pois, observamos que, nas aulas, é possível priorizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, enquanto as habilidades auditiva e oral, dadas as características desse contexto, são menos trabalhadas.

Desse modo, as aulas apresentadas neste estudo, além de terem sido construídas com base nos passos da ABP, em busca de uma didática mais eficaz, visando à participação efetiva do estudante, também oferecem uma temática articulada ao vocabulário e estruturas pertencentes à parte da formação do curso em questão, ou seja, envolvendo atividades que coloquem o aluno em situações vivenciadas por profissionais da área do Marketing e da Gestão Empresarial. Gollin-Kies *et al.* (2015) orientam sobre o papel do professor no ensino de línguas para fins específicos, alertando que o docente passa a ser docente, pesquisador e também um produtor de material em conjunto com os seus alunos. Estes, por sua vez, são os espectadores no processo de aprendizagem, que podem ter a decepção de suas demandas linguísticas não contempladas pela abordagem em sala de aula, como também podem atuar como agentes na construção do material, a partir do ponto em que dialogam

com o professor e trazem as principais necessidades de suas áreas específicas. Nesse contexto, o empoderamento do aprendiz no sentido de influenciar e não apenas consumir o discurso que lhe chega em sala de aula é algo a ser discutido sobre a análise dos gêneros no ensino de línguas (Gollin-Kies *et al.*, 2015, p. 91). Este é o ponto enfatizado por Nadin (2022, p. 103) ao afirmar sobre a conveniência de “partir das necessidades impostas pelos contextos técnico e/ou científico no(s) qual/quais o aprendiz está inserido, seja como estudante, seja como profissional”.

Ainda nessa perspectiva, Nadin (2022, p.104) aborda os “usos das línguas naturais em contextos especializados”, isto é, o aluno/futuro profissional precisa ter acesso a gêneros textuais e contextos que sua área de especialidade demande, uma vez que a língua a ser aprendida não é uma “língua à parte”, mas sim uma língua natural em contexto especializado, e, portanto, relacionada a sua terminologia específica. Segundo o autor, na sala de aula, isso se reflete no fato de o aluno conhecer o conceito na sua língua materna ou estar em momento de desenvolvimento de competências léxico-terminológicas e comunicativo-especializadas¹⁸ cuja abordagem sequencial ou simultânea em língua estrangeira poderá enriquecer o currículo do estudante. Dentro deste escopo, reitera-se a razão pela qual o estudante sente-se motivado em participar e envolver-se com a aprendizagem da língua estrangeira, pois, na medida em que o programa de aulas proposto esteja associado às reais necessidades do estudante, lhe será permitido avançar de forma ativa e criativa, com mais autonomia na aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DAS AULAS

Nesta seção, serão apresentadas duas propostas de aulas de língua estrangeira para falantes de outras línguas, com base nas etapas de aplicação da ABP elencadas, conforme quadro 1. Por meio dessas práticas a serem expostas, espera-se colaborar para o compartilhamento e enriquecimento do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior, pensando em abordagens de ensino que atendam aos principais objetivos profissionais dos graduandos. Reitera-se que o termo “abordagem” é considerado de acordo com as orientações de Marques e Cunha (2022, p. 10), como uma “forma particular com a qual cada professor concebe e desenvolve sua prática, a partir da compreensão que ele adquiriu sobre as instâncias (metodologia, método, técnica e recursos de ensino)”.

Aula de inglês

A presente aula foi elaborada para cumprir um requisito do tecnólogo em formação no curso de Gestão Empresarial da Fatec (unidade Sertãozinho). Os graduandos foram colocados em situação

¹⁸ Para Dell Hymes (1995), a competência comunicativa é a habilidade de circular na língua-alvo de modo apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação.

de formulação de uma entrevista em língua inglesa, considerando os conteúdos ensinados na disciplina de Inglês II. Do mesmo modo em que o candidato a uma vaga de emprego é confrontado com aspectos emocionais e técnicos, a situação-problema apresentada requer habilidades de um gestor preparado para ambas as demandas, sejam elas técnicas e/ou emocionais e interpessoais, em diálogo com outras disciplinas do curso, tais como: Sociologia das Organizações e Gestão de Pessoas.

A aula foi conduzida de acordo com as etapas da PBL, conforme apresentadas a seguir:

Etapas 1: explicação da aprendizagem baseada em problemas

O primeiro passo para o desenvolvimento da aula proposta foi promover uma reflexão sobre a aprendizagem baseada em problemas. Para atender a essa etapa fundamental, alguns trechos foram apresentados aos alunos, com base na teoria que segue:

Problem-based learning is an educational approach whereby the problem is the starting point of the learning process. Usually, the problems are based on real-life problems which have been selected and edited to meet educational objectives and criteria [...] Activity-based learning is a central part of the PBL learning process, requiring activities involving research, decision-making and writing (De Graaffa; Kolmos, 2003, p. 658).

Group-based learning is the last principle, whereby the majority of the learning process takes place in groups or teams. Personal competencies are thereby developed, so that students learn to handle the process of group co-operation in all its stages (De Graaffa; Kolmos, 2003, p. 659).

Esta etapa é importante para alinhar a metodologia e assegurar que os estudantes aceitem o contrato implícito de falarem em inglês, pois um dos maiores desafios enfrentados no ensino de língua estrangeira é o uso da língua portuguesa durante a resolução do problema proposto pelo professor. Naturalmente, os estudantes buscam como ferramenta de elaboração de textos a língua materna, o que pode ser contornado pela mescla de pessoas com diferentes níveis de proficiência no mesmo grupo. Ou seja, o contrato inicial com os grupos é essencial para que a língua estrangeira seja utilizada como meio utilizado para a resolução da situação-problema, incluindo, se necessário, o “*pre-teaching*”, etapa na qual são apresentados recursos para habilitar o estudante com o vocabulário e as estruturas básicas de comunicação para a abordagem do problema proposto, pois, caso essa preparação não ocorra, será provável o uso da língua materna pelo discente (Mathews-Aydinli, 2007, p. 5).

Etapas 2: apresentação do problema aos alunos e o vocabulário

A situação-problema aqui proposta tem o objetivo de abordar as habilidades técnicas e também as chamadas “*soft skills*”, que envolvem habilidades interpessoais e emocionais necessárias no contexto discursivo do gestor empresarial.

Quadro 2 – Situação-Problema da aula

The situation
<p>Olivia lost an important interview three days ago because:</p> <ul style="list-style-type: none"> • she wrote the meeting on the wrong date in her personal calendar; • she had a very busy week with many tasks; • she had an emotional disturbance because her dog got seriously sick; • The recruiters are giving her a second chance because they haven't found the right person for the job.

Fonte: elaborado pelas autoras.

De acordo com o **Dicionário de términos clave de ELE** (Martín Peris, 2008 *apud* Nadin, 2022, p. 104), a aprendizagem da língua para fins específicos “se propõe a partir dos gêneros discursivos (orais ou escritos) próprios de cada campo profissional ou acadêmico abordado”, sendo que o uso de língua se faz presente por meio do uso de materiais e situações que envolvam particularidades da área técnica, ou seja, no caso do curso de Gestão empresarial, optamos por trabalhar com o uso da língua em entrevistas de trabalho, proposta essa lançada aos alunos do curso de Graduação, conforme consta no quadro abaixo:

Quadro 3 – Comando Principal

The command
<p>Create an interview between Olivia and the recruiter</p> <p>You should include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questions and Answers; • Olivia's explanation for getting the dates wrong in the agenda; • Reasons to hire Olivia; • A coherent conversation.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Linguagem sugerida

Suggested use of language
<ul style="list-style-type: none"> • First of all, thank you for being here today • I really appreciate this second chance • I'm truly committed to this process • I'm very interested in the position • It was a failure in my organization • That's not typical of me • How do you usually handle pressure? • Sounds like you adapt well to change

Fonte: elaborado pelas autoras.

Etapa 3: grupos de estudantes, oferecimento de recursos

A formação dos grupos considera o nível de proficiência dos estudantes, a fim de permitir um intercâmbio de diferentes saberes, por meio da interação linguística entre pessoas de diversos níveis de inglês. Na maioria das vezes, tenta-se articular que alunos mais tímidos e que falem pouco interajam com estudantes mais comunicativos e com vocabulário de nível mais elevado. Outra questão a se considerar nesta etapa é a convivência grupal harmoniosa, na qual haverá uma troca de conhecimentos de maneira fluida, o que pode gerar um impacto bastante negativo caso não seja possível essa interação.

Outro aspecto importante nesta etapa é o apoio linguístico, com a orientação do professor sobre as ferramentas e os recursos a serem utilizados para a busca de vocabulário, tais como apps, dicionários online, I.A, e também por meio do suporte necessário à elaboração de estruturas de fala a cada estudante em interação no grupo. O secretário do grupo, aquele que fica responsável por anotar dúvidas e questionamentos, é o elemento principal de mediação entre o grupo e o professor e será incumbido de manter a dinâmica de interação e de uso da língua estrangeira, assim como poderá organizar e conduzir as dúvidas do grupo para o professor.

Etapa 4: observação e suporte

Nesta etapa, o professor é agente mediador, responsável por orientar os grupos, caso haja alguma dificuldade nos passos da pesquisa para a resolução da situação-problema. Esse é o momento de caminhar pelos grupos, “espionar” os avanços, as dificuldades e realizar anotações caso delas necessite para uma devolutiva individual posterior a cada aluno. Além disso, os estudantes terão a possibilidade de tirar dúvidas e corrigir estruturas de comunicação, caso haja algum desvio ou motivo de insegurança na elaboração das frases que utilizará para comunicar as suas ideias.

Um problema bastante frequente nesta etapa é o uso da língua materna e, por isso, é de real importância que os estudantes tenham “aceitado” o contrato implícito da ABP, ou seja, que tenham claro o objetivo de utilizarem a língua estrangeira, principalmente não se esquecendo de que estão em uma aula de idiomas.

Etapa 5: acompanhamento e avaliação

A avaliação dos alunos é formativa e baseada no processo todo, desde a interação e participação nos grupos até a apresentação do resultado. Normalmente, os grupos apresentam a resolução do problema nesta última etapa, porém a avaliação do professor não acontece com base apenas nesta etapa, mas inclui as etapas anteriores, inclusive o passo anterior, que envolveu a observação e o apoio ao grupo. Neste momento do percurso, sugere-se que haja uma devolutiva para o grupo por meio de uma ficha individual, na qual cada aluno possa visualizar o progresso que teve durante o módulo de PBL proposto.

O modelo de ficha para avaliação individual inclui a autoavaliação, sendo que o aluno participa do score que será preenchido, junto ao professor-mediador em atendimento individual. Desse modo, são apontados os fatores de melhoria de forma colaborativa, envolvendo um diálogo entre professor e aluno.

Quadro 5 – Ficha de autoavaliação

Individual Progress	
Ability to speak English	☆☆☆☆☆
Ability to understand English	☆☆☆☆☆
Ability to interact (social skills)	☆☆☆☆☆
Skills to be developed	☆☆☆☆☆

Fonte: elaborado pelas autoras.

Aula de espanhol

A presente aula foi elaborada para cumprir um requisito do tecnólogo em formação no curso de Marketing da Fatec (unidade Jaboticabal). Os estudantes simulam participar da equipe de uma empresa responsável na promoção de eventos, considerando os conteúdos ensinados na disciplina de Espanhol II. Do mesmo modo em que o promotor de evento é colocado em situações de emergência, a situação-problema apresentada requer habilidades de criatividade para solucionar o problema, elaborar comunicados para os espaços ocupados e comunicar-se durante a contratação de serviços de terceiros, em diálogo com outras disciplinas do curso, tais como: planejamento estratégico, comunicação e expressão e liderança e motivação.

Com base no quadro 1, apresenta-se, a seguir, as etapas da aula de língua espanhola.

Etapa 1: explicação da aprendizagem baseada em problemas

Nesta etapa, o professor discute com os alunos o que é a ABP e qual a sua importância para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos. É válido que o professor tente motivar os alunos a refletirem sobre esta metodologia de forma que eles também coloquem suas opiniões sobre esta proposta de atividade e o que cada um pode oferecer de si para que consigam executar todas as etapas, pois vão trabalhar em grupos, pesquisando e dialogando uns com os outros em língua espanhola.

O professor também pode introduzir essa discussão com os alunos por meio de uma breve leitura sobre a metodologia. Para esta aula de espanhol, propõe-se a leitura de dois textos em espanhol.

Quadro 6 – 1ª explicação da ABP da aula de espanhol

TEXTO I

El ABP es un abordaje de Metodología Activa, empleado, actualmente, en clases de lengua extranjera. Está basado en un problema como punto de partida para que los estudiantes se reúnan en grupos y encuentren la solución, utilizando el idioma de aprendizaje. Es decir, el aprendizaje se centra en el alumno como principal actor en el trabajo. En resumen, las etapas para el desarrollo de esta actividad son las siguientes: 1. Presentación y comprensión del problema; 2. Labor de los estudiantes, como investigar vocabulario y estructuras lingüísticas con base en referencias ofrecidas por el profesor, u otras formas de referencias encontradas por los estudiantes para solucionar el problema en lengua extranjera; 3. Conclusión de la actividad con un registro escrito de la solución, la socialización oral y autoevaluación.

Fonte: elaborado pelas

autoras.

Quadro 7 – 2ª explicação da ABP da aula de espanhol

TEXTO II

Aprendizaje Basado en Problemas.

Definición: Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.

Competencias: resolución de problemas; toma de decisiones; trabajo en equipo; comunicación: argumentación y presentación de información; actitudes y valores: meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia, contraste.

Ventajas: permite analizar y resolver cuestiones propias de la práctica profesional, acercando a los estudiantes al tipo de problemas que tendrá que afrontar en el futuro [...] (Miguel Díaz, 2006, p.96-7).

Fonte: elaborado pelas autoras.

Etapa 2: apresentação do problema aos alunos e vocabulário

Na ABP, a situação-problema deve representar um desafio que, normalmente, o estudante enfrentará no seu cotidiano, ou seja, o problema deve corresponder a uma situação do mundo real ou o mais próximo possível dele, relacionado com aplicações em contextos profissionais da área em que o aluno atuará.

Para apresentar o problema o professor pode usar textos, vídeos, gráficos, gravações ou outro material que convenha. A forma como se opta por explicar deve abranger os detalhes para a compreensão da situação-problema. Precisa estar claro também que o aluno deve, neste momento, resolver suas dúvidas, caso não haja compreendido o problema.

Na atividade de espanhol, o texto de apoio apresentado aos alunos trata-se de uma breve explicação sobre o que é a Fenatran (Feira de transporte rodoviário de cargas), onde normalmente a feira acontece, quem promove e qual o problema que terão de solucionar. O texto deve ser disponibilizado aos alunos.

Quadro 8 – Situação-Problema da aula de espanhol

Fenatran es una feria internacional para la industria del transporte y es una de las más importantes del mundo. Es organizada por RX, una empresa comprometida en llevar a cabo un portafolio de más de 400 eventos en muchos países en los más diversificados sectores de la economía.

Esta feria tiene lugar a cada dos años y, durante estos 24 meses, Reed Exhibitions identifica las tendencias en flotas de diferentes industrias, transportes de carga, concesionarias y talleres mecánicos para promover el evento.

Cada empresa expositora tiene su stand. Autobem Brasil es una sociedad cooperativa de protección y especializada en la protección de vehículos pesados y es una empresa que suele estar presente. Ella estará ubicada en el stand B206.

A 15 días del inicio de la feria el centro de convenciones tuvo problemas con el espacio donde Autobem Brasil expondría. Los promotores tendrán que averiguar qué pasa y poner solución, pues todo el recinto, en cada stand, está ocupado por una empresa e incluso algunas ya tienen sus equipamientos puestos.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 9 – explicação da Situação-Problema da aula de espanhol

CLARIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA

- Fenatran se celebra en São Paulo y Autobem es una empresa ubicada en Goiânia-GO.
- El espacio que ocuparía Aubobem Brasil tuvo dos problemas: filtración de agua en techo y problema de electricidad.

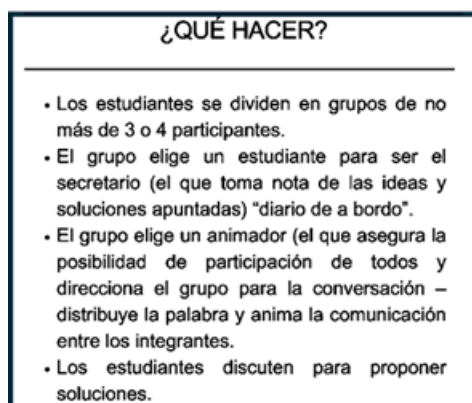
Fonte: elaborado pelas autoras.

O professor disponibiliza materiais de pesquisa aos alunos, entre eles o site da Fenatran e da Autobem Brasil, assim como vídeos sobre a feira e a empresa são facilmente encontrados na internet. Também se faz necessário oferecer material de pesquisa cujas temáticas de aprendizagem da língua espanhola serão desenvolvidas para a solução do problema. Os alunos devem realizar pesquisas; no entanto, o professor, como mediador da atividade, pode solicitar que usem os materiais já estudados na disciplina, assim como oferecer novas fontes de vocabulário e estruturas que, possivelmente, os grupos precisarão para construir o texto escrito e oral em língua estrangeira. Sobre isso, coincidem Mathews-Aydinli (2007) e Tano (2019) quando mencionam a necessidade de introduzir o vocabulário sobre o problema e o suporte que o professor deve oferecer durante a discussão para a resolução do problema sem interferir na execução.

Etapa 3: grupos de estudantes, oferecimento de recursos

Nesta etapa, o docente disponibilizará algumas instruções aos grupos.

Quadro 10 – ações dos grupos



Fonte: elaborado pelas autoras.

O professor orienta a divisão dos grupos e a escolha do secretário e do líder motivador do grupo. No contexto brasileiro, a atividade elaborada neste capítulo, foi proposta para estudantes (brasileiros) aprendizes de língua espanhola para atuação profissional específica. Não há, portanto, alunos de outra nacionalidade; ainda assim, o docente deve atentar-se ao nível de habilidade da língua entre os integrantes do grupo, pois há alunos com nível elementar e há alunos com nível básico (Mathews-Aydinli, 2007; Tano, 2019). Neste sentido, a composição mesclada do grupo é mais propícia para atingir os objetivos da atividade no modelo da ABP.

É válido destacar a função do secretário com a função de “escrevente”, isto é, aquele que anota as ideias e as propostas; e também do líder motivador que é aquele que garante a participação de todos os integrantes do grupo e de que estão utilizando a língua espanhola para desenvolver a solução do problema (Tano, 2019). Delegar esse tipo de função a alguns integrantes dos grupos desenvolve senso de responsabilidade e colaboração, também torna a atividade significativa durante a resolução, permitindo ao grupo maior integração na conversação em língua estrangeira.

Etapa 4: observação e suporte

Nesta quarta etapa, o docente observa o desenvolvimento das discussões dos grupos sem interferir ou direcionar a resolução do problema. Observar os esforços dos alunos, a forma como dialogam, as estruturas e vocabulário que usam, as pesquisas que realizam e os materiais utilizados para a resolução do problema permitirá ao docente realizar a etapa cinco. Portanto, é fundamental que o professor acompanhe e faça anotações de como os alunos estão desenvolvendo a atividade para obter elementos que possibilitem uma avaliação criteriosa.

Caso os grupos precisem, o professor apoia, podendo direcionar a pesquisa, especificando onde encontrar suporte linguístico, mas não ajudar a solucionar o problema. Pode ter previamente separado glossários, sites, livros que ofereçam base aos alunos.

Etapas 5: acompanhamento e avaliação

A quinta etapa está relacionada às anteriores. Parte dela foi sendo executada à medida que o problema foi sendo solucionado pelos alunos: o acompanhamento. Em nenhum momento, durante a execução, o docente se afasta, mas, sim, acompanha.

Parte da etapa, neste último passo da execução da ABP, é o momento de avaliar o progresso, já que os grupos socializam a solução do problema. No entanto, muito além de ponderar como certo ou errado, avalia-se o processo percorrido que permitiu chegar à resolução. A avaliação do docente e a autoavaliação dos alunos permitem rever aspectos linguísticos, pronúncia, estruturas e vocabulário que podem ser melhorados e modificados no intuito de trazer maior precisão ao texto oral e escrito elaborado na solução do problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das cinco etapas propostas, acreditamos que seja possível envolver os estudantes como agentes no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a autonomia e o uso da língua estrangeira para a resolução de uma situação-problema, que compreenderá não só conhecimentos técnicos, mas também a interdisciplinaridade e as habilidades emocionais e interpessoais. A aprendizagem baseada em problemas possibilita um apoio individual e grupal ao mesmo tempo, exigindo a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos, o que vemos como um avanço no ensino de línguas estrangeiras, cuja abordagem ultrapassa o campo da memorização e do tradicionalismo graças ao empenho de todos no processo. Não se apresenta como uma metodologia fácil, pois conta com grande tempo de preparação e pesquisa, no entanto, tem como resultado um conhecimento sólido, significativo, em que o aluno consegue visualizar o progresso individual da parte técnica e da parte formativa, em sua interação social, fatores esses que desenvolvem diversos tipos de inteligência, incluindo a chamada inteligência emocional. (Goleman, 1995).

Observa-se que estar imerso em um contexto de aprendizagem baseado em situações reais alimenta o compromisso do estudante em utilizar os termos adequados para o cumprimento da atividade proposta, assim como seu nível de envolvimento e de interesse na resolução do problema apresentado. De acordo com Gollin-Kies (2015, p. 27), o foco da língua estrangeira para fins específicos debruça-se sobre uma visão de comunicação voltada para um cenário social, em que o contexto e a motivação para o uso da língua têm papéis cruciais.

O trabalho colaborativo exigido na resolução do problema aproxima os estudantes de demandas que serão encontradas no exercício profissional. Desse modo, quanto mais o professor direcionar o foco para situações possíveis de serem vivenciadas no mercado de trabalho, melhor será para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois a situação-problema colabora para a

construção da autonomia, de habilidades linguísticas sólidas, conhecimentos teóricos multidisciplinares e habilidades interpessoais. Associar a Aprendizagem Baseada em Problemas às demandas do Ensino e Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos permite ao professor engajar os aprendizes em situações colaborativas em que eles não são passivos na recepção de informações, mas se tornam ativos ao se comprometerem com a proposta, adquirindo e relacionando conhecimentos estratégicos para sua atuação no mundo do trabalho. Sendo assim, além de criar mecanismos e competências para a atuação profissional, tal associação amplia as destrezas linguísticas no idioma de aprendizagem, cumprindo a ação interdisciplinar requerida nos processos de ensino e aprendizagem atuais.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, Pedro Castro; PÉREZ, Graciela González; ESPINO, Liliana A. Casar. Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema. **Revista Internacional de Lengua Extranjera** (RILE), Tarragona, n. 4, p. 31-52, 2015. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/304491>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

DE GRAAFFA, Erik; KOLMOS, Anette. Characteristics of problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**. Britain: Tempus, v. 19, n. 5, p. 657-662, 2003. Disponível em: <https://www.ijee.ie/articles/Vol19-5/IJEE1450.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLLIN-KIES, Sandra; HALL, David R.; MOORE, Stephen H. **Language for specific purposes**. Hampshire; New York: Palgrave Macmillan, 2015.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. In: Llobera, Miquel (coord.). **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

LIMA, Gerson Zanetta de; ALMEIDA, Henriqueta Galvanin Guidio de; FERREIRA FILHO, Olavo Franco; LINHARES, Rosa Elisa de Carvalho; OBERDIEK, Hermann Iark; COLUS, Ilce Mara de Syllos. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): construindo a capacitação em Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, jan/abr., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/MLJ87RxQLj7jnBcjbPvPLTH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2024.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; SILVA, Cristiane Brandão da; LORETTO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, mar./abr. 2018. P. 154-171. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690> Acesso em: 13 abr. 2025.

MARQUES, Glessyan de Quadros; CUNHA, Marcia Borin da. Abordagem, metodologia, método, estratégia, técnica ou recurso de ensino: como definir a Aprendizagem Baseada em Problemas? **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e018.id1436>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MATHEWS-AYDINLI, Julie. Problem-based learning and adult English language learners. **Caela Brief**, Washington, p.1-8, 2007. Disponível em: problem-based-learning-and-adult-english-language-learners.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.

MIGUEL DÍAZ, Mario de. **Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio de educación superior**. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencia, 2005.

NADIN, Odair Luiz. Abordagem Terminológico-Discursiva: pelo resgate da Terminologia e da Terminografia no Ensino e na Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 61, p. 97-108, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/tla/a/sTLpHTDQSq3ZwGKWpTYQPHc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SAVI-BADDEN, Maggi. **Facilitating problem-based learning**. London: SRHE; Open University, 2003.

TANO, Marcelo. Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas. **Le Cahiers du GÉRES – Revue du Groupe d’Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité**, Villeurbanne, n. 11, p. 285-302, 2019. Disponível em: <https://hal.science/hal-02970269/>. Acesso em: 20 out. 2024.

UNESCO. **Reimagining our futures together: a new social contract for education**. Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 26 out. 2024.

APLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DA AUTOETNOGRAFIA NO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

EPISTEMOLOGICAL APPLICATIONS OF AUTOETHNOGRAPHY IN ENGLISH TEACHING FOR SPECIFIC PURPOSES

Jonatha de Almeida ALBERTO
jonatha.alberto@fatec.sp.gov.br
UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente trabalho surge do encontro do autor com eixos teóricos que englobam simultaneamente, educação linguística, decolonialidade e sustentabilidade. As experiências tidas, tanto pessoais quanto profissionais como professor de ensino superior levaram o autor a um inquietante estado de reflexão que reverberou em práticas didáticas outras. A partir de um olhar crítico, o autor analisa sua experiência docente, destacando como práticas pedagógicas fundamentadas em um locus de enunciação reflexivo podem desafiar epistemologias coloniais e promover aprendizagens significativas. A pesquisa debruça-se sobre tais práticas que repensam os elementos envolvidos no ensino/aprendizagem do inglês para fins específicos (IFE) quando revisados por um olhar crítico, decolonial e voltado para a sustentabilidade. Com base em diários de campo e revisão bibliográfica, o estudo aponta que a autoetnografia permite uma análise transformadora do “fazer docente” ao integrar elementos empíricos e teóricos, demonstrando que a prática pedagógica, inspirada em valores decoloniais e sustentáveis, pode efetivamente reconfigurar a educação linguística. Portanto, nesse processo, a autoetnografia apresenta-se como condição sine qua non para realização de uma observação crítica do papel do professor de inglês como língua estrangeira (LE) para fins específicos.

Palavras-chave: Autoetnografia; Educação linguística; Sustentabilidade; Ensino de inglês; Decolonialidade.

Abstract: This work arises from the author's encounter with theoretical frameworks that simultaneously encompass linguistic education, decoloniality, and sustainability. The experiences—both personal and professional as a higher education teacher—led the author to a thought-provoking state of reflection that resonated in other teaching practices. From a critical perspective, the author analyzes his teaching experience, highlighting how pedagogical practices based on a reflective enunciation locus can challenge colonial epistemologies and promote meaningful learning. The research focuses on these practices that rethink the elements involved in teaching and learning English for specific purposes (ESP) when viewed through a critical, decolonial, and sustainability-oriented lens. Based on academic papers and bibliographic review, the study shows that autoethnography allows for a transformative analysis of the “teaching practice” by integrating empirical and theoretical elements, demonstrating that pedagogical practice inspired by decolonial and sustainable values can effectively reconfigure language education. Therefore, in this process, autoethnography is presented as an essential condition for critically observing the role of the English as a Foreign Language (EFL) teacher for specific purposes.

Keywords: Autoethnography; Linguistic education; Sustainability; English teaching; Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da compreensão de que o ensino de línguas transcende técnicas e metodologias tradicionais, envolvendo elementos subjetivos e empíricos que refletem as vivências do docente. No contexto do ensino de inglês para fins específicos (*English for Specific Purposes - ESP*), onde as necessidades dos aprendizes variam de acordo com seus objetivos profissionais, acadêmicos ou pessoais, o papel do professor assume uma dimensão ainda mais complexa. A autoetnografia, ao permitir que o professor articule suas experiências pessoais com fundamentos teóricos e metodológicos acadêmicos, emerge como uma ferramenta potente para inspirar e motivar aprendizes, proporcionando uma formação que equilibra objetividade e subjetividade.

A relevância do tema reside no fato de que o ensino de inglês para fins específicos demanda estratégias que vão além da simples transmissão de conteúdos técnicos ou linguísticos. É necessário integrar aspectos culturais, afetivos e epistemológicos, criando práticas pedagógicas que sejam tanto significativas quanto aplicáveis aos contextos dos aprendizes. Este trabalho busca explorar como as experiências pessoais do docente podem ser sistematizadas de maneira acadêmica para gerar engajamento, promovendo uma abordagem pedagógica mais humana, inspiradora e adaptada às realidades específicas de cada grupo de aprendizes.

A questão-problema que norteia este estudo é: **De que forma a autoetnografia pode ser utilizada como ferramenta epistemológica no ensino de inglês para fins específicos, motivando e engajando aprendizes ao articular vivências pessoais do docente e bases metodológicas acadêmicas?**

Partindo dessa questão, formulam-se as seguintes hipóteses:

1. A utilização da autoetnografia fortalece o vínculo afetivo e empático entre docente e aprendizes, criando um ambiente mais receptivo e engajador.
2. O exemplo prático e vivencial do professor complementa e enriquece as abordagens metodológicas tradicionais, adaptando-se melhor às necessidades dos aprendizes no contexto do ESP.
3. A combinação equilibrada entre subjetividade (experiências pessoais) e objetividade (fundamentos acadêmicos) resulta em um ensino mais humanizado, eficaz e centrado nos aprendizes.

Com base no exposto, o objetivo geral deste estudo é investigar as aplicações epistemológicas da autoetnografia no ensino de inglês para fins específicos, compreendendo seu papel na construção de uma prática pedagógica inspiradora e motivadora.

Os objetivos específicos incluem:

- Analisar a relevância das experiências pessoais e profissionais do professor como ferramentas pedagógicas no ensino de inglês para fins específicos.
- Identificar os impactos da aplicação da autoetnografia no engajamento e na motivação dos aprendizes em contextos de ESP.

- Sistematizar práticas autoetnográficas com embasamento acadêmico para sua aplicação efetiva no ensino de línguas com finalidades específicas.

A metodologia adotada neste estudo combina abordagem qualitativa e exploratória, estruturada em processos de revisão bibliográfica, autoetnografia e análise sistemática de dados. Inicialmente, realizou-se uma revisão de literatura especializada, envolvendo artigos científicos, livros e dissertações publicadas nas últimas duas décadas. O objetivo foi mapear fundamentos teóricos sobre autoetnografia, ensino de inglês para fins específicos (ESP) e epistemologias educacionais voltadas para práticas reflexivas. Foram selecionados textos de bases acadêmicas reconhecidas, como *Scopus*, *Web of Science* e *Google Scholar*, priorizando fontes que articulassem subjetividade docente e ensino crítico.

Na segunda etapa, utilizou-se a autoetnografia como principal ferramenta metodológica para refletir sobre experiências do pesquisador enquanto docente de inglês para fins específicos. Narrativas pessoais, conectando vivências de ensino com teorias pedagógicas, foram registradas em um diário de campo. Este diário incluiu relatos detalhados de práticas em sala de aula, desafios enfrentados, estratégias adotadas e respostas observadas nos aprendizes. A análise das vivências buscou estabelecer conexões entre práticas docentes e engajamento estudantil, considerando a especificidade do contexto do ESP, onde a linguagem é aprendida com finalidades específicas e aplicações concretas.

A terceira etapa consistiu na sistematização e análise dos dados obtidos. Para isso, os registros foram organizados em duas categorias principais: a relação entre subjetividade e prática pedagógica e os impactos da autoetnografia no ensino de ESP. A análise utilizou triangulação metodológica, cruzando as narrativas pessoais com os referenciais teóricos e, relatos de outros docentes que empregaram estratégias similares. Essa triangulação buscou conferir maior consistência às conclusões e validar os efeitos observados nas práticas analisadas.

Por fim, com base nas reflexões e análises realizadas, foram desenvolvidas diretrizes práticas que integram a autoetnografia como ferramenta pedagógica para o ensino de inglês. Essas diretrizes visam oferecer subsídios teóricos e operacionais para professores, promovendo uma abordagem humanizada, reflexiva e epistemologicamente fundamentada. Essa metodologia, ao explorar o potencial da autoetnografia, possibilita compreender de forma ampla como a integração entre subjetividade docente e rigor acadêmico pode transformar o ensino de inglês para fins específicos, gerando impactos positivos no engajamento e na aprendizagem dos estudantes.

Os resultados indicam que o uso da autoetnografia no ensino de inglês para fins específicos potencializa o aprendizado ao estabelecer conexões autênticas entre o professor e os aprendizes. A sistematização das vivências do docente permite que ele demonstre, na prática, como o uso da língua

inglesa pode ser aplicado em contextos específicos, como negócios, medicina, tecnologia ou turismo, promovendo uma aprendizagem personalizada e significativa.

Além disso, o estudo revela que a integração entre as experiências subjetivas do professor e as metodologias acadêmicas tradicionais fortalece a prática pedagógica, gerando maior engajamento dos aprendizes. Essa abordagem permite ao docente atuar não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador e inspirador, apresentando exemplos práticos que ilustram a aplicabilidade da língua no mundo real.

Outro ponto destacado é que a autoetnografia, ao ser utilizada de maneira epistemologicamente fundamentada, promove uma pedagogia decolonial ao valorizar as histórias e vivências locais do professor e dos aprendizes. Isso contribui para um ensino mais inclusivo e respeitoso às diversidades culturais e linguísticas presentes no contexto brasileiro.

Conclui-se que a autoetnografia, ao ser aplicada de forma epistemologicamente consciente, representa uma estratégia inovadora no ensino de inglês para fins específicos. Ela oferece ao docente ferramentas para explorar e compartilhar suas experiências de maneira sistematizada, criando um ambiente de ensino mais humanizado, engajador e adaptado às necessidades dos aprendizes. Assim, a autoetnografia não apenas amplia as possibilidades metodológicas do ensino de línguas, mas também transforma a estratégia didática em uma experiência significativa tanto para o professor quanto para os aprendizes.

A citação atribuída a Confúcio, "Palavra convence, exemplo arrasta", sintetiza a importância do equilíbrio entre o discurso e a prática no ensino. Essa máxima destaca que, enquanto as palavras têm o poder de transmitir ideias e persuadir, é o exemplo concreto que verdadeiramente inspira e mobiliza as pessoas à ação. No contexto pedagógico, especialmente no ensino de inglês para fins específicos, essa reflexão ganha um significado especial, pois o papel do docente vai além de ensinar conceitos linguísticos: ele também deve ser um modelo que conecta teoria e prática, demonstrando, por meio de sua vivência, como o conhecimento se aplica ao mundo real.

Ao articular palavras com exemplos em sua prática docente, o professor torna-se um agente de transformação, capaz de engajar os aprendizes de forma autêntica e significativa. Essa citação fundamenta o cerne deste estudo, que propõe a autoetnografia como uma abordagem pedagógica que não apenas comunica conteúdos acadêmicos, mas também utiliza a experiência pessoal do docente como fonte de inspiração e motivação. Assim, a máxima confuciana reflete o ideal de um ensino que equilibra o poder das palavras com a força dos exemplos, gerando um impacto mais profundo e duradouro nos aprendizes.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E DECOLONIALIDADE: PERSPECTIVAS CRÍTICAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

Introdução à Educação Linguística no Contexto Atual

A educação linguística tem sido tradicionalmente pautada por abordagens eurocentradas que priorizam a padronização da língua e ignoram as especificidades culturais e sociais dos aprendizes. No entanto, contextos contemporâneos exigem práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade de experiências e deem voz às realidades locais. No ensino de inglês para fins específicos (IFE), tal perspectiva torna-se ainda mais relevante, dado o caráter funcional dessa modalidade, que muitas vezes reflete as dinâmicas de poder e dominação global. Assim, é fundamental pensar criticamente as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva decolonial, que questione as hierarquias linguísticas e promova a valorização de diferentes epistemologias.

Educação Linguística e Sustentabilidade

O conceito de sustentabilidade, embora geralmente associado ao meio ambiente, aplica-se também à educação linguística, propondo práticas que respeitem e integrem o contexto socioeconômico e cultural dos aprendizes. Segundo Freire (1999) e Krenak (2019), uma educação sustentável é aquela que preserva a diversidade de experiências e saberes, promovendo a emancipação dos sujeitos e a transformação social. No IFE, a sustentabilidade implica a elaboração de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos aprendizes, sem reproduzir discursos homogeneizadores que marginalizem culturas e conhecimentos locais.

A Perspectiva Decolonial no Ensino de Línguas

Os estudos decoloniais, como proposto por Quijano (2000, 2007) e Mignolo (2011, 2020), fornecem uma base teórica para repensar o ensino de línguas. A colonialidade, enquanto estrutura que perpetua formas de dominação epistemológica, reflete-se na predominância do inglês como língua franca e em práticas pedagógicas que negligenciam a identidade cultural dos aprendizes. A decolonialidade, nesse contexto, propõe uma ruptura com essa lógica, promovendo um ensino de inglês que não apenas reconheça, mas também valorize os saberes locais, rompendo com o paradigma eurocêntrico.

Ensino de Inglês para Fins Específicos: Entre a Função e a Crítica

O IFE tem como característica central o foco nas necessidades dos aprendizes em contextos específicos, como acadêmico, profissional ou técnico (Anthony, 1997; Hutchinson & Waters, 1987). No entanto, essa abordagem é frequentemente limitada por uma visão instrumental da língua, que negligencia a dimensão crítica do ensino. Autores como Benesch (2001) e Belcher (2009) apontam para a necessidade de incorporar reflexões críticas e contextuais ao IFE, de forma a alinhar suas práticas a uma pedagogia transformadora.

Conexão entre Autoetnografia, Decolonialidade e Sustentabilidade

A autoetnografia, conforme discutido por Ellis e Bochner (2000) e Ono (2018), emerge como uma metodologia potente para explorar as intersecções entre prática docente, decolonialidade e sustentabilidade. Ao permitir que o pesquisador investigue suas próprias experiências e situe seu locus de enunciação (Menezes de Souza & Hashiguti, 2022), a autoetnografia facilita a crítica de práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva situada e reflexiva. No IFE, essa abordagem possibilita uma reinterpretação das práticas de ensino que contemplem tanto as necessidades dos aprendizes quanto os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Mediante a soma dessas informações, vislumbram-se as bases teóricas para uma análise crítica do ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos, considerando os aportes da educação linguística, sustentabilidade e decolonialidade. Ao introduzir a autoetnografia como metodologia central, propõe-se uma abordagem que valorize a subjetividade do docente e a diversidade epistemológica, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e críticas. Nos capítulos seguintes, serão aprofundadas as práticas de ensino aplicadas e os registros empíricos coletados, de forma a ilustrar como esses conceitos se materializam no contexto da sala de aula.

AUTOETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS

O que é Autoetnografia?

A autoetnografia, segundo Ellis e Bochner (2000) e Santos (2017), é uma abordagem metodológica qualitativa que conecta o pessoal ao cultural, permitindo que o pesquisador utilize suas experiências individuais como ponto de partida para a análise de questões mais amplas. Ao entrelaçar vivências pessoais com referenciais teóricos, a autoetnografia oferece um caminho para uma pesquisa reflexiva, crítica e situada. No contexto do IFE, a autoetnografia permite ao professor examinar suas práticas pedagógicas, situá-las em um contexto sociopolítico mais amplo e identificar possibilidades de transformação.

Autoetnografia e o Locus de Enunciação

O conceito de locus de enunciação, apresentado por Menezes de Souza e Hashiguti (2022), é essencial para compreender a autoetnografia como metodologia. O locus não é apenas o lugar físico de onde o professor ou pesquisador fala, mas também a sua posição social, histórica e cultural. Reconhecer esse locus no ensino de IFE é fundamental para desafiar as normas eurocentradas que frequentemente dominam a prática pedagógica. A autoetnografia, nesse sentido, permite que o professor reflita sobre como sua identidade e experiência informam e transformam suas práticas.

Perpassando minha trajetória enquanto docente, de forma bastante sintetizada, pude perceber que por várias vezes o distanciamento entre os alunos e a disciplina ocorria por variados fatores, sendo a maioria deles de natureza sócio-emocional dos discentes. Via em minhas turmas, muito do que podia observar no meu próprio processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. A aproximação das matérias abordadas, e consequente, objeto de estudo se deu a partir da contextualização, em outras palavras, passei a trazer para as turmas que ministrava aula, textos orais e escritos que faziam parte da rotina deles sempre acentuando aspectos linguísticos significativos para a aprendizagem em tópicos que reunia a proposta pedagógica com a língua estrangeira alvo. Foi, a partir da associação com elementos que fazem parte do universo dos alunos que pude trabalhar efetivamente com os tópicos de modo crítico e didático.

Foi a partir do momento que me vi inserido no âmbito do ensino superior enquanto docente, que me emergiu a necessidade de um olhar mais apurado à visão que meu alunado tinha sobre a língua estrangeira; uma vez que a necessidade profissional seria de extrema urgência em uma visão instrumentalista da L2. Pensando, portanto, na formação de cada um deles, que lancei-me à uma busca tanto de auxiliá-los no processo de instrução da língua inglesa quanto de prosseguir em meus estudos acadêmicos que ficaram por um tempo estagnados, desde que havia concluído meu mestrado acadêmico. Com o início das aulas de inglês dentro de um eixo tecnológico em uma instituição de ensino superior, é que me fez retomar o contato com questões metodológicas de ensino-aprendizagem, me fez querer ingressar em um curso de doutorado e trabalhar *a posteriori* com questões até então desconhecidas por mim, tais como os temas desse trabalho (autoetnografia, sustentabilidade e educação linguística, decolonialidade, etc).

Foram a partir das disciplinas que eu cursei em meu curso de doutorado em Linguística Aplicada que eu conheci a teoria, ou melhor, as teorias decoloniais. Durante a graduação e o mestrado não havia trabalhado com essa questão da decolonialidade e muito menos em relação a ela dentro do campo do ensino de línguas; o que eu achei de extrema valia para o momento em que me encontrava. O contato com autores como Mignolo, Quijano, Grosfoguel, Spivak, Fanon, Walsh, dentre outros, fizeram com que eu expandisse bastante os meus conhecimentos tanto do meu ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista empírico da minha prática em sala de aula.

Eu gostei e me identifiquei com essas epistemologias. É algo que eu tenho refletido bastante e tentado ao máximo colocar em prática, como por exemplo, a minha proposição enquanto professor frente a uma sala de aula, ocupando um espaço/papel social à frente de uma turma ensinando a língua inglesa (carregada de traços coloniais).

Relato aqui, dentre as experiências vividas, uma visão descentralizada de métodos tradicionais de ensino de língua inglesa (Almeida Filho, 1993), optando por combinar elementos culturalmente acessíveis aos aprendizes e levando em consideração a aprendizagem da língua

inglesa para fins específicos. Embora não tenha tido em mim mesmo passado por um processo de aprendizagem instrumentalizada do inglês, vivenciei em anos de curso uma aprendizagem satisfatória a qual busco dia após dia passar para os alunos tal como eu aprendi, mas sempre considerando aspectos crítico-culturais de diversidade, tecnologia e, mais recentemente, de sustentabilidade.

Aplicação da Autoetnografia na Pesquisa Docente

A aplicação da autoetnografia no ensino de IFE implica a utilização de ferramentas como registros reflexivos, diários de campo e relatos narrativos, que documentam o processo de ensino-aprendizagem. Esses instrumentos permitem não apenas o registro das experiências docentes, mas também a análise crítica de elementos pedagógicos, como a elaboração de materiais didáticos e as interações com os aprendizes. No presente estudo, os diários de campo foram utilizados ao longo de processos de planejamento, aplicação e revisão de conteúdos digitais, fornecendo dados que possibilitam uma compreensão aprofundada da prática docente.

A Autoetnografia como Ferramenta Crítica

Como argumentam Ono (2018) e Santos (2017), a autoetnografia não é apenas uma metodologia de observação, mas uma prática crítica que desafia as fronteiras entre o pessoal e o acadêmico. No ensino de inglês para fins específicos, essa abordagem permite ao professor questionar práticas pedagógicas que perpetuam desigualdades epistemológicas e buscar formas de promover uma educação linguística mais inclusiva e transformadora. A partir de uma perspectiva decolonial, a autoetnografia também se configura como um ato político, ao visibilizar vozes e experiências marginalizadas no campo educacional.

Conexões com a Sustentabilidade no Ensino de Inglês

A utilização da autoetnografia para repensar práticas pedagógicas no IFE encontra eco nas discussões sobre sustentabilidade na educação. Segundo Krenak (2019) e Freire (1999), uma educação sustentável é aquela que respeita a diversidade cultural e epistemológica, promovendo práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais e que estejam alinhadas às necessidades do presente sem comprometer o futuro. A autoetnografia, ao colocar em evidência a subjetividade do docente e o contexto em que está inserido, contribui para a construção de uma pedagogia sustentável.

Ao conectar experiências pessoais do docente a um contexto mais amplo, a autoetnografia desafia paradigmas tradicionais e promove uma abordagem pedagógica situada e decolonial. No próximo capítulo, serão apresentados os dados empíricos coletados e analisados a partir dessa perspectiva metodológica, destacando como as práticas docentes podem ser ressignificadas no contexto do IFE.

ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Introdução à Análise dos Dados

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida a partir dos registros reflexivos em diários de campo elaborados durante o planejamento e execução de aulas de inglês para fins específicos (IFE). Com base na metodologia autoetnográfica, buscou-se identificar como as práticas pedagógicas do pesquisador refletem e desafiam paradigmas estabelecidos no ensino de línguas. A análise foi guiada pelos pressupostos teóricos decoloniais (Walsh, 2007; Kumaravadivelu, 2016) e sustentáveis (Freire, 1999; Krenak, 2019), tendo como objetivo não apenas compreender, mas também transformar essas práticas.

Exemplos de Práticas Docentes Desenvolvidas em Sala de Aula

Ao longo do ano foram desenvolvidas atividades que englobassem tópicos de língua inglesa, já pré-estabelecidos nas ementas das disciplinas ministradas por mim na instituição de ensino superior a qual me vinculo, com epistemologias decoloniais e de sustentabilidade visando uma educação linguística crítica, inclusiva e plural no sentido da diversidade do mundo. O quadro a seguir coloca de maneira objetiva uma correlação dos assuntos com as matérias a qual se relacionam e a prática desenvolvida em sala de aula, que se manteve, em sua maioria interdisciplinar e, por vezes, heteróclita, se considerado o ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos tal como é feito tradicionalmente.

Quadro 1: Síntese de algumas atividades práticas desenvolvidas por disciplina

Disciplina /Semestre (Sigla):	Conteúdos previsto pela ementa/objetivos:	Prática pedagógica realizada:
Inglês I (ING013)	Apresentar-se e fornecer informações pessoais e corporativas.	Através de um role-play os alunos foram organizados em pequenos grupos, os quais oralmente, deveriam se apresentar utilizando-se de perfis profissionais sorteados em sala, contendo diferentes nomes, localidades e profissões (ex: Environmental engineer in Kuala Lumpur - Malaysia; Software developer in Cape Town - South Africa; Renewable energy specialist in Singapore; etc).
Inglês II (ING014)	Descrever áreas de atuação de empresas.	Leitura e produção textual a partir do gênero "Company profile", o qual os alunos liam um perfil de apresentação de uma empresa de gás natural da Índia e criavam um texto semelhante sobre o perfil de uma firma fictícia (criada por eles próprios).
Inglês III (ING015)	Fazer uso de estratégias de leitura e compreensão oral para identificar os pontos principais de textos orais e escritos da sua área de atuação.	A convite do docente, os alunos participaram de uma palestra online com Etieno S. Essien, agrônomo nigeriano especialista em biosegurança e consultor em inovação na área de agronegócio, utilizando-se para a comunicação com os estudantes da língua-alvo, em um bate-papo descontraído e culturalmente enriquecedor.
Inglês IV (ING016)	Desenvolver a entoação e o uso dos diferentes fonemas da língua.	Elaboração de um debate (conduzido em língua inglesa) em sala de aula com os alunos divididos em dois grupos para que expusessem oralmente pontos positivos e negativos da informatização e degradação ambiental vivenciados no mundo globalizado. Inclusive tal atividade foi utilizada como um dos métodos de avaliação da disciplina Inglês IV.
Inglês V (ING017)	Participar de conversas espontâneas, fazendo uso da língua com inteligibilidade; fornecer justificativas.	Por meio de um <i>problem-solving task</i> : os discentes eram impelidos a discutirem em equipes possíveis soluções para a questão do uso de inteligência artificial de maneira sustentável por empresas da área de publicidade e propaganda.
Inglês VI (ING018)	Levar o aluno a ter conhecimento da estrutura da Língua Inglesa para que ele possa fazer uso da mesma na comunicação escrita e verbal de modo organizado e culto.	Estudo de caráter expositivo sobre a redação de um e-mail formal em Língua Inglesa, para filiais de multinacionais localizadas na América Latina, sobre aplicações da logística verde (<i>green logistics</i>) para reduzir as emissões de carbono, em um estudo sistematizado de casos reais levados pelo docente a turma.

Fonte: O autor

Por intermédio das vivências listadas anteriormente, foi possível trabalhar com os alunos exemplos concretos e bastante práticos do âmbito profissional de formação, incluindo práticas inovadoras e atuais. Os alunos passaram a ter conhecimento de culturas que saem um pouco do tradicionalismo norte-americano e eurocêntrico (que costumam embasar modelos comumente encontrados em materiais didáticos), para algo mais externalista e global. Saímos, portanto, de um cânone colonialista para uma pluralidade cultural que enfrenta dia-após-dia problemas reais, produtos da globalização, em uma postura crítica de trabalho com a língua estrangeira; considerando também pontos de familiarização do aprendiz com os tópicos abordados.

Organização dos Dados

Os dados foram organizados em três categorias principais, emergentes a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e da análise temática (Braun & Clarke, 2006):

1. **Construção de Materiais Didáticos:** Reflexões sobre a elaboração de conteúdos alinhados a uma perspectiva decolonial e sustentável.
2. **Dinâmica de Sala de Aula:** Observações sobre as interações entre professor e aprendizes, com foco em práticas colaborativas e críticas.
3. **Impactos da Reflexividade no Ensino:** Análise de como a autoetnografia transformou as percepções e práticas do pesquisador enquanto docente.

Construção de Materiais Didáticos

Os registros revelaram uma preocupação crescente em integrar conteúdos que rompem com a hegemonia cultural anglocêntrica predominante nos materiais didáticos tradicionais. Inspirado por autores como Hashiguti (2016) e Rocha (2019), os materiais desenvolvidos buscaram promover discussões sobre diversidade cultural, sustentabilidade e justiça social. Um exemplo foi a criação de atividades que abordavam contextos globais a partir de perspectivas locais, valorizando as experiências dos aprendizes como parte central do processo de ensino-aprendizagem.

Dinâmica de Sala de Aula

As observações indicaram uma evolução nas interações com os aprendizes, marcada pela incorporação de práticas mais dialogadas e participativas. Seguindo os princípios de Freire (1999) e Hooks (2020), as aulas passaram a priorizar a escuta ativa e a construção conjunta de significados. Em uma das aulas analisadas, por exemplo, um exercício de escrita sobre sustentabilidade gerou um debate rico, no qual os aprendizes conectaram o tema às suas realidades locais, demonstrando o impacto de uma abordagem situada e crítica.

Impactos da Reflexividade no Ensino

A prática reflexiva proporcionada pela autoetnografia permitiu ao pesquisador identificar e questionar hábitos consolidados em sua prática docente. Uma das reflexões mais significativas foi o reconhecimento de como as próprias escolhas pedagógicas estavam, por vezes, alinhadas a paradigmas coloniais. Esse processo levou à adoção de estratégias mais inclusivas, como a

diversificação de vozes nos materiais utilizados e a abertura para cocriação de conteúdos com os aprendizes.

Resultados e Impactos Observados

A análise dos dados aponta que a integração da autoetnografia como prática reflexiva contribuiu para:

- **Maior engajamento dos aprendizes**, que passaram a se reconhecer nos materiais e dinâmicas propostas;
- **Transformação da prática docente**, com maior alinhamento aos princípios decoloniais e sustentáveis;
- **Desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva e crítica**, que valoriza a pluralidade de vozes e experiências na sala de aula.

Este capítulo demonstrou como a autoetnografia, aliada a referenciais teóricos robustos, pode servir como ferramenta para transformar a prática docente no ensino de inglês para fins específicos. No capítulo final, serão apresentadas as conclusões gerais do estudo, bem como as implicações para a formação docente e a pesquisa em educação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título deste estudo, inspirado na máxima atribuída a Confúcio, sintetiza a essência da pesquisa: a ideia de que a prática docente não apenas instrui, mas também inspira, por meio do exemplo que reflete valores, conhecimentos e experiências. No contexto do ensino de inglês para fins específicos (IFE), essa máxima adquire um significado epistemológico profundo, pois reforça que a prática pedagógica deve ir além das palavras e das teorias para se tornar uma vivência compartilhada que arrasta — transforma e mobiliza aprendizes e educadores em direção a novas formas de pensar e agir no mundo.

No âmbito da autoetnografia, o exemplo do professor, enquanto sujeito reflexivo e agente crítico de sua prática, emerge como um elemento central na construção de saberes. Essa prática não é apenas um ato técnico, mas um exercício ético e político que une subjetividade e objetividade. Assim, o título simboliza como as palavras de Confúcio encontram eco na proposta decolonial, na qual o locus de enunciação e as experiências vividas tornam-se epistemicamente significativas.

Os resultados deste estudo indicam que a autoetnografia, aplicada ao ensino/aprendizagem de inglês para fins específicos, pode:

- Reorientar práticas pedagógicas para torná-las mais inclusivas, críticas e sustentáveis, desafiando paradigmas eurocêntricos e coloniais presentes no ensino de línguas;
- Inspirar aprendizes a enxergarem o aprendizado do idioma não apenas como uma ferramenta utilitária, mas como um espaço para reflexão sobre questões sociais e culturais mais amplas;
- Fortalecer o papel do professor como agente transformador, cujas práticas refletem e promovem valores decoloniais, como justiça social e respeito à diversidade.

Ao refletir sobre o fazer docente, são identificadas transformações significativas, como a elaboração de materiais didáticos que valorizam contextos locais e globais, a promoção de interações dialógicas em sala de aula e a adoção de estratégias reflexivas que questionam o status quo no ensino de línguas.

Com isso, reforça-se a necessidade de uma formação docente que privilegie a reflexividade e a crítica. Professores de inglês para fins específicos devem ser capacitados não apenas para ensinar conteúdos técnicos, mas também para atuar como mediadores culturais e agentes de mudança. Nesse sentido, a autoetnografia se apresenta como uma metodologia poderosa para promover essa formação crítica, ao mesmo tempo em que conecta vivências pessoais a reflexões teóricas mais amplas.

Embora tenha alcançado seus objetivos, este estudo reconhece limitações, como a subjetividade inerente ao método autoetnográfico e a dificuldade de generalizar seus achados. Sugere-se que futuras pesquisas combinem a autoetnografia com outros métodos, como entrevistas ou grupos focais, para ampliar a compreensão das práticas docentes e suas implicações no ensino de inglês para fins específicos.

O exemplo dado pelo professor, ao unir subjetividade e objetividade, motiva aprendizes e desafia estruturas hegemônicas. Assim como Confúcio sugeriu, o verdadeiro poder está no exemplo que arrasta, na prática que transforma e no conhecimento que conecta teoria e experiência.

Por meio da autoetnografia, o ensino de inglês para fins específicos pode se tornar um espaço não apenas de aprendizado linguístico, mas de formação humana, ética e crítica. Essa perspectiva oferece uma contribuição significativa para os estudos de educação linguística, demonstrando que o ato de ensinar é, acima de tudo, um exercício de inspiração e transformação mútuas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANTHONY, L. **Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner**. *Center for Language Research 1997 Annual Review*, p. 115-120, 1997.
- AUERBACH, E. R. **Reexamining English Only in the ESL Classroom**. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 9-32, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELCHER, D. **English for Specific Purposes in Theory and Practice**. Ann Arbor, M.I.; University of Michigan Press, 2009. 308 p.
- BENESCH, S. **Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice**. Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101, 2006.
- BROWNING, P.; HIGHET, K.; AZADA-PALACIOS, R.; DOUEK, T.; GONG, E. Y.; SUNYOL, A. **Conspiring to decolonise language teaching and learning: reflections and reactions from a reading group**. *London Review of Education*, v. 20, n. 1, p. 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.42>. Acesso em: 13 abr. 2025.

- DÁVILA, X. P.; MATURANA, H. Educação Biocêntrica: Uma Perspectiva para a Vida Sustentável. Santiago: Editorial Catalonia, 2004.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 2011.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Sage, 2000, p. 733-768.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2nd ed. New York: Routledge, 2013.
- FATEC BB. Matriz Curricular do Curso de Big Data no Agronegócio. Disponível em: <<https://fatecbb.edu.br/fatecbb/public/curso/e/big-data-no-agronegocio/2#Semestre>>. Acesso em: 4 jun. 2025.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GROSFÓGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n.1, p. 25-49, 2016.
- HASHIGUTI, S. T. Uma questão de gêneros: masculino e feminino em livros didáticos de língua inglesa como língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.). (Des)Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 137-154.
- HASHIGUTI, S. T. Podemos falar inglês? Reflexões sobre o inglês não falado no Brasil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 1, p. 237-265, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318135150200431>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- KRENAK, A. *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- MIGNOLO, W. *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham: Duke University Press, 2020.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*, v. 35, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- SANTOS, Antonio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.
- SANTOS, S. M. A. Autoetnografia como estratégia de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 68, p. 701-725, 2017.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. *Metodologia da Pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- WALSH, Catherine. Decolonial Pedagogies Walking and Asking. In: *Decolonizing Knowledge and Power*. Routledge, 2013.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS E LUDICIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO O PROTAGONISMO DO ESTUDANTE

LEARNING ENGLISH AND PLAYFULNESS: AN EXPERIENCE REPORT INVOLVING STUDENT'S PROTAGONISM

Gustavo Estef Lino da SILVEIRA
UERJ, Rio de Janeiro, RJ
e-mail: gustavolinosilveira@gmail.com

Resumo: Este relato visa demonstrar como o uso de atividades centradas no aprendiz foram capazes de aumentar a motivação dos estudantes de uma turma de Inglês da Educação Básica. O grupo apresentava dificuldades de aprendizagem, estava desmotivado e com problemas de relacionamento interpessoal. De acordo com Ur (1996), existem dois tipos de motivação: a extrínseca e a intrínseca. Para a autora, a primeira seria aquela que deriva de receber algum tipo de incentivo externo. Já a segunda, seria a motivação interna ao aprendiz, aquela que não necessita de uma influência ou recompensa externa. Após ter detectado as dificuldades relatadas, decidi adaptar as aulas dando aos alunos a oportunidade de fazer uso da língua de forma autônoma e lúdica. Os aprendizes tiveram a oportunidade de realizar atividades com mais autonomia e sem o livro didático. Os relatos compilados ao final do ano ressaltam como os estudantes tiveram mais interesse nas aulas, maior engajamento, participação, *feedback* positivo e aumento do *rapport*.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Motivação. Metodologias. Ludicidade.

Abstract: This report aims to demonstrate how the use of learner-centered activities was able to increase the motivation of students in an English class in Basic Education. The group was facing learning difficulties, was unmotivated and had interpersonal issues. According to Ur (1996), there are two types of motivation: extrinsic and intrinsic. For the author, the first would be that which derives from receiving some type of external incentive. The second would be the motivation internal to the learner, which does not require an external influence or reward. After detecting the reported difficulties, I decided to adapt the classes by giving students the opportunity to use the language in an autonomous and playful way. The learners had the opportunity to carry out activities with more autonomy and without the textbook. The reports compiled at the end of the year highlight how the students had more interest in the classes, greater engagement, participation, positive feedback and increased rapport.

Keywords: English teaching. Motivation. Methodologies. Playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo apresentar a proposta de intervenção pedagógica feita nas aulas de Língua Inglesa em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. A turma em questão tinha estudantes com dificuldades de aprendizagem, baixa motivação e problemas de relacionamento interpessoal. Diante desse cenário, decidi implementar uma abordagem de ensino que privilegiasse atividades colaborativas em pequenos grupos, momentos lúdicos como: desenhar e jogar (tanto jogos *online* quanto *offline*). Trarei como exemplo duas atividades tradicionais de pós-leitura que foram customizadas e implementadas em sala tendo como inspiração a teoria do filtro afetivo de Krashen (2012, 1982). Tanto a observação holística do professor, quanto o *feedback* recebido dos estudantes no final do ano em uma roda de conversa com a turma, demonstraram que os estudantes estavam mais motivados, engajados e participativos em aprender inglês. O relato dos representantes de turma, no conselho de classe ao final do ano letivo, também corrobora a visão positiva que a turma teve com a abordagem de ensino adotada.

Um dos grandes problemas envolvendo a aprendizagem de inglês na escola pública é a motivação dos estudantes em aprender. Os alunos, muitas das vezes, não encontram um ambiente com recursos didático-pedagógicos que favorecem a aprendizagem de uma segunda língua. Aprender um idioma novo requer um espaço diferenciado que propicie a aquisição desta língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs (BRASIL, 1998, p.21) apontam para o fato de que há uma carga horária reduzida para estudos de língua estrangeira na escola e o material didático do professor, muitas das vezes é reduzido a giz e livro didático. Sendo assim, muitos professores fazem uso do quadro como seu instrumento principal de aula, fazendo com que os alunos passem a aula toda ocupados, copiando conteúdo da lousa em seus cadernos. Por um lado, para o professor, isso será bom pois garantirá que a turma está ocupada e quieta, mas por outro, para o estudante, não há garantia alguma de que com o fato de passar várias aulas copiando a matéria ele, de fato, está aprendendo a se comunicar em uma língua adicional.

Os PCNs, embora datados do final dos anos 1990, vieram tentar recuperar um pouco da credibilidade no ensino da língua inglesa nas escolas públicas de educação básica ao apontar um rumo para o ensino. Os autores afirmavam que, muitas das vezes, os professores não tinham um currículo com o que se basear lecionando o verbo 'to be' do 6º ano do EF ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Acredito ser importante trazer os PCNs aqui, neste relato, pois o documento nos traz muitas pistas sobre a realidade da sala de aula brasileira. É nele que encontramos os apontamentos para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veio a ocorrer mais adiante.

Antes da implementação dos PCNs, os estudantes (especialmente os das escolas públicas ou os que não faziam curso) chegavam à etapa do vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) totalmente despreparados e sem a base necessária para passar nas provas de inglês. Das quatro habilidades do idioma que são ensinadas: compreensão leitora, auditiva, escrita e fala, o documento sugeria que a habilidade mais importante para o concluinte, seria a leitura. Em primeiro lugar, porque esta seria a habilidade necessária para a realização das provas do vestibular e do ENEM. E em segundo lugar, no ambiente acadêmico, ele necessitaria desta habilidade para ler textos em inglês nos mais diferentes cursos universitários. Logo, foi feita uma aposta para o ensino instrumental do inglês com ênfase na leitura nas aulas do EM.

Embora essa prática ainda seja adotada em muitas escolas tradicionais do Brasil, outros documentos foram surgindo em seguida e mostrando que era necessário o ensino de outras habilidades na sala de aula como a oralidade (BRASIL, 2006).

A culminância dessa discussão deu-se em 2015 com a primeira publicação da BNCC. A partir dali todos os livros didáticos de língua inglesa distribuídos no Brasil pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foram editados tendo a Base como guia curricular. Ao trazer habilidades e competências descritivas, o documento (BRASIL, 2018) amplia as possibilidades de interação e mobilidade entre os estudantes abrindo novos percursos de construção de conhecimento e de continuidade nos estudos. Dentre ela, destacamos a valorização do pensamento científico, crítico e criativo. A comunicação, fazendo uso de diferentes linguagens. A compreensão da cultura digital fazendo uso de diferentes tecnologias digitais para uso da língua em contextos significativos para o aprendiz. Destacamos também a importância dada ao exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

Este relato de experiência apresenta em sete partes. Na primeira, fizemos a introdução do trabalho e um breve apanhado histórico sobre os documentos oficiais que norteiam o ensino de inglês no país. Em seguida, traremos a metodologia de pesquisa. Após, a revisão da literatura onde revisitaremos conceitos relacionado a aquisição de uma segunda língua em Krasken (2012, 1982) e de motivação em Ur (1996), que são norteadores dos princípios que desenvolveremos. Logo depois, explicaremos como se deu o processo de escola do *corpus* de análise. Depois, faremos o relato da experiência com a turma. E, por fim, traremos os resultados encontrados e as considerações finais.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Ainda para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, isso significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A sala de aula é naturalmente um importante campo de pesquisa relevante à compreensão dos processos de escolarização e seus impactos na aprendizagem dos estudantes e nas relações entre estudantes-docentes-escola. Logo, este trabalho, de cunho qualitativo, deu voz aos estudantes das turmas em questão no final do curso em uma roda de conversa e aos relatos dos representantes de turma no conselho de classe final. Os relatos adquiridos ressaltam a importância que foi dada para a voz dos estudantes, como os mesmos gostaram mais das aulas a partir da alteração da abordagem das aulas e como suas notas aumentaram ao longo do ano.

Logo, este relato de experiência prezou não apenas por relatar o vivenciado no ambiente escolar, mas também por dar voz aos participantes através de uma roda de conversa na última aula do curso. É mister ressaltar que o relato de experiência trata do registro de experiências vivenciadas (Ludke, Cruz, 2010), que podem ser oriundas de pesquisas, de ensino, de projetos de extensão universitária, entre outras.

REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo trataremos alguns dos princípios norteadores que tentam explicar o processo de aquisição de uma segunda língua, e também como se explica a motivação de aprendiz de uma língua adicional.

Krashen (1982) desenvolveu um modelo que explica como se desenvolve o processo de aquisição de uma segunda língua. Para o autor, seriam seis as hipóteses que explicam a aquisição: a hipótese da aprendizagem-aquisição, a hipótese monitor, a hipótese da ordem natural, a hipótese do *input*, a hipótese do filtro afetivo e a hipótese da leitura. Neste relato, explicaremos os dois últimos por acreditarmos serem aqueles que mais se enquadram a este trabalho.

Começamos pela hipótese do filtro afetivo. Para Krashen, nossa personalidade, motivação e autoestima podem influenciar o quão fácil ou dificilmente podemos achar que é aprender uma segunda língua. Ao sentirmos ansiedade ou medo ao aprender uma segunda língua, teremos dificuldade. Quanto maior a dificuldade, maior será a nossa autoconsciência e nossa motivação irá diminuir. Então, nós, enquanto professores, devemos estar cientes desse processo para que possamos

auxiliar nossos estudantes a não ficarem nervosos ao estudar uma língua. Os aprendizes precisam sentir que estão em um ambiente de aprendizagem seguro e confortável pois quanto menor a ansiedade maiores as chances da aquisição ocorrer.

Já a hipótese da leitura aponta para o fato de que quanto mais lemos em uma segunda língua, maior será o vocabulário adquirido.

Em contrapartida, para Krashen, todos adquirimos uma língua da mesma maneira, através da exposição a um *input* compreensível, ou seja, a aquisição não se dá sem que o aprendiz seja exposto ao idioma, o que pode se dar de forma autêntica ou restrita. A exposição autêntica acontece quando o aprendiz é exposto à língua de forma natural; já a forma restrita se dá quando a língua é simplificada e selecionada para se chamar a atenção do aprendiz a um item léxico-gramatical que se deseja transmitir. Através desse mecanismo externo ao aprendiz, ele irá ativar seu mecanismo de processamento cognitivo a fim de perceber padrões na língua e com isso inferir significados e regras. Krashen (s/data) cita o caso de uma aluna japonesa de quatro anos a quem teria ensinado a falar inglês. O início da produção linguística da menina se assemelhava em muito à aquisição em língua materna, à medida que a menina produzia uma palavra ou outra isoladamente, depois duas palavras juntas. Após alguns meses, as frases foram ficando maiores.

Outra característica mencionada pelo autor foi a de que a língua surgira de forma muito rápida, ao ponto que, após cinco meses convivendo com outras crianças falante-nativas de inglês, ela conseguiu voltar ao Japão falando quase como uma delas. Para o linguista, isso poderia ser explicado pelo fato de que, ao longo daqueles cinco meses, a menina fora exposta ao *input* compreensível exaustivamente, mesmo não falando. Logo, para Krashen, falar não é o início do processo de aquisição em uma segunda língua, mas sim ouvir. A exposição a uma segunda língua seria o fator-chave para o desenvolvimento da habilidade linguística.

Com isso, o que Krashen parece sugerir é que habilidades receptivas como compreensão auditiva e leitura servem de *input* para a aquisição de uma língua e que o aprendiz deve receber *input* dessas habilidades antes que se espere que produza a língua-alvo (também chamada de L2).

Segundo o autor, um falante nativo pode saber fazer uso de estruturas de um tempo verbal como o *Present Perfect* muito bem, conseguindo fazer uso da forma gramatical com precisão e nas situações corretas, por ter adquirido a língua. Entretanto, não saberia, se indagado, explicar a estrutura usada para formá-lo ou as regras de como usá-lo. Por outro lado, um falante não-nativo, que aprendeu a L2 pode saber muito de um tempo verbal e sua estrutura, mas não usá-la adequadamente em contextos específicos. A esse último falta a percepção da noção de uso em contextos apropriados. Poder-se-ia dizer, com isso, que esse falante teria aprendido a L2 mas não a teria adquirido.

Krashen (1982, p. 11) atenta para o fato que a distinção aprendizagem-aquisição não se dá somente no contexto de aquisição da L2, pois certamente “aprendemos” pequenas partes de nossa língua materna na escola. Para o autor, embora a aquisição da primeira língua possa ter ocorrido em casa, informalmente, mais tarde iremos “revisitar” a língua materna, agora no contexto escolar e estudá-la a fim de aprendermos, refletirmos e analisarmos regras em um contexto formal.

Krashen também menciona fatores externos como sendo vitais ao processo de aquisição de uma segunda língua. Para o linguista, a motivação é uma palavra-chave nesse cenário, já que alunos motivados aprendem melhor. Autoestima alta também parece afetar a aquisição de uma segunda língua, já que os alunos irão produzir com mais confiança. Por fim, o teórico menciona a questão da ansiedade: quanto mais baixa a ansiedade, melhor. Para a aquisição ocorrer a ansiedade deve ser zero, como em uma conversa entre amigos. É importante resgatarmos um conceito chave para este trabalho: a motivação. Ur (2009, p. 276) afirma que existem dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca. A primeira diz respeito às motivações que levam o aprendiz a se sentir motivado a aprender a língua por razões internas e pessoais, seja por gostar da língua, de sua cultura, por questões políticas ou associações étnicas. Já a extrínseca está relacionada a fatores como: agradar os pais, passar em um exame internacional ou está relacionada a algum fator externo ao aprendiz que o professor possa vir a auxiliar e/ou interferir no processo.

Ellis (2000) parece concordar com as ideias de Krashen ao afirmar que as crianças ao aprenderem a língua materna recebem uma quantidade muito grande de *input* durante o chamado “período de silêncio”. Nesse estágio da aquisição da linguagem as crianças aprendem muito apenas ouvindo, pois essa fase serve como uma espécie de preparação para a próxima, que seria a produção linguística (Ellis, 2000, p. 20).

Ellis (2000) afirma que os aprendizes também trazem para o processo de aprendizagem de uma segunda língua uma grande quantidade de conhecimento prévio de mundo que os auxiliaria na tarefa de aprendizagem de uma L2. Além disso, os mesmos aprendizes também fazem uso da língua materna como um recurso adicional. Na verdade, os aprendizes podem vir a fazer uso da língua materna como uma espécie de muleta para dar os primeiros passos rumo à língua alvo.

Após termos revisitado alguns conceitos que tentam explicar como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua e a motivação na sala de aula de língua adicional, explicitaremos a seguir o nosso *corpus* de estudo.

Um pequeno recorte das atividades selecionadas

Selecionamos para este estudo uma turma de 8º ano do EF de uma escola pública da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes tinham cerca de 13 anos de idade, estudavam

inglês duas vezes na semana e a maioria deles não fazia curso. O nível dos estudantes seria o equiparado ao A1¹⁹.

Utilizamos em sala o livro didático Teláris essencial 8º ano da editora Ática distribuído pelo PNLD do governo federal. Como a escola não recebeu exemplares suficientes do livro para uso de todas as quatro turmas de oitavo ano do EF da escola e, também por entender que a prática docente não deve se pautar única e exclusivamente pelo livro didático, elaborei minhas próprias apostilas adaptando as atividades sugeridas pelo livro, de acordo com o nível e as necessidades dos estudantes.

O plano de curso foi dividido em seis unidades temáticas e todas iniciam-se com atividades de compreensão leitora, pois acredita-se que os estudantes devem ser expostos a habilidades receptivas como textos escritos para que possa haver a aquisição da linguagem (Krashen, 1982). Na primeira unidade, cujo tema é: “mitos e folclore”; é apresentado um conto folclórico e também o gênero ficha factual. Mais adiante, na quarta unidade, “vida no futuro”, há a introdução do tema com um texto sobre o futuro da ciência e da tecnologia e, em seguida, é apresentado o projeto da NASA visões do futuro. Nele, os alunos podem ler pôsteres com ideais futurísticos que foram trabalhados em sala. Nele os diferentes autores demonstram, através de textos e imagens, como imaginam ser a vida no futuro em diversas partes do universo.

As atividades que envolvem a leitura de textos, são chamadas de: compreensão leitora e são desenvolvidas em três estágios: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na primeira delas, o professor deve contextualizar o assunto do texto, ativar o conhecimento prévio dos estudantes acerca daquele tópico ou até mesmo ensinar conteúdos novos relacionados ao que o texto irá tratar. Já a leitura, geralmente é subdividida em dois estágios: as atividades de “*skimming*” (ou *reading for gist*) e de “*scanning*” (ou *reading for detail*). Na primeira, o professor ensina aos estudantes como inferir significado do texto através de uma leitura rápida e superficial. Geralmente podemos fazer perguntas como: Do que se trata o texto? Qual o gênero deste texto? Onde podemos encontrar exemplares semelhantes a este? Entre outros.

Já em um segundo momento da leitura, utilizamos a técnica chamada “*scanning*”, nela o professor pede que o estudante faça uma leitura com maior inferência textual, procurando por informações mais específicas; ele pode fazer referências anafóricas ou catafóricas, por exemplo, para melhorar a compreensão do que está sendo dito.

Na pós-leitura, fazemos um trabalho que pode ir pelo viés da personalização, fazendo com que o estudante reflita sobre o assunto do texto e faça conexões críticas com o mundo e a vida ao

¹⁹ De acordo com o Quadro Comum Europeu para as Línguas, são seis os níveis de competência linguística de um aprendiz, do

seu redor. Esta etapa pode ser feita através de uma discussão oral ou de perguntas escritas tanto em língua inglesa quanto na língua materna, caso o professor avalie que a turma ainda não consegue produzir frases fazendo uso da língua adicional. O objetivo desta atividade é fazer com que o estudante seja letrado criticamente e faça as referências pertinentes entre o texto e o mundo ao seu redor.

As atividades propostas neste estágio buscam incentivar os estudantes a refletir e a discutir sobre os textos oferecidos com base na integração de seu conhecimento de mundo àqueles adquiridos por meio da leitura. Em outras palavras, esse é um momento que intenta possibilitar a retomada dos assuntos abordados e das características dos gêneros textuais apresentados, bem como o levantamento de questionamentos, convidando-os a assumir um posicionamento crítico sobre os temas em foco.

Farei adiante o recorte de três atividades que foram customizadas ao longo do ano letivo e que de certa forma resumem a proposta de intervenção que fora feita junto a turma em questão, conforme menciono a seguir.

Logo, tive a tentativa de fazer uma atividade de pós leitura que permitisse que a turma diminuísse seu filtro afetivo e ansiedade e tivesse momentos de relaxamento e prazer. Para este fim, pedi que os estudantes trouxessem lápis de cor e/ou canetinha e, durante a atividade de pós-leitura, a turma pôde desenhar livremente sobre o tema relacionado ao texto lido. No primeiro deles, uma ficha factual de um ser mitológico e, no segundo, a relação com o projeto da NASA e como eles enxergam a sua comunidade local no futuro.

Ao longo da aula, os estudantes ficaram quietos, concentrados, pediam material emprestado uns aos outros e foi notável o quanto eles estavam relaxados ao realizar uma tarefa que não exige tanta pressão emocional. Alguns pediram um tempo extra e puderam levar o desenho para terminar em casa. Recolhi os trabalhos, dei a nota e fizemos um mural expositivo na sala de aula onde todos puderam ver os demais trabalhos.

A segunda atividade adaptada foi a que os estudantes tinham que andar pela sala e entrevistar seus colegas (conforme pode ser vista reproduzida no Quadro 1 abaixo). Essa atividade permitiu que os alunos saíssem do formato da sala de aula tradicional onde estão todos centrados no professor e pudessem exercer a empatia, a escuta ativa e tomar notas das informações obtidas em língua inglesa para uma tarefa posterior.

Quadro 1 - Atividade 'encontre alguém que...' (Find someone who...).

Find someone who...	Answer about yourself	Your classmate's name
doesn't like chocolate		
lives near you		
likes classical music		
never traveled abroad		
hates cheese		

loves English		
---------------	--	--

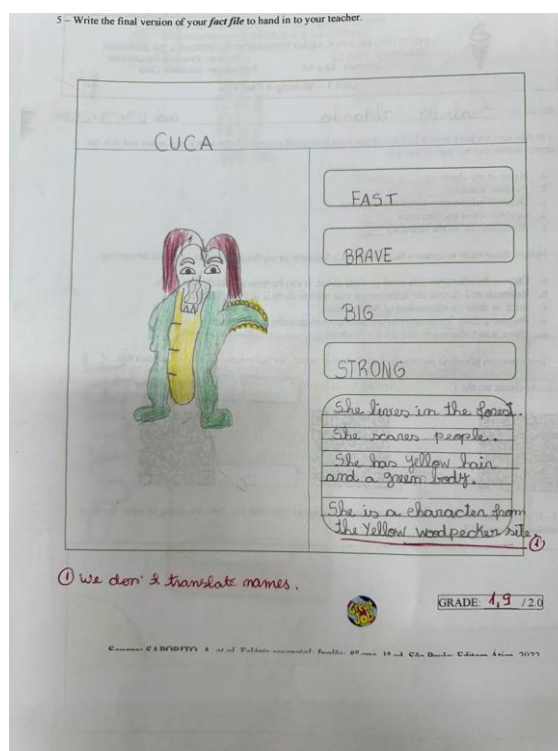
Fonte: Elaboração do autor

O Quadro 1 (acima) demonstra a atividade que os estudantes tiveram que sair da zona de conforto e se mover pela sala de aula e entrevistar seus pares. Após coletarem os dados, o professor pediu que eles classificassem os estudantes com os quais eles tinham mais atividades em comum. Esses estudantes sentaram juntos e deveriam fazer três perguntas adicionais sobre o que eles têm em comum.

Em outro momento das aulas, estudantes fizeram uso de QR-Codes nas apostilas dadas pelo professor. Ao apontar seus dispositivos eletrônicos para esses códigos eles eram direcionados para jogos de revisão de vocabulário feitos no aplicativo WordWall. Com isso os estudantes ficaram motivados em poder usar seus celulares e tablets para revisar conteúdo da disciplina de uma forma lúdica e competitiva entre eles.

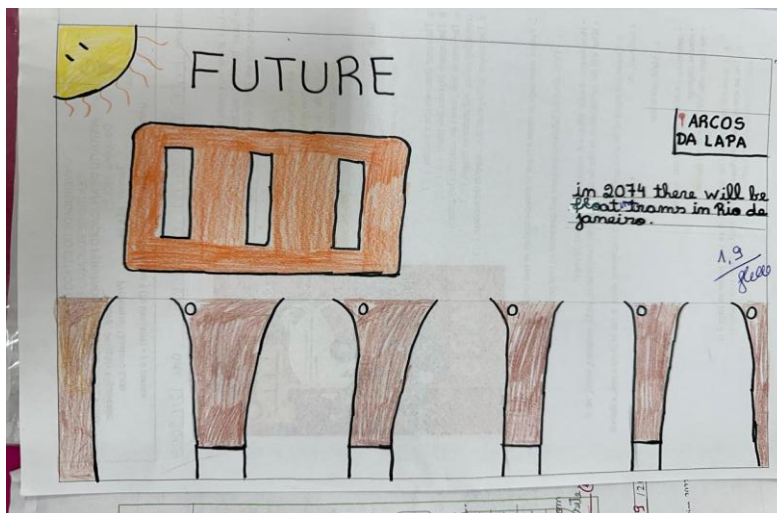
Em um outro instante, os estudantes utilizaram o desenho como forma de produção textual. De fato, eles deveriam unir o desenho a produção de texto, o objetivo era que eles pudessem resumir o conteúdo aprendido na unidade de uma forma a reduzir a ansiedade deles em um momento de descontração. Sempre que eles tinham que fazer atividades de desenho eu tocava músicas que eles gostavam no fundo para que eles relaxassem e com isso tentar criar uma sala de aula agradável e prazerosa.

Figura 1 - Desenho da unidade 1 – Cuca.



Fonte: Elaboração do estudante X.

Figura 2 - Desenho da unidade 4 – Arcos da Lapa.



Fonte: Elaboração do estudante Y.

RESULTADOS

Ao final do ano letivo, utilizei como um dos instrumentos avaliativos, uma autoavaliação. Nesta última aula, em uma roda de conversa, perguntei aos estudantes o que eles achavam das aulas de inglês no segundo semestre em relação ao primeiro, a maioria relatou que as aulas “melhoraram muito” ou que se sentiam muito mais motivados que antes das atividades implementadas. É importante ressaltar que as notas aumentaram consideravelmente, principalmente pelo fato de eu ter incluído os desenhos e a autoavaliação como parte dos instrumentos avaliativos (a produção textual, autoavaliação, teste, trabalho e prova).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É mister ressaltar a importância das atividades lúdicas e com uso da tecnologia que foram utilizadas, para se criar momentos de relaxamento e aumentar a motivação dos estudantes na sala de aula de língua inglesa. A turma relatou, através de seus representantes de turma, que estava muito satisfeita com a forma como as aulas passaram a ser conduzidas, de forma mais dinâmica e lúdica, dando mais diversão ao aprendizado.

Termino este relato ressaltando que muitas das atividades aqui retratadas e utilizadas com a turma foram ensinadas no curso BRITE (*Brazilians Innovating on the Teaching of English*) módulo I promovido pela Embaixada dos Estados Unidos da América no Brasil. Agradeço imensamente a

professora Carla dos Santos Medeiros do Instituto Brasil Estados Unidos (IBEU) pela sua excelência, paciência e dedicação no ensino ao longo das aulas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conscientização para o uso de celulares na escola: por que precisamos falar sobre isso?** Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/celular-escola/guia-escolas.pdf> > Acesso em: 27 mar. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition**. Oxford, UK, OUP, 2000.

GONZALEZ, L. Reflexão e prática: a importância dos relatos de experiência na formação docente. **Revista de Educação**, 12(3), 2017, p. 45-59.

GOVERNO FEDERAL. **Lei no 15.100**. 13 de janeiro de 2025.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. California: University of Southern California, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen. **Language acquisition**. Disponível em: < www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf >. Acesso em: 26 dez. 2024.

LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da. Contribuições ao debate sobre a pesquisa do professor da educação básica. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, 2010, p. 86-107. Disponível em: < <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/20/18> >. Acesso em: 01 jan. 2025.

MALU, Kathleen F. McNEAL, Kelly. Creating Cartoons: A Learner-Centered Approach to Comprehending Texts. **English Teaching Forum**. P. 28-31. 2017. Disponível em: <www.americanenglish.state.gov/english-teaching-forum> Acesso em: 27 mar. 2025.

SAPORITO, Adriana et al. **Teláris essencial: inglês: 8º ano**. 1ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2022.

SILVA, M. (2019). Compartilhando experiências: o relato como ferramenta de aprendizado. **Cadernos de Pesquisa**, 20(1), 2019, p. 23-36.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Cambridge University Press, UK, 2009.

CODIFICANDO SENTIDOS: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS POR TAREFAS COM TUTORIAIS SOBRE DESENVOLVIMENTO WEB

CODING MEANING: PERCEPTIONS OF TECHNICAL HIGH SCHOOL STUDENTS ON TASK-BASED ENGLISH TEACHING WITH TUTORIALS ON WEB DEVELOPMENT

Fernanda GOULART

fergoulart@ifsp.edu.br

(Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Gabriella de Oliveira BISPO

gabriellaobispo@gmail.com

(Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, São Paulo, Brasil)

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo descrever o processo de elaboração de uma unidade didática temática (UDT) em língua inglesa a partir do tema Desenvolvimento Web e fundamentada nos princípios do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), além de apresentar as percepções gerais de estudantes de ensino médio técnico sobre a experiência de aprendizagem por meio dessa proposta. O estudo, parte de um projeto de iniciação científica realizado em um campus do IFSP do interior do estado de São Paulo, incluiu a elaboração de uma UDT composta por atividades comunicativas e tarefas baseada em tutoriais e sua aplicação no formato remoto, por meio da plataforma Microsoft Teams. Participaram da pesquisa cinco estudantes matriculados no ensino médio técnico integrado em Informática. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários, entrevistas e gravação das aulas. A análise dos dados transcritos indicou que os participantes perceberam avanços positivos nas quatro habilidades linguísticas, com destaque para a leitura e a compreensão auditiva. A motivação nas aulas foi apontada como elemento central no processo de aprendizagem. Com este trabalho, pretende-se contribuir para o avanço das investigações no campo de ensino de línguas baseado em tarefas no contexto da educação técnica.

Palavras-chave: Planejamento temático baseado em tarefas; Ensino de língua inglesa; Desenvolvimento web; Ensino médio técnico.

Abstract: This article aims to describe the process of designing a thematic didactic unit (UDT) in English, based on the theme *Web Development* and grounded in the principles of Theme and Task Based Teaching (PTBT). It also presents the overall perceptions of technical high school students regarding their learning experience through this approach. The study is part of a scientific initiation project conducted at a campus of the Federal Institute of São Paulo (IFSP) in the interior of the state. It involved the development of a UDT composed of communicative activities and tasks based on tutorials, implemented in a remote format via the Microsoft Teams platform. Five students enrolled in the technical high school program in Informatics participated in the study. Data collection instruments included questionnaires, interviews, and class recordings. Analysis of the transcribed data indicated that participants perceived positive progress in the four language skills, with particular emphasis on reading and listening comprehension. Motivation during the lessons was identified as a key element in the learning process. This study aims to contribute to the advancement of research in the field of task-based language teaching within the context of technical education.

Keywords: Thematic task-based planning; English language tutorial teaching; Web development; technical high school.

INTRODUÇÃO

O termo ‘tarefa’ ganhou destaque na década de 1980, a partir do Programa de Procedimentos desenvolvido pelo linguista aplicado Prabhu (1987), no sul da Índia. Nas duas últimas décadas, no contexto brasileiro, o Planejamento Baseado em Tarefas (PBT) tem sido reconhecido por seu potencial em promover uma aquisição linguística mais eficaz, além de ampliar as oportunidades de uso significativo da língua-alvo (L-alvo) pelos aprendizes (Barbirato, 1999; Xavier, 1999; Barbirato, 2005; Cassoli, 2011; Emídio, 2017; Amorim, 2019).

As tarefas vêm sendo consideradas uma alternativa viável para a aplicação no ensino e aprendizagem de línguas no âmbito da abordagem comunicativa (Almeida Filho, 2012), que entende a aquisição da L-alvo como resultado de participação em ambientes de ensino que se aproximam de práticas sociais e situações comunicativas reais. O uso da L-alvo, nesse contexto, deve ser prioridade, sendo a língua materna permitida e usada como suporte, quando necessário (Barbirato, 2005). Essa abordagem contrasta com a gramatical tradicional, centrada na aprendizagem de forma consciente por meio de exercícios de repetição e memorização para prática da estrutura da língua.

No presente trabalho, optamos pela adoção do Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PTBT), que propõe a utilização de um tema central como eixo organizador para o desenho de tarefas (Xavier, 1999; Barbirato, 2005). Para a definição e elaboração dessas tarefas, apoiamo-nos nos critérios propostos por Barbirato (2005), os quais incluem: a prioridade para o sentido, a comunicação de significados e criatividade dos alunos, o uso comunicativo da L-alvo, a presença de um eixo organizatório temático, a participação ativa dos alunos, a natureza significativa e relevante das tarefas, semelhança com as situações que os alunos encontram fora da sala de aula e, por fim, a apresentação de um resultado comunicativo.

É importante destacar que o PTBT tem suas raízes no ensino baseado em temas (EBT), também denominado cursos temáticos. O EBT, por sua vez, configura-se como um dos modelos do ensino de línguas baseado em conteúdo, amplamente conhecido na literatura internacional como *Content-Based Language Teaching* (CBLT) (Crandall, 1994). O CBLT é estruturado em torno de tópicos diversos, que podem estar relacionados a um tema central ou a uma área específica do conhecimento. Em ambos os casos, as unidades principais do currículo são organizadas a partir dos temas, o que gera múltiplas oportunidades para que os aprendizes explorem simultaneamente o conteúdo e a L-alvo. Dessa forma, no EBT ou PTBT, os aspectos linguísticos não são previamente selecionados, uma vez que o objetivo não é o ensino de itens isolados da língua, mas sim a aprendizagem contextualizada por meio do engajamento com o conteúdo (Cameron, 2001).

Apesar do reconhecimento do potencial do PTBT no ensino e aprendizagem de língua inglesa, algumas lacunas ainda existem na literatura nacional, especialmente no que diz respeito à elaboração de tarefas a partir de temas e à sua implementação junto a alunos do ensino médio técnico.

Um levantamento de preferências e interesses realizado em 2019 no Instituto Federal de São Paulo, no campus onde esta pesquisa foi realizada²⁰, revelou o desejo da grande maioria dos estudantes matriculados nos cursos relacionados à informática da instituição por aulas de língua inglesa com foco na comunicação. Somado a isso, o gênero tutorial apareceu nos relatos como um dos textos mais frequentemente utilizados nas tarefas do dia a dia entre os respondentes.

A presente proposta vem para complementar pesquisas que já vêm sendo desenvolvidas desde 2015, quando a segunda autora deste trabalho iniciou suas atividades no IFSP como professora de inglês técnico e se deparou com a carência de materiais de inglês comunicativos voltados para os cursos da área de informática. Além disso, seu desconhecimento a respeito das necessidades e interesses de uso de inglês por parte dos estudantes matriculados nesses cursos fez com que o entendimento da importância por pesquisas na área surgisse.

Assim, projetos começaram a ser realizados e, a partir disso, os dados coletados por meio de entrevistas, questionários e conversas informais em sala de aula reforçaram a demanda por cursos de inglês que oferecessem uma opção diferente do que vinha sendo realizado até então, ou seja, ensino com foco na estrutura da língua com exercícios gramaticais e vocabulário técnico. Alinhado a essas descobertas, no início de 2016, quando a professora-pesquisadora participou de um curso de dois meses nos EUA oferecido pelo SETEC -CAPES e teve contato com o PBT, em inglês TBLT (*Task-Based Language Teaching*), uma nova linha de pesquisa passa a ser implementada como base teórica para novos projetos voltados para os estudantes da instituição envolvendo a produção de materiais comunicativos de inglês.

Com o objetivo de atender às sugestões nos levantamentos realizados, unidades didáticas temáticas (UDT) baseadas em tarefas começaram a ser elaboradas. O primeiro projeto de iniciação científica (PIBISFP) desenvolvido teve como tema central “*Hardware*”, com aplicação de tarefas comunicativas em um curso online para estudantes do ensino superior do campus. Os dois projetos seguintes (PIBIFSP e PIBIC-EM) envolveram UDT sobre “*Desenvolvimento Web*”, tema selecionado pelos próprios alunos do ensino médio técnico integrado em informática.

Neste artigo, temos como objetivo trazer resultados do projeto de iniciação científica PIBIC-EM²¹, aplicado entre agosto de 2020 e julho de 2021. O estudo foi conduzido por uma aluna do ensino médio técnico integrado em informática do campus, primeira autora do artigo, com supervisão

²⁰ O campus do IFSP onde a pesquisa foi realizada está situado na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo.

²¹ O projeto foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

da sua orientadora. O objetivo central da pesquisa foi avaliar as percepções de estudantes de ensino médio técnico sobre a aprendizagem de inglês a partir de uma UDT sobre Desenvolvimento Web elaborada a partir do gênero textual tutorial dentro dos princípios do PTBT.

Os cinco participantes do curso²² foram estudantes das turmas do 2º e 3º anos do curso técnico de informática integrado ao ensino médio matriculados em um campus do Instituto Federal de São Paulo e com o inglês básico. O embasamento teórico para a construção das UDT foi apoiado em Almeida Filho (2012), Barbirato (2005) e Willis (1996). O curso, a princípio pensado para aplicação presencial, passou por alterações devido à pandemia do novo Coronavírus, sendo conduzido em sua totalidade no formato remoto. Foram usadas as seguintes tecnologias digitais: a Plataforma *Teams*²³, o *Padlet*²⁴, o *Quizizz*²⁵, o *Moodle*²⁶ e o *LearningApps*²⁷, nas três primeiras foi utilizado as versões gratuitas e as duas últimas são abertas e gratuitas.

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa do IFSP (CAAE 42979021.2.0000.5473), foi iniciada a primeira fase do estudo, composta pela aplicação de três questionários para definição do tema da UDT e levantamento de interesses de uso da língua inglesa entre os estudantes do 2º ano de informática do curso. O tema mais votado entre os estudantes foi “Desenvolvimento de Páginas de Web”, sendo a compreensão auditiva (*listening*) a habilidade da língua reportada como a mais importante entre os alunos, o que levou à produção de tarefas partindo de tutoriais em vídeos.

A fase seguinte constituiu da elaboração da UDT. Em seguida, foi realizada a divulgação do curso por meio de redes sociais e e-mail do campus seguido de sua aplicação. Por fim, os dados foram transcritos e analisados.

Na próxima seção, discorreremos sobre a UDT elaborada e sua aplicação.

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA: O DESENVOLVIMENTO DA UDT BASEADA EM TAREFAS

A UDT, elaborada no Canva²⁸, incluiu tarefas e atividades comunicativas diversas que partiram de tutoriais escritos e orais em inglês sobre Desenvolvimento web. A distinção entre atividades comunicativas e tarefas consideradas no nosso estudo parte da definição de tarefa

²² Trata-se de um curso extracurricular.

²³ O *Teams* é uma plataforma online utilizada pela instituição que possibilita reuniões assíncronas.

²⁴ O *Padlet* é uma plataforma online que possibilita a criação de murais virtuais interativos e colaborativos, podendo assim registrar, guardar e compartilhar conteúdo multimídia.

²⁵ O *Quizizz* é uma plataforma online que permite produzir e compartilhar questionários.

²⁶ O *Moodle* é uma plataforma online utilizada para compartilhar materiais de estudo, além de coletar e revisar tarefas.

²⁷ O *LearningApps* é uma plataforma online que permite criar atividades a partir de jogos.

²⁸ O Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Neste trabalho foi utilizada a versão gratuita.

proposta por Xavier (2007, p. 42), ao afirmar que “(...) tarefas requerem um resultado comunicativo, ao contrário de uma prática conversacional entre professor aluno ou aluno-aluno que, embora possa exigir foco no significado, não requer um resultado final (...)”

Dessa forma, a presença de um resultado comunicativo é ponto crucial que distingue, na nossa perspectiva, uma tarefa de outra atividade comunicativa, ou atividade do tipo não-tarefa. Neste trabalho, como exemplo de atividade comunicativa, citamos uma discussão geral sobre a compreensão da função de um desenvolvedor web em grupo, com a sala toda, após assistirem a um vídeo sobre o assunto. A tarefa, nesse caso, apresentou um resultado comunicativo, ou seja, a produção de um *padlet* sobre as funções específicas de um desenvolvedor Web. Enquanto no primeiro caso não existiu um resultado concreto a partir da discussão em grupos, no segundo a tarefa é concluída a partir de um desfecho, um resultado comunicativo definido, ou seja, a produção de um *padlet*.

Com base na proposta metodológica de Willis (1996), foram desenvolvidos, no material, seis ciclos de tarefas, compostos por pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A pré-tarefa, considerada uma atividade comunicativa do tipo não-tarefa, teve como objetivo preparar os estudantes para a realização das tarefas com atividades de discussão, perguntas e respostas, bem como modelos de textos semelhantes aos que seriam usados na tarefa.

A tarefa, fase central do ciclo, consistiu em uma atividade comunicativa mais complexa que a pré-tarefa, exigindo, portanto, maior esforço cognitivo por parte dos alunos. Além disso, diferentemente das atividades comunicativas anteriores, a tarefa demandava um resultado comunicativo oral ou escrito, como, por exemplo, uma descrição ou uma opinião sobre algum dos tópicos abordados. Já a pós-tarefa, fase final, teve como propósito encerrar o ciclo por meio de correções e revisões do conteúdo, também com base em atividades comunicativas do tipo não-tarefa. Os ciclos foram intitulados a partir de perguntas que seriam respondidas durante a execução das tarefas, a saber: Ciclo 1. *What does a Web Developer do?*; Ciclo 2. *Which one should I choose?*; Ciclo 3. *Could you help me, please?*; Ciclo 4. *How does it look?*; Ciclo 5. *Should I use it or not?*; e Ciclo 6. *Freelancer, is it good or not?*.

A UDT foi implementada em oito encontros síncronos pela plataforma TEAMS com duração de 1h30 cada, entre os meses de abril e junho de 2021. Os estudantes, matriculados no segundo e terceiro anos do ensino médio técnico integrado em Informática, participaram como voluntários do curso e inscreveram-se por meio de um documento elaborado no *forms* enviado por e-mail institucional. Para preservar a identidade dos alunos, nos referiremos a eles como Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante 5, ou apenas Participante, nos casos em que o nome não foi fornecido.

O primeiro ciclo de tarefas, “*What Does a Web Developer do?*” iniciou com uma pré-tarefa, conforme ilustra a Figura 1. Essa atividade envolveu questões relacionadas às funções que um

desenvolvedor de páginas web desempenha. Seu objetivo foi preparar os alunos para a tarefa, que incluiria um tutorial em vídeo sobre a temática.

Figura 1: Pré-tarefa Ciclo 1

What does a Web Developer do?

PRE-LISTENING

<P> ANSWER THE QUESTIONS BELOW </P>

- What do you think a Web Developer does?
- Do you think it is a high demanded niche?
- Do you think it would be a challenge to pursue a career in Web development?
- Do you know the different roles of a web developer?
- Do you think it's necessary to get a degree to become a Web Developer?

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Como tarefa, os alunos deveriam elaborar, de forma colaborativa, um resumo das informações apresentadas no tutorial assistido utilizando o aplicativo Padlet (Figura 2).

Figura 2: Padlet construído pelos participantes

WEB DEVELOPER

A web developer creates a web page and tries to give what the clients asked for, for example, let's imagine that a company wants a webpage for users registration, so, this is a web developer work and also make sure this is going to attract the user.

Um desenvolvedor da web cria site e tenta atender a opção que o cliente deseja, por exemplo, imaginemos que uma empresa quer um site para cadastro de usuário é trabalho do desenvolvedor fazer isso e claro ser um site que atraia de fato usuário.

Web Designer

The web designer is responsible for the visual part of a webpage, in another words, they make the webpage sketch.

Front-End

The front-end developer is the one who put the web designer project into the internet, they make possible for the users to interact with it.

Back-End

The back-end is basically the glue for the users and the computer interaction. So, they build databases to save the users informations.

Full-Stack

The full-stack is the person who develops a webpage by their own. They are able to do a web designer, front-end and back-end jobs. (know-it-all)

Other tasks

- Marketing
- Code review
- Mentoring
- Maintenance
- Meetings

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O segundo ciclo, intitulado *Which One Should I Choose?*, teve início com uma pré-tarefa que envolveu a leitura de um artigo sobre os prós e contras das funções Back-End, Front-End e FullStack. Para reforçar os conteúdos abordados, os estudantes também assistiram a um tutorial em vídeo. Na tarefa principal, foram convidados a escolher, com base em suas preferências, qual das três funções consideravam mais interessante para atuar profissionalmente, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3: Resultado da tarefa do Ciclo 2 elaborada pelo Participante 1

Original

The two resources that we have in the area of web page developer are incredible. However, what attracts me the most is the front-end feature because it has a visual aspect to the sites and I love to work with it, it is as if I could bring the sites to life.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Em seguida, deveriam descrever a função escolhida e justificar sua decisão (Figura 4).

Figura 4: Resultado da tarefa do Ciclo 2 elaborada pelo Participante 3

Original

The ideal for me would be the back-end developer, as he works on the part of organizing information invisible to the user's eyes, which I like a lot. But, I also think that I would like to specialize in front-end developer, thus becoming a full-stack developer.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O terceiro ciclo de tarefas, intitulado *Could you help me, please?*, teve início com o direcionamento de uma pergunta individual para cada estudante, conforme ilustrado na Figura 5. Em seguida, foi apresentado um tutorial em vídeo com explicações introdutórias sobre HTML e CSS, servindo como base para o desenvolvimento das atividades propostas.

Figura 5: Perguntas da pré-tarefa

<P> CHOOSE ONE OF THE QUESTIONS BELOW </P>

- ☐ Do you know some effective way of adding style to my HTML without having to put all the properties I want to each tag even if they are the same.
- ☐ Can you help me? I'm having a problem, because I want my title to be red, but a lighter red and I don't know how to do it.
- ☐ How can I add a background color or an image?
- ☐ I didn't like the font of my webpage, but I don't know how to change it and define a font for the main title and other for the texts
- ☐ I didn't like the font of my webpage, but I don't know how to change it and define a font for the main title and other for the texts
- ☐ Could you help me to add borders to my HTML? I don't know how to define the color, width and put rounded corners.
- ☐ How can I define margins to the paragraphs?
- ☐ I need your help to define the alignment and style of my webpage

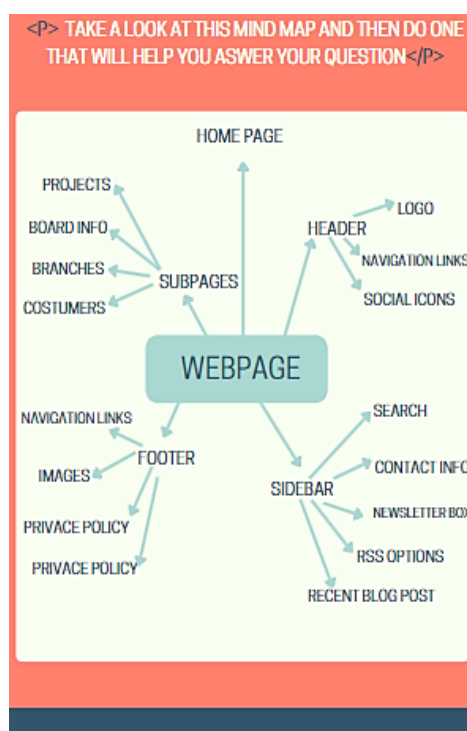
TAKE A LOOK AT THIS WEBSITE, IT WILL HELP YOU ASWER THE QUESTION

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Após a discussão das perguntas iniciais, foi apresentado um mapa mental (Figura 6) sobre o tema, com o objetivo de servir como modelo para que os estudantes elaborassem um mapa semelhante, relacionado à pergunta que haviam recebido.

Além da criação do mapa mental, os alunos também participaram de uma tarefa oral, que consistia em uma simulação de ligação. Nessa atividade, um estudante desempenhava o papel de 'junior' na empresa, sendo responsável por esclarecer uma dúvida de um colega, que atuava como 'trainee'. Em seguida, os papéis eram trocados. De acordo com Nunan (2004), essa estratégia pode ser caracterizada como uma tarefa do tipo interpessoal, utilizando-se *role-playing* (simulação/encenação).

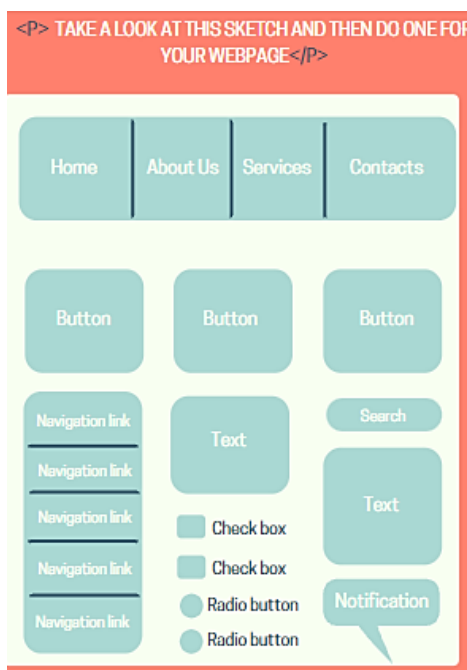
Figura 6: Exemplo de Mind Map



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O quarto ciclo, intitulado '*How Does It Look?*', focou no tipo textual descritivo, sendo estruturado a partir de um tutorial sobre *layout*, acompanhado de exemplos de rascunhos de *sites*. A pré-tarefa incluiu um tutorial sobre *FlexBox* e *Layout*, com o objetivo de introduzir os conceitos-chave e os subtópicos necessários para a execução das tarefas subsequentes. Além disso, foram apresentados exemplos de descrição de páginas e vocabulário relevante para a localização de objetos em imagens. Na primeira tarefa, os alunos criaram o esboço de um site com base no modelo trabalhado (FIGURA 7). A segunda tarefa consistiu na redação de um parágrafo descritivo sobre o esboço produzido.

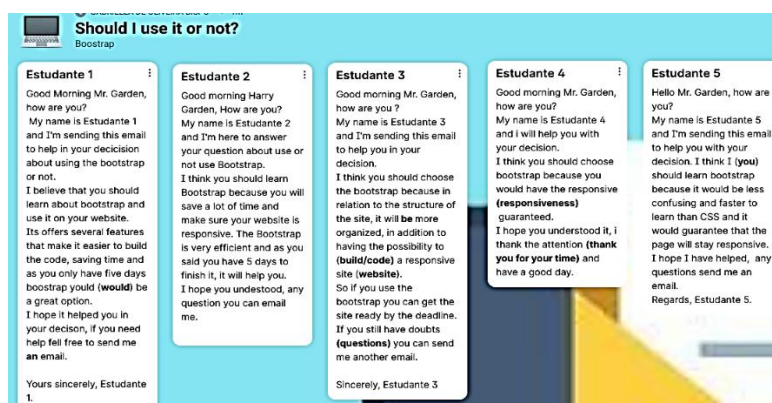
Figura 7: Exemplo de rascunho de site



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Para o desenvolvimento do quinto ciclo, intitulado '*Should I Use It or Not?*', os alunos iniciaram a fase da pré-tarefa assistindo a um tutorial que explicava o funcionamento do *framework Bootstrap*. Em seguida, utilizando a plataforma *Padlet*, os estudantes colaboraram na criação de um e-mail explicando as funcionalidades da ferramenta de desenvolvimento web. Na fase da tarefa, foi apresentado um vídeo no qual um profissional da área compartilhou sua opinião sobre o uso do *Bootstrap*. A partir dessa atividade, cada aluno redigiu uma resposta a um e-mail (Figura 8) que apresentava uma situação de trabalho em que um funcionário se via em dúvida sobre a adoção ou não da ferramenta *Bootstrap*.

Figura 8: Resultado da tarefa



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

O sexto e último ciclo, intitulado '*Freelance, is it good or not?*', começou com uma pré-tarefa de leitura de um tutorial escrito sobre como ser e se tornar um *freelancer*. Após a leitura, os alunos participaram de uma discussão sobre o material abordado. A tarefa incluiu a exibição de um vídeo no qual um profissional da área compartilhou os prós e contras de trabalhar como *freelancer*. Em seguida, foi realizado um jogo da memória. Ao final, os alunos comentaram sobre a possibilidade de trabalharem ou não como *freelancers* e explicaram suas decisões, como ilustrado no exemplo mostrado na Figura 9.

Figura 9: Resultado da tarefa

Freelancer

I wouldn't be a freelancer because have a lot of risky and you have much more work to do, like marketing, manage your work, talk to client. Beyond that you will need to be organized, and you also seek new projects.

Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Finalizamos esta seção retomando que as tarefas propostas ao longo da UDT atenderam aos critérios estabelecidos para o PTBT, conforme delineados por Barbirato (2005) e Xavier (1999). Essas atividades priorizaram o uso comunicativo da L-alvo em situações próximas à realidade dos estudantes, envolveram um eixo temático organizador, 'desenvolvimento web', e exigiram a produção de resultados comunicativos concretos, seja de forma oral ou escrita. Além disso, as tarefas propostas neste trabalho tiveram como objetivo promover a participação ativa dos alunos e a integração das habilidades linguísticas.

Na próxima seção, discutiremos as percepções dos participantes em relação à experiência com a UDT implementada, suas impressões sobre o processo de aprendizagem e os efeitos observados no desenvolvimento de suas habilidades na língua inglesa.

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A EXPÊRIÊNCIA COM A UDT IMPLEMENTADA

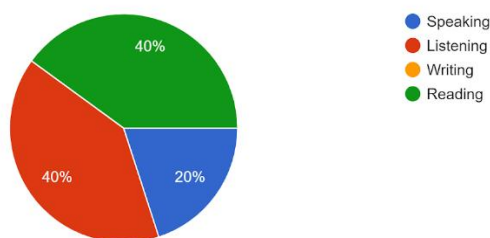
Nesta seção, apresentaremos as percepções dos estudantes acerca da experiência com a UDT implementada. Os dados a seguir foram obtidos a partir das respostas transcritas de um questionário estruturado, aplicado ao término do curso. O objetivo desse instrumento foi compreender as impressões gerais dos alunos sobre as atividades desenvolvidas, o curso em si e a evolução de suas habilidades na língua inglesa, no contexto do planejamento proposto. Além disso, foram coletadas sugestões e ideias dos participantes, permitindo identificar tanto os aspectos positivos quanto os pontos a serem aprimorados na proposta do curso.

Quando questionados sobre qual das quatro habilidades da língua os participantes perceberam maior evolução, os dados mostraram, conforme a Figura 10, que as habilidades de

leitura (*reading*) e compreensão auditiva (*listening*) foram as mais citadas, seguidas da habilidade da fala (*speaking*). Nenhum dos participantes relatou perceber avanços na habilidade de escrita (*writing*).

Figura 10: Evolução das Habilidades Linguísticas Segundo a Percepção dos Participantes

Qual das quatro habilidades do inglês você acha que mais evoluiu?
5 respostas



Fonte: Elaborado pelo(s) autor(es)

Como complemento à pergunta anterior, com o intuito de triangular os dados, solicitamos que os estudantes fornecessem comentários adicionais. A análise das respostas revelou que o uso das tarefas comunicativas promoveu a prática e o desenvolvimento das quatro habilidades da língua. Os excertos a seguir relevam percepção dos participantes com relação ao desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva:

Uma das habilidades que tive um melhor desenvolvimento foi no *listening*. Como a professora falava bastante em inglês nas aulas eu me concentrava mais para entender o que ela falava e com isso percebi que consigo entender muitas coisas além de melhorar o *listening*. (Participante 4)

Com toda a conversação e vídeos que tivemos melhorei muito o meu *listening* (Participante 5)

Com relação a essa questão, é importante mencionar que embora o PTBT aplicado tenha seguido o princípio de aprendizagem holística do ensino comunicativo, ou seja, não segmentando o ensino da língua por habilidades, consideramos interessante compreender qual habilidade se destacou nas tarefas propostas, segundo a percepção dos participantes para nortear futuras elaborações de materiais.

Conforme sugere o ensino comunicativo, as aulas foram conduzidas, sempre que possível, na L-alvo. Isso parece ter sido fator determinante para que a Participante 1, ao começar a perder a timidez, conseguisse participar mais e melhorar sua habilidade de fala, conforme observamos na sua resposta a seguir: “eu tinha vergonha no começo mas conforme as aulas fui perdendo e me ajudou muito a melhorar o meu *speaking*” (Participante 1).

Outro ponto relevante e que merece destaque é que no planejamento temático desenhado, o vocabulário, diferentemente do que acontece na abordagem estruturalista, não é pautado em listas de memorização e exercícios específicos, mas, sim, inserido dentro do tema e praticado durante a comunicação (Almeida Filho, 2000). O participante 3 confirma o desenvolvimento do vocabulário no decorrer do curso e reconhece que essa evolução tenha auxiliado na leitura e na escrita: “meu vocabulário aumentou e me ajudou bastante no desenvolvimento da minha leitura e da escrita” (Participante 3).

Ainda sobre o aprendizado de vocabulário no PTBT aplicado, verificamos que o Participante 2 considera que não apenas sua habilidade de leitura foi aprimorada, mas também observou evolução na escrita a partir das atividades práticas que foram oferecidas ao longo do curso:

Eu tinha muita dificuldade na leitura de textos, frases em inglês e com a minha participação no curso eu consegui ter mais facilidade... eu ainda tenho um pouco de dificuldade, mas eu conhecendo mais as palavras se torna mais fácil de se ler, além de me ajudar bastante na escrita também porque teve bastante atividades que tínhamos que escrever então isso me ajudou muito, com isso percebi que evolui com a minha participação no curso (Participante 2).

No que se refere ao tema ‘desenvolvimento web’, escolhido para compor os ciclos de tarefas, podemos concluir, com os excertos abaixo, que a oportunidade de aprender a língua com um assunto específico da área dos participantes foi muito relevante e produtivo, corroborando os princípios do ensino temático proposto ao gerar múltiplas oportunidades para que os aprendizes explorem simultaneamente o conteúdo e a L-alvo.

O curso foi muito legal e interessante principalmente para melhorar o meu inglês enquanto aprendi sobre *web development* (Participante 1).

[...]me ajudou também a ter mais conhecimento sobre *web development* e alguns assuntos mais aprofundados que eu não sabia (Participante 2).

O curso foi ótimo, além de aprender mais sobre o inglês tive a oportunidade de ver um assunto que não tinha visto ainda no curso técnico (Participante 5).

Dentre os pontos fortes do curso, evidenciamos que a motivação, a partir dos termos “brincadeiras” e “super legal”, foi ponto chave para o desenvolvimento da língua, segundo percepção dos participantes a seguir:

As brincadeiras que a [professora bolsista] trazia para as aulas, ajudava mais a compreender. (Participante 4)

Um ponto forte do curso é que eu achei super legal as atividades, pois eram todas diferentes e de certa forma mais “fácil” de aprender do que uma prova, por exemplo, então sendo atividades diferentes eu consegui aprender muito. (Participante 2)

Ademais, além de propiciar um “ambiente relaxado e extrovertido” (Participante), o curso contribuiu com conteúdo de uma disciplina escolar: “Como estou aprendendo isso esse ano, as aulas me fazem ficar um pouco adiantada” (Participante).

A não complexidade das atividades também foi considerada como um ponto positivo “tarefas simples e fáceis’ (Participante 3). Por fim, a atuação da professora como facilitadora durante todo o processo foi percebida como relevante para a evolução do Participante 5 “a [professora bolsista] deu muito suporte a nós o que ajudou muito na evolução do curso”.

Em relação aos pontos fracos do curso, evidenciou-se, nos dados, menção à baixa participação e à limitada interação dos alunos durante as aulas síncronas, como demonstrado no excerto a seguir: “A falta de participação da sala como um geral deixou a desejar por atrasar um pouco as aulas, mas na minha opinião não prejudicou muito” (Participante 1).

Como alternativa para estimular uma maior participação, um dos participantes sugeriu a inclusão de dinâmicas em dupla, com foco na interação oral de forma mais descontraída: “fazer dupla e as duas decidir um tema e conversar sobre, aí uma conta da outra para turma, por exemplo, ‘quem de nós vocês acham que é fã de Acotar?’ (Participante).

Além disso, outro relato evidencia que a dificuldade em se expressar oralmente está diretamente relacionada a fatores emocionais, como a insegurança e o medo de errar na língua alvo, o que impacta negativamente na participação: “a melhora das aulas depende de nós, alunos, interagir mais, mas admito que, como aluna, tenho medo de falar errado em inglês, por isso da pouca interação” (Participante).

Essas questões, já percebidas pela professora desde os primeiros encontros, foram levadas em consideração ao longo do curso. Como forma de minimizar o problema, ou seja, favorecer uma maior colaboração e envolvimento da turma, foram implementadas estratégias para estimular a participação dos alunos, como o uso do *Padlet*.

Em síntese, as percepções dos estudantes revelam que a proposta da UDT, centrada em um tema de interesse da área técnica dos participantes e fundamentada em princípios do ensino comunicativo, contribuiu para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, especialmente a compreensão auditiva e a leitura.

As atividades dinâmicas, o uso predominante da língua inglesa em sala e a atuação da professora como facilitadora foram elementos destacados positivamente pelos estudantes. No entanto, aspectos como a limitação na participação oral e a extensão das aulas também foram apontados como pontos a serem aprimorados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais com uma reflexão sobre a UDT desenvolvida para a aplicação deste PTBT. Como apresentado ao longo do trabalho, o tema central ‘desenvolvimento web’ foi escolhido pelos próprios estudantes, o que reforça a importância de considerar os interesses do público-alvo nos planejamentos de ensino de línguas.

Outro ponto importante a ser destacado é que a elaboração de uma UDT a partir de tarefas e atividades comunicativas que atendam às necessidades dos alunos não é uma tarefa simples: demanda do professor/planejador um sólido embasamento teórico sobre o ensino comunicativo, bem como compreensão clara dos conceitos de tarefas e atividades comunicativas.

Quando o conteúdo envolve uma área específica, como é o caso do ‘desenvolvimento web’, torna-se desejável, e muitas vezes necessário, que o professor conte com o apoio de um profissional da área. Neste projeto, a presença da aluna bolsista, que cursava o ensino médio técnico em Informática, foi um diferencial relevante, pois seu conhecimento prévio sobre a temática facilitou o desenvolvimento e a implementação da UDT. No entanto, é importante destacar que o professor não precisa ser um especialista no conteúdo temático, uma vez que o objetivo das aulas é promover a construção conjunta do conhecimento, por meio da interação entre docente e discentes.

No que se refere à percepção dos estudantes, concluímos que a utilização de tarefas em uma UDT elaborada com base no PTBT, por meio de tutoriais aplicados no formato remoto, foi, em termos gerais, bem recebida pelos participantes. Os relatos indicam que a proposta foi considerada positiva, tanto pelo conteúdo abordado quanto pela abordagem adotada, evidenciando o potencial desse tipo de material para promover o engajamento e o desenvolvimento linguístico dos alunos em contextos online.

No que diz respeito às habilidades linguísticas, a leitura e a compreensão auditiva, foram apontadas como aquelas em que os alunos perceberam maior progresso ao longo do curso. Essas duas habilidades de recepção, em especial a compreensão auditiva, foi favorecida, segundo os próprios participantes, pelo uso constante da L-alvo pela monitora durante as aulas e pelo gênero textual trabalhado no curso, o tutorial.

A motivação despertada pela temática contribuiu não apenas para o desenvolvimento da língua inglesa, mas também para a ampliação dos conhecimentos específicos na área de ‘desenvolvimento web’, conforme evidenciado nos relatos dos participantes. Além disso, o PTBT proposto proporcionou um espaço de interação, criatividade, gerenciamento de tarefas e participação ativa no processo de aprendizagem.

Os aspectos considerados desfavoráveis pelos estudantes, como a baixa interação durante as aulas síncronas (devido à timidez, ao medo de errar e à falta de familiaridade com a professora bolsista) e questões técnicas relacionadas ao uso de recursos digitais, serão levados em conta como

ponto de partida para o aprimoramento de futuros planejamentos. Ainda assim, consideramos que a proposta atendeu, em grande medida, às expectativas dos participantes.

Cabe destacar que este estudo foi desenvolvido no contexto de um projeto de iniciação científica, o que traz consigo algumas limitações inerentes, como o tempo reduzido para planejamento e implementação da proposta, além do uso restrito de instrumentos de coleta e análise de dados. Tais fatores devem ser considerados na leitura e interpretação dos resultados. Apesar disso, os dados obtidos oferecem contribuições relevantes para reflexões sobre o ensino de línguas em cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como para a formação inicial de professores.

Finalizamos este artigo com a sugestão de que a UDT elaborada neste estudo seja replicada em futuras edições, seja no mesmo campus ou por docentes de língua inglesa em outras instituições que atuem com cursos da área de informática. Acreditamos no potencial desta proposta tanto no formato remoto quanto em sua aplicação presencial.

Recomendamos, ainda, que futuras investigações explorem a implementação do PTBT em diferentes temáticas, com o objetivo de promover a aprendizagem da língua inglesa em distintas áreas do conhecimento, por meio de práticas comunicativas contextualizadas, motivadoras e alinhadas à realidade dos estudantes. Sugerimos, também, que os resultados dessas experiências sejam compartilhados com a comunidade acadêmica, contribuindo para a ampliação do conhecimento e o aprimoramento das práticas pedagógicas nesse contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 23-42, 2000.
- AMORIM, T. P. P. **A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa** 2019. 266p. Tese (Doutorado). Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BARBIRATO, Rita. C. **A tarefa como o ambiente para aprender LE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 1999.
- BARBIRATO, Rita. C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2005.
- ALMEIDA FILHO J. C. P.; BARBIRATO, Rita de C. Interação implicadora e aquisição na aula de línguas. ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, Rita de C. (orgs.). **Interação e Aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores; São Carlos: Edufscar, p. 47-73, 2016.
- CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.
- CASSOLI, E. R. **Aprender LE com planejamento e material comunicativos temáticos para desenvolver competência comunicativa**. 2011. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CRANDALL, J. **Content-centered language learning**. ERIC Digest ED 367142. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1994.

EMÍDIO, D. E. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância**. 2017, 318p. Tese (Doutorado em Linguística) -Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge University Press, 2004.

PRABHU, N. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge University Press, 2004.

XAVIER, R. P. **Elaboração, implementação e avaliação de um programa temático de inglês baseado em tarefas**. 1999. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1999.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras** (UFPEL), v. 13, p. 35-46, 2007.

WILLIS, J. **A Framework for Task- Based Learning**. Longman Handbooks for

Language Teacher. Longman, 1996.

DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS COM FOCO EM TERMINOLOGIA

DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIAL FOR TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES WITH A FOCUS ON TERMINOLOGY

Talita Botelho NUNES

talita.nunes01@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga, Taquaritinga, São Paulo, Brasil

Sandra Mari KANEKO-MARQUES

sandra.kaneko@unesp.br

UNESP-Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo desenvolver e apresentar um material didático voltado ao ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE), direcionado a estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) de uma instituição pública no estado de São Paulo. Fundamentado em uma revisão bibliográfica sobre os princípios do IFE e da análise de necessidades, o estudo enfatiza a importância de adaptar o ensino da língua inglesa às demandas específicas de contextos acadêmicos e profissionais do público-alvo. O material proposto busca promover o desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos técnicos em inglês, com foco na terminologia própria da área de Tecnologia da Informação. A elaboração dos conteúdos considerou a utilização de textos autênticos e a adaptação didática conforme as necessidades dos aprendizes, segundo preconizado por autores como Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998) e Ramos (2005, 2019). A proposta pretende contribuir com a prática pedagógica no ensino de IFE, destacando o papel do professor como elaborador de recursos adequados às situações-alvo em que os alunos utilizarão o idioma.

Palavras-chave: Inglês para Fins Específicos; Análise de Necessidades; Ensino de Inglês; Terminologia; Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

Abstract: The aim of this paper is to develop and present teaching material for English for Specific Purposes (ESP), aimed at students of a Systems Analysis and Development Technology degree course in a public institution in the state of Sao Paulo. Based on a literature review of the principles of ESP and needs analysis, the study emphasizes the importance of adapting English language teaching to the specific demands of academic and professional contexts. The proposed material seeks to promote the development of skills in reading and interpreting technical texts in English, with a focus on specific terminology of the Information Technology area. The content was developed using authentic text and didactic adaptation according to learners' needs, as recommended by authors such as Hutchinson and Waters (1987), Dudley-Evans and St. John (1998) and Ramos (2005, 2019). The proposal aims to contribute to pedagogical practice in the teaching of ESP, highlighting the role of the teacher as a developer of resources appropriate to the target situations in which students will use the language.

Keywords: English for Specific Purposes; Needs Analysis; English Teaching; Terminology; Systems Analysis and Development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo elaborar e apresentar um material para uma aula de Inglês para Fins Específicos (IFE), com ênfase na terminologia da área de Tecnologia da Informação, especificamente para estudantes de um Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) em uma instituição pública paulista. O inglês tem ocupado um lugar de destaque em diferentes áreas acadêmicas e profissionais, sendo a língua de divulgação de conhecimento científico. Tal posição tem contribuído para o crescimento e desenvolvimento de estudos em Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e Inglês para Fins Específicos (IFE) (Björkman, 2011).

Dessa maneira, considerando a crescente demanda por profissionais capazes de compreender e utilizar a língua inglesa em contextos técnicos e profissionais, este trabalho busca oferecer uma proposta pedagógica alinhada às necessidades linguísticas autênticas do público-alvo.

Pretende-se, inicialmente, fazer uma breve revisão bibliográfica que embasa o desenvolvimento do material aqui exposto, abordando conceitos relacionados ao ensino de IFE, à importância da terminologia técnica no processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como aos princípios do desenvolvimento de materiais didáticos. Logo após, será apresentada a metodologia utilizada para a produção deste trabalho, bem como o material produzido e as considerações finais acerca do que foi discutido e analisado ao longo deste artigo.

IFE E ANÁLISE DE NECESSIDADES

O ESP (*English for Specific Purposes*) ou IFE (Inglês para Fins Específicos), sendo este último o termo escolhido para ser utilizado no decorrer deste trabalho, emergiu, de acordo com Hutchinson e Waters (1987), devido a três principais fatores: (i) a expansão científica, tecnológica e econômica advinda do final da segunda guerra mundial; (ii) novos estudos na área da linguística surgidos na época, mais especificamente no que se refere ao estudo da língua inglesa, que surgiu como língua internacional devido ao poder científico, tecnológico e econômico americano no mundo pós-guerra; e (iii) avanços no campo da Psicologia Educacional, o que levou a um foco maior no aprendiz e suas necessidades e interesses. Para os autores, tais fatores levaram à busca por uma maior especialização no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Entende-se por IFE o ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira, onde o objetivo do aprendiz é usar o inglês em um campo específico de atuação acadêmica ou profissional (Paltridge e Starfield, 2013). Robinson (1991) afirma, em outro trabalho, que o principal critério para definir IFE é que este é normalmente direcionado a um objetivo, o qual geralmente está relacionado a um propósito de estudo ou trabalho. O interesse principal do estudante não é estudar a língua inglesa em si, mas estudá-la para que possa aplicá-la em um contexto específico de uso. Portanto, para desenvolver um curso de IFE, é necessário partir de uma análise de

necessidades, que tem a finalidade de especificar o que exatamente os estudantes precisam fazer por meio do uso da língua inglesa.

Ramos (2005, 2019) reitera os componentes que caracterizam e diferenciam um curso de Línguas para Fins Específicos – LinFE: (i) análise das necessidades, o que direciona o ensino a propósitos específicos e bem definidos; (ii) currículo e materiais elaborados para operar nos contextos de atuação do aluno; e (iii) aprendizagem centrada no aprendiz e na sua responsabilidade e autonomia para aprender. Em outras palavras, a mesma autora reforça os princípios para a abordagem LinFE: aprendizagem centrada no aluno; levantamento de necessidades dos alunos, como ponto de partida para o planejamento do curso; temas e conteúdo do curso relacionados às áreas de atuação do aprendiz.

Dudley-Evans e St. John (1998) definem o conceito de análise de necessidades como um processo no qual se estabelece o que se deve incluir em um curso para fins específicos e como o conteúdo deve ser trabalhado. Para os autores, a análise de necessidades é “a pedra angular do IFE e leva a um curso muito focado”(Dudley-Evans; St. John, 1998, p. 122)²⁹.

Pode-se afirmar, portanto, que a análise de necessidades se constitui como a principal premissa do IFE. É através dela que o planejamento do curso será feito a fim de suprir as demandas de aprendizagem que serão requisitadas em situações da futura atuação profissional do estudante. O levantamento das necessidades do aprendiz é, por conseguinte, essencial para definir o tipo de linguagem a ser ensinada, os recursos e as orientações metodológicas.

Segundo Robinson (1991), o planejamento de cursos de línguas para fins específicos é o produto de uma interação entre a análise de necessidades, a abordagem e metodologia do professor com relação ao conteúdo programático e os materiais didáticos disponíveis inseridos e modificados de acordo com os contextos nos quais se inserem. Em relação ao conteúdo programático e a metodologia, podemos caracterizá-los como o que ensinar e como ensinar, respectivamente (Jordan, 1997).

Para Graves (2000), a análise de necessidades é um processo sistemático e contínuo com o propósito de reunir informações sobre as necessidades e preferências dos estudantes, interpretar as informações coletadas e então tomar decisões pertinentes ao desenvolvimento do curso que será oferecido, buscando atender às necessidades constatadas.

Flowerdew e Peacock (2001) afirmam que, tanto em contextos específicos quanto acadêmicos, a análise de necessidades pode ser realizada por meio de questionários, entrevistas, observação participante ou não-participante, coleta de dados autênticos, estudos de caso, autoavaliações, testes

²⁹ However, needs analysis is the corner stone of the ESP and leads to a very focused course (Dudley-Evans; St. John, 1998, p. 122).

e diários de aprendizagem. Os autores sugerem que a coleta de informações da análise de necessidades seja feita de modo contínuo, sendo refinada ao longo do processo de desenvolvimento do curso.

Considerando as informações supracitadas, é possível notar que o professor de IFE precisa estar atento a vários aspectos quando se propõe a aceitar o desafio de ministrar aulas neste campo do saber. A principal preocupação deve ser com a análise de necessidades dos alunos, a partir da qual o docente é capaz de traçar todo um plano de trabalho que engloba os conteúdos a serem abordados e a forma como serão abordados. Assim, os estudantes podem ser preparados de maneira eficiente para atuarem nas tarefas e situações-alvo em que terão que utilizar a língua inglesa no ambiente profissional.

Sobre os diferentes papéis que um professor de línguas para fins específicos assume, Swales (1985 *apud* Vian Jr, 2015), indica os termos profissional de IFE (*ESP practitioner*) ao invés de professor de IFE (*ESP teacher*), devido às inúmeras tarefas atribuídas ao profissional de IFE que envolvem desde o planejamento de cursos, a produção de material didático, até seu envolvimento com pesquisas sobre e na sala de aula de IFE e avaliação de materiais instrucionais e da aprendizagem em testes e exames. Uma das tarefas que competem ao profissional de IFE é planejar o curso e preparar materiais que possam ser úteis para desenvolver as habilidades necessárias aos alunos, de forma que estes possam atuar eficientemente em suas atividades de trabalho. Isso ocorre porque geralmente não é possível encontrar materiais comerciais prontos para o ensino de IFE sem que haja a necessidade de, ao menos, fazer a complementação deste material, com o intuito de atender plenamente às necessidades discentes identificadas e já discutidas anteriormente. Na subseção seguinte, questões pertinentes com relação ao processo de elaboração e avaliação de material didático serão brevemente discutidas.

PLANEJAMENTO DE CURSO E ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Entende-se por materiais qualquer recurso utilizado por aprendizes e professores com a finalidade de facilitar a aprendizagem de uma língua (Tomlinson, 2011 *apud* Woodrow, 2018). Segundo Stoller (2016), materiais didáticos podem ser qualquer tipo de material que facilite a aprendizagem, podendo ser: livros, vídeos, gravações, sites, programas e aplicativos. O aspecto mais importante dos materiais sobre IFE é que eles refletem a situação-alvo do uso da língua. Tais materiais geralmente são autênticos, ou seja, constituem-se de textos que não foram desenvolvidos com o propósito de ensinar uma língua, mas para especialistas de uma área específica.

De Chazal (2014) afirma que materiais didáticos em contexto de inglês para fins específicos e/ou acadêmicos, devem ser embasados teoricamente, ser orientados pelos objetivos de

aprendizagem e necessidades dos aprendizes, focados na situação-alvo, levando em consideração o que o aprendiz já sabe sobre determinado assunto, bem como aquilo que ele precisa saber.

Dudley-Evans e St. John (1998) afirmam que o papel dos professores que trabalham com IFE vai além do mero trabalho docente, mas também envolve a atuação deste como desenvolvedor de curso e fornecedor de materiais, colaborador, pesquisador e avaliador. No que concerne ao papel do professor como fornecedor de materiais, os autores apontam que isto envolve a escolha de material autêntico publicado, a adaptação desses materiais à necessidade do aluno quando preciso ou até mesmo a escrita de material quando nenhum recurso pedagógico existente se adequa a uma determinada proposta de trabalho.

Tais fatos validam o objetivo deste trabalho, que é o de desenvolver um material adequado de forma a atender às necessidades específicas de alunos de um Curso Superior em ADS, focando na leitura e interpretação de textos bem como na terminologia da área.

Hutchinson e Waters (1987) apontam três formas para a produção de material didático em IFE: (i) selecionar a partir de materiais existentes: avaliação de materiais; (ii) criar o seu próprio material: desenvolvimento de materiais; (iii) modificar materiais existentes: adaptação de materiais. Stoller (2016) sugere que recursos didáticos elaborados ou adaptados por professores abordem a coleta de informações por meio de textos orais e escritos; o processamento de informações, incluindo decisões sobre a pertinência a depender da tarefa; e a reportagem dessas informações, na forma oral e escrita. A autora defende que essa premissa contribui para o engajamento afetivo e cognitivo do aprendiz.

Outro aspecto importante sobre a elaboração de materiais discutido por Hutchinson e Waters (1987) é que todo material pode ser melhorado e que a primeira versão desse certamente não será perfeita. Embora a função de desenvolvedor e produtor de materiais seja recorrente na prática docente do professor de IFE, este profissional geralmente não tem formação específica para tal tarefa, tampouco familiaridade com essa prática, nem noção de design, parte importante do desenvolvimento de materiais.

Essa constatação ajuda a compreender por que, frequentemente, os materiais elaborados por docentes apresentam uma estrutura mais simples em comparação aos materiais didáticos comercialmente disponíveis. No entanto, é fundamental considerar que, em cursos de IFE, a prioridade deve recair sobre a adequação às necessidades e aos contextos específicos de uso da língua dos estudantes. Nesse sentido, os materiais desenvolvidos por professores, ainda que mais simples, tendem a ser mais eficazes, pois são concebidos com base nas demandas reais dos alunos e nos objetivos comunicativos pertinentes ao seu uso da língua, o que muitas vezes, não é contemplado em materiais comerciais generalistas produzidos em larga escala.

Isto posto, o intuito do material desenvolvido neste trabalho, além de praticar a leitura e interpretação de texto, é focar na terminologia relacionada à área de atuação dos estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, possibilitando que os discentes possam aprofundar seus conhecimentos sobre termos utilizados em sua área de atuação acadêmica e profissional.

De acordo com Biderman (2001), em virtude do progresso técnico e científico, da rapidez das mudanças sociais, da integração progressiva das culturas e dos povos, bem como da atuação dos meios de comunicação em massa e das telecomunicações, os léxicos das sociedades mais avançadas estão crescendo exponencialmente. As designações dos referentes criados por diferentes técnicas em campos de estudo distintos têm gerado diversas terminologias técnico-científicas. Essas terminologias são sistemas classificatórios engendrados segundo modelos científicos e oriundos da estruturação do conhecimento em modelos conceituais por meio dos quais se organiza cada uma das ciências.

Para que os profissionais tenham uma melhor atuação profissional, é importante que conheçam a terminologia de sua área, a fim de que possam compreender com precisão os documentos técnicos, comunicar-se de forma eficaz com colegas e demais interlocutores da mesma área e tomar decisões fundamentadas em informações específicas do campo do saber.

Tendo em mente tais direcionamentos fornecidos por estudos na área de ensino de aprendizagem de IFE, atrelados às pesquisas realizadas no âmbito da terminologia, passamos na seção seguinte a discutir os procedimentos metodológicos embasadores deste trabalho.

NATUREZA DA PESQUISA

Podemos afirmar que, quanto a sua abordagem, este trabalho se pauta em princípios da pesquisa qualitativa, uma vez que não se ocupa de análises estatísticas e/ou numéricas, sendo seu principal objetivo produzir novas informações aprofundadas e ilustrativas acerca de um determinado problema de pesquisa. As características da pesquisa qualitativa são:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (Silveira e Córdova, 2009, p. 32)

Considerando sua natureza e seus objetivos, é aplicada e explicativa, pois procura gerar conhecimentos para aplicação prática, ou seja, elaborar uma proposta didática para futura aplicação em sala de aula. Não obstante, este estudo se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a melhora do processo de ensino e aprendizagem em um contexto de IFE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do material exposto neste trabalho, optou-se por criar um material próprio a partir de texto introdutório autêntico retirado de um livro utilizado por estudantes e profissionais da área de Tecnologia da Informação que trata de uma linguagem de programação chamada Python, muito utilizada por programadores e desenvolvedores de *software* atualmente.

O objetivo principal é trabalhar com termos da área de Análise e Desenvolvimento de Sistemas relativos à referida linguagem de programação, presentes no excerto escolhido.

A metodologia adotada na proposta didática deste trabalho está fundamentada nos princípios teóricos do ensino de Inglês para Fins Específicos, conforme delineado por autores como Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), e Ramos (2005; 2019). O desenvolvimento do material didático foi norteado por uma abordagem qualitativa e aplicada, com foco na criação de recursos pedagógicos voltados às necessidades específicas de estudantes do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS).

A primeira etapa do processo metodológico consistiu em uma revisão bibliográfica, com o intuito de embasar teoricamente o conceito de IFE e compreender os principais elementos que caracterizam essa abordagem. A análise contemplou aspectos como a importância da análise de necessidades, o papel do professor como desenvolvedor de materiais e a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, conforme proposto por Graves (2000) e Woodrow (2018).

Com base nesse embasamento teórico, partiu-se para a elaboração de um material didático específico, voltado ao desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos em inglês, com ênfase na terminologia técnica da área de Tecnologia da Informação. O material foi desenvolvido com base na premissa de que os conteúdos devem refletir as situações-alvo de uso da língua, sendo, portanto, essencialmente autênticos e relevantes para o contexto acadêmico e profissional dos alunos.

Valendo-se dos princípios da análise de necessidades apontados por Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), e Ramos (2005; 2019), foi feita a escolha do texto e vocabulário específico considerando o perfil geral dos estudantes do curso de ADS e os contextos de uso esperados para a língua inglesa em sua área de atuação. O processo de seleção incluiu a adaptação de texto autêntico e a criação de atividades voltadas ao desenvolvimento lexical com foco em termos técnicos e à leitura e compreensão de textos autênticos aos quais os futuros profissionais terão acesso em sua prática laboral.

Como parte de um estudo maior, pretende-se submeter o material proposto à aplicação prática em sala de aula posteriormente, como parte de um processo contínuo de avaliação e aperfeiçoamento, com base no feedback dos alunos e na observação do desempenho nas atividades pedagógicas propostas. Na seção seguinte, o material elaborado será descrito e discutido à luz de autores abordados na seção de referencial teórico.

DESCRIÇÃO DO MATERIAL ELABORADO

O material elaborado tem as seguintes seções: *Let's get started*, em que o conhecimento prévio do aprendiz é resgatado para dar início às discussões sobre o texto trabalho envolvendo a linguagem de programação Python.

Let's get started!

Discuss the questions below with a partner. Then, share your opinions with the group.

1. Which words come to your mind when you think of the programming language Python?
2. How important is Python to your work routine?

Em seguida, tem-se a apresentação do texto extraído de um livro sobre a referida linguagem de programação de livre acesso na internet³⁰.

Read the following text and do the activities that follow.

Introduction to Python

Python was created in 1990 by Guido Van Rossum in Holland. One of the objectives of the language was to be accessible to nonprogrammers.

Python was also designed to be a second language for programmers to learn due to its low learning curve and ease of use. Python runs on Mac, Linux, Windows, and many other platforms.

Python is:

- Interpreted: it can execute at runtime, and changes in a program are instantly perceptible. To be very technical, Python has a compiler. The difference when compared to Java or C++ is how transparent and automatic it is. With Python, we don't have to worry about the compilation step as it's done in real-time. The tradeoff is that interpreted languages are usually slower than compiled ones.
- Semantically Dynamic: you don't have to specify types for variables and there is nothing that makes you do it.
- Object-Oriented: everything in Python is an object. But you can choose to write code in an object-oriented, procedural, or even functional way.
- High level: you don't have to deal with low-level machine details.

³⁰ The Python Guide for Beginners: Start coding in Python 3. Disponível em: <https://www.freecodecamp.org/news/the-python-guide-for-beginners/>. Acesso em 26 jul, 2024.

Python has been growing a lot recently partly because of its many uses in the following areas:

- System scripting: it's a great tool to automate everyday repetitive tasks.
- Data Analysis: it is a great language to experiment with and has tons of libraries and tools to handle data, create models, visualize results and even deploy solutions. This is used in areas like Finance, E-commerce, and Research.
- Web Development: frameworks like Django and Flask allow the development of web applications, API's, and websites.
- Machine Learning: Tensorflow and Pytorch are some of the libraries that allow scientists and the industry to develop and deploy Artificial Intelligence solutions in Image Recognition, Health, Self-driving cars, and many other fields.

You can easily organize your code in modules and reuse them or share them with others. Finally, we have to keep in mind that Python had breaking changes between versions 2 and 3. And since Python 2 support ended in 2020, this article is solely based on Python 3.

(Extracted from The Python Guide for Beginners: Start coding in Python 3. Available on: <https://www.freecodecamp.org/news/the-python-guide-for-beginners/> Access on: July, 25th, 2024).

Após a leitura do texto, os aprendizes devem responder perguntas envolvendo a compreensão de ideias principais e informações detalhadas com relação ao conteúdo do texto. Além disso, foi incluída uma questão envolvendo o uso de dicionários gratuitos online para a compreensão e análise da terminologia presente no excerto. Como parte do exercício envolvendo o uso de dicionários e terminologia, os estudantes devem primeiramente buscar outros termos no texto, listar informações sobre tais termos para que, com colaboração com outros colegas, eles possam compilar os termos em um glossário.

Reading Comprehension and Terminology Activities

1. In the text, it is said that “you can easily organize your code in modules and reuse them or share them with others”. Do you agree with this? How often do you do that?
2. Answer the questions according to the text:
 - a) When was Python created?
 - b) What is one of the objectives of the language cited in the text?
 - c) What are the four characteristics of Python which appeared in the text?
 - d) In which areas is Python used?
3. In the text, we can find some IT terminology, since it brings information about the programming language Python. Look at the five terms below and analyse their entries available on Cambridge Online Dictionary³¹:

a) Programming language:

Figura 1: Entry 1 - Programming language

³¹ Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/>. Acesso em 28 abr 2025.

[C]

a system of symbols and rules for writing instructions for computers:

- *Java and Perl are both important computer programming languages.*

Fonte: Cambridge Online Dictionary


b) Nonprogrammer:

Figura 2: Entry 2 - Nonprogrammer

non-programmer

noun [C] (also **nonprogrammer**)

UK  /ˌnɒnˈprəʊ.ɡræm.ə/ US  /ˌnɑːnˈprəʊ.ɡræm.ə/

Add to word list 

a person who is not able to write computer programs:

- *The system is quite easy for a non-programmer to use.*
- *Even a non-programmer would find this talk entertaining.*

Fonte: Cambridge Online Dictionary

c) Compiler:

Figura 3: Entry 3 - Compiler

compiler **noun** [C] (COMPUTER PROGRAM)

+ 

COMPUTING • specialized

a computer program that changes instructions into machine language:

- *She ran her code through the compiler.*

Fonte: Cambridge Online Dictionary

d) Code:

Figura 4: Entry 4 - Code

code **noun** (COMPUTER)

+ 

[U] • COMPUTING • specialized

a language used to program (= give instructions to) computers:

- *The children are learning to write code.*
- *The problem was fixed with about 150 lines of computer code.*

Fonte: Cambridge Online Dictionary

e) Data analysis

Figura 5: Entry 5 - Data analysis

data analysis

noun [U] • IT

UK  US 

Add to word list 

the process of examining information, especially using a computer, in order to find something out, or to help with making decisions:

- *The study was based on field research and data analysis supported by the National Geographic Society.*

Fonte: Cambridge Online Dictionary

4. In pairs and according to the examples given above, choose three terms from the text and write their respective entries, following the models taken from Cambridge Online Dictionary. You must include the **headword**, the **part of speech**, the **meaning** and an **example sentence**. If you want, you can also include the pronunciation.
5. Share what you did with your classmates.
6. Now, the class will use the entries they wrote to make a glossary containing the terms they have found in the text.

Para finalizar a proposta didática, na seção “*Production Activity*”, os discentes devem utilizar o conhecimento construído acerca da terminologia presente no texto e na atividade, em dupla, com suporte do dicionário para produzir um texto apontando o uso da linguagem de programação em sua futura carreira profissional.

Production Activity

Finally, each student will write a paragraph in English containing 100-150 words about how they use or intend to use Python in their future professional performance using at least five terms included in the glossary they created.

Tal como o recurso didático foi organizado, a proposta didática se inicia com uma atividade pré-leitura que busca levantar o que o aprendiz já sabe sobre o assunto, retomando seu conhecimento prévio, assim como aquilo que ele precisa saber, no caso, a importância da linguagem de programação Python em seu contexto profissional e acadêmico. Essa organização retoma aspectos pontuados por De Chazal (2014) sobre o foco na situação-alvo de aprendizagem do público-alvo.

Podemos afirmar que o material proposto inclui a coleta, processamento e reportagem de informações tal como preconizado por Stoller (2016), uma vez que propõe que o aprendiz colete informações sobre termos técnicos não somente no texto fornecido, mas também com o uso de

dicionários online, bem como envolve o processamento e reportagem dessas informações ao envolver os alunos na elaboração de glossários e de um pequeno texto envolvendo o uso da linguagem de programação em sua futura atuação profissional.

Ademais, o material também enfoca a terminologia específica da área de Tecnologia da Informação, considerando que esse conhecimento é fundamental para a formação dos discentes e para o desempenho qualificado de futuros profissionais. Biderman (2001) afirma que as terminologias derivam da estruturação do conhecimento em esquemas conceituais que orientam a organização interna de cada disciplina científica, o que reforça a importância de sua compreensão no contexto educacional e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar a elaboração de um material didático voltado ao ensino de Inglês para Fins Específicos, com foco na terminologia da área de Tecnologia de Informação utilizada por alunos em um curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e aplicada (Silveira e Córdova, 2009), o trabalho se baseou em princípios teóricos que reforçam a importância da análise de necessidades, da centralidade do aluno no processo de aprendizagem e do papel ativo do professor como desenvolvedor de materiais, com base em Hutchinson e Waters (1987), Dudley-Evans e St. John (1998), e Ramos (2005; 2019).

A proposta de material aqui apresentada buscou integrar a leitura e interpretação de um texto autêntico com o desenvolvimento da terminologia da área de Tecnologia da Informação (Biderman, 2001), tendo como ponto de partida um texto introdutório sobre a linguagem de programação Python. A escolha por utilizar conteúdo autêntico e relevante ao contexto profissional dos discentes visa não apenas promover o engajamento e a motivação, mas também ampliar a competência linguística dos estudantes em situações reais de uso da língua inglesa.

Acredita-se que o material desenvolvido possa contribuir para suprir uma lacuna comum no ensino de IFE, que é a carência de materiais adequados às especificidades de cada grupo de aprendizes. Ainda que se trate de uma versão inicial, reconhece-se que este material pode e deve ser aprimorado a partir de sua aplicação prática, com base no feedback dos alunos e na observação de sua efetividade em sala de aula. Tais ajustes contínuos fazem parte do processo dinâmico de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da elaboração de recursos voltados a contextos tão específicos quanto os propostos pelo IFE. O material proposto neste estudo pode ser adaptado a outros contextos envolvendo aprendizes da mesma área ou áreas correlatas, desde que pautado nas necessidades dos aprendizes e nas especificidades do contexto educacional no qual se

insere. Sabe-se que a demanda de materiais didáticos específicos voltados para a área de Análise e Desenvolvimento de Sistemas ainda é escassa.

Por fim, ressalta-se que o domínio da terminologia técnica em inglês é uma competência fundamental para futuros profissionais da área, tanto para a compreensão de conteúdos acadêmicos e técnicos quanto para sua inserção no mercado de trabalho globalizado e atuação efetiva que atenda as demandas desse mercado. Espera-se que o desenvolvimento e utilização do material aqui exposto contribua de maneira significativa para o desenvolvimento linguístico e profissional dos estudantes, além de servir como exemplo e inspiração para futuras propostas didáticas no âmbito do ensino de línguas para fins específicos.

REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e Lexicografia. In: **TradTerm**, v. 7, p. 153-181. São Paulo, 2001.
- BJÖRKMAN, B. English as a lingua franca in higher education: Implications for EAP. **Ibérica**, v. 22, p. 79-100. Barcelona, 2011.
- DE CHAZAL, E. **English for Academic Purposes**. Oxford handbooks for language teachers. London: Oxford University Press, 2014.
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. The EAP Curriculum: issues, methods, and challenges. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (eds). **Research Perspectives on English for Academic Purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.177-194.
- GRAVES, K. **Designing Language Courses: a guide for teachers**. Boston: Heinle Cengage Learning, 2000.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: A learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- JORDAN, R.R. **English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Org.) **The Handbook of English for Specific Purposes**. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2013.
- RAMOS, R.C.G. De Instrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JUNIOR, A. F. (Org.) **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 23-41.
- RAMOS, R.C.G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes, 2005.
- ROBINSON, P. **ESP Today: a Practitioner's Guide**. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.
- SILVEIRA, D.S.; CORDOVA, F.P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.
- STOLLER, F.L. EAP Materials and Tasks. In: HYLAND, K; SHAW, P. **The Routledge Handbook of English for Academic Purposes**. New York: Routledge, 2016, p.577-591.

VIAN JR, O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. *In*: LIMA LOPES, R.E.; FISCHER, C.R.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. (Orgs.). **Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos**. Campinas: Pontes, 2015, p.187-207.

WOODROW, L. **Introducing Course Design in English for Specific Purposes**. Oxon: Routledge, 2018.

DO PLANEJAMENTO À AUTORREFLEXÃO: O MODELO DE BARRY ZIMMERMAN PARA POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM³²

FROM PLANNING TO SELF-REFLECTION: BARRY ZIMMERMAN'S MODEL TO ENHANCE LEARNING

Geovana Galego GOMES

geovana.galego@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Karen Cristina Giralдино CAMPOS

karen.cristina@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Nathalia Rodrigues de CARVALHO

nathalia.rodrigues.carvalho@uel.br

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil

Resumo: Na contemporaneidade, torna-se cada vez mais relevante que os estudantes compreendam os princípios que direcionam seus métodos de estudos, desenvolvendo a capacidade de monitorar, avaliar e adaptar sua própria aprendizagem para alcançar melhores resultados acadêmicos (Zimmerman, 2000). Sob essa ótica, a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2002) é um processo ativo e intencional que envolve o estabelecimento de metas, o monitoramento contínuo do progresso e o ajuste das estratégias de aprendizagem conforme a(s) necessidade(s) de cada estudante. Nesse viés, o modelo cíclico proposto por Zimmerman (2000; 2002) estrutura esse processo em três fases interdependentes, a saber: planejamento, monitoramento da execução e autorreflexão. Portanto, este artigo tem como objetivo explicar o referido modelo (Zimmerman, 2000; 2002), bem como exemplificá-lo a partir de práticas pedagógicas aplicadas em aulas de línguas estrangeiras, destacando a importância de implementar estratégias de aprendizagem que promovam a autorregulação da aprendizagem e desenvolvam competências como autonomia discente, motivação intrínseca e resiliência acadêmica.

Palavras-chave: Autorregulação; Autoeficácia; Autonomia discente; Estratégias de aprendizagem.

Abstract: In contemporary education, it is increasingly important for students to understand the principles that guide their study methods, developing the ability to monitor, evaluate, and adapt their own learning processes in order to achieve better academic outcomes (Zimmerman, 2000). From this perspective, self-regulated learning (Zimmerman, 2002) is an active and intentional process that involves goal setting, continuous progress monitoring, and the adjustment of learning strategies according to each student's needs. Within this framework, Zimmerman's cyclical model (2000; 2002) structures this process into three interdependent phases: planning, performance and self-reflection. Therefore, this article aims to explain Zimmerman's model and exemplify it through pedagogical practices applied in foreign language classes, emphasizing the importance of implementing learning strategies that promote self-regulation and develop skills such as student autonomy, intrinsic motivation, and academic resilience.

Keywords: Self-regulation; Self-efficacy; Learner autonomy; Learning strategies.

³²Este artigo foi redigido como trabalho final desenvolvido para a disciplina intitulada “Desafios Educacionais no Ensino de Línguas Estrangeiras”, ministrada pelo Prof. Dr. Alex Egido e pela Profa. Dra. Lilian Kemmer Chimentão no segundo semestre de 2024, no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR.

INTRODUÇÃO

De acordo com a literatura, a autorregulação da aprendizagem é definida por teóricos e estudiosos do tema (Veiga Simão (2002, 2004a/b, 2005, 2006); Lopes da Silva (2004a/b); Zimmerman (1989, 1990, 1994, 1998, 2000); Bronson (2000) Zeidner, Boekaerts e Pintrich (2000) e Rosário (2006) como o processo em que o indivíduo estabelece metas que interagem com suas expectativas e desenvolvem estratégias para alcançá-las (Frison, 2006), criando condições para que a aprendizagem se concretize. Nesse sentido, a autorregulação prevê que o aluno tenha intencionalidade, que trace caminhos e os percorra rumo à aprendizagem, tornando-a mais efetiva e duradoura. Portanto, pode-se inferir que a autorregulação da aprendizagem permite aos estudantes gerirem seus próprios recursos para que seja mais participativo, ativo e dinâmico, de modo a atingir os objetivos os quais se propõe realizar. Em outras palavras, indivíduos mais autorregulados apresentam maior motivação para aprender, tendem a ser mais organizados e persistentes diante das dificuldades de realização das tarefas acadêmicas (Ganda; Boruchovitch, 2018; Schunk; Greene, 2018). A literatura revela ainda que os alunos autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar, melhor engajamento nas atividades, apresentam maior desempenho, retenção do conhecimento, satisfação e motivação diante dos estudos (Panadero, Klug; Järvelä, 2015; Schunk; Zimmerman, 2008). Tendem a ser mais organizados, esforçados, interessados e críticos, são capazes de estabelecer metas de estudo, analisar e monitorar seu desempenho, persistir diante das dificuldades e identificar comportamentos que afetam a sua aprendizagem (Schunk; Zimmerman, 2008).

Nesse contexto, ser um aluno autônomo é ser capaz de autorregular suas próprias aprendizagens. Desse modo, vários estudos têm demonstrado que os alunos obtêm melhores rendimentos quando controlam conscientemente os seus processos de aprendizagem, isto é, quando se tornam autorregulados (Silva *et al.*, 2004; Duarte, 2002; Simão, 2002; Sá, 1998; Rosário; Almeida, 2005). Para Zimmerman (2000), os estudantes autorregulados têm comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, isto é, com maior domínio do conteúdo e rendimento escolar e/ou acadêmico.

Na sociedade atual, é cada vez mais eminente a necessidade de se aprender para além dos saberes acadêmicos. Nesse sentido, é fundamental que o indivíduo conheça os princípios que orientam sua aprendizagem, a fim de ser capaz de monitorar, avaliar e ajustar sua performance (Zimmerman, 2000). Nessa perspectiva, a autorregulação da aprendizagem tem por objetivo, além da obtenção de conhecimentos, o processo de saber fazer, envolvendo o desenvolvimento de competências que oportunizam a construção de soluções para as várias emergências decorrentes dos diferentes

contextos que os estudantes estão inseridos. Diante do exposto, o objetivo deste artigo é identificar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e o desempenho em sala de aula, bem como a forma como os alunos gerenciam seus próprios processos de aprendizagem influencia seus resultados acadêmicos.

Em termos de estrutura e organização, este artigo está assim organizado: na seção de desenvolvimento destacamos os artigos que retratam o tema “autorregulação da aprendizagem” nos últimos 5 anos, na sequência apresentamos as três fases cíclicas do modelo de Barry Zimmerman (1998, 2000), em seguida, apresentamos três atividades para promoção da autorregulação da aprendizagem que compreendem a fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão, com o objetivo de ajudar os alunos a se tornarem (mais) autorregulados, e por fim, serão tecidas algumas considerações finais.

FUNDAMENTOS DA TEORIA DE ZIMMERMAN SOBRE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A teoria da Autorregulação da Aprendizagem proposta por Barry Zimmerman compreende a aprendizagem como um processo ativo e construtivo, no qual os estudantes estabelecem metas para sua aprendizagem e monitoram, regulam e controlam sua cognição, motivação e comportamento. Segundo Zimmerman (2002), a autorregulação não é um traço fixo de personalidade, mas sim um conjunto de habilidades que pode ser desenvolvido ao longo do tempo. Nesse viés, a teoria de Zimmerman destaca, portanto, o papel ativo do estudante em seu próprio processo de aprendizagem e fornece subsídios importantes para intervenções pedagógicas que buscam promover maior autonomia e desempenho acadêmico.

Modelo cíclico de Barry Zimmerman (1998, 2000)

Segundo Zimmerman (2000, p.14), “a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais”. O modelo proposto por Zimmerman (2000; 2002) envolve três fases cíclicas, considerando o que ocorre antes (fase prévia), durante (fase de realização) e depois (autorreflexão) da tarefa. De acordo com o autor, o ciclo de aprendizagem autorregulada, formulado em 2000, envolve os três elementos previstos no modelo de autorregulação de Bandura (1978), o construto da autorregulação possui fases, processos e componentes que se integram para produzir os resultados e produtos da aprendizagem.

Os alunos podem ser chamados de autorregulados quando são metacognitiva, motivacional e comportamentalmente mais ativos nos seus processos de aprendizagem. Eles devem ser capazes de refletir, pensar e, a partir dos conteúdos e atividades curriculares, aplicar o conhecimento a novas situações, assumindo sua autonomia e papel ativo na aquisição de novos conhecimentos, competências

e habilidades (Boruchovitch, 2014; Schunk; Greene, 2018), tornando-se, assim, os maiores responsáveis de suas aprendizagens e rendimento ao longo do período letivo.

A *fase prévia* é o primeiro contato do indivíduo com a tarefa; portanto, o aluno escolhe o quê, como e quando realizar a tarefa, com base na meta que pretende atingir. Para tanto, é necessário a análise da tarefa bem como o estabelecimento de objetivos, o planejamento de estratégias para sua realização, como também a análise de crenças motivacionais do educando (e.g., crenças de autoeficácia, expectativas de resultados, metas de realização e motivação intrínseca). Nesse sentido, a eficácia e o desempenho nas tarefas são influenciados positivamente quando os estudantes definem suas metas específicas, recebem e (re)orientam suas ações com base no(s) *feedback(s)* fornecido(s) pelo professor, e fazem atribuições adequadas para as estratégias utilizadas (Schunk; Ertmer, 2000).

O conceito de autoeficácia refere-se à crença de uma pessoa em sua capacidade de organizar, executar e realizar ações necessárias para alcançar objetivos específicos (Bandura, 1986). Com efeito, quanto mais os estudantes acreditarem no seu potencial de realizar uma tarefa com êxito, maior será a possibilidade de adotarem comportamentos que os levam ao sucesso acadêmico (Pajares, 2016).

Entretanto, o desenvolvimento das crenças de autoeficácia se dá a partir de quatro fatores, nomeadamente: experiências de sucesso, aprendizagem observacional, persuasão verbal e estado emocional do sujeito.

A primeira (e mais decisiva) consiste em a pessoa ter vivenciado anteriormente *experiências de êxito* em tarefas semelhantes. Por exemplo, um estudante de inglês que já conseguiu se apresentar (em inglês) para sua turma, mesmo que de forma simples, pode se sentir mais confiante ao precisar se expressar em uma nova situação, como um debate ou uma simulação de entrevista. Essas experiências positivas levam o indivíduo a acreditar que, se já alcançou bons resultados no passado, tem capacidade para executar uma nova atividade com sucesso.

As crenças de autoeficácia com base na *aprendizagem observacional* ocorrem quando um aluno observa colegas com um nível de proficiência similar conseguindo se comunicar em outro idioma e, a partir disso, percebe que também pode alcançar esse resultado. Podemos citar, como exemplo, um estudante que outrora tinha dificuldades, mas em uma atividade de prática oral, conseguiu estruturar frases corretamente e ser compreendido, essa prática inspira confiança e encoraja os demais colegas, reduzindo o medo de errar.

De igual forma, *expressões verbais positivas* e encorajadoras também são estratégias altamente promotoras da motivação discente e elevam as crenças de autoeficácia do indivíduo. Nesse sentido, *feedbacks* como “Sua pronúncia melhorou bastante!”, “Gostei da forma como você usou essa expressão!” ou ainda, “Parabéns por tentar, isso faz parte do aprendizado!” feitos por professores

e/ou colegas podem reforçar a crença do aluno em sua própria capacidade, fortalecendo sua autoconfiança e incentivando sua participação ativa nas atividades escolares.

Bandura (1997) observou, ainda, que o estado emocional positivo do sujeito favorece suas crenças e capacidade de realização diante de uma tarefa, enquanto estados negativos corroboram para dúvidas e incertezas do indivíduo. Em um contexto de aprendizagem de línguas, por exemplo, um ambiente descontraído, com atividades lúdicas e apoio dos colegas, pode fazer com que os alunos se sintam mais confiantes para aprender. O contrário também é verdadeiro, situações de pressão ou críticas excessivas podem gerar insegurança, bloqueio e ansiedade, levando o aluno a acreditar que não é capaz de se comunicar no idioma-alvo.

Em vista disso, a autorregulação da aprendizagem exige persistência, esforço e tempo para que se consiga realizar as tarefas da melhor forma possível, sendo o componente motivacional fator determinante nesse processo (Zimmerman; Moylan, 2009). Portanto, o aluno deve persistir em uma tarefa, tanto quanto acredite que ela é importante e necessária para sua aprendizagem. Caso haja desistência, insatisfação e/ou abandono, espera-se que o educando seja capaz de refletir sobre os condicionamentos de seu ato, ou seja, quais perdas serão decorrentes de sua ação.

Segundo Freire (2006b), para além de realizar um trabalho, o aluno deve ser capaz de perceber quais são as suas necessidades, quais ações podem estar dificultando a realização das tarefas, quais outras formas de realizá-las, quais materiais são necessários para sua realização e quais competências e habilidades o sujeito terá desenvolvido com a realização das aprendizagens e seus processos. Portanto, a persistência, o empenho e os objetivos previamente delineados são frutos das expectativas de desempenho que os alunos possuem em função das suas capacidades. Como afirma Sá (1998, p. 178),

um bom rendimento escolar parece estar associado a formas de autorregulação mais autônomas (identificada) e à motivação intrínseca, ou seja, à interiorização dos valores associados ao trabalho escolar (...) estes resultados sugerem, por um lado, que os estudantes mais intrinsecamente motivados estando mais empenhados obtêm melhores resultados escolares e, por outro lado, que as próprias experiências de sucesso contribuem para a manutenção nos estudantes do prazer intrínseco na realização das atividades escolares e para a sua valorização.

A **fase de desempenho ou execução**, conforme delineada por Zimmerman (2002), refere-se ao que ocorre durante a realização da tarefa e está focada no monitoramento ativo e no controle dos processos envolvidos no aprendizado. Distintamente da fase de planejamento, cuja função é preparar os estudantes para o engajamento na atividade, a fase de desempenho demanda que o aprendiz implemente as estratégias previamente delineadas e ajuste seu comportamento de forma dinâmica com o objetivo de potencializar os resultados.

Nesta etapa, Zimmerman (2002) propõe dois processos fundamentais: autocontrole e auto-observação. O primeiro, refere-se às estratégias adotadas pelos estudantes, durante a fase anterior,

para administrar de forma eficiente os recursos disponíveis e sustentar a concentração na realização da tarefa. Entre essas práticas, pode ser ilustrado o uso de ferramentas organizacionais, utilizado por alguns estudantes autorregulados, como a elaboração de resumos, mapas mentais, fichas de estudo, gráficos e tabelas, bem como o gerenciamento do tempo e a organização do ambiente de estudo para reduzir distrações (Zimmerman; Moylan, 2009).

Esses mecanismos contribuem significativamente para que o aprendiz mantenha um alto nível de engajamento e potencialize a eficácia do processo de aprendizagem. O autor ressalta que dentre os principais tipos de métodos de autocontrole identificados, destacam-se o uso de imaginação, autoinstrução, foco de atenção e estratégias relacionadas à execução da tarefa. A fim de exemplificar, Zimmerman (2002) menciona que ao aprender a palavra espanhola *pan*, que significa "pão", uma estudante de língua inglesa poderia recorrer à visualização de uma forma de pão ou utilizar a autoinstrução com a expressão "*bread pan*". Além disso, ela poderia escolher um ambiente de estudo livre de distrações sonoras, a fim de melhorar o foco de sua atenção. Como estratégia de tarefa, poderia associar a palavra *pan* a outros vocábulos relacionados a alimentos, facilitando a memorização e o aprendizado.

A auto-observação, por sua vez, refere-se ao autorregistro de eventos pessoais ou à autoexperimentação para identificar as causas desses eventos (Zimmerman, 2002, p. 68). Por meio disso, os estudantes são capazes de realizar uma análise crítica de seu desempenho, identificando os pontos de sucesso bem como os aspectos que requerem ajustes imediatos. Um exemplo a ser citado é a autoavaliação realizada durante a leitura de um texto acadêmico, na qual o aprendiz verifica sua compreensão dos conceitos-chave e ajusta sua abordagem, caso perceba lacunas no entendimento. Essa verificação pode ser feita por meio de perguntas e reflexão sobre o conteúdo, resumo das ideias principais do texto, compreensão de termos ou conceitos por meio do contexto, entre outros. Caso os estudantes percebam que estão com lacunas em seu entendimento, eles têm a possibilidade de voltar ao trecho específico do texto para releitura, procurar outras fontes de informação para esclarecer dúvidas ou utilizar recursos adicionais, como glossários, anotações ou discussões com colegas ou professores.

Além disso, Zimmerman (2002) elucida que, regularmente, é solicitado para que os estudantes registrem o uso de seu tempo, com o objetivo de aumentar sua conscientização sobre o tempo dedicado aos estudos. Um aluno pode notar que, estudando sozinho, consegue concluir suas tarefas mais rapidamente do que quando estuda com algum colega. Com o objetivo de verificar essa observação, esse aluno poderia realizar um experimento, comparando o tempo de estudo em ambas as situações, a fim de determinar se a presença do amigo é vantajosa ou prejudicial ao seu desempenho.

Portanto, esse processo reflexivo possibilita aos estudantes ajustar suas estratégias de estudo, como a seleção de um ambiente mais adequado ou a reavaliação do tempo dedicado a determinadas atividades. Nessa fase, os estudantes produzem *feedbacks* intrínsecos para regular suas ações cognitivas, comportamentais e o ambiente ao seu redor (Zimmerman, 2013).

Bandura (1997) apresenta a autorregulação como um processo no qual os indivíduos monitoram e ajustam seus próprios comportamentos, emoções e pensamentos para atingir seus objetivos. Em sua teoria, destaca-se a autorregulação emocional como essencial para o desempenho em tarefas desafiadoras, visto que ela não se trata apenas de controlar ou suprimir as emoções, mas gerenciá-las estrategicamente, o que favorecerá o processo de aprendizagem e o alcance de metas, tornando o indivíduo mais resiliente, focado e perseverante. Por exemplo, ao realizar tarefas desafiadoras, a ansiedade ou frustração podem surgir e comprometer o foco. Desse modo, para controlar as emoções, os estudantes podem desenvolver estratégias como pausas programadas ou técnicas de respiração.

É relevante destacar que por meio das estratégias de autocontrole e da auto-observação, os estudantes podem intervir ativamente no seu aprendizado, promovendo maior autonomia e eficácia. Esta fase, interligada às fases de planejamento e autorreflexão, revela a dinâmica cíclica e interconectada do modelo de autorregulação, favorecendo a construção de um aprendizado duradouro e significativo.

Conforme Zimmerman (2002), a **fase de autorreflexão** é fundamental para o processo de autorregulação e envolve duas categorias principais de processos: *autojulgamento* e *autorreação*. O *autojulgamento* abrange dois aspectos: a autoavaliação, que consiste em comparar o desempenho de alguém com um padrão, seja ele um desempenho anterior, o desempenho de outra pessoa ou um critério absoluto, e a atribuição causal, que se refere às crenças sobre as causas dos sucessos ou fracassos. Por exemplo, atribuir uma pontuação baixa obtida a uma habilidade fixa pode ser desmotivador, enquanto associar esse resultado a fatores controláveis, como o uso inadequado de uma estratégia para realizar determinada tarefa, pode manter a motivação e estimular melhorias.

A *autorreação* envolve sentimentos de satisfação pessoal e afetos relacionados ao desempenho individual. Esse processo pode se manifestar de duas formas: reações adaptativas e reações defensivas. As reações adaptativas ocorrem quando a pessoa faz ajustes para melhorar a eficácia da aprendizagem, como modificar estratégias ineficazes para uma tarefa específica. Por outro lado, as reações defensivas consistem em esforços para proteger a autoimagem, muitas vezes por meio da evasão de situações desafiadoras, como abandonar um curso ou faltar a uma avaliação. Em uma aula de inglês, esse processo pode ser explorado por meio de atividades que incentivem os alunos a refletirem e avaliarem seu desempenho aliado a reações emocionais para que as adaptem de maneira estratégica. Por exemplo, é possível que os alunos façam um diário de aprendizagem ao

final da semana, registrando suas percepções sobre a aula de inglês, identificando suas conquistas durante as aulas e as atividades, e também os desafios, visando melhorias estratégicas. Esse diário físico ou online (como o professor e/ou o aluno preferir). Depois de refletido isoladamente, os alunos podem compartilhar suas percepções com os colegas e professor. Algumas perguntas que podem ser feitas a fim de guiar os estudantes nesse processo reflexivo e emocional são: (1) Qual parte da aula foi mais desafiadora? Por quê?; (2) O que faria diferente para melhorar seu desempenho?; (3) O que aprendeu mais facilmente? Por quê?; (4) Qual a estratégia de estudo que você utilizou? Funcionou?; (5) Como essa estratégia pode ser melhorada para se tornar mais eficaz?

A fase de autorreflexão é um processo cíclico, no qual as reflexões sobre esforços de aprendizagem anteriores influenciam as etapas futuras de planejamento e previsão. Por exemplo, sentimentos de insatisfação pessoal podem reduzir a autoeficácia, levando a um menor empenho em atividades de aprendizagem subsequentes. Essa fase é fundamental para que os alunos analisem o próprio desempenho e realizem ajustes necessários, aprimorando suas estratégias e resultados de aprendizagem (Zimmerman; Bandura, 1994).

Nesse contexto educacional, a crença de autoeficácia é fundamental, pois influencia diretamente em como os alunos se engajam nas tarefas de aprendizagem, persistem diante de desafios e ajustam suas estratégias para alcançar melhores resultados. Maciel-Santos (2021, p. 24) destaca que “um forte senso de autoeficácia motivará para a consecução dos objetivos planejados”. Isso significa que, ao acreditar em suas próprias habilidades e na capacidade de atingir determinado objetivo, o aluno tende a se sentir mais motivado a agir, não desistir diante de possíveis obstáculos e buscar melhores resultados. Esse ciclo de avaliação é contínuo: ao obter sucesso em uma tarefa, o aluno reforça sua autoeficácia, o que, por sua vez, fortalece sua motivação para enfrentar novos desafios.

Vale ressaltar que Bandura e Schunk (1981) pontuaram uma diferença entre os alunos. Aqueles que estabeleciam metas proximais e específicas tendiam a monitorar melhor seu próprio desempenho, além de serem mais propensos a alcançar os objetivos propostos e apresentarem níveis mais elevados de autoeficácia em comparação com os que não definiam metas objetivas.

Em consonância, Zimmerman (2002) também destaca uma diferença, os novatos (*novices*) têm um modo de autorregular a aprendizagem diferente dos especialistas (*experts*). Isso significa que os aprendizes iniciantes têm uma maior dificuldade em planejar e monitorar o próprio aprendizado de forma eficaz. Ele exemplifica que os novatos se autorregulam de forma reativa, pois eles se comparam com os outros para julgar seu progresso. Essa prática, porém, é problemática, pois o padrão de sucesso dos outros está em constante evolução, tornando-se cada vez mais difícil de superar. Essas comparações podem os levar a acreditar que possuem falhas pessoais, ou seja, uma causa incontrolável, o que reduz sua motivação ao se deparar com novos desafios.

Em contrapartida, os especialistas (*experts*) avaliam seu desempenho com base em seus próprios objetivos. Além disso, atribuem seu progresso ao uso de estratégias eficazes, em vez de associarem os resultados a habilidades fixas. Esse modo de avaliação gera maior satisfação pessoal em relação ao próprio aprendizado e os incentiva a se esforçar continuamente para melhorar. Essas autorreações positivas fortalecem diversas crenças motivacionais, como a autoeficácia, as expectativas de resultados, a orientação para objetivos de aprendizagem e o interesse intrínseco (Zimmerman, 2002).

Nessa perspectiva, para um aprendizado eficaz e significativo é relevante esse ciclo de aprendizagem autorregulatória, pois contribui com diversas competências, favorecendo uma aprendizagem autônoma, o interesse intrínseco e a motivação do aluno a longo prazo.

Diante do exposto, baseadas nas três fases propostas modelo cíclico de Zimmerman (2000), apresentamos a seguir sugestões de materiais simplificados para que professores possam auxiliar seus alunos a se tornarem aprendizes (mais) autorregulados.

Atividades para promoção da autorregulação da aprendizagem

Para a **fase prévia**, sugerimos uma “Ficha de Planejamento”, sua utilização permite que o aluno estabeleça metas específicas, escolha métodos de estudo mais apropriados, prepare-se mentalmente, organize seu ambiente e seu tempo e estruture a tarefa, planejando e organizando a realização da atividade, segmentando-a em partes menores, estabelecendo a ordem das ações e identificando os materiais ou apoios necessários para completá-la.

Descrição da atividade:

Ao iniciar uma atividade acadêmica, isto é, estudar para uma avaliação, fazer um trabalho ou ler um texto, o estudante deve refletir e responder as perguntas da ficha de planejamento.

Objetivos:

- Desenvolver a capacidade de estabelecer metas específicas;
- Escolher métodos de estudo apropriados;
- Preparar o estudante mentalmente;
- Estruturar a tarefa.

Perguntas norteadoras:

- 1) Quais são meus objetivos com esta atividade?
- 2) O que preciso fazer para alcançar esses objetivos?
- 3) Quais materiais preciso ter em mãos?
- 4) Quais estratégias vou usar:

() resumo

() anotações

outra(s) _____

() mapa mental

() sublinhar

5) Quais dificuldades posso enfrentar e como devo me preparar?

6) Quanto tempo pretendo me dedicar a esta tarefa?

Para a **fase de realização**, propomos um “Checklist de Monitoramento”, a fim de que o aluno possa regular suas ações e estratégias de aprendizagem enquanto executa a tarefa, monitorando seu desempenho e promovendo autocontrole.

Descrição da atividade:

Durante a realização da atividade, o estudante deve utilizar o *checklist* para marcar os itens relacionados ao ambiente de estudo, ao foco atencional, ao uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão do conteúdo.

Objetivos:

- Monitorar o próprio desempenho;
- Ajustar o comportamento em tempo real;
- Promover o autocontrole.

Perguntas norteadoras:

- 1) Estou em um ambiente/local silencioso e livre de distrações () sim () não
- 2) Tenho fácil acesso a todos os materiais necessários () sim () não
- 3) O tempo que separei para esta atividade está sendo adequado () sim () não
- 4) Estou mantendo o foco na atividade e evitando checar o celular () sim () não
- 5) Estou compreendendo o conteúdo estudado até o momento () sim () não
- 6) Estou com dúvidas? Anotei para buscar ajuda / pesquisar () sim () não
- 7) Percebi que não estava avançando, vou ajustar minhas estratégias () sim () não
- 8) Estou mantendo uma atitude positiva, mesmo diante das dificuldades () sim () não

Para a **fase de autorreflexão**, apresentamos uma “Ficha de Autorreflexão”, que engloba a autoavaliação e autorreação do aluno, visando que ele identifique seus erros e acertos, aspectos a serem melhorados nas futuras tarefas, incentivando a autorreflexão crítica.

Descrição da atividade:

Após a conclusão da atividade, o estudante deve responder as perguntas sobre seu desempenho, as estratégias de aprendizagem utilizadas, as dificuldades encontradas e os sentimentos vivenciados.

Objetivos:

- Estimular a autorreflexão crítica;
- Reconhecer seus próprios erros e acertos;
- Identificar os pontos a serem melhorados em tarefas futuras.

DESENVOLVIMENTO

A fim de um melhor entendimento e aprofundamento sobre o tema, em fevereiro de 2025, realizamos uma busca geral por artigos no Portal de Periódicos da CAPES. No quadro abaixo, estão listados os resultados obtidos nos últimos 5 anos, de acordo com as combinações de termos relacionadas a esta pesquisa. Os resultados são apresentados na ordem descrita a seguir:

Inicialmente, a partir da combinação dos termos “autorregulação da aprendizagem”, “motivação do aluno” e “modelo de Zimmerman”, obtivemos 2 resultados (Franco; Espinosa; Heidemann, 2024; Torisu; De Lima, 2024). Utilizando apenas o termo “modelo de Zimmerman”, foram encontrados 6 resultados, dos quais 2 eram os artigos mostrados anteriormente e 3 não se relacionavam diretamente ao tema — referiam-se ao sobrenome dos autores que também são Zimmerman. Portanto, selecionamos apenas 1 artigo (Da Silva; De Souza; De Oliveira; Ramalho; Duarte, 2023). Posteriormente, ao acrescentar o termo “língua estrangeira” à busca, relacionados ao tema foram encontrados apenas 2 artigos (De Oliveira; Santos; Da Silva, 2021; Pereira, 2021) evidenciando a falta de pesquisas sobre o assunto, principalmente no contexto de ensino da língua inglesa.

Por fim, a busca realizada apenas com o termo “autorregulação da aprendizagem” apresentou 70 resultados (dentre os quais há pesquisas já mencionadas e repetidas, isto é, artigos que aparecem mais de uma vez na mesma busca), e, embora não são específicos à área de língua inglesa, selecionamos 2 artigos (Zoltowski; Teixeira, 2020; Cunha; Ribeiro; Sequeira; Barros; Cabral; Dias, 2020) que consideramos importantes para a autorregulação da aprendizagem, visto que por meio deles é possível identificar fatores facilitadores e dificultadores da aprendizagem e vislumbrar como as estratégias de autorregulação se desenvolvem em diferentes fases da educação e como as habilidades evoluem à medida que os estudantes ganham mais autonomia.

A seguir, descrevemos brevemente sobre os artigos selecionados na busca. Cada trabalho é analisado em relação às suas principais características, destacando os aspectos que se relacionam com o tema central deste estudo. O objetivo desta análise é compreender de que maneira as discussões e os resultados desses trabalhos contribuem para o aprofundamento da temática da autorregulação da aprendizagem, especialmente no contexto de alunos de língua inglesa.

Franco, Espinosa e Heidemann (2024) investigam a autorregulação acadêmica de estudantes de física e sua relação com a permanência no curso, apoiando-se nas teorias de Zimmerman (1886, 2000), Rosário (2004; 2007; 2009) e Tinto (1997; 2017; 2022), isto é, investiga como a autorregulação influencia a motivação dos alunos, impactando sua decisão de continuar ou abandonar o curso em questão.

A pesquisa foi realizada com 140 estudantes de física e, como instrumento de coleta de dados, os pesquisadores utilizaram um questionário online, elaborado com o objetivo de investigar alguns aspectos relacionados à vida acadêmica dos estudantes, como: a) adoção de comportamentos

autorregulatórios: questões afirmativas para investigar qual a frequência que os estudantes adotavam tais comportamentos nas fases de planejamento, execução, e avaliação; b) crenças de autoeficácia: a fim de verificar a percepção dos estudantes sobre suas próprias capacidades em utilizar os comportamentos nas fases descritas; c) senso de pertencimento: afirmações para avaliar o quanto os estudantes se sentiam integrados à comunidade acadêmica do curso de Física, bem como valorizados nele; d) percepção da relevância curricular: afirmações para compreender como os estudantes avaliam relevância e qualidade dos conteúdos do curso para seus objetivos pessoais.

A análise dos dados envolveu estatística descritiva (calculou a frequência das respostas), correlação de Spearman (para medir a intenção de persistência) e regressão linear (mostrou que a autorregulação da aprendizagem, o senso de pertencimento e a percepção da relevância curricular tiveram influência significativa sobre a intenção de persistência).

Os resultados mostraram que os estudantes adotam mais frequentemente comportamentos autorregulatórios relacionados à fase de avaliação (refletir sobre o desempenho e pensar em ações para melhorar) do que à fase de planejamento (organizar rotinas de estudo adequadas), com relatos de estudantes com dificuldade em organizar uma rotina de estudos adequada, apesar de se considerarem capazes de planejar tais rotinas. Foi identificado, também, que a maioria dos estudantes sente que faz parte da comunidade do curso de física e que sua participação é reconhecida, além do fato de grande parte dos alunos estar determinada a continuar nesse curso, mostrando forte compromisso com a conclusão da graduação.

Portanto, os resultados mostram que a autorregulação da aprendizagem, o senso de pertencimento e a percepção da relevância curricular influenciam a intenção de permanência dos estudantes de Física. Apesar de se considerarem capazes, muitos adotam menos comportamentos de planejamento, o que pode afetar sua motivação e desempenho.

Torisu e De Lima (2024) investigam os efeitos de uma intervenção pedagógica, baseada na Teoria Social Cognitiva de Bandura e no modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), voltada para o desenvolvimento dessa autorregulação na disciplina de matemática com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Belo Horizonte.

A coleta de dados ocorreu em 2022, de maneira remota, devido ao período de isolamento social e foram utilizados alguns instrumentos de coletas, como: a) questionários antes e depois da implementação da proposta pedagógica; b) pré-teste e pós-teste, a fim de avaliar o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo de Matemática Financeira; c) entrevistas e sessões semiestruturadas.

Os resultados mostram que, após a intervenção, os alunos passaram a adquirir habilidades para definir objetivos, organizar seus ambientes de estudo, administrar seu tempo, planejar suas atividades e refletir sobre suas decisões, o que os ajudou a se tornarem mais autônomos na

capacidade de ajustar suas abordagens, competências relevantes não apenas para avanço da aprendizagem em matemática, mas, principalmente, para a vida cotidiana.

Dessa maneira, os autores concluem que promover a autorregulação da aprendizagem em matemática no Ensino Médio pode ter um impacto importante no aprimoramento do desempenho escolar e na formação de alunos mais autônomos e críticos. Além disso, eles ressaltam a relevância de abordagens pedagógicas que promovam a autorregulação, como uma ferramenta eficaz para enfrentar os desafios educacionais atuais.

Publicado em 2023, Silva, Jocykleber, Oliveira, Ramalho e Duarte (2023) analisam a autorregulação da aprendizagem no contexto de ensino remoto. Investigaram-se os desafios dessa transição, destacando as estratégias adotadas pelos alunos, incluindo o planejamento, o monitoramento e a avaliação de seu progresso acadêmico. Os principais resultados apontaram: (1) diferentes níveis de autorregulação, com parte dos estudantes se adaptando melhor ao ambiente remoto; (2) melhor desempenho entre aqueles que estabeleceram metas e gerenciaram seu tempo de estudo; (3) o papel fundamental da motivação intrínseca na promoção da autorregulação; (4) a importância da interação entre colegas e professores para uma aprendizagem mais satisfatória; e (5) a necessidade de suporte emocional e técnico durante situações adversas, como a pandemia.

Adriana, Santos e Da Silva (2021) relatam uma sequência didática aplicada no Instituto Federal Fluminense com foco em promover a autorregulação da aprendizagem e o engajamento afetivo dos alunos no ensino de Língua Inglesa. A proposta envolveu atividades colaborativas que favoreceram a autonomia e o protagonismo. Os resultados mostram que a abordagem afetiva, aliada à construção do conteúdo a partir de experiências pessoais, contribuíram para uma aprendizagem significativa e crítica. Ademais, o estudo ressaltou a importância da formação continuada dos docentes e aponta que práticas menos centradas na memorização potencializam a aprendizagem. Concluiu-se que a integração entre autorregulação e afetividade é essencial para o sucesso educacional na formação profissional.

A pesquisa desenvolvida por Pereira (2021) destaca a autonomia e a autorregulação como competências transversais fundamentais para o sucesso acadêmico no ensino superior e para o desempenho profissional. O estudo enfatiza que a aprendizagem autônoma capacita os alunos a identificar problemas, definir estratégias e atuar colaborativamente. O módulo elaborado no estudo integra o ensino de língua estrangeira com conteúdos específicos, priorizando a autonomia. Os principais resultados incluem: a criação do módulo educacional online adaptável a diferentes áreas de formação; a promoção de habilidades em língua inglesa no nível B1; e a constatação de que a autonomia e a autorregulação são centrais para o êxito acadêmico e profissional. A metodologia de pesquisa-ação também favoreceu um ambiente de aprendizagem interdisciplinar e integrado. Nesse

sentido, os resultados reforçaram a importância da autonomia e da autorregulação no contexto de ensino superior.

Zoltowski e Teixeira (2020) investigaram o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários, destacando como essa competência é construída de maneira única. A intervenção proporcionou reflexões e interações ao possibilitar que os estudantes monitorassem suas práticas de estudo. Observou-se que a autoeficácia foi fundamental para o avanço na autorregulação, especialmente entre aqueles que focaram no processo de aprendizagem, e não apenas nos resultados. O estudo ressaltou a importância do apoio individualizado e de *feedbacks* que valorizem o processo de aprendizagem. Dessa forma, a promoção da autorregulação no ensino superior deve ser adaptada às necessidades dos alunos, estimulando a autonomia e o pensamento crítico.

O artigo de Cunha, Ribeiro, Sequeira, Barros, Cabral e Dias (2020) buscou evidenciar as percepções de alunos adolescentes sobre os fatores que facilitam e dificultam seu aprendizado, com o objetivo de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 32 participantes, distribuídos em cinco grupos focais em escolas privadas no Norte de Portugal. Os resultados principais indicaram: (1) a importância da interação professor-aluno, (2) a valorização da participação ativa nas aulas, (3) a promoção de emoções positivas, e (4) o papel dos alunos como protagonistas de sua aprendizagem. O estudo sugere a implementação de ações voltadas para a metacognição de alunos e professores, promovendo um ambiente escolar mais colaborativo. Em conclusão, a pesquisa contribui para as discussões sobre a aprendizagem escolar, especialmente em relação a dar vozes aos alunos.

Esses artigos evidenciam aspectos comuns e divergentes que contribuem para a compreensão do impacto da autorregulação na aprendizagem. A maioria dos estudos enfatizam a importância da autorregulação e da autonomia no aprendizado, destacando a necessidade de estratégias que promovam a autoeficácia, a interação professor-aluno e o feedback construtivo. Esses resultados reforçam a relevância da autorregulação no processo educacional, alinhando-se aos objetivos deste trabalho de promover práticas pedagógicas que apoiam e subsidiam a autorregulação dos estudantes, especialmente com o uso de metas específicas e estratégias de autoavaliação. Além disso, mesmo em relação à divergência dos estudos quanto às metodologias e contextos, elas possibilitam o desenvolvimento da autorregulação nos mais diversos contextos de ensino. Esses resultados são relevantes pois oferecem estratégias pedagógicas que promovem a autonomia dos alunos, mas também que abrem caminhos para a exploração de intervenções personalizadas e contextuais a cada um.

Além dos artigos da busca geral, realizamos busca sobre a temática no programa de estudos do qual fazemos parte – o Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas (MEPLEM) e

identificamos uma pesquisa sobre esse tema, orientada pela professora doutora Lilian Kemmer Chimentão. Apresentamos, no quadro a seguir, o resultado de nossa busca.

Quadro 2 – Dissertação sobre a autorregulação da aprendizagem no MEPEM

Tipo	Autor	no	Título	Palavras-chave	Programa de Pós-Graduação
Dissertação	Nogueira, João Paulo.	2024	Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês: planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula.	Autorregulação da aprendizagem; Plano de aula; Formação inicial de professores de inglês; Teoria Social Cognitiva; Pesquisa-ação	MEPEM- UEL

Fonte: As autoras

Nogueira (2024) analisa, em sua dissertação de mestrado, a autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês, com foco nas etapas de planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula. O objetivo é contribuir para a formação de professores de inglês mais autorregulados, oferecendo exemplos práticos para desenvolver essa habilidade. O pesquisador elaborou e implementou um e-book (produto educacional) na turma do 4º ano do curso de Letras Inglês da UEL para ajudar os futuros professores a se conscientizar e promover a autorregulação em sua prática. Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) questionários (inicial e final) individuais; b) artefatos de aprendizagem: Relatório Reflexivo, Avaliação Final (adaptação de um plano de aula) e Guia para Análise do Produto Educacional e c) grupo focal.

A coleta de dados buscou analisar a percepção dos estudantes-professores sobre o uso do e-book e a incorporação de subprocessos da autorregulação em seus próprios planos de aula. Os resultados indicaram que o material ajudou a promover a conscientização e o uso dos subprocessos da autorregulação na construção de planos de aula.

Dessa forma, o estudo destaca a importância de inserir práticas de autorregulação na formação de professores, disponibilizando recursos que estimulem a autonomia e a reflexão crítica desde os primeiros momentos da trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou evidenciar os processos de autorregulação da aprendizagem, conforme a proposta de Zimmerman (2002), destacando a importância das fases de previsão, realização e autorreflexão. Além disso, foi explorado o papel da autoeficácia, segundo Bandura (1997), como fator determinante para a motivação e o desempenho no processo de aprendizagem dos alunos.

Vale ressaltar que os alunos que planejam e elaboram estratégias autorregulatórias eficazes tendem a apresentar uma maior capacidade para ajustar seu desempenho e lidar com futuros desafios. A autoeficácia demonstrou ser um fator fundamental para sustentar a motivação ao longo



do processo de aprendizagem, incentivando os alunos a persistirem em seus objetivos, mesmo diante de dificuldades.

As reflexões apresentadas podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incentivam e subsidiam a autorregulação dos alunos, especialmente por meio do uso de metas específicas e estratégias de autoavaliação. Tais práticas podem ser aplicadas tanto em contextos escolares quanto em ambientes de aprendizagem autônoma.

A promoção dessas práticas mostra-se essenciais em um contexto educacional voltado para a formação de aprendizes autônomos. Nesse sentido, seguindo as fases elaboradas por Zimmerman (2002), é importante incluir a criação de metas tangíveis e o planejamento de ações adequadas para atingi-las. Por exemplo, se a meta principal for “melhorar o desempenho na disciplina de língua inglesa”, o aluno pode estabelecer passos concretos para alcançá-la, como: revisar o conteúdo diariamente por 30 minutos, responder semanalmente três questões sobre o tema estudado, assistir a aulas extras por meio de pesquisas na *internet*, anotar dúvidas para posteriormente tirá-las com o professor, dentre outros.

Após essa fase, é possível elaborar um diário de aprendizagem no qual será analisado se as ações foram produtivas ou se precisaram de ajustes. Nesse diário, será realizada a autoavaliação de suas estratégias, podendo utilizar questionamentos para direcionar essa reflexão. Algumas perguntas são: o que foi mais desafiador nesse conteúdo? o que foi mais fácil? Qual estratégia você utilizou para estudar o tema? Foi o suficiente ou será necessário usar outras estratégias? Você teve um melhor desempenho trabalhando de forma individual ou em grupos para a aprendizagem desse conteúdo?

Essas estratégias fortalecem a autoeficácia e incentivam a autorreflexão contribuindo para que os alunos se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem, alcançando resultados significativos e duradouros enquanto aprendizes. Além disso, este trabalho buscou contribuir, por meio de exemplos práticos que podem ser usados para potencializar a autorregulação da aprendizagem, para a compreensão da importância da autorregulação no contexto educacional, ressaltando seu papel na promoção da autonomia e no desenvolvimento de competências acadêmicas.

Contudo, destaca-se a necessidade da produção de mais estudos na área da autorregulação da aprendizagem, a fim de ampliar as discussões no meio acadêmico e pedagógico, considerando os diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Futuramente, podem ser exploradas propostas como a implementação de oficinas e projetos voltados ao desenvolvimento de estratégias autorregulatórias, a produção de materiais pedagógicos (como *sites* e aplicativos) que integrem teoria e prática, além da formação continuada para professores, capacitando-os para ensinar seus alunos a planejarem, monitorarem e avaliarem sua própria aprendizagem. Essas iniciativas têm o potencial

de expandir a compreensão sobre o tema e de contribuir significativamente para o fortalecimento da aprendizagem nos diversos ambientes educativos.

REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997.

BANDURA, Albert; SCHUNK, Dale H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 41, n. 3, p. 586–598, 1981.

BRONSON, Martha B. *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press, 2000.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. Aprendizagem e rendimento acadêmico no ensino superior: um olhar da psicologia da educação. In: _____. *Ensino superior: mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes*. [S.l.]: Pedro & João Editores, 2023. p. 77–102. Disponível em: <https://www.doi.org/10.51795/9786506950>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CUNHA, Rosário Serrão et al. O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 25, p. e46414, 2020.

DA SILVA, Levy Ruanderson Ferreira et al. Autorregulação da aprendizagem no ensino remoto: estudo com discentes de Ciências Contábeis durante a pandemia da Covid-19. *Revista de Contabilidade da UFBA*, Salvador, v. 17, n. 1, p. e2304, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rcontabilidade/article/view/53697>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DE OLIVEIRA, Adriana Guimarães; DOS SANTOS, Dirceu Pereira; DA SILVA, José Augusto Ferreira. Autorregulação da aprendizagem de língua estrangeira no curso técnico em eventos: uma experiência formadora. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 50–77, 2021. DOI: 10.36524/profept.v4i3.564. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/564>. Acesso em: 28 fev. 2025.

DUARTE, Newton. *Educação e desenvolvimento humano: uma perspectiva histórico-cultural*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque; ESPINOSA, Tobias. Autorregulação acadêmica como um elemento importante da intenção de persistir: um estudo empírico com estudantes de graduação em física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 24, e45565, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/45565>. Acesso em: 8 maio 2025.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. *Autorregulação da aprendizagem: uma análise sobre suas dimensões e o papel da escola*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GANDA, Daniela Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem, motivação e autorregulação da aprendizagem: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 46, p. 1–10, 2018.

LOPES DA SILVA, Armando. Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004a. p. 17–39.

LOPES DA SILVA, Armando. Estratégias para promover a autorregulação na escola. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004b. p. 145–168.

MACIEL-SANTOS, Aline Guilherme. *Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa*. 2024.

NOGUEIRA, João Paulo da Mata. *Autorregulação da aprendizagem na formação de professores de inglês: planejamento, ação, observação e reflexão em uma sequência de aulas sobre o gênero plano de aula*. 2024. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

PANADERO, Ernesto; KLUG, Julia; JÄRVELÄ, Sanna. The impact of a training program on university students' self-regulated learning strategies. *The Internet and Higher Education*, [S. l.], v. 29, p. 123–131, 2015.

PEREIRA, C. M.; PIQUER-PÍRIZ, A. M.; ZVERINOVA, J. Promotion of autonomy and self-regulation in higher education students: construction of a teaching and learning module insert in the project “interdisciplinary collaborative approaches to learning and teaching”. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, [S. l.], v. 2, n. 15, p. 11–21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.29352/mill0215.23262>.

ROSÁRIO, Pedro; ALMEIDA, Leandro S. A autorregulação da aprendizagem na escola: da pesquisa à intervenção. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1–10, 2005.

ROSÁRIO, Pedro. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 349–358, 2010.

SÁ, Isabel. Promover a autorregulação na aprendizagem escolar: uma perspetiva educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 32, n. 3, p. 89–102, 1998.

SCHUNK, Dale H.; GREENE, Jeffrey A. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008.

SILVA, Armando Lopes da et al. *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

SIMÃO, Ana Maria Veiga. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Colibri, 2002.

TORISU, Edmilson Minoru; DE LIMA, Ediane Pereira. Autorregulação da aprendizagem matemática no ensino médio: um estudo com alunos da rede pública de Belo Horizonte. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 658–666, 2023. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/10584>. Acesso em: 28 fev. 2025.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Colibri, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Autorregulação da aprendizagem e sucesso escolar. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004a. p. 69–90.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. A autorregulação da aprendizagem na formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, J. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, 2004b. p. 192–206.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. A promoção da autorregulação em contextos de aprendizagem. *Revista da Faculdade de Letras*, v. 22, p. 131–148, 2005.

VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Estratégias metacognitivas e motivacionais de autorregulação da aprendizagem em alunos do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 40, n. 2, p. 103–124, 2006.

ZEIDNER, Moshe; BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R. Self-regulation: directions and challenges for future research. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 749–768.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag, 1989. p. 1–25.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, v. 25, n. 1, p. 3–17, 1990.

ZIMMERMAN, Barry J. Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 3–21.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Ed.). Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press, 1998. p. 1–19.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (org.). Handbook of self-regulation. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13–39.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into Practice, [S. l.], v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (org.). Handbook of metacognition in education. New York: Routledge, 2009. p. 299–315.

ZIMMERMAN, Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. Educational Psychologist, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 135–147, 2013.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem em estudantes universitários: um estudo qualitativo. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 25, p. e47501, 2020.

ENSINAR EM TEMPOS DE INCERTEZA: A REINVENÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE, DA MEDIAÇÃO E DA INSPIRAÇÃO PEDAGÓGICA

REIMAGINING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TIMES OF UNCERTAINTY: COMPLEXITY, MEDIATION, AND THE POWER OF INSPIRATIONAL PEDAGOGY

Rosângela Aparecida de QUEIROS MANDUCA

rosangela.queiros@fatec.sp.gov.br

Fatec Ipiranga – Pastor Eneas Tognini, SP, Brasil

Resumo: Este artigo analisa criticamente a reinvenção da prática docente no ensino de língua inglesa no ensino superior durante o período da pandemia da Covid-19, à luz da teoria da complexidade e de referenciais da Linguística Aplicada crítica. Com base em autores como Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, van Lier, Almeida Filho, entre outros, discute-se a docência como ação situada, afetiva e mediadora, evidenciando que o ensino remoto não constituiu mera transposição técnica, mas uma reconstrução ética e pedagógica do vínculo educativo. Abordam-se práticas como a sala de aula invertida, a avaliação formativa e a escuta sensível como caminhos para fomentar a autonomia discente, o engajamento significativo e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. A experiência docente é reconhecida como fonte legítima de saber pedagógico e como catalisadora da reflexão crítica, da criatividade e da transformação curricular. Os dados analisados indicam que a centralidade da mediação humana, da inspiração pedagógica e do vínculo afetivo foram decisivos para sustentar a aprendizagem em tempos de incerteza. Ao final, apontam-se caminhos para uma pedagogia linguística mais humanizadora, reflexiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chaves: Ensino de línguas em contexto remoto; Mediação pedagógica; Ensino Inspirador; Docência de línguas.

Abstract: This article critically examines the reinvention of English language teaching practices in higher education during the Covid-19 pandemic, through the lens of complexity theory and critical applied linguistics. Drawing on the works of Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, van Lier, Almeida Filho, among others, the discussion frames teaching as a situated, affective, and mediational act, emphasizing that remote education represented not a mere technical adaptation, but an ethical and pedagogical reconstruction of the educational bond. Pedagogical strategies such as flipped classrooms, formative assessment, and empathetic listening are analyzed as means to foster learner autonomy, meaningful engagement, and the development of cognitive and socioemotional competences. Teaching experience is recognized as a legitimate source of pedagogical knowledge and as a catalyst for critical reflection, creativity, and curricular transformation. The findings indicate that human mediation, pedagogical inspiration, and affective connection were essential in sustaining language learning under uncertain conditions. Ultimately, the study points to the need for a more humanizing, reflective, and ethically engaged language pedagogy committed to the holistic development of learners.

Keywords: Language teaching in remote contexts; Pedagogical mediation; Inspirational teaching; Language teacher professionalism

INTRODUÇÃO

A emergência sanitária global provocada pela pandemia da Covid-19 instaurou um contexto educacional extraordinário que exigiu, de forma abrupta e não planejada, a transição do ensino presencial para modalidades remotas emergenciais. Essa mudança impactou profundamente o ensino de línguas estrangeiras, notadamente o de Inglês no ensino superior, cuja essência repousa sobre a interação e a construção social do conhecimento, que foram confrontados por uma realidade que exigiu não apenas o domínio técnico de ferramentas digitais, mas uma reinvenção ética, didática e relacional por parte dos docentes. Longe de representar apenas uma transposição de conteúdos para o ambiente virtual, esse processo expôs com intensidade os limites e as potencialidades da prática docente em meio à incerteza. Para além disso, a transição do ensino presencial para o remoto impôs uma inflexão paradigmática que interpelou o papel do professor, a motivação do aluno e a própria concepção de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, este artigo propõe-se a analisar o processo de reinvenção da aula de idiomas no ensino superior remoto à luz da teoria da complexidade e de uma abordagem experiencial da docência. Considera-se que ensinar e aprender não constituem práticas isoladas, lineares ou previsíveis, mas como processos complexos, inseridos em ecologias relacionais, emocionais e sociais profundamente dinâmicas, moldadas por múltiplas contingências e interações contextuais. Como argumenta Mercer (2011), a agência docente deve ser compreendida como um sistema adaptativo complexo, pois envolve a interseção de fatores contextuais, interpessoais e intrapessoais que modulam continuamente a ação pedagógica.

A esse quadro soma-se a concepção de experiência docente desenvolvida por Miccoli (2007, 2010, 2016), que entende a sala de aula como um espaço de múltiplas experiências pedagógicas, afetivas, sociais e contextuais. Inspirada na Biologia do Conhecer de Maturana e na abordagem qualitativa interpretativista da Linguística Aplicada, Miccoli propõe que a prática docente seja vista como *locus* de aprendizagem e transformação. Para ela, ensinar uma língua estrangeira envolve “um sistema orgânico e interdependente de relações”, e não apenas a aplicação de métodos previamente definidos. Visto desta forma, em vez de compreender o ensino remoto como uma ruptura meramente negativa, este trabalho busca evidenciar como esse contexto também operou como um potente gerador de práticas inovadoras, de reconfigurações do vínculo pedagógico e de fortalecimento da ação reflexiva do professor.

Do mesmo modo, Saldanha (2022), ao investigar práticas inspiradoras no ensino de Inglês em escolas públicas, evidencia que a eficácia da ação docente não reside apenas na metodologia adotada, mas na capacidade do professor de estabelecer vínculos, construir ambientes emocionalmente seguros e agir com intencionalidade diante das adversidades. Para a autora,

práticas inspiradoras emergem de professores que exercem sua agência de maneira reflexiva e comprometida com a transformação dos estudantes, promovendo experiências significativas, mesmo em contextos adversos.

Com base nessas perspectivas, este trabalho examina o processo de reinvenção do ensino de língua inglesa no ensino superior durante a pandemia, buscando compreender como os professores mobilizaram sua agência para enfrentar os desafios da educação remota, sustentar vínculos com os estudantes e promover práticas avaliativas e metodológicas inovadoras. Ao articular elementos empíricos com referencial teórico sólido, o artigo defende que a pandemia, apesar de seus efeitos disruptivos, operou como catalisadora de uma pedagogia mais relacional, crítica e sensível à complexidade dos sujeitos e dos contextos.

Nosso objetivo é, portanto, analisar criticamente as estratégias didáticas, os desafios de interação e avaliação, bem como as dimensões afetivas e inspiradoras da prática docente em língua inglesa no ensino superior remoto. Para isso, articulamos experiências empíricas com aportes teóricos, na tentativa de contribuir com uma pedagogia mais sensível, dialógica e voltada à formação integral do estudante.

O Ensino superior remoto e o ensino de idiomas: uma perspectiva experiencial e complexa

A imposição do ensino remoto emergencial no contexto da pandemia da Covid-19 provocou uma inflexão paradigmática no campo da educação superior, em especial no ensino de línguas estrangeiras. A prática pedagógica que tradicionalmente se apoiava na presença física, na oralidade e na interação sensível precisou ser reconfigurada às pressas, ancorando-se em plataformas digitais e interfaces tecnológicas. No entanto, reduzir essa transformação a uma simples mudança de suporte — de presencial para remoto — significaria ignorar a complexidade e o caráter afetivo, relacional e ético que permeiam o ensino de idiomas. O que se instaurou foi, na verdade, uma nova ecologia de ensino-aprendizagem, mediada por contingências emocionais, incertezas institucionais e desigualdades estruturais.

A docência em línguas, nesse cenário, revelou-se não apenas um exercício técnico, mas um fenômeno afetivo e relacional profundamente atravessado por emoções, frustrações, imprevistos e reinvenções. Como observa Miccoli (2007, 2010, 2016), o ensino de línguas deve ser compreendido como uma experiência vivida, situada e complexa, que envolve não apenas o domínio de conteúdos linguísticos, mas a mediação de relações interpessoais e a escuta sensível das necessidades dos estudantes. A sala de aula — física ou virtual — é o espaço onde essas experiências se constelam e se tornam inteligíveis à luz das dimensões pedagógicas, afetivas, sociais e contextuais que as constituem.

Nesse sentido, o ensino remoto de Inglês não pode ser analisado apenas em termos de eficácia tecnológica ou adaptação metodológica. É necessário reconhecer que essa experiência docente (de variadas áreas) foi atravessada por múltiplas instabilidades: a súbita virtualização das aulas, a ausência de formação prévia sobre ferramentas digitais, a dificuldade de acesso de muitos estudantes à internet, a sobreposição de demandas familiares e laborais e, sobretudo, o cansaço emocional causado pelo isolamento e pela insegurança sanitária. Como afirma Saldanha (2022), o ensino remoto durante a pandemia trouxe à tona não só as desigualdades materiais, mas também os desafios emocionais e relacionais que atravessam o fazer docente — muitos dos quais permaneciam latentes no cotidiano escolar.

As experiências narradas por professores durante esse período, como aponta Saldanha (2022), evidenciam a coexistência de sentimentos de impotência, frustração, isolamento e resiliência. Neste mesmo contexto, a autora, ao investigar as emoções de docentes de Inglês no ensino público identificou um ciclo de tristeza e desmotivação causado pelas condições precárias de trabalho e pelo baixo reconhecimento institucional, que só foi superado mediante a valorização da escuta, do acolhimento e da partilha de experiências entre pares.

De forma semelhante, de acordo com Moran (2015), o ensino remoto exige um reposicionamento do docente, que passa a atuar como curador de experiências de aprendizagem e não apenas como transmissor de conteúdos. Essa postura se articula com a proposta de ensino dialógico de Freire (1996), em que o professor precisa compreender o contexto do aluno e adaptar sua atuação para promover o engajamento crítico. No cenário emergencial da pandemia, isso significou criar estratégias para manter o vínculo com os estudantes e adaptar suas atitudes em relação a eles. Miccoli (2010) argumenta que as experiências vividas no ensino de línguas não podem ser compreendidas a partir de uma lógica linear, mas sim como fenômenos complexos que envolvem dimensões cognitivas, afetivas e contextuais. A partir dessa perspectiva, o ensino remoto emergencial escancarou as desigualdades no acesso à tecnologia e à internet, mas também evidenciou o protagonismo de docentes que buscaram alternativas criativas para garantir a continuidade da aprendizagem.

Adotar uma perspectiva complexa sobre o ensino de Inglês durante a pandemia significa, portanto, abandonar a ideia de que o bom ensino remoto se resume à proficiência no uso de plataformas ou ao domínio de estratégias didáticas “eficientes”. Ao contrário, significa compreender que a prática pedagógica, especialmente no ensino de línguas, se dá em redes dinâmicas e não-lineares, nas quais emoções, valores, crenças, relações de poder e sentidos subjetivos se entrelaçam. Mercer (2011) argumenta que a agência do professor está enraizada em processos intrapessoais e interpessoais e que essa agência se expressa, sobretudo, na capacidade de responder criativamente às demandas do ambiente — algo que se revelou essencial na conjuntura pandêmica.

Assim, o ensino de idiomas durante a pandemia deve ser analisado não apenas como uma adaptação tecnológica, mas como um campo tensionado por experiências de ruptura e reconstrução. Os professores atuaram como agentes de sustentação afetiva, como mediadores da esperança pedagógica em tempos de crise. Muitos buscaram reinventar seus modos de ensinar, escutando seus alunos com empatia, flexibilizando critérios avaliativos, propondo atividades sensíveis à realidade doméstica dos estudantes e ressignificando a sala de aula como espaço ético de cuidado, e não apenas de instrução.

Entendido desta forma, podemos afirmar que o ensino remoto de Inglês durante a pandemia nos ensina que a prática docente é antes de tudo uma prática relacional, experiencial e complexa. A emergência da pandemia não criou esses elementos — ela apenas os evidenciou, revelando que o professor de idiomas, mais do que um técnico ou facilitador, é um agente ético-estético cuja ação reverbera nos campos afetivo, formativo e político.

A centralidade do agir docente: empatia, reflexividade e agência em tempos de incerteza

O ensino remoto emergencial, instaurado de maneira abrupta pela pandemia da Covid-19, colocou em evidência o papel central do professor como sujeito ético, reflexivo e relacional. Em um cenário marcado por insegurança sanitária, instabilidade emocional e desigualdade de acesso às tecnologias, o docente tornou-se a principal âncora da experiência educacional, mediando não apenas conteúdos, mas relações, afetos e possibilidades de aprendizagem. Como argumenta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção. Esse princípio se mostrou ainda mais necessário quando as barreiras tecnológicas e emocionais distanciaram os sujeitos do processo educativo.

O agir docente, nessa perspectiva, não pode ser reduzido a uma mera execução de tarefas planejadas ou de aplicação de métodos pré-definidos. Trata-se, antes, de uma ação situada, sensível e deliberada, que envolve a tomada de decisões pedagógicas diante da imprevisibilidade e da diversidade. Mercer (2011), ao conceber a agência como um sistema adaptativo complexo, sustenta que o professor é um agente dinâmico cuja atuação emerge da interação entre fatores contextuais, emocionais, interpessoais e cognitivos. A agência docente, nesse sentido, é mediada pelas experiências prévias, pelas condições institucionais, pelas crenças pedagógicas e pela qualidade das relações estabelecidas com os estudantes.

Durante a pandemia, essa agência foi atravessada por uma demanda cada vez mais evidente: a de empatia. A empatia, entendida aqui não como uma disposição passiva de compaixão, mas como uma postura ativa de escuta, compreensão e engajamento ético com o outro, segundo Moran, (2015), tornou-se uma competência pedagógica central. O professor que conseguia perceber as limitações do estudante — seja o cansaço emocional, a ausência de um espaço adequado para estudo, a sobrecarga de tarefas ou a insegurança quanto ao futuro — era também aquele que se

colocava como mediador dialógico, oferecendo alternativas, flexibilizando critérios, reforçando vínculos e reafirmando a dignidade da aprendizagem.

Jensen, Adams e Strickland (2014), ao discutirem o conceito de ensino inspirador, defendem que práticas pedagógicas transformadoras não se sustentam apenas na excelência técnica, mas no compromisso do docente com a construção de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, desafiadores e responsivos. Professores inspiradores, segundo esses autores, são aqueles capazes de reconhecer o estudante como parceiro no processo de aprendizagem, mobilizando não apenas estratégias, mas também atitudes — como cuidado, entusiasmo, curiosidade e respeito mútuo.

De forma semelhante, van Lier (2008) sustenta que a agência docente está intrinsecamente ligada à intencionalidade, à autonomia e à responsividade. Isso implica dizer que o professor não é um agente neutro que responde a demandas externas, mas um sujeito ativo que interpreta, ressignifica e negocia sua prática com base nas *affordances* do ambiente. Durante o ensino remoto, por exemplo, muitos professores relataram a necessidade de criar suas próprias estratégias, reinventar seus cronogramas, contatar alunos individualmente por canais paralelos e atuar como tutores afetivos — práticas que emergiram da leitura sensível do contexto e da escuta empática das necessidades estudantis.

O agir docente é entendido neste trabalho como o conjunto de decisões, estratégias, afetos e posturas assumidas pelo professor no enfrentamento dos desafios educacionais. Durante o ensino remoto emergencial, o papel do professor ganhou nova centralidade, não apenas pela responsabilidade na condução das aulas online, mas pela sua capacidade de acolher, motivar e reconfigurar as interações pedagógicas em contextos incertos e adversos. A partir da concepção de agência como sistema adaptativo complexo (Mercer, 2011), é possível compreender que o agir docente é constituído pela articulação entre condições contextuais, disposições internas e relações interpessoais. Isso implica reconhecer que o professor, mesmo diante de limitações tecnológicas e estruturais, pode exercer um papel transformador se conseguir mobilizar intencionalidade, criatividade e sensibilidade pedagógica. Autores como Saldanha (2022) ressaltam que o exercício da agência docente no ensino remoto esteve fortemente relacionado ao engajamento afetivo e à construção de vínculos com os alunos. Mais do que “dar aula”, o professor foi chamado a ressignificar sua prática, buscando novos sentidos para o ensinar em meio ao caos pandêmico.

O agir docente, portanto, durante a pandemia, foi muito mais do que a entrega de conteúdo. Foi, sobretudo, um gesto de presença ética e afetiva. Como lembra Freire (1996), a prática educativa não se realiza fora do amor, da esperança e da indignação. Professores que agiram com empatia e intencionalidade conseguiram manter seus alunos conectados — não apenas à aula, mas ao próprio sentido de continuar aprendendo em um mundo em crise.

Essa centralidade do professor como mediador de experiências afetivas e cognitivas se articula com a proposta de Moran (2015), que sugere uma redefinição do papel docente na era digital: não mais como fonte de informações, mas como curador de experiências e facilitador de processos. No ensino remoto, essa redefinição tornou-se urgente: o professor precisou ir além do planejado, buscar intencionalmente os alunos que “desapareciam” atrás das telas, manter um diálogo constante com suas emoções e hesitações, e transformar a sala de aula digital em um espaço humanizador.

Visto desta forma, é possível afirmar que o agir docente durante a pandemia revelou sua natureza relacional, ética e complexa. O professor que fez a diferença não foi necessariamente aquele que dominava todas as ferramentas digitais, mas aquele que exerceu sua agência de modo sensível, escutou seus alunos, reconheceu seus limites e atuou com empatia. Nesse gesto, reiterou a potência transformadora do ensino e reafirmou o vínculo pedagógico como eixo estruturante da prática educacional.

Desafios da interação no ensino remoto de idiomas: uma abordagem experiencial e crítica

A interação é o coração pulsante do ensino de línguas estrangeiras. Em contextos presenciais, ela ocorre de forma orgânica por meio da linguagem corporal, da prosódia, da convivência cotidiana e das dinâmicas espontâneas de sala de aula. No entanto, durante o ensino remoto emergencial provocado pela pandemia da Covid-19, essa dimensão interativa sofreu abalos profundos, sendo mediada por plataformas digitais que, embora funcionais, impuseram novos desafios técnicos, afetivos e pedagógicos. O ensino de Inglês — por sua natureza comunicativa — foi particularmente impactado, sendo compelido a repensar seus modos de engajar, escutar e provocar a participação discente.

Em termos pedagógicos, a ruptura da presença evidenciou que a interação não é meramente uma troca de falas, mas um processo situado, relacional e afetivo. Como destaca Miccoli (2010, 2016), a experiência da sala de aula de línguas deve ser compreendida como um sistema dinâmico no qual interagem simultaneamente as dimensões pedagógicas, sociais, conceituais, afetivas e circunstanciais. Durante o ensino remoto, essas dimensões foram drasticamente reconfiguradas: a ausência física e a mediação por telas diluíram os marcadores não verbais da comunicação, enfraqueceram os laços interpessoais e intensificaram a sensação de isolamento e desengajamento.

Van Lier (2004, 2008), ao refletir sobre a ecologia da aprendizagem de línguas, propõe o conceito de *affordances* — possibilidades de ação que emergem da interação entre o sujeito e o ambiente. No ensino remoto, as *affordances* comunicativas foram empobrecidas: a instabilidade da conexão de internet, os ruídos externos, o uso de celulares como única ferramenta de acesso e a baixa qualidade de áudio e vídeo limitaram severamente a participação ativa dos alunos. Além disso, a exposição constante nas telas, muitas vezes compartilhadas com familiares ou colegas de trabalho,

intensificou a vergonha, a autocensura e a evasão. O que antes era uma sala de aula, tornou-se uma janela tímida, instável e fragmentada da realidade doméstica dos estudantes.

Essa retração da interação se expressou também na redução das práticas colaborativas. Como aponta Ushioda (2011), a motivação para aprender uma língua estrangeira está intrinsecamente vinculada ao sentido de pertencimento, às relações interpessoais e à relevância social percebida da aprendizagem. Quando os estudantes deixam de se ver como membros de uma comunidade linguística ativa — como ocorreu com frequência nas aulas remotas — sua motivação decai, e com ela a disposição para se engajar na interação. As tentativas de promover atividades em grupo, uso de *breakout rooms* ou projetos colaborativos, muitas vezes encontraram resistência, passividade ou abandono por parte dos alunos, que se sentiam desconectados dos colegas e do propósito da atividade.

Dörnyei (2007) contribui para essa análise ao destacar que a construção de um “*self* motivado para o uso da língua” depende da visualização de metas concretas e de um ambiente social que valorize a aprendizagem. No ensino remoto, a opacidade do processo — agravada pela falta de retorno imediato, pelo anonimato das câmeras fechadas e pela escassez de interação espontânea — afetou a construção desse *self*. Em vez de sujeitos ativos, muitos alunos passaram a se comportar como espectadores invisíveis, assistindo à aula sem participar, com a câmera e o microfone desligados, distantes não apenas fisicamente, mas afetivamente do processo.

A ausência de interação gerou, por sua vez, uma crise na própria identidade docente. Conforme Almeida Filho (1999, 2017) afirma, a prática pedagógica em línguas é orientada por uma abordagem que combina concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem, sendo a interação um elemento constitutivo desse tripé. Sem o retorno dos alunos, o professor sente-se desorientado, inseguro, emocionalmente desmotivado. Muitos docentes relataram sensações de falar com o vazio, de atuar em monólogos estéreis, de duvidar da eficácia de sua mediação. Essa experiência ecoa o que Miccoli (2010) chama de “experiências afetivas de frustração” — eventos pedagógicos que produzem desânimo, questionamento da própria prática e perda de sentido do ensinar.

Ainda assim, é necessário reconhecer que, mesmo diante dessas limitações, muitos professores de Inglês buscaram criar novos formatos interativos no ensino remoto. O uso de *chats* para perguntas assíncronas, a gravação de vídeos-resposta, os fóruns temáticos, os grupos de discussão em redes sociais e as apresentações gravadas foram algumas das estratégias utilizadas para manter algum grau de interação. Essas iniciativas, ainda que muitas vezes limitadas, revelam o exercício de agência docente como prática criativa, sensível e situada — uma agência que reconhece os obstáculos, mas tenta produzir espaços de presença simbólica e escuta significativa, mesmo na distância.

Dessa forma, a análise crítica da interação no ensino remoto de línguas mostra que a dimensão técnica da comunicação (plataformas, microfones, câmeras) é apenas uma das camadas de um sistema

complexo. A qualidade da interação depende sobretudo do investimento afetivo, da intencionalidade pedagógica e da capacidade de promover pertencimento. Como enfatiza Miccoli (2016), as relações entre professores e estudantes são o solo onde a aprendizagem se enraíza, e sem esse solo, a interação torna-se superficial e desmotivadora.

Portanto, o desafio colocado à docência de idiomas no ensino remoto não foi apenas ensinar a língua, mas restaurar a interação como valor pedagógico e humano. Mais do que conteúdo, o que esteve em jogo foi a construção de vínculos — frágeis, intermitentes, mas indispensáveis — que pudessem sustentar a aprendizagem e reafirmar a sala de aula como um espaço de escuta, presença e mutualidade, ainda que mediados por telas.

Avaliação contínua como prática mediadora, processual e humanizadora

A avaliação, frequentemente reduzida a uma lógica classificatória e excludente no cenário educacional tradicional, revelou-se, durante o ensino remoto emergencial, como um dos principais pontos de tensão na prática docente. No ensino de idiomas, cujos processos de aprendizagem são contínuos, contextualizados e fortemente marcados por interações significativas, a inadequação de avaliações pontuais e objetivas tornou-se ainda mais evidente. A crise pedagógica imposta pela pandemia impeliu os professores a reconfigurarem suas concepções de avaliação, redirecionando-as para práticas mais formativas, mediadoras e humanizadoras.

A avaliação contínua, nesse contexto, emerge como uma estratégia pedagógica coerente com os princípios do desenvolvimento integral do estudante. Inspirada nas contribuições de Vygotsky (2001), ela é entendida aqui como prática de mediação e não como verificação. Para o autor, todo processo de aprendizagem envolve a atuação do outro — professor, colega, ferramenta cultural — na zona de desenvolvimento proximal, espaço no qual a intervenção pedagógica é capaz de mobilizar avanços qualitativos no desenvolvimento. Avaliar, portanto, implica observar trajetórias, reconhecer percursos e oferecer devolutivas que permitam ao estudante reorganizar seus saberes, agir sobre seus erros e construir sentido no processo.

Essa perspectiva é aprofundada por Zabala (1998), ao propor que a avaliação deve incidir sobre os processos e não apenas sobre os produtos da aprendizagem. Para o autor, avaliar é acompanhar criticamente a evolução do aluno e interferir pedagogicamente para que ele aprenda a aprender. Essa visão implica abandonar o paradigma da “prova única” e adotar procedimentos mais diversificados: autoavaliações, registros reflexivos, tarefas em grupo, mapas conceituais, apresentações orais, produções multimodais, entre outros. No ensino remoto, muitas dessas práticas tornaram-se não apenas possíveis, mas necessárias — uma vez que os mecanismos de controle convencionais, como provas presenciais, tornaram-se inviáveis ou ineficazes.

Nesse mesmo horizonte formativo, acredita-se, que a avaliação deve ser compreendida como um processo de interlocução contínua entre professor e aluno, no qual ambos produzem sentidos sobre

o conhecimento. Avaliar é, portanto, promover uma escuta ativa das manifestações do estudante, acolher suas hipóteses, devolver-lhe *feedbacks* significativos e estimulá-lo a revisar sua trajetória. No ensino remoto de idiomas, isso significou construir planilhas de acompanhamento individual, enviar devolutivas personalizadas, promover a autoavaliação por meio de formulários e observar, com atenção ética, os modos como os estudantes participavam das interações, lidavam com suas dificuldades e se posicionavam frente às tarefas.

Para Luckesi (2011), a avaliação é um ato político e ético. Ela não pode se limitar à função de controle ou punição, mas deve assumir a responsabilidade de contribuir para a formação humana do sujeito. Isso exige do professor um compromisso com a justiça pedagógica, com a valorização do esforço, da singularidade e da diversidade de ritmos e modos de aprender. A avaliação, sob essa ótica, deixa de ser uma instância de exclusão e torna-se um espaço de escuta, acolhimento e emancipação. Em tempos de pandemia, essa escuta se fez ainda mais urgente: muitos estudantes enfrentaram lutos, perdas de renda, instabilidade emocional e sobrecarga doméstica. A avaliação contínua, portanto, foi também um ato de cuidado e reconhecimento da condição humana dos aprendizes.

Complementarmente, Perrenoud (1999) propõe que avaliar é uma forma de ensinar. Para ele, a avaliação deve ser parte integrante da prática pedagógica cotidiana, articulada ao currículo, à mediação docente e ao desenvolvimento de competências complexas. O autor destaca a importância de instrumentos variados e de devolutivas frequentes que permitam ao estudante compreender seus erros e transformá-los em oportunidades de aprendizagem. No ensino de Inglês, essa perspectiva se traduz em atividades como portfólios digitais, observação de progresso oral, análise de produção escrita em diferentes estágios e, especialmente, no feedback individualizado que visa não apenas corrigir, mas orientar o percurso formativo do aluno.

Nesse sentido, a avaliação contínua não se limita a medir o que o aluno sabe em um dado momento, mas permite acompanhar seu processo de aprendizagem, reconhecer sua trajetória, interpretar suas dificuldades e valorizar seus avanços. A prática docente, ao adotar esse modelo, reposiciona-se como prática reflexiva e crítica. Não se trata apenas de trocar provas por tarefas, mas de transformar a lógica da avaliação de um instrumento de controle para um instrumento de emancipação.

No contexto do ensino remoto, esse modelo também se mostrou alinhado à necessidade de promover a autorregulação da aprendizagem. Ao incentivar os alunos a autoavaliarem-se, refletirem sobre seus desempenhos, estabelecerem metas e monitorarem seu progresso, o professor fortaleceu competências metacognitivas fundamentais. Isso se alinha à concepção vygotskyana de aprendizagem como atividade mediada e autorregulada, em que o sujeito desenvolve progressivamente sua autonomia intelectual com o apoio de um outro mais experiente.

Dessa forma, a avaliação contínua no ensino remoto de Inglês representou não apenas uma alternativa metodológica, mas uma reconfiguração ética e epistêmica da prática docente. Ao assumir sua função mediadora, processual e humanizadora, ela tornou-se um instrumento privilegiado para promover a equidade, a escuta, o protagonismo estudantil e a reconstrução dos vínculos pedagógicos em tempos de crise.

Sala de aula invertida, mediação e autonomia discente: uma perspectiva dialógica e desenvolvimental

A sala de aula invertida (*flipped classroom*), amplamente difundida a partir dos trabalhos de Bergmann e Sams (2016), consiste em um modelo pedagógico que desloca o foco da transmissão expositiva de conteúdos para a exploração ativa e colaborativa do conhecimento em sala. Os conteúdos conceituais são disponibilizados previamente — por meio de vídeos, textos ou podcasts —, e o tempo síncrono (presencial ou remoto) é reservado à resolução de problemas, ao diálogo, à produção criativa e à aplicação do saber em contextos reais. Essa lógica se mostrou particularmente adequada ao ensino remoto de idiomas, uma vez que favoreceu o protagonismo discente e otimizou os momentos de interação síncrona, permitindo que o aluno participasse ativamente da construção de sentidos, mesmo em ambientes mediados por telas.

Ao contrário do que possa parecer, a sala de aula invertida não é apenas uma reorganização logística do tempo didático, mas sim uma mudança paradigmática na concepção de ensino-aprendizagem. Ao responsabilizar o estudante por acessar previamente os conteúdos, ela exige não apenas autonomia operacional, mas também maturidade intelectual, competência metacognitiva e responsabilidade colaborativa. Nesse sentido, o papel do professor não é minimizado, mas ressignificado como mediador, articulador de experiências e curador de percursos formativos, como propõe Moran (2015). Trata-se de uma mediação orientada por intencionalidade, afeto e escuta pedagógica — elementos cruciais no contexto da pandemia, em que os vínculos e a motivação foram amplamente fragilizados.

Sob a ótica histórico-cultural de Vygotsky (2001), a sala de aula invertida se articula diretamente à noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), concebida como o espaço entre o que o aprendiz consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o apoio de um outro mais experiente. Ao disponibilizar conteúdos para estudo prévio e promover a exploração colaborativa desses conteúdos em aula, o professor atua como mediador da aprendizagem, identificando os pontos de tensão cognitiva e promovendo interações capazes de catalisar o desenvolvimento. Nesse modelo, o conhecimento não é “transferido”, mas co-construído na interlocução, promovendo uma aprendizagem significativa e internalizada.

Essa concepção vygotskyana também converge com o modelo experiencial de aprendizagem de David Kolb (1984), que propõe um ciclo contínuo envolvendo experiência concreta, reflexão,

conceituação abstrata e experimentação ativa. A sala de aula invertida, ao fomentar o estudo prévio (conceituação) e a aplicação reflexiva em grupo (experimentação e abstração), viabiliza esse ciclo de forma dinâmica, crítica e contextualizada. No ensino de línguas, isso se traduz na análise de situações comunicativas reais, na resolução de *business cases*, na simulação de contextos profissionais e na produção multimodal de sentido — práticas que valorizam não apenas a competência linguística, mas também as dimensões culturais, afetivas e pragmáticas do uso da linguagem.

A autonomia discente, frequentemente invocada como um ideal abstrato, torna-se nesse cenário uma competência concreta, operacionalizada em práticas de autogestão, autoavaliação e colaboração entre pares. Conforme destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o desenvolvimento da autonomia é uma competência transversal essencial para a formação cidadã e profissional dos estudantes, sendo inseparável da capacidade de tomar decisões, planejar ações, lidar com frustrações e atuar com responsabilidade no coletivo. A sala de aula invertida, ao demandar que o aluno organize seu tempo, reflita sobre sua aprendizagem e contribua ativamente para a aprendizagem do grupo, constitui-se em um ambiente potente para o cultivo dessa autonomia.

Freire (1996), ao defender uma pedagogia da autonomia, sublinha que ensinar exige respeito à autonomia do educando. Para ele, a prática educativa deve fomentar a curiosidade, a criatividade, a leitura crítica do mundo e a confiança nos próprios saberes. A sala de aula invertida, ao reconhecer o estudante como sujeito epistêmico ativo e não como mero receptor de conteúdos, realiza na prática os fundamentos dessa pedagogia libertadora. Mais do que permitir que o aluno “faça sozinho”, trata-se de criar condições para que ele deseje, compreenda e se comprometa com sua trajetória de aprendizagem.

Não menos relevante é o papel da mediação docente na construção de competências socioemocionais — como empatia, responsabilidade, colaboração, autorregulação e pensamento crítico —, fundamentais tanto para o aprendizado da língua estrangeira quanto para o enfrentamento das complexidades da vida adulta. Vygotsky já advertia que todo processo de desenvolvimento se inicia nas relações sociais, e só depois se internaliza. A mediação do professor, portanto, ao provocar questionamentos, promover debates, escutar com empatia e estimular a coautoria de projetos, contribui decisivamente para o desenvolvimento da inteligência emocional dos estudantes.

No ensino remoto, em especial, a sala de aula invertida operou como estratégia eficaz para resgatar o engajamento e a presença simbólica dos alunos. Ao inverter a lógica da aula centrada na exposição, ela conferiu novo sentido à participação síncrona, transformando o tempo de tela em espaço de escuta, construção conjunta e experimentação do idioma. Professores que souberam articular os materiais assíncronos a práticas colaborativas, lúdicas e críticas, conseguiram promover uma experiência de aprendizagem mais humanizada, criativa e significativa.

Em síntese, a sala de aula invertida, aliada a uma prática docente mediadora, reflexiva e afetiva, revelou-se um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos estudantes no ensino remoto de Inglês. Ao articular as dimensões cognitiva, emocional e social da aprendizagem, esse modelo reafirma a centralidade do diálogo, da autoria e da mediação pedagógica como princípios fundantes de uma educação emancipadora, crítica e conectada às exigências do nosso tempo.

Ação docente e ensino inspirador: entre a mediação e o vínculo transformador

A pandemia de Covid-19 impôs ao corpo docente o desafio de reinventar sua atuação em um contexto de ausência física, insegurança emocional e mediação tecnológica. Nesse cenário, tornou-se ainda mais evidente que a ação docente não pode ser compreendida como mera execução técnica de tarefas ou de aplicação de metodologias, mas como uma prática situada, relacional e intencionalmente voltada à mediação do conhecimento e à formação integral do estudante. Como argumenta Almeida Filho (1999), o ensinar em línguas é atravessado por um conjunto de concepções que incluem não apenas o domínio linguístico e metodológico, mas uma filosofia de ensino e uma postura ética diante do outro.

A ação docente é aqui entendida, a partir de Mercer (2011), como um sistema adaptativo complexo — um constructo dinâmico e relacional que articula fatores contextuais, interpessoais, emocionais e cognitivos. O professor não é um executor de planos, mas um sujeito que age em rede com outros sujeitos, em constante negociação com os desafios que o ambiente lhe impõe. Essa agência se realiza na escuta ativa, na sensibilidade às necessidades dos alunos, na flexibilidade para replanejar percursos e na coragem de sustentar vínculos em tempos de desconexão.

Nesse horizonte conceitual, torna-se necessário pensar a docência não apenas como atividade, mas como experiência que mobiliza afetos, decisões éticas e construção de sentido. Giles (2008), ao discutir a centralidade da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, afirma que o que sustenta a prática pedagógica não é apenas o conteúdo ensinado, mas o modo como esse conteúdo é oferecido, acolhido e vivenciado na relação. O vínculo pedagógico, portanto, é o espaço simbólico em que o saber é mediado, as emoções são legitimadas e o desejo de aprender se constitui.

Durante o ensino remoto, esse vínculo foi severamente tensionado pela distância física e pela mediação digital. Muitos professores relataram a dificuldade de "sentir a turma", de perceber as reações, de reconhecer os silêncios — elementos tão fundamentais no ensino de línguas. No entanto, foi nesse mesmo contexto que emergiram práticas inspiradoras, nas quais a ação docente se configurou como presença afetiva, intencionalidade ética e reinvenção da escuta. Como afirma Freire (1996), "ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo". Professores que persistiram em chamar pelo nome, enviar mensagens individuais, flexibilizar prazos e dialogar sobre os desafios da vida cotidiana não apenas ensinaram conteúdos, mas sustentaram o laço pedagógico como espaço de resistência afetiva.

É nesse sentido que se pode compreender o conceito de ensino inspirador, conforme proposto por Jensen, Adams e Strickland (2014): uma prática que não se define por um conjunto de métodos, mas por sua capacidade de provocar transformações duradouras no modo como os estudantes se relacionam com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmos. O professor inspirador é aquele que cria condições para que o aluno deseje continuar aprendendo, que o encoraja a superar seus limites e que legitima sua voz no processo de aprendizagem. Essa inspiração não nasce de um talento inato, mas de uma postura pedagógica sustentada pelo compromisso com o outro.

Essa perspectiva também é compartilhada por van Lier (2008), para quem o professor é um agente ecológico, cuja função é criar ambientes de aprendizagem ricos em possibilidades de ação (*affordances*). Em contextos remotos, essas possibilidades foram reduzidas — mas não eliminadas. Ao propor atividades que conectassem os conteúdos à realidade dos alunos, ao promover discussões significativas, ao permitir a expressão criativa e à escuta das emoções, o professor recriou um ambiente relacional em que a aprendizagem pôde continuar a acontecer.

Saldanha (2022), em sua análise sobre práticas inspiradoras no ensino de Inglês, reforça que o que mais marcou os ex-alunos não foi apenas o que aprenderam, mas como se sentiram durante o processo. Professores inspiradores, segundo os relatos analisados, foram aqueles que demonstraram acolhimento, respeito, comprometimento e amor pelo que faziam. Eles estabeleceram relações horizontais, confiaram no potencial dos alunos e foram além das exigências burocráticas para oferecer experiências pedagógicas significativas.

Essas constatações reforçam a ideia de que o vínculo pedagógico não é um efeito colateral do ensino, mas seu princípio constitutivo. Como observa Giles (2008), a relação entre professor e aluno é um campo de construção identitária mútua: ao se relacionarem, ambos se transformam. A docência inspiradora, portanto, é aquela que se faz em presença — ainda que mediada —, em escuta — ainda que silenciosa —, e em esperança — mesmo em tempos de incerteza.

Conclui-se, portanto, que a ação docente inspiradora, no contexto do ensino remoto de idiomas, revelou-se não apenas possível, mas essencial. Ao assumir seu papel de mediador ético, emocional e cognitivo, o professor reafirmou a centralidade do vínculo pedagógico como alicerce da aprendizagem. Inspirar, nesse caso, não foi motivar superficialmente, mas sustentar um compromisso profundo com a formação humana do estudante, oferecendo-lhe não apenas saberes, mas sentido e pertencimento.

A experiência docente como núcleo de reflexão crítica e transformação pedagógica

A pandemia de Covid-19 impôs ao magistério, de maneira abrupta e inesperada, uma reconfiguração radical dos modos de ensinar. Nesse processo, a experiência docente revelou-se não como um repositório de saberes consolidados, mas como um campo dinâmico, instável e criativo de aprendizagens, improvisações, tensões e descobertas. A sala de aula virtual, longe de anular a

docência, tornou-se palco de reinvenção permanente — e a experiência, em seu sentido mais amplo, emergiu como núcleo estruturante da reflexão e da ação pedagógica. Como enfatiza Miccoli (2016), é na experiência vivida que o professor encontra os elementos mais potentes para compreender, problematizar e ressignificar sua prática.

A valorização da experiência como eixo formativo encontra respaldo na tradição pragmatista de Dewey (1938), para quem a experiência educativa não se reduz ao vivido, mas se constitui na relação entre a ação e a reflexão. Para Dewey, toda experiência que produz aprendizagem implica uma operação de reflexão crítica, na qual o sujeito interroga as consequências de sua ação, projeta hipóteses e reelabora sentidos. A docência, assim concebida, não é mera aplicação de técnicas, mas prática investigativa e situada que se dá no entrelaçamento entre o fazer e o pensar.

Essa concepção é aprofundada por Donald Schön (1983), ao propor a noção de “prática reflexiva”, compreendida como a capacidade do profissional de “pensar sobre sua ação” em meio à própria ação — refletindo enquanto atua, interpretando os dilemas vividos e formulando respostas criativas às situações imprevistas. A pandemia, com sua imprevisibilidade e desestruturação de rotinas pedagógicas, convocou os professores a esse tipo de reflexão em tempo real. Impôs a necessidade de aprender a ensinar novamente, muitas vezes em solidão, e de produzir conhecimento a partir do próprio fazer — conhecimento que não é prescritivo, mas situado, contingente e autoral.

Miccoli (2010, 2016), ao adotar a experiência como unidade de análise para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, defende que os professores devem ser reconhecidos como sujeitos epistêmicos, produtores de saberes a partir de seus percursos, emoções, desafios e conquistas. Para a autora, a experiência não é apenas fonte de dados, mas também de sentidos, e pode ser sistematizada de forma rigorosa para orientar transformações pedagógicas. A experiência docente, assim, não se limita ao que é lembrado, mas ao que é narrado, compartilhado e refletido — processo que transforma o vivido em saber pedagógico.

Nesse mesmo horizonte, Nóvoa (1992), sustenta que a profissionalização docente exige a construção de uma identidade profissional que se funda no exercício da reflexão sobre a prática. Para o autor, é preciso superar a lógica transmissiva da formação, centrada em saberes alheios, e promover uma formação a partir da própria experiência, em diálogo com os pares, em comunidades de aprendizagem docente. É nessa linha que Wenger (1998) propõe o conceito de comunidades de prática, nas quais os profissionais compartilham narrativas, dilemas, soluções e reconstruções simbólicas de sua atuação, promovendo não apenas aprendizagem individual, mas transformação coletiva.

Durante o ensino remoto, esse processo de reflexão experiencial foi catalisado por múltiplos fatores: a necessidade de aprender novas tecnologias, o enfrentamento do silêncio das câmeras desligadas, a gestão da própria saúde mental e a tentativa constante de manter os estudantes

engajados. Esses eventos, ainda que desafiadores, tornaram-se fontes de saber. Muitos professores desenvolveram formas inéditas de escuta, práticas avaliativas mais sensíveis, estratégias de mediação baseadas na confiança e metodologias mais responsivas à realidade do aluno. Como observa Marcello (2009), o professor se torna um profissional competente não pela reprodução de modelos, mas pela capacidade de transformar sua experiência em conhecimento pedagógico e de agir sobre ela de forma ética, crítica e criativa.

Essa epistemologia da experiência, porém, só se realiza plenamente quando acompanhada de processos intencionais de sistematização e análise. Narrar a experiência, como propõe Miccoli (2010), é um gesto que mobiliza não apenas a memória, mas a consciência crítica, e que possibilita ao professor identificar padrões, reconhecer crenças, nomear emoções e projetar novas práticas. No caso dos docentes de Inglês, por exemplo, narrar como conseguiram engajar alunos tímidos em ambientes virtuais, como reconfiguraram atividades orais, ou como redefiniram critérios de avaliação, permite transformar o que era intuição em saber compartilhável e formativo.

Dessa forma, a experiência docente, especialmente em contextos de crise, precisa ser compreendida como *locus* legítimo de produção de conhecimento e de inovação pedagógica. Mais do que registros episódicos de um tempo excepcional, as experiências vividas no ensino remoto podem e devem ser incorporadas à formação docente contínua, constituindo um acervo reflexivo e político sobre o que significa ensinar em tempos de incerteza.

Em síntese, pensar à docência a partir da experiência é reafirmar o professor como autor de sua prática, como sujeito epistêmico e como protagonista da transformação educacional. Nesse processo, como bem afirma Nóvoa (1992), é preciso “restituir ao professor a sua voz”, para que ele narre, analise e ressignifique suas vivências — não como ato individual, mas como construção coletiva de um fazer docente mais crítico, mais ético e mais humanizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 operou como um poderoso catalisador de transformações nas práticas pedagógicas, particularmente no ensino de línguas estrangeiras. Ao submeter professores e estudantes a uma ruptura abrupta dos modelos tradicionais de ensino, o contexto pandêmico exigiu da docência uma reconfiguração profunda de seus modos de agir, sentir e interagir. Neste artigo, defendemos que a reinvenção da aula de Inglês no ensino superior remoto não pode ser compreendida apenas sob a ótica da adaptação tecnológica ou da sobrevivência metodológica, mas, sobretudo, como um campo fértil de experiências pedagógicas que revelaram a natureza complexa, relacional e ética da prática docente.

A análise aqui empreendida, fundamentada em autores como Vygotsky, Freire, Miccoli, Mercer, Almeida Filho, entre outros, mostrou que a aprendizagem de línguas é um fenômeno indissociável da mediação humana, da interação significativa e da escuta sensível. Ao mesmo tempo, evidenciou-se que o professor, ao agir em cenários de incerteza, mobiliza sua agência em múltiplos níveis — afetivo, reflexivo, cognitivo, institucional — para sustentar os vínculos pedagógicos e promover práticas formativas alinhadas ao desenvolvimento integral do estudante.

Os dados e reflexões apresentados ao longo deste estudo também permitiram compreender que modelos pedagógicos como a sala de aula invertida e a avaliação contínua, longe de representarem apenas inovações metodológicas, expressam uma mudança de paradigma no ensino de línguas: o deslocamento de um ensino transmissivo e prescritivo para uma abordagem centrada no sujeito, na experiência, na autonomia e no diálogo. Nesse sentido, a prática docente em tempos de pandemia revelou-se inspiradora não por sua excelência técnica, mas por sua capacidade de produzir presença, acolhimento, escuta e transformação — mesmo em meio à distância e à fragilidade.

Além disso, o artigo enfatizou o valor da experiência docente como eixo formativo e epistemológico. Reafirmamos, com Miccoli (2010) e Dewey (1938), que é a partir da reflexão sobre a experiência vivida que o professor constrói sentidos sobre sua prática e, com isso, promove a própria aprendizagem profissional. A valorização dessa dimensão experiencial — muitas vezes negligenciada em contextos formativos excessivamente prescritivos — constitui, portanto, um passo necessário para o fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma educação linguística crítica, contextualizada e humanizadora.

Para o futuro da prática docente em línguas, alguns caminhos se delineiam com nitidez. Em primeiro lugar, é preciso consolidar os aprendizados do período remoto, incorporando as práticas mais sensíveis e eficazes à presencialidade futura — como a flexibilização curricular, a escuta ativa, o uso de tecnologias significativas e a valorização da autonomia discente. Em segundo lugar, urge investir em políticas públicas de formação continuada que promovam o professor como sujeito reflexivo e criador, e não como mero executor de prescrições alheias. Por fim, é fundamental compreender que o ensino de línguas estrangeiras não se realiza apenas com gramáticas e vocabulários, mas com afetos, escutas, silêncios e vínculos — ou seja, com humanidade.

Ensinar em tempos de crise foi, para muitos, uma experiência dolorosa, exaustiva e, por vezes, solitária. Mas também foi uma oportunidade para redescobrir o sentido político, ético e transformador da docência. Que as lições desse período possam permanecer não como marcas do caos, mas como sementes de uma pedagogia mais consciente, mais justa e mais comprometida com o desenvolvimento integral de sujeitos plurais, críticos e atuantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. **Português para estrangeiros: ensino e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2017.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 1 maio 2025.
- DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.
- DÖRNYEI, Zoltán. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GILES, David L. **Exploring the teacher-student relationship in teacher education: a hermeneutic phenomenological inquiry**. Saarbrücken: VDM Verlag, 2008.
- JENSEN, Kathrine S. H.; ADAMS, Joelle; STRICKLAND, Karen. **Inspirational Teaching: Beyond Excellence and Towards Collaboration for Learning with Sustained Impact**. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, v. 2, n. 2, 2014.
- KOLB, David A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARCELLO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7–22, jan./abr. 2009.
- MERCER, Sarah. **Understanding learner agency as a complex dynamic system**. *System*, v. 39, n. 4, p. 427–436, 2011.
- MICCOLI, Laura. **Experiência como unidade de análise de pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: ROJO, Roxane; BARBARA, Leila; RAMOS, Rogério (Org.). **Linguística Aplicada: ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 29–62.
- _____. **Taxonomia da experiência: uma proposta para análise de narrativas de ensino e aprendizagem**. In: CELANI, Maria Antonieta A. (Org.). **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: avaliação e experiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 11–46.
- _____. **A experiência de ensinar línguas estrangeiras e as relações com a formação docente**. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura Stella (Org.). **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 25–48.
- MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–36.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SALDANHA, Gabriela M. **Experiências e práticas inspiradoras no ensino de Inglês em escolas regulares: um estudo com base na teoria da complexidade**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

USHIODA, Ema. **Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives**. Computer Assisted Language Learning, v. 24, n. 3, p. 199–210, 2011.

VAN LIER, Leo. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. Boston: Springer, 2004.

_____. **Agency in the classroom**. In: LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. (Org.). Sociocultural theory and the teaching of second languages. London: Equinox, 2008. p. 163–186.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM EVIDÊNCIAS: A INTERSECÇÃO ENTRE LINFE, ANÁLISE DE NECESSIDADES E LINGUÍSTICA DE CORPUS

EVIDENCE-BASED LANGUAGE TEACHING: THE INTERSECTION BETWEEN LYPH, NEEDS ANALYSIS AND CORPUS LINGUISTICS

Silmara Ribeiro Moscatelli
silmara.moscatelli@fatec.sp.gov.br
Fatec Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

Paula Tavares Pinto
paula.pinto@unesp.br
UNESP/São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Luciano Franco da Silva
luciano.francco@gmail.com
Instituto Federal Goioerê, Paraná, Brasil

Resumo: Este artigo aborda o desenvolvimento do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE), com foco no contexto brasileiro e no uso da Linguística de Corpus (LC) como recurso metodológico. A evolução do ensino de LinFE remonta à Antiguidade, consolidando-se no século XX com a sistematização do Inglês para Fins Específicos (IFE). No Brasil, destacou-se o Projeto Nacional de Inglês Instrumental (1977), liderado por Maria Celani, que impulsionou o ensino baseado em necessidades reais dos aprendizes. O artigo também discute os principais mitos criados em torno do ensino de LinFE e destaca a importância da análise de necessidades como base para a criação de cursos alinhados a contextos acadêmicos e profissionais. A Linguística de Corpus é apresentada como ferramenta eficaz para desenvolver materiais autênticos e direcionar conteúdos relevantes, promovendo a autonomia discente e um ensino mais realista e fundamentado. Conclui-se que a integração entre LinFE e LC favorece um ensino mais ajustado às demandas contemporâneas de comunicação especializada.

Palavras-chave: Línguas para Fins Específicos; Linguística de Corpus; Análise de Necessidades.

Abstract: This article addresses the development of Language for Specific Purposes (LinFE) teaching, focusing on the Brazilian context and the use of Corpus Linguistics (CL) as a methodological resource. The evolution of LinFE teaching dates back to Antiquity, consolidating itself in the 20th century with the systematization of English for Specific Purposes (IFE). In Brazil, the National Instrumental English Project (1977), led by Maria Celani, stood out, which promoted teaching based on the real needs of learners. The article also discusses the main myths created around LinFE teaching and highlights the importance of needs analysis as a basis for creating courses aligned with academic and professional contexts. Corpus Linguistics is presented as an effective tool for developing authentic materials and directing relevant content, promoting student autonomy and a more realistic and grounded teaching. It is concluded that the integration between LinFE and CL favors teaching that is more adjusted to the contemporary demands of specialized communication.

Keywords: Languages for Specific Purposes; Corpus Linguistics; Needs Analysis.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos (LinFE) tem se consolidado como uma abordagem fundamental na formação acadêmica e profissional de sujeitos inseridos em contextos especializados. Historicamente, a aprendizagem de línguas com objetivos específicos remonta à Antiguidade, com registros da aprendizagem do grego pelos romanos para fins acadêmicos e da difusão do latim durante a Idade Média. Esse movimento demonstra que a necessidade de aprender uma língua estrangeira esteve, desde sempre, relacionada a um propósito prático e contextualizado.

A consolidação do Inglês para Fins Específicos (IFE), a partir da década de 1960, marcou uma virada no ensino de línguas estrangeiras, com foco nas necessidades dos aprendizes, nos contextos reais de uso da língua e em métodos de ensino centrados no aluno. Autores como Hutchinson e Waters (1987) identificaram tendências e fases desse desenvolvimento, revelando o quanto o ensino de línguas passou a ser entendido como um processo dinâmico, adaptável e orientado por demandas concretas, como a leitura de textos técnicos, comunicação profissional e produção acadêmica.

No Brasil, o ensino de LinFE ganhou notoriedade a partir do Projeto Nacional de Inglês Instrumental, iniciado em 1977 sob a coordenação da professora Maria Celani. O projeto, financiado pelo Ministério da Educação, priorizou a capacitação docente e a leitura de textos especializados em língua inglesa no ensino superior. Ao longo do tempo, essa iniciativa influenciou diversas instituições de ensino técnico e tecnológico, incluindo a inserção de outros idiomas, como o espanhol, e contribuiu para a disseminação de uma metodologia voltada às necessidades específicas dos aprendizes.

Apesar dos avanços, o ensino de LinFE enfrentou alguns equívocos conceituais, resultando na propagação de mitos, como a ideia de que essa abordagem se restringiria ao ensino de vocabulário técnico ou à leitura de textos. Esses mitos, conforme destacam Ramos (2005, 2008, 2019), foram superados à medida que novos rumos teóricos e práticos emergiram, com destaque para o uso de diferentes habilidades linguísticas e para a incorporação de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a Linguística de Corpus (LC) surge como um recurso metodológico poderoso para subsidiar o ensino de LinFE, ao oferecer uma base empírica para a seleção de conteúdos, construção de materiais e elaboração de tarefas comunicativas autênticas. A LC permite identificar padrões linguísticos reais a partir de corpora, ou seja, coleções de textos compilados eletronicamente segundo critérios específicos. Seu uso potencializa o ensino por meio da análise da linguagem em contextos reais, o que é especialmente útil para atender às demandas de diferentes áreas profissionais e acadêmicas.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da análise de necessidades no planejamento de cursos de LinFE e discutir como a Linguística de Corpus pode ser

integrada a essa abordagem. Para isso, será apresentada uma fundamentação teórica que abarca as origens do LinFE, os conceitos-chave da LC e a relação entre essas duas vertentes. Ao final, pretende-se contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais dos aprendizes em seus contextos de atuação.

1.1 Língua para Fins Específicos

O ensino de línguas com objetivos específicos existe desde os tempos antigos, como na aprendizagem do grego pelos romanos e do latim na Idade Média. No século XX, especialmente a partir da década de 1960, consolidou-se o conceito de Inglês para Fins Específicos (IFE), com foco em contextos acadêmicos e profissionais. Hutchinson e Waters (1987) identificaram três tendências no desenvolvimento do IFE: o foco nas necessidades dos alunos, a ênfase na comunicação em contextos reais e a centralidade do processo de aprendizagem. Eles também descreveram cinco fases na evolução do ensino, desde a análise linguística até a aprendizagem centrada no aluno.

No Brasil, o ensino de LinFE ganhou força com o Projeto Nacional de Inglês Instrumental (1977), coordenado por Maria Celani, que priorizou a leitura de textos especializados e a capacitação de professores. Esse projeto teve um grande impacto, mas também gerou mitos, como a ideia de que o ensino era limitado à leitura ou ao vocabulário técnico. Com o tempo, essas visões foram superadas, ampliando-se o foco para outras habilidades, como fala e escrita, em diversos contextos profissionais.

Depois desse levantamento, segundo a autora, o Projeto teve início com a capacitação de professores universitários, contando com o auxílio do Centro para Pesquisa e Informação em Linguagem, sediado na PUC – SP. Além do auxílio às universidades, Ramos (2008, 2019) pontua a participação gradual de escolas técnicas e centros tecnológicos federais no Projeto e a inserção de outras línguas, como o Espanhol, por volta da década de 1980. Mesmo após o término do Projeto, nos anos 1990, Ramos (2019) destaca a continuidade de um Programa que utiliza o nome do Projeto e promove cursos para formação de professores e seminários nacionais. Ramos (2008, 2019) enfatiza como grandes legados desse Projeto:

- (a) a mudança no papel do professor e do aluno, que passam a ser co-colaboradores em seu próprio desenvolvimento, aproveitando o conhecimento de ambos do idioma e do conteúdo;
- (b) a possibilidade de uso da Língua Portuguesa em sala de aula;
- (c) a criação de uma metodologia de ensino de leitura no país;
- (d) a capacitação de professores de línguas para produzirem seus próprios materiais ou adaptarem materiais disponíveis.

No entanto, segundo Ramos (2005, 2008, 2019), esse legado contribuiu para algumas alterações sobre a abordagem para fins específicos e gerou mitos. Segundo ela, o primeiro deles foi a concepção de que o ensino-aprendizagem de LinFE é exclusivamente focado na habilidade de

leitura. De acordo com a autora, foi a análise de necessidades, conduzida no final dos anos 1970, que evidenciou a exigência de um curso de leitura e que pode ter gerado esse mito. Outro mito foi considerar que se tratava de ensinar a linguagem técnica, geralmente voltada ao ensino-aprendizagem do vocabulário específico da área. Esse mal-entendido, segundo a autora, deve-se ao fato de os cursos abordarem assuntos voltados às áreas específicas. Além disso, ela ressalta que havia, à disposição de professores, materiais focados na linguagem das ciências, com títulos como *Inglês para Telecomunicações*, o que pode ter contribuído para a compreensão equivocada de que o Inglês Específico de um curso é aquele que possui, como característica principal, o vocabulário específico.

O quarto mito, destacado em Ramos (2005, 2008), corresponde ao uso do dicionário em sala de aula e ao ensino de gramática. Segundo uma compreensão equivocada da abordagem, o dicionário não poderia ser utilizado, e a gramática não era ensinada. Para o surgimento desse mito, a autora menciona os procedimentos utilizados nas salas de aula da época, com embasamento na ideia de que as dificuldades linguísticas e cognitivas deveriam ser facilitadas e/ou balanceadas no processo de aprendizagem. Realmente, o uso do dicionário não era recomendado no início dos cursos de IFE, com o intuito de estimular os estudantes a explorar outras estratégias de aprendizagem.

O quinto mito era a ideia de que apenas alunos com o nível básico de conhecimento do idioma poderiam participar de um curso de IFE. Segundo Ramos (2019, p. 36), “[...] o que é básico para um controlador aéreo, por exemplo, não será básico para um guia de turismo, um atendente de telemarketing e assim por diante”. Portanto, todos esses mitos geraram desafios para o ensino na abordagem IFE no país.

De acordo com Ramos (2019), no início da década de 1990, quando o Projeto teve seu término, novos rumos, do ponto de vista teórico e prático, para o ensino-aprendizagem de línguas começaram a surgir. Com eles, emergiu também uma forma de combater tais mitos. Dentre esses novos rumos, a autora cita: (i) as mudanças na educação brasileira, que afetaram o ensino-aprendizagem de línguas; (ii) o advento da tecnologia digital e das transformações sociais; (iii) o crescente uso de línguas estrangeiras nos ambientes profissionais e acadêmicos, que demandaram outras habilidades comunicativas e competências.

Assim, paralelamente a esses novos rumos, surgiu um novo olhar para a área de IFE, que passou a atender cursos voltados às habilidades de escrita, compreensão oral e fala, necessários para áreas específicas, como negócios, turismo, hotelaria, tecnologia da informação, entre outros, assim como para a vida acadêmica e profissional nacional e para a produção de artigos, apresentações orais, entre outras necessidades.

Por volta de 2010, com base nesse novo planejamento, Ramos (2019) relata que os participantes do Programa decidiram combater definitivamente os mitos existentes e deixaram de

usar a terminologia *Instrumental*, corrente no país até essa época para cursos voltados à leitura. A partir dessa decisão, os participantes passaram a adotar a nomenclatura LinFE, para abarcar todas as línguas ensinadas por meio da abordagem para fins específicos no país e que se baseiam nas necessidades dos alunos em contextos específicos, como os acadêmicos ou profissionais.

Na Espanha, o ensino de EFE começou a se desenvolver a partir dos anos 1980, com a entrada da Espanha na Comunidade Econômica Europeia, em 1986 (Aguirre Beltrán, 2004). Apesar de diferentes momentos e com mudanças de nomenclatura, vários países começaram a refletir sobre um ensino de línguas estrangeiras centrado nas reais necessidades dos alunos, a fim de facilitar a comunicação especializada em contextos profissionais ou acadêmicos específicos.

Com isso, muitos professores e pesquisadores começaram a trabalhar com o foco nas habilidades linguísticas que o aluno teria que desenvolver para um determinado contexto. Atualmente, na Espanha, há instituições de ensino superior que oferecem cursos de especialização para diferentes profissionais de LE na área de EFE. A Fundação Comillas, por exemplo, é uma instituição privada que tem como objetivo promover o desenvolvimento da língua e da cultura hispânica.

A partir dos anos 1990 e 2000, a abordagem LinFE passou a incorporar novas demandas, como o uso de tecnologia, mudanças sociais e exigências do mercado de trabalho, refletindo um ensino mais abrangente e adaptado às reais necessidades dos alunos. Atualmente, a abordagem considera aspectos como análise de necessidades, lacunas e desejos dos alunos, além do contexto profissional e acadêmico em que estão inseridos. Trabalhos recentes mostram a relevância da LinFE em instituições brasileiras, como ETECs e FATECs, destacando a necessidade de alinhamento entre ensino e mercado de trabalho.

A seguir, serão apresentadas as etapas para o levantamento de dados e a identificação das necessidades dos alunos.

2.2 Análise de necessidades

Conforme expusemos anteriormente, os autores que trabalham com LinFE defendem a abordagem do ensino-aprendizagem voltada aos alunos. Dessa forma, o levantamento de dados, por meio da análise de necessidades, é um instrumento que colabora para o ensino de LinFE, já que mostra, de forma quantitativa e qualitativa, as reais necessidades do grupo estudado. Para que tais necessidades sejam identificadas, docentes e pesquisadores podem empregar diferentes ferramentas e métodos, como: questionários, entrevistas, análise de situações comunicativas, entre outros. Com isso, os resultados servirão de base para formular os objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, Ramos (2019, p. 27) explica que:

[...] a aplicação dos resultados da análise de necessidades serve de base para o desenho inicial de um curso, que precisa necessariamente estar fundamentado em uma teoria de linguagem que guiará as tarefas comunicativas a serem desempenhadas na área de atuação (ou situação-alvo) e uma teoria de aprendizagem que guiará as ações pedagógicas a serem aplicadas no curso [...] ESP requer primordialmente uma análise de necessidades que envolva tanto a situação-alvo como de aprendizagem; a utilização de materiais autênticos, cursos, em geral, feitos sob medida para um grupo específico de alunos e planejados, geralmente, mas não exclusivamente, para serem de curta duração, já que seus prováveis alunos são comumente adultos com demandas urgentes de utilização da língua.

Dessa maneira, refletir sobre os tipos de perguntas que farão parte do questionário é muito importante para atingirmos o objetivo dessa ferramenta. Seguindo os pressupostos de Dudley-Evans e St. John (1998), o conceito de Análise de Necessidades, neste trabalho, incluirá tópicos para determinar:

(a) as informações profissionais sobre os aprendizes, ou seja, identificar as tarefas e as atividades em que os estudantes usarão a Língua Espanhola, que dizem respeito à análise da situação-alvo (*target situation analysis*) ou às necessidades objetivas (*objective needs*);

(b) informações pessoais sobre os aprendizes, em outras palavras, identificar fatores que podem afetar a forma como aprendem: experiências de aprendizagem anteriores, informações culturais, as razões para estarem no curso e suas expectativas;

(c) informações sobre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a LE, isto é, realizar análise da situação presente (*present situation analysis*);

(d) as lacunas (*lacks*) existentes entre as habilidades linguísticas que os aprendizes possuem para usar a língua-alvo e as atividades/tarefas que lhes serão exigidas em uma situação-alvo;

(e) as informações sobre as formas eficazes de aprendizagem da língua e das habilidades linguísticas, em outras palavras, as necessidades de aprendizagem (*learning needs*);

(f) as informações de comunicação profissional, dito de outro modo, o conhecimento de como a língua e as habilidades são usadas na situação-alvo, considerando-se as análises linguísticas, do discurso e de gêneros;

(g) informações sobre o que se espera do curso;

(h) informações sobre o ambiente em que o curso funcionará, a análise do meio (*means analysis*).

De acordo com Vian Junior (2002, p. 143), há um conceito para diferenciar o ensino de LinFE do de gerais:

A análise de necessidade é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades.

Dessa forma, a análise de necessidades pode ser considerada um instrumento que auxilia o ensino de línguas para fins específicos. Anthony (1997) destaca que, entre a conclusão de um curso de línguas com fins gerais e o início de um curso com fins específicos, há uma linha tênue que os separa, pois os dois estão altamente interrelacionados. De acordo com esse autor, os primeiros se desenvolvem nas quatro habilidades linguísticas, isto é, competências para ler, escrever, falar e ouvir. Nos específicos, a escolha da competência se dará segundo as necessidades de cada grupo de estudantes. A Análise de Necessidades guiará todo o trabalho do professor, desde a elaboração do curso até a decisão sobre os materiais didáticos que serão utilizados.

Assim, para que o docente possa selecionar os conteúdos de um curso com fins específicos e propor às discentes tarefas pertinentes, que os conduzam a alcançar a língua estrangeira nos âmbitos profissionais ou acadêmicos, é imprescindível realizar uma compilação das necessidades situação-alvo e da situação de aprendizagem. Por isso a importância de identificar aquilo que o aluno já aprendeu e o que ela ainda necessita aprender (Bedin, 2017). Pensar nas perguntas para a elaboração do questionário de análise de necessidades permite ao professor conhecer a situação em que o estudante utilizará a língua estrangeira. Com essa informação, o docente planeja o curso, segundo as exigências detectadas no momento inicial, e pode selecionar as necessidades de aprendizagens, consideradas fundamentais para esse processo. Assim, é possível desenhar o curso o mais ajustado possível para cada grupo de alunos. Nesse contexto, Vian Junior (2002) propõe um modelo de análise de necessidades para a situação-alvo e a situação de aprendizagem, conforme síntese apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Modelos de análise

	Modelo para a situação-alvo	Modelo para a análise das necessidades dos aprendizes
Por quê?	Por que é necessária a língua?	Por que os aprendizes realizam o curso?
Como?	Como se usa a língua?	Como os aprendizes aprendem?
Qual?	Quais serão as áreas de conhecimento?	Quais são as fontes disponíveis?
Quem?	Com quem o aprendiz usará a língua?	Quem são os aprendizes?
Onde?	Onde se usará a língua?	Onde ocorre o curso?
Quando?	Quando se usará a língua?	Quando ocorrerá o curso?

Fonte: Vian Junior (2002).

A partir da leitura desse quadro, constata-se que a análise de necessidades é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e deve ser realizado não somente no início do curso, mas também ao longo de todo o seu desenvolvimento. Tal abordagem permite redirecionar as necessidades, sempre que for necessário, e também assegurar os propósitos iniciais.

O professor tem que aproveitar os dados gerados por meio do questionário de análise de necessidades para produzir atividades na língua-alvo, com o objetivo de levar o aprendiz ao ponto

específico do conhecimento almejado. De acordo com Aguirre Beltrán (1988, p. 15, tradução nossa)³³, aprender uma língua direcionada a um campo acadêmico ou profissional “[...] indica uma atitude perante a língua e sugere alguns temas, alguns conceitos e noções, uma tipologia de textos e uma lista de atividades”. A tarefa do professor de LinFe será analisar muito bem o questionário de análise de necessidades, selecionar as informações relevantes para pensar, propor e desenvolver os temas e as atividades para determinados contextos acadêmicos e profissionais.

Dessa maneira, após compreendermos a importância do questionário de análise de necessidades, bem como as etapas para realizá-lo, abordamos, na sequência, como o uso da LC, pode ser de grande auxílio para o professor.

2.3 Linguística de Corpus

LC é uma área da Linguística Aplicada (LA), centrada na coleta e análise de dados a partir de uma abordagem empirista. Baseia-se em dados concretos, em experiência reais, observando a frequência que determinadas construções linguísticas são elaboradas para um determinado contexto (Berber Sardinha, 2000).

Para estabelecermos algumas considerações a respeito da LC, tanto para a análise linguística quanto para o ensino de línguas, é necessário, primeiramente, entender o sentido do termo *corpus* dentro da grande área da Linguística. Em termos mais abrangentes, um *corpus*, segundo Tagnin (2011), é uma coletânea de textos³⁴, compilados em formato eletrônico, a partir de critérios específicos, para servirem como objeto de estudos linguísticos. Todavia, é preciso destacar que nem toda coleção de textos pode ser considerada um *corpus*, visto que existem diversos critérios que devem ser respeitados em sua compilação (Friginal, 2018). Nesta pesquisa, utilizaremos a definição de *corpus* com base em Sinclair (2005), cuja definição delimita bem esse conceito. Segundo o autor:

[...] um *corpus* é uma coleção de porções de linguagem em formato de textos eletrônicos, selecionados de acordo com critérios externos para representar, o máximo possível, uma língua ou variedades de uma língua como fonte de dados para a pesquisa linguística (Sinclair, 2005, n. p., tradução nossa)³⁵.

Vale lembrar que as porções de linguagem, mencionadas pelo autor, devem vir de textos autênticos, entendidos como aqueles que não foram produzidos com o propósito de integrarem o *corpus* (Berber Sardinha, 2004). Em relação aos critérios para a escolha dos textos, Berber Sardinha (2004) e Sinclair (2005) elencam alguns dos mais comuns utilizados nas pesquisas; são eles: i) modo

³³ Original: “[...] indica una actitud hacia la lengua y sugiere algunos temas, algunos conceptos y nociones, una tipología de textos y una lista de actividades”.

³⁴ A definição de texto neste trabalho considera tanto aquelas produções pertencentes ao uso oral da língua quanto as do uso escrito.

³⁵ Original: “[...] a corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as source of data for linguistic research”.

(oral ou escrito); ii) composição (jornais, revistas, palestras, artigos científicos); iii) origem e data; iv) extensão e representatividade³⁶.

Acrescentando ao que foi mencionado acima, Berber Sardinha (2000) afirma que a LC é uma abordagem de cunho empirista, que analisa a língua como um sistema probabilístico, a partir da exploração sistemática de um *corpus*. Devido ao fato de essas pesquisas visarem a descrições da língua em uso, muitos pesquisadores também utilizam os dados obtidos dos *corpora* para uma análise crítica de currículos e materiais de ensino de línguas estrangeiras (McEnery; Xiao, 2011).

Com base nessas questões, acreditamos ser importante reunirmos uma breve explicação sobre dois tipos de investigações linguísticas no campo da LC, as chamadas investigações “baseadas em *corpus*”³⁷ e “dirigidas por *corpus*”³⁸. Tognini-Bonelli (2001) explica que as investigações baseadas em *corpus* são utilizadas para testar ou exemplificar uma teoria, formulada previamente à consulta dos dados, ou seja, tais estudos são realizados para validarem as intuições dos pesquisados acerca do uso da língua. Para Beber Sardinha (2002, p. 33), nesta linha de pensamento, “[...] o papel do *corpus* é o de ser um depósito de exemplos para ilustrar uma teoria ou conceitos previamente estabelecidos”. Portanto, podemos entender que as pesquisas baseadas em *corpus* possuem um caráter mais descritivo da língua, ao invés de prescritivo.

Por outro lado, Tognini-Bonelli (2001) esclarece que, nas investigações dirigidas por *corpus*, os pesquisadores analisam primeiro os dados linguísticos disponíveis para depois proporem teorias e explicações acerca dos padrões linguísticos que surgirem. Segundo Beber Sardinha (2002, p. 34), “[...] a metodologia envolvida nesse tipo de pesquisa visa à descrição abrangente dos dados, sem a intenção de selecionar exemplos para ilustrar elementos oriundos de uma teoria específica.” Desta forma, em primeiro lugar estão as evidências fornecidas pelo *corpus* e, posteriormente, as explicações acerca desse material.

Para a área de línguas para fins acadêmicos e profissionais, abordagens baseadas em *corpora* têm ganhado grande destaque (Coxhead, 2000, 2010; McEnery, Xiao, 2011), uma vez que essas pesquisas proporcionam a descrição e a análise do discurso acadêmico. Conforme Flowerdew (1994) e Coxhead (2010), os *corpora* acadêmicos podem direcionar professores e pesquisadores sobre as características linguísticas e discursivas que os alunos precisam estar familiarizados para

³⁶ Berber Sardinha (2004) afirma que a representatividade de um *corpus* comporta três dimensões: i) número de palavras (quanto maior o número de palavras, mais chances ele tem de possuir palavras de baixa frequência, que são a maioria das palavras de uma língua); ii) número de textos da qual o *corpus* foi compilado (quanto maior o número de textos, melhor um *corpus* é representado); e iii) números de gêneros, registros ou tipos textuais presentes no *corpus*, em especial para a compilação de *corpus* que visam representar a língua como um todo.

³⁷ *Corpus-based investigations*.

³⁸ *Corpus-driven investigations*.

otimizar a compreensão de gêneros específicos da área, portanto, podem auxiliar a evidenciar quais os conteúdos devem ser incorporados ao curso de LinFE.

Em vista disso, Charles (2012) destaca três usos de *corpora* para o ensino IFA e IFP, a saber: i) repetição de padrões linguísticos dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando, assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos; e, por último, iii) compilação de listas de palavras acadêmicas³⁹, tais como o trabalho de Coxhead (2000).

Complementando os usos de *corpora* mencionados acima, Cheng (2010) e Friginal (2018) apresentam o uso de *corpora* na produção de materiais voltados ao IFA, visto que, para o contexto acadêmico, eles são mais especializados em termos de tópico e registro. Além disso, pesquisas com base em *corpus* podem oferecer recursos mais realistas, ilustrativos e atuais para a criação de materiais de ensino (Cheng, 2010), ideia que também é defendida por McCarthy (2001, *apud* O'Keeffe; McCarthy; Carter, 2007, p. 21, tradução nossa)⁴⁰ ao afirmar que:

[...] a linguística de *corpus* representa uma mudança pioneira nas técnicas e métodos científicos e, provavelmente, antecipa mudanças tecnológicas que mudarão nossa noção de educação, papel do professor e contexto cultural dos serviços de educação e mediação de teorias e técnicas.

Pelo fato de a LC ser uma abordagem empirista, sua principal contribuição para o ensino de LE é o de demonstrar, por meio da língua autêntica, características e padrões que não são percebidos somente pela intuição do pesquisador. Nessa mesma linha de pensamento, O'Keeffe, McCarthy e Carter (2007) e Walsh (2010) apresentam uma contradição em relação à preparação de materiais didáticos de LE, afirmando que, em sua maioria, eles são baseados na intuição de como a língua é utilizada, ao invés de apresentar evidências reais de seu uso. Como solução para esse problema, os pesquisadores defendem a ideia de que materiais com base em *corpora* devem colocar o aluno em contato direto com a língua autêntica⁴¹ (McEnery; Xiao, 2011).

A partir desta introdução sobre o conceito de *corpus* e sua aplicabilidade no ensino de línguas, apresentaremos, a seguir, algumas das principais abordagens de ensino de LE que utilizam *corpora* em sala de aula.

2.4 Corpora aplicado ao ensino de línguas

³⁹ Informações disponíveis em: <http://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

⁴⁰ Original: “Corpus linguistics represents cutting-edge change in terms of scientific techniques and methods and probably foreshadows even more profound technological shifts that will “impinge upon our long-held notions of education, roles of teachers, the cultural context of the delivery of educational services and the mediation of theory and technique”.

De acordo com as contribuições que dados linguísticos provenientes de *corpora* podem oferecer à LA, serão abordadas nesta seção as principais metodologias e usos das ferramentas da LC incorporadas ao ensino de línguas. O objetivo de tal discussão é oferecer aos professores de línguas e aos pesquisadores iniciantes na área da LC uma noção geral de como os *corpora* podem ser utilizados em salas de aulas e quais são as bases teórico-metodológicas que fundamentam o seu uso. Nesse sentido, abordamos a DDL, os principais *corpora* compilados para o ensino de LinFE.

2.4.1 Aprendizagem direcionada por dados

A DDL⁴², descrita pela primeira vez no trabalho de Johns (1991), é uma abordagem que consiste no uso das ferramentas da LC para propósitos pedagógicos (Gilquin; Cock; Granger, 2010). Segundo Chambers (2010), um dos diferenciais no uso da DDL está no alto grau de interação entre alunos, professores e *corpora*, algo que não acontece em outras abordagens de ensino de línguas.

Os autores acima argumentam que a aprendizagem indutiva é a essência da DDL, ou seja, o processo de descoberta de padrões linguísticos por parte do aluno faz com que o aprendizado seja motivador e interessante. Nesse contexto investigativo de ensino, é esperado que o aluno desempenhe o papel de Sherlock Holmes, comparação que também é defendida por Gilquin, Cock e Granger (2010) e Chambers (2010), visto que, na abordagem DDL, os alunos são encorajados a observarem os dados, criarem hipóteses e formularem regras acerca dos padrões linguísticos encontrados no *corpus* de estudo (abordagem indutiva), ou até mesmo a verificarem a validade das regras gramaticais nos livros didáticos (abordagem dedutiva). Dessa forma, eles se tornam mais envolvidos, ativos e autônomos no processo de aprendizagem. Com a DDL, Johns (1994) propôs, também, uma mudança na função do professor, que passaria a ser um mediador, assumindo um papel secundário na sala de aula. O educador, portanto, passou a ser considerado um orientador de evidências que auxilia os alunos a responderem suas próprias questões.

Entretanto, a abordagem DDL, assim como qualquer outra, também recebeu suas críticas, em especial, Gilquin, Cock e Granger (2010) destacam quatro aspectos da DDL que podem atrapalhar a sua utilização em SA, eles são: a logística; as crenças do professor; as crenças do aluno; e o conteúdo apresentado.

Em relação à logística, as autoras explicam que esse é o problema mais comum na DDL, pois é esperado que os alunos tenham contato direto com as ferramentas e softwares para a análise de *corpora*. Embora existam hoje alguns softwares de análise linguística e *corpora* gratuitos online, ainda é necessário o uso de computadores, preferencialmente um ou dois alunos por computador, e tudo isso gera despesas com equipamentos, mão de obra e manutenção que nem sempre as instituições de ensino estão dispostas ou têm condições para investir.

⁴² *Data-Driven Learning*.

Como solução para esse problema, muitos professores optam por preparar os próprios materiais e levarem as atividades impressas para a SA. Entretanto, Chambers (2010) argumenta que tudo isso é muito trabalhoso e demanda muito tempo tanto do professor quanto do aluno. Gilquin, Cock e Granger (2010) também apresentam o consumo de tempo como um obstáculo na implementação da DDL, explicando que, além do período gasto na preparação de materiais, é necessário tempo para treinar o aluno a lidar com *corpora*, e, mais importante ainda, é necessário que o aluno tenha tempo hábil em SA para a realização das tarefas propostas.

Sobre a crença do professor para não utilizarem a DDL em suas aulas, Gilquin, Cock e Granger (2010) explicam que tal situação decorre muitas vezes da falta de familiaridade com os recursos que a LC oferece, pois, segundo Mauranen (2004), antes dos alunos serem apresentados aos possíveis usos de *corpora*, é importante que o professor os conheça primeiro. Entretanto, Boulton (2009) e Gilquin, Cock e Granger (2010) argumentam que o problema pode ser mais complexo do que a simples falta de conhecimento técnico, pois na abordagem DDL a principal fonte de conhecimento vem direto do *corpus*, isso força o professor a “perder o controle” sobre os dados e informações que alunos irão encontrar durante as aulas, podendo causar assim uma impressão de falta de conhecimento ou falta de preparação por parte do professor.

Apesar da existência deste risco, Chambers (2010, p. 355, tradução nossa)⁴³ defende que o papel do professor em SA não deve mesmo ser o de fonte primária de conhecimento linguístico, mas sim, “[...] o de um facilitador no processo de aprendizagem, ajudando os alunos a interpretar os dados e guiando-os em como utilizarem melhor as buscas no *corpus* e em como analisarem melhor os resultados.”

Já em relação à crença dos alunos sobre a DDL, Gilquin, Cock e Granger (2010) explicam que há relatos de que essa abordagem pode ser desanimadora, pois atividades envolvendo *corpora* nem sempre são diretas e necessitam de treino e prática para um uso efetivo. Além disso, dentre os principais problemas reportado em pesquisas empíricas envolvendo alunos e *corpora*, é possível citar: dificuldade em enxergar padrões linguísticos, dificuldade em realizar buscas dentro do *corpus* e a possibilidade de fazer inferências erradas a partir dos dados linguísticos encontrados.

O último problema apresentado por Gilquin, Cock e Granger (2010) é a forma de como o conteúdo é apresentado. Segundo as autoras, essa discussão se dá a partir de críticas lançadas em relação à autenticidade de dados linguísticos provenientes de *corpora*, além disso, as autoras alertam que é preciso muito cuidado para que os alunos não recebam informações demais ou informação nenhuma ao pesquisarem em *corpora*, problema que também foi levantado por outros estudos

⁴³ Original: “The role of the teacher also changes fundamentally, as s/he is no longer the sole source of knowledge about the target language, but rather a facilitator of the learning process, helping the learners to interpret the data, and giving them advice on how best to search the corpus and analyse their search results”.

envolvendo a DDL. Em relação a isso, Kennedy e Miceli (2001) alertam para a importância dos alunos aprendam a distinguir se uma determinada ocorrência não existe ou se ela simplesmente não é representativa o suficiente dentro do *corpus* de estudo.

Apesar de todos os desafios apresentados, Gilquin, Cock e Granger (2010, p. 367, tradução nossa)⁴⁴ defendem a implementação da DDL no ensino de línguas. Para as autoras, a técnica é promissora e:

[...] coloca o aluno em contato com a língua (potencialmente) autêntica, motiva os alunos por meio de descobertas, desenvolve habilidades cognitivas importantes e, de maneira geral, fornece benefícios que vão além de conhecimento linguístico do item estudado.

Complementando o argumento de acima, Kennedy e Miceli (2001) sugerem quatro passos que o professor deve seguir ao colocar o aluno em contato com *corpora*, são eles: 1) Formulação das perguntas; 2) Desenvolvimento de estratégias de busca; 3) Observação dos exemplos mais relevantes e 4) Criação de hipóteses. No Quadro 3 a seguir, elaboramos um resumo com algumas dicas de como os *corpora* podem ser utilizados de maneira mais eficaz na SA.

Quadro 3 - Dicas e cuidados no uso de *corpora* em sala de aula

Passos na investigação com <i>corpora</i>	Dicas
#1 - Formulação das perguntas	Tente ser o mais preciso possível no enunciado da questão; Certifique-se de que a questão está de acordo com o contexto da sala/aluno; Considere utilizar questões abertas, por exemplo, ao invés de perguntar “A preposição x aparece depois do verbo y?”, formule a questão da seguinte maneira: “O que aparece depois do verbo y?”; Atente-se tanto para possíveis problemas gramaticais quanto lexicais.
#2 - Desenvolvimento de estratégias de busca	Refleta sobre a eficiência da estratégia, escolha por aquela que irá gerar resultados com ocorrências mais relevantes para os alunos; Certifique-se de que o nóculo de busca seja uma parte fixa da palavra/expressão, visto que há muitas colocações formadas por uma parte fixa e outra variável.
#3 - Observação dos exemplos mais relevantes	Lembre-se de checar os significados das palavras que serão usadas como evidências, e escolha aquelas que mais se aproximam do significado esperado; Tente não ser influenciado por suposições, observe tanto à esquerda quanto à direita da palavra-chave e veja quais palavras estão mais associadas a ela; Apesar do número de ocorrências ser um aspecto importante, é preciso lembrar que às vezes o melhor resultado pode não ser aquele mais frequente.
#4 - Criação de hipóteses	Mesmo que apareça apenas uma ocorrência daquilo que está sendo procurado, pode ser o suficiente para a criação de uma hipótese. Lembre-se de que o importante é a qualidade das evidências, e não a quantidade delas; Caso os exemplos apresentados pelo <i>corpus</i> não sejam os esperados, é necessário refletir sobre o porquê de isso ter acontecido e se isso pode afetar os resultados esperados; Caso você não encontre ocorrências do que está sendo procurado, reflita com cuidado antes de tirar suas conclusões, certifique-se de que sua resposta esteja de acordo com o que foi proposto pela atividade.

Fonte: Adaptado de Kennedy e Miceli (2001, p. 82-87).

As autoras explicam que as dicas apresentadas acima visam a ajudar alunos e professores a lidarem melhor com problemas que não são oriundos de conhecimento linguístico, mas sim de uma

⁴⁴ Original: “It is a promising technique which [...] brings learners into contact with (potentially) authentic language, motivates them by introducing an element of discovery, develops important cognitive skills and, more generally, provides benefits which go well beyond the knowledge of the item under study”.

habilidade de investigação com *corpora* inadequada. Conforme explicado anteriormente, parte das críticas em relação à DDL estão mais associadas a fatores extralinguísticos do que no nível de proficiência⁴⁵ que o aluno precisa ter antes de utilizar *corpora* em sala de aula.

Para Johns (1994), essas linhas têm um impacto positivo sobre a autonomia do aluno no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Ao investigar essas concordâncias, os aprendizes têm acesso a um *corpus* de língua autêntica, e não só a exemplos de usos pré-fabricados pelo professor e/ou pelo material didático. Assim, a fonte de conhecimento vem do *corpus*, e não do educador. De acordo com Berber Sardinha (2004), a DDL busca tornar o aprendiz um pesquisador. O autor também reforça o aspecto indutivo da vertente, pois o estudante inicia a aprendizagem a partir da observação de dados de uso autêntico da língua. Essa análise dos dados pode ser realizada com base nas linhas de concordância, ou seja, linhas do texto que apresentam a palavra pesquisada em seu centro, bem como parte do texto à sua volta.

Tendo abordado os benefícios e dificuldades da DDL, passamos agora a discutir o ensino de LinFE e compreender como os alunos e professores podem se beneficiar ao implementarem esta abordagem de ensino.

2.5 Ensino de LinFE e de corpora

Aqui serão discutidas as principais tendências no ensino de LinFE, em especial no contexto profissional. Buscamos também compreender como a LC pode ser incorporada na seleção e preparação de materiais voltados a essa vertente do ensino de línguas.

Em primeiro lugar, reforçamos a afirmação de Coxhead (2010) em que as pesquisas com *corpora* têm fornecido grandes contribuições para a área de LinFE, justamente pelo fato de que as ferramentas da LC permitem aos professores e alunos obterem informações precisas sobre a língua em uso, ou seja, permitem que eles obtenham, de forma rápida e sistêmica, informações quantitativas sobre palavras/expressões que, caso fossem analisadas de outra maneira, poderiam ser ignoradas. Além disso, a autora defende que os dados linguísticos provenientes das análises de *corpora* buscam iluminar dois problemas inerentes ao ensino LinFE: o primeiro diz respeito a decidir conteúdos programáticos, escolhidos muitas vezes de forma intuitiva pelos professores; o segundo diz respeito a saber, de forma objetiva, quais palavras/expressões são mais difíceis para a compreensão dos alunos.

Em relação a tais dificuldades teórico-metodológicas, Tognini-Bonelli (2001) e Nesi (2013) explicam que, além do fato da intuição humana sobre o uso da língua não ser algo confiável e

⁴⁵ É importante ressaltar que Kennedy e Miceli (2001) reconhecem sim a importância de um nível adequado de proficiência linguística por parte do aluno, em especial nos passos #1 e #3. Entretanto, as autoras defendem que falhas na preparação e aplicação de atividades DDL podem causar a impressão de que a investigação em *corpora* é muito mais complicada do que realmente deveria ser.

extremamente específico a cada falante, há ainda a questão de que nem sempre existe um diálogo entre os professores de LinFE e os profissionais especialistas nas áreas em que a língua alvo está sendo ensinada. Para as autoras, esse é um dos principais argumentos para o uso de *corpora* em SA, visto que os professores podem reduzir os riscos de informar seus alunos erroneamente ao utilizarem *corpora* como evidências do uso da língua em contextos específicos.

Ao retomar o uso de *corpora* em contextos LinFE, Coxhead (2010) lembra que *corpora* para fins específicos podem ser compilados de diversas fontes. Eles podem reunir textos escritos ou falados, provenientes de falantes nativos e não nativos, além de agrupar diferentes gêneros textuais, tais como: livros, revistas, apresentações e relatórios. Além disso, Nesi (2013) argumenta que, em geral, *corpora* para fins específicos são menores em tamanho, entretanto, eles ainda conseguem ser representativos da língua que visam descrever, pois quanto maior especificidade da área de estudos, menos textos serão necessários para representá-la. A autora ainda lembra que, no ensino de LinFE, comparações entre *corpora* e *subcorpora* são comuns para fazer distinções entre a língua utilizada em diferentes disciplinas e para identificar discrepâncias entre o uso da língua apresentada nos materiais de ensino e nos textos autênticos que esses materiais usam como modelo.

Nation (2007) e Coxhead (2013) explicam que materiais e atividades criados a partir de linhas de concordância adequam-se perfeitamente à vertente da aprendizagem focada na língua, pois tal vertente é focada em utilizar o conhecimento implícito do aluno, aumentar a consciência linguística, trabalhar aspectos sistemáticos da língua e desenvolver estratégias de aprendizado.

Conforme Berber Sardinha (2012), a LC pode desenvolver materiais didáticos voltados para o texto e dialoga com atividades para fins específicos. De acordo com essa vertente,

[...] o material que tem o texto (escrito ou falado) como base. Com ele, os alunos partem do texto para estudar a Língua e os dados provenientes de *corpus* são adicionados para permitir o melhor entendimento do texto. Esse tipo de material é o mais comum em livros didáticos, em que o diálogo ou texto escrito constitui o ponto de partida inicial da unidade. Também em materiais de Línguas para Fins Específicos esse tipo de material é muito usado. A Linguística de *Corpus* entra na forma de concordâncias, listas de palavras, pacotes lexicais (agrupamentos de palavras) para mostrar a padronização léxico-gramatical, a ocorrência e recorrência, a frequência e a variação de uso, entre outros aspectos (Berber Sardinha, 2012, p.13-14).

Segundo Flowerdew (1994), utilizar a LC pode direcionar professores e pesquisadores quanto às características linguísticas e discursivas que os alunos precisam estar familiarizados para otimizar a compreensão de textos específicos da área de atuação, resultando nos conteúdos que devem ser incorporados ao curso. Dentre as diversas utilizações de *corpora* no ensino, Charles (2012) destaca três: i) repetição de padrões linguísticos dentro de uma quantidade massiva de dados, revelando, assim, evidências objetivas, e não mais subjetivas, na análise linguística; ii) descrição de características específicas do discurso acadêmico, assim como a fraseologia de diferentes disciplinas e gêneros acadêmicos; iii) por último, compilação de listas de palavras acadêmicas.

A preparação de um material baseado e movido por dados, quando planejado para o ensino de LinFE, deve atentar-se à identificação do gênero textual mais utilizado por determinada profissão, para, só depois, analisar as repetições de padrões linguísticos. De acordo com Torruella e Llisterri (1999, p. 45-46, tradução nossa)⁴⁶,

[...] a função principal de um *corpus*, tanto escrito como oral, visa estabelecer uma relação entre a teoria e os dados; o *corpus* tem que mostrar em escala como funciona uma língua natural; mas para isso é necessário que esteja desenhado corretamente sobre as bases estatísticas apropriadas que assegurem que o desenvolvimento seja efetivamente um modelo da realidade.

Para a LC, as escolhas realizadas pelos falantes de uma língua não são aleatórias; pelo contrário, elas revelam padrões de linguagem que interessam aos estudos dessa ciência. Vale lembrar que a combinação entre a LC e a LA ganhou força após a separação dicotômica entre o Princípio da Escolha Aberta e o princípio idiomático propostos por Sinclair (1991). Segundo o autor, o princípio da escolha aberta considera que o uso da língua ocorre através de inúmeras escolhas complexas feitas pelo falante. O autor explica que a todo o momento o falante de uma língua possui dentro de si um leque virtualmente infinito de escolhas lexicais que podem ser “encaixadas” em uma frase, similar a um modelo de complete os espaços em branco (*slot-and-filler model*). Em cada um desses “espaços”, há infinitas possibilidades de escolhas, desde que sejam respeitadas as normas gramaticais da língua. Dado que esse é o modelo mais comum de observar e descrever qualquer interação linguística, praticamente todas as gramáticas de qualquer idioma são construídas baseadas nesse princípio.

Contudo, apesar do princípio da escolha aberta ser a base para a construção de diversas gramáticas, Sinclair (1991) critica esse modelo, afirmando que não escolhemos palavras de forma aleatória ao nos comunicarmos. Desta forma, tal princípio sozinho não é suficiente para explicar todos os fenômenos linguísticos decorrentes das interações humanas. Para tanto, o autor aborda o Princípio Idiomático, em que o falante possui um grande número de frases pré-construídas dentro de si, observadas como unidades únicas na língua, apesar de aparentemente serem analisadas em seguimentos.

CONCLUSÃO

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) representa uma evolução significativa no campo do ensino de línguas estrangeiras, especialmente por sua capacidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades reais dos aprendizes. Desde suas origens históricas até sua

⁴⁶ Original: “[...] la función principal de un *corpus*, tanto textual como oral, es establecer la relación entre la teoría y los datos; el *corpus* tiene que mostrar a pequeña escala cómo funciona una lengua natural; pero para ello es necesario que esté diseñado correctamente sobre unas bases estadísticas apropiadas que aseguren que el desarrollo sea efectivamente un modelo de la realidad”.

consolidação como campo de estudo, LinFE demonstrou ser uma resposta prática às demandas de contextos acadêmicos e profissionais específicos, promovendo um ensino direcionado e funcional.

No Brasil, o Projeto Nacional de Inglês Instrumental foi um marco para a difusão e institucionalização dessa abordagem. Coordenado por Maria Celani na década de 1970, o projeto priorizou a leitura como habilidade central, respondendo às necessidades identificadas em universidades brasileiras. Ainda que tenha gerado alguns mitos, como a falsa ideia de que o ensino de LinFE se restringe à leitura ou ao vocabulário técnico, o projeto também deixou importantes legados, como a valorização da análise de necessidades e a formação de professores preparados para atuar em contextos específicos.

A análise de necessidades, aliás, mostrou-se essencial ao longo deste estudo. Trata-se de um processo contínuo e complexo, que exige do docente sensibilidade e preparo para investigar o que os alunos já sabem, o que precisam aprender e em quais contextos utilizarão a língua-alvo. Ferramentas como questionários, entrevistas e observações contribuem para identificar lacunas, desejos e objetivos dos aprendizes, sendo, portanto, a base para o planejamento de cursos de LinFE eficazes.

Paralelamente, a Linguística de Corpus (LC) desponta como um suporte metodológico robusto para o ensino de línguas em contextos específicos. Através da análise de corpora – coleções de textos representativos de determinado uso da língua – é possível levantar dados objetivos sobre padrões linguísticos, vocabulário frequente, estruturas recorrentes e gêneros textuais característicos de diferentes áreas. Isso proporciona ao professor elementos concretos para selecionar conteúdos relevantes e autênticos.

A integração entre LinFE e LC favorece um ensino mais alinhado à realidade dos aprendizes e ao uso funcional da língua. Ao empregar corpora no ensino, promove-se o contato com a linguagem autêntica, desenvolvendo a autonomia do estudante, suas habilidades analíticas e sua competência comunicativa em contextos específicos. Além disso, possibilita-se a produção de materiais didáticos mais condizentes com as exigências do mundo acadêmico e do mercado de trabalho.

Portanto, o ensino de LinFE, quando orientado pela análise de necessidades e sustentado pela Linguística de Corpus, revela-se uma proposta metodológica eficiente e atual. Essa integração não apenas reforça o papel do professor como mediador do conhecimento, mas também valoriza o aluno como protagonista ativo no processo de aprendizagem. Assim, conclui-se que investir em práticas pedagógicas baseadas em evidências empíricas e orientadas por contextos reais é essencial para a formação linguística significativa e eficaz.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos. Carabela, n. 44. Madrid: SGEL, 1998. p. 5-29.

AGUIRRE BELTRÁN, B. La enseñanza del español con fines específicos. In: J. SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004. p. 1109-1128.

ANTHONY, L. *Introducing English for Specific Purposes*. London; New York: Routledge, 2018 [Edição Kindle].

BEDIN, M. C. *Espanhol para fins específicos no ensino superior tecnológico e formação docente: articulações, rumos e possibilidades*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BERBER SARDINHA, T. Análise Multidimensional. *Delta*, v. 16, n. 1, p. 99-127, 2000a.

BERBER SARDINHA, T. Computador, corpus e concordância no ensino de léxico-gramática de língua estrangeira. In: V. LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas, RS: EDUCAT / ALAB, 2000b. p. 45-72.

BERBER SARDINHA, T. Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n. 9, 2002.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole: 2004.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira: por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. 1 ed. São Paulo: HUB Editorial, 2010.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Ou: por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: TAGNIN, S.; VIANA, V. (Orgs.). *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub, 2011. p. 301-356.

BERBER SARDINHA, T.; SHEPHERD, T. M. G.; DELEGÁ-LÚCIO, D. FERREIRA, T. L. S. B. *Tecnologias & mídias no ensino de Inglês: o corpus nas "receitas"*. 1. ed. São Paulo: Macmillan, 2012.

BOULTON, A. Data-driven learning: reasonable fears and rational reassurance. CALL in Second Language Acquisition: New Approaches for Teaching and Testing. *Indian Journal of Applied Linguistics*, v. 35, n. 1, p. 81-106, 2009a.

BOULTON, A. Corpora for all? Learning styles and data-driven learning. Corpus Linguistics Conference, 5, 2009. *Proceedings [...]* University of Liverpool, p. 20-23, July 2009b.

BOULTON, A. Testing the limits of data-driven learning: language proficiency and training. *ReCALL*, v. 21, n. 1, 37-51, 2009c.

CHAMBERS, A. Integrating corpus consultation in language studies. *Language Learning & Technology*, v. 14, n. 3, p. 114-128, 2010. Disponível em: <https://www.lltjournal.org/item/2838>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CHARLES, M. Proper vocabulary and juicy collocations: EAP students evaluate do it-yourself corpus-building. *English for Specific Purposes*, v. 31, n. 2, p. 93-102, 2012.

CHENG, W. What can a corpus tell us about language teaching? In: O'KEEFFE, A.; MCCARTHY, M. (Orgs.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge, 2010. p. 319 – 332.

COXHEAD, A.; BYRD, P. Preparing writing teachers to teach the vocabulary and grammar of academic prose. *Journal of Second Language Writing*, v. 16, n. 3, p. 129-147, 2000.

COXHEAD, A.; STEVENS, L.; TINKLE, J. Why might secondary science textbooks be difficult to read? *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, v. 16, p. 37-52, 2010.

COXHEAD, A. Vocabulary and ESP. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. (Orgs.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. United Kingdom: WileyBlackwell, 2013. p. 115-132.

FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. Issues in EAP: a preliminary perspective. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. *Research perspectives on english for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 a. p. 8-24.

FRIGINAL, E. *Corpus linguistics for english teachers: new tools, online resources, and classroom activities*. Routledge, 2018.

GILQUIN, G.; COCK, S.; GRANGER, S. *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage*. Belgium: Presses universitaires de Louvain, 2010.

JOHNS, T. Should you be persuaded: two samples of data-driven learning materials. In: JOHNS, T.; KING, P. (Eds.). *Classroom concordancing*. *English Language Research Journal*, v. 4, p. 1-16, 1991.

JOHNS, T. *From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning*. In: ODLIN, T. (Ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. New York: Cambridge University Press, 1994.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KENNEDY, C.; MICELI, T. An evaluation of intermediate students approaches to corpus Investigation. *Language Learning & Technology*, v. 5, n. 3, p. 77-90, 2001.

MAURANEN, A. Investigating English as a lingua franca with a spoken corpus. In: CAMPOY, M. C.; LUZÓN, M. J. (Orgs.). *Spoken corpora in applied linguistics*. Peter Lang, 2004. p. 33-56.

MCENERY, T.; XIAO, R. What corpora can offer in language teaching and learning. In: HINKEL, E. (Orgs.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge, 2011. p. 364-380.

NATION, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

NATION, I. S. P. *Teaching vocabulary: strategies and techniques*. Boston: Heinle, 2008.

NESI, H. Dictionary use. In: CHAPPELLE, C. A. (Org.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 1-5.

O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge University Press, 2007.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes. 2005. p. 109-124.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries*. Reading: Gargnet Publishing Ltda, 2008. p. 63-80.

RAMOS, R. C. G. De Instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). *Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas*. Campinas: Editora Pontes, 2019. p. 23-42.

RAMOS, R. C. G.; LIMA-LOPES, R. E.; GAZOTTI-VALLIM, M.A. Análise de Necessidades: identificando gêneros acadêmicos em um curso de leitura instrumental. *The ESPecialist*. v. 25, n. 1, p. 1-29, 2004.

SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, 1991.

SINCLAIR, J. M. *Beginning the study of lexis*. In: BAZELL, C. E. (Org.). *In Memory of J R Firth*. London: Longman, 1996. p. 410-430.

SINCLAIR, J. M. *Corpus and Text - Basic Principles*. In: WYNNE, M. (Org.). *Developing Linguistic Corpora: a guide to good practice*. Oxford, 2005. Disponível em: <https://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/chapter1.htm>. Acesso em: 09 abr. 2022.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Philadelphia, Amsterdam: J. Benjamins, 2001.

VIAN JR. *O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso*. 2002. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE SINAIS

TEACHING AND LEARNING OF SIGN LANGUAGES

Regina PENACHIONE

regnachi@gmail.com

Centro Universitário UniAnchieta, Jundiaí, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo analisa o ensino-aprendizagem de língua de sinais por meio de pesquisa bibliográfica e vivência desta pesquisadora. Percorrendo a evolução da educação dos surdos e da Libras e os métodos de ensino utilizados, pôde-se perceber o quanto a Libras se fortaleceu e se valorizou como língua oficial da comunidade surda. À luz dos estudos dos parâmetros de Libras e dos classificadores de Felipe e Monteiro (2006) e das atividades lúdicas de Quadros e Cruz (2009), o professor desenvolve o trabalho pedagógico à aquisição de uma nova língua, em uma perspectiva mais interativa e significativa, respeitando a natureza visual e espacial dos surdos à comunicação e interação social, uma vez que percebem e veem o mundo por experiências visuais. Com base em Cerigatto e Machado (2018), as tecnologias digitais, ferramentas e recursos utilizados em meios eletrônicos, e as metodologias ativas, estratégias de ensino, que colocam os alunos como protagonistas da sua aprendizagem, permitem que o professor, mediador e guia nesse processo, promova um ensino de Libras interativo e prático aos ouvintes e surdos, atendendo às características da língua materna, pertencente à comunidade surda brasileira.

Palavras-chave: Ensino de libras; Tecnologias digitais; Metodologias ativas.

Abstract: This article analyzes the teaching-learning of sign language through bibliographic research and the experience of this researcher. Going through the evolution of the education of the deaf and Libras and the teaching methods used, it was possible to perceive how much Libras has strengthened and valued itself as the official language of the deaf community. In the light of the studies of the parameters of Libras and the classifiers of Felipe and Monteiro (2006) and the playful activities of Quadros and Cruz (2009), the teacher develops the pedagogical work for the acquisition of a new language, in a more interactive and meaningful perspective, respecting the visual and spatial nature of the deaf to communication and social interaction. since they perceive and see the world through visual experiences. Based on Cerigatto and Machado (2018), the digital technologies, tools and resources used in electronic media, and the active methodologies, teaching strategies, which place students as protagonists of their learning, allow the teacher, mediator and guide in this process, to promote an interactive and practical teaching of Libras to listeners and deaf people, taking into account the characteristics of the mother tongue, belonging to the Brazilian deaf community.

Keywords: Teaching of libras; Digital technologies; Active methodologies.

INTRODUÇÃO

A língua é um fenômeno social porque nasce e se desenvolve histórica e culturalmente entre as pessoas, ou seja, sua existência está atrelada à interação humana, refletindo a identidade de um grupo social.

A aquisição de uma língua, seja oral como o Português, ou língua de sinais como a Libras, só ocorre pelo contato e convivência com o outro e necessidade de comunicação e expressão no espaço em que se vive.

Aprender uma língua vai muito além do conhecimento de um conjunto de regras porque envolve saber usá-la para se comunicar com sentido e fazer-se entender e ser entendido. O uso da linguagem carrega uma intenção, para transmitir ideias ou alcançar objetivos, e está impregnado de emoção, para intensificar os sentimentos e a expressividade na comunicação.

Dessa forma, pode-se dizer que o aprendizado de uma língua deve ser visto na interação social, considerando a vivência e experiência dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras - tem sido muito difundida no contexto escolar, após o seu reconhecimento, como língua oficial das comunidades surdas do Brasil, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que beneficiou a vida e a educação dos surdos.

Para corroborá-la, foi instituído o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que assegura às pessoas surdas o direito à informação, comunicação, educação e uso da Libras como meio legítimo de expressão e acesso a garantias legais.

Essas regulamentações foram relevantes para que o ensino e aprendizagem da Libras fosse visto com um olhar diferente pelo ambiente educacional, que passou a valorizá-la para a educação dos surdos, depois de passar por muitos percalços e obstáculos até o seu reconhecimento como modo de expressão linguística da comunidade surda.

No âmbito acadêmico, o estudo da língua de sinais e a educação dos surdos têm contribuído para o conhecimento e formação acadêmica dos profissionais que desejam trabalhar com uma educação mais inclusiva. No âmbito social, é fundamental para garantir direitos à comunidade surda que deve ser vista com uma língua própria pela qual se comunica e se identifica no mundo em que vive.

O intuito deste artigo é apresentar como a Libras pode ser trabalhada no contexto educacional, respeitando a identidade linguística e cultural da comunidade surda, algumas tecnologias digitais que podem ser utilizadas em sala de aula e metodologias ativas empregadas para mais dinamismo e engajamento dos alunos na sua aprendizagem.

A aprendizagem da língua de sinais contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, comprometida com os direitos linguísticos e humanos dos surdos, além de favorecer que os

ouvintes compreendam essa forma de comunicação para uma boa convivência com aqueles que veem o mundo pela experiência visual.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E DA LIBRAS

A história dos surdos revela inúmeras lutas e desafios, ao longo dos tempos, para serem reconhecidos verdadeiramente como cidadãos do mundo.

As pessoas surdas sempre existiram, mas somente os filhos da nobreza europeia, do século XVI, tiveram acesso à educação formal com a finalidade de serem considerados capazes de herdar títulos e propriedades.

Para os surdos exercerem suas funções, como cidadãos, deveriam saber falar, ler e escrever. Em função disso, surgiram grandes educadores como Ponce de Leon, Girolamo Cardano e Juan Pablo Bonet.

O abade Ponce de Leon desenvolveu um alfabeto manual para educar os filhos da corte espanhola. O médico e educador Girolamo Cardano foi um dos primeiros a reconhecer que a surdez não afetava a capacidade de aprender. Juan Pablo Bonet publicou, em 1620, o primeiro tratado de ensino de surdos, evidenciando que deveria começar pela escrita, sistematizando o alfabeto.

Todas as metodologias utilizadas por esses educadores eram muito variadas para a abordagem dos conteúdos escolares, mas a educação dos surdos ainda visava ao desenvolvimento da fala.

A partir do século XVIII, alguns educadores defendem o uso da língua de sinais, destacando-se Charles-Michel de l'Épée, considerado um dos primeiros defensores da língua de sinais. Em 1799, fundou o Instituto Nacional de Surdos de Paris, cuja preocupação era ensinar o surdo para que pudesse trabalhar e exercer sua cidadania.

Em 1869, nos Estados Unidos, já existiam mais de 30 escolas para surdos com o objetivo de oferecer educação especializada, por meio da língua de sinais e métodos adaptados, promovendo a inclusão social e autonomia dos estudantes.

A partir da segunda metade do século XIX, houve um período de grande turbulência para os surdos porque o uso da língua de sinais começou a perder a força por duas razões: filosofias oralistas e realização do Congresso de Milão, em 1880. Nesse evento, foi proibido o uso da língua de sinais, no mundo inteiro, por um período de quase 100 anos.

Segundo *Morais et al.* (2019, p. 15-16),

Havia o consenso, entre a maioria ouvinte, de que a fala era a expressão da alma ou uma dádiva divina e, sem poder se comunicar por meio da língua falada, o sujeito surdo não poderia se integrar em sociedade e se arrepender de seus pecados, por exemplo.

Os estudos linguísticos desenvolvidos por William Stokoe, a partir de 1960, criticaram os métodos oralistas que não apresentaram os resultados pretendidos, mas trouxeram um marco para a língua de sinais. Ao analisar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe demonstrou que se tratava de uma língua verdadeira, com estrutura gramatical própria, assim como qualquer língua falada, contribuindo para ampliar a visão sobre todas as línguas de sinais.

A quebra do paradigma da educação oralista oportunizou o aparecimento de várias propostas educacionais com diversas práticas pedagógicas para a educação dos surdos, tais como: comunicação total que combina língua oral manualizada, gestos, fragmentos de língua de sinais e uso de amplificação sonora, priorizando a comunicação e não a língua; bilinguismo, no final do século XX, que defende o ensino de duas línguas: língua de sinais, como primeira língua (L1), e língua oral/escrita do país, como segunda língua (L2), enfatizando o aprendizado pleno da língua de sinais antes da introdução da língua oral/escrita.

No Brasil, a educação de surdos teve seu início no Período Imperial, em 1855, com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, a convite de D. Pedro II.

Por solicitação de Huet, em 26 de setembro de 1857, fundou-se o Instituto de Educação de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, primeira escola para surdos no Brasil, atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No início, as práticas pedagógicas, realizadas no Instituto, compunham-se de alfabeto manual e sistema sinalizado, proveniente da Língua de Sinais Francesa, acompanhados dos sinais trazidos pelos próprios alunos.

O currículo escolar era composto pelas disciplinas de Português, História, Geografia, linguagem articulada e leitura de lábios.

A partir de 1911, seguindo as determinações do Congresso de Milão, proibiu-se o uso da língua de sinais, optando-se pelo método oral puro na educação dos alunos surdos, com objetivo de ensiná-los a falar e compreender a língua oral pela leitura labial e treinamento auditivo.

Até 1960, o método oral foi utilizado na educação de surdos no Brasil, seguindo as tendências mundiais do oralismo que visava ao desenvolvimento da fala desses alunos.

As políticas públicas para o setor educacional foram mais de caráter assistencialista do que propriamente formativo, pois o principal objetivo era curar os alunos surdos, quando possível, para torná-los úteis à sociedade; caso contrário, deveriam ser cuidados para que não representassem valores negativos à sociedade (Lacerda *apud* Soares, 1999).

Nas três últimas décadas do século XX (1980, 1990, 2000), apareceu, no discurso educacional brasileiro, a ideia de que a pessoa surda tem direitos ao desenvolvimento pleno e atuação, como sujeito social e histórico, na sociedade a que pertence.

A partir dos estudos de William Stokoe (1960), considerados revolucionários para o reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, independentes e dotadas de gramática própria, a língua de sinais passou a ser reintegrada ao contexto educacional brasileiro. Nesse cenário, consolida-se a proposta de educação bilíngue para surdos, com a finalidade de formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

O bilinguismo, introduzido no Brasil na década de 1980, consolidou o reconhecimento da pessoa surda em sua identidade linguística. Essa valorização ampliou a compreensão dos processos de aprendizagem e acesso à informação pelos surdos. Além disso, fortaleceu a cultura surda e contribuiu para a legitimação de sua comunidade.

Essa abordagem de ensino considera a língua de sinais, como primeira língua (L1), e valoriza a cultura e visualidade dos surdos, enquanto a Língua Portuguesa é vista como segunda língua (L2), enfatizando o aprendizado da língua de sinais, antes da introdução da modalidade escrita.

A Libras, uma das línguas oficiais utilizadas no Brasil, ainda é considerada por muitos como mera mímica, conjunto de gestos isolados ou simples transposição da Língua Portuguesa, devido à falta de reconhecimento de sua legitimidade como forma autêntica de expressão da comunidade surda brasileira.

Segundo Pereira (2011, p. 4-5), esse desconhecimento da Libras, como língua, deve-se ao fato de que

As línguas de sinais distinguem-se das línguas orais porque utilizam o canal visual-espacial em vez do oral-auditivo. Por esse motivo, são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial.

O professor surdo francês Ernest Huet é reconhecido como o introdutor da língua de sinais no Brasil, pois foi convidado por D. Pedro II para ensinar os surdos brasileiros. Conforme destacado por Ciccone (1996 *apud* Pereira, 2011, p. 13-14), “[...] trouxe, inicialmente, a língua de sinais francesa que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros e acabou formando a Língua Brasileira de Sinais.”

Após um longo percurso de transformações nos paradigmas educacionais voltados às pessoas surdas, desde o oralismo, amplamente defendido no Congresso de Milão (1880), passando pela comunicação total, que integra diferentes formas de expressão, até o bilinguismo, que estabelece a Língua de Sinais, como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa, como segunda (L2), na modalidade oral/escrita, a Libras passou a ser reconhecida por sua relevância no desenvolvimento dos surdos, contribuindo, de forma significativa, nos aspectos linguístico (comunicação natural), social (inclusão e interação), cultural (valorização da comunidade surda) e emocional (fortalecimento da identidade surda).

Com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a Libras passou a ser reconhecida oficialmente, como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda no Brasil, cabendo “[...] às instituições públicas ofertar acessibilidade em língua de sinais em eventos e pronunciamentos. Os sistemas educacionais passaram a ter a opção de ofertar educação bilíngue, na qual a Libras fosse a língua de ensino” (Morais *et al.*, 2019, p. 17).

Os estudos de William Stokoe (1960) revelaram que os sinais da ASL possuíam organização linguística nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico, rompendo com a ideia de gestos isolados. A partir disso, as línguas de sinais passaram a ser reconhecidas como sistemas completos.

No Brasil, a Libras também foi legitimada como língua, com estrutura própria. Essa mudança impulsionou os debates linguísticos e educacionais sobre a surdez.

O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representou um marco significativo para a comunidade surda no Brasil. Além de definir surda a pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura pelo uso da Libras, também estabelece diretrizes para a implementação da abordagem bilíngue nas escolas públicas e privadas do país.

Ressalta-se a relevância da valorização da língua de sinais pela metodologia bilíngue, considerando que a pessoa surda compreende o mundo por meio da experiência visual. Ao ensinar por meio da Libras, o professor fortalece a identidade e cultura surdas, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A aquisição de uma língua é fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano, porque permite a comunicação, expressão dos pensamentos e ideias e identidade cultural de pertencimento a um grupo social.

Com base na teoria de Vygotsky (1984 *apud* Coelho; Pisoni, 2012), é na interação com os objetos de conhecimento, dadas as oportunidades oferecidas pelo contexto social, que o indivíduo constrói conhecimentos.

A apropriação da linguagem pela criança ocorre em resposta à necessidade de comunicação com o meio ao seu redor, sendo fortemente influenciada pelas interações e estímulos proporcionados pelo ambiente sociocultural em que está inserida.

Esse aprendizado da língua ocorre de maneira espontânea, por meio da convivência com o grupo social, sem a necessidade de processos formais de ensino e aprendizagem sistematizados.

A língua de sinais não é inata no surdo, da mesma forma que a língua oral não é para o ouvinte, porque ambas nascem nas relações sociais e culturais em que estão inseridas. Em função disso, pode-se dizer que a língua de sinais não é universal.

No período de escolarização, o ambiente da sala de aula apresenta um novo cenário, no qual coexistem crianças ouvintes, que utilizam uma língua na modalidade oral-auditiva, e crianças surdas, que se expressam pela modalidade gesto-visual. Nesse contexto, cabe ao professor ampliar seus conhecimentos para promover uma mediação inclusiva e eficaz.

De acordo com Turetta e Lacerda (2019, p. 26)

Atualmente, o reconhecimento da importância das línguas de sinais na constituição dos sujeitos surdos tem feito diferentes pessoas se engajarem na aprendizagem e no estudo dessas línguas. Tais mudanças de concepção frente à surdez e à língua de sinais possibilitaram que outras demandas fossem almejadas e conquistadas, tais como a formação de tradutores e/ou intérpretes de Libras e dos professores bilíngues.

É fundamental que as escolas da Educação Básica adotem a Libras como meio de instrução, assim como assegurem a presença de intérpretes dessa língua, a fim de garantir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. A atuação do intérprete em sala de aula contribui para que esses alunos se sintam mais seguros, favorecendo a compreensão mútua, acompanhamento das atividades pedagógicas e valorização da Libras no ambiente escolar.

Quanto antes a criança aprender a língua de sinais, quer seja no ambiente familiar ou educacional, mais cedo adquirirá a sua comunicação e o seu desempenho escolar será equivalente ao de crianças ouvintes, porque, segundo Gesser (2009, p. 76), “Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua.”

Um dado importante que o professor precisa entender é que a pessoa surda possui mecanismos de processamento da informação e formas de compreender, baseados na experiência visual. Esse entendimento reforça as palavras de Skliar (1998), ao afirmar que a surdez se configura realmente como uma experiência visual.

De acordo com Moraes *et al.* (2019, p. 147),

O aluno surdo sempre terá uma aprendizagem visual e não auditiva, isto é, para que a criança surda possa compreender as diversas situações comunicacionais do dia a dia, ela se utiliza da habilidade de interpretação visual, por meio de imagens, figuras, expressões faciais e corporais, entre outros recursos. No caso do ensino do português como segunda língua para o sujeito surdo, o recomendável é que o aprendizado dessa L2 utilize a L1 (Libras) como base ou ponte para desenvolvê-la, visto que o surdo aprende e vivencia o mundo por meio de experiências visuais e não tem como ignorar esse fato, inclusive, quando do ensino da leitura e escrita ou ponte para desenvolvê-la, visto que o surdo aprende e vivencia o mundo por meio de experiências visuais e não tem como ignorar esse fato, inclusive, quando do ensino da leitura e escrita do português é caracterizado por um aprendizado oral-auditivo.

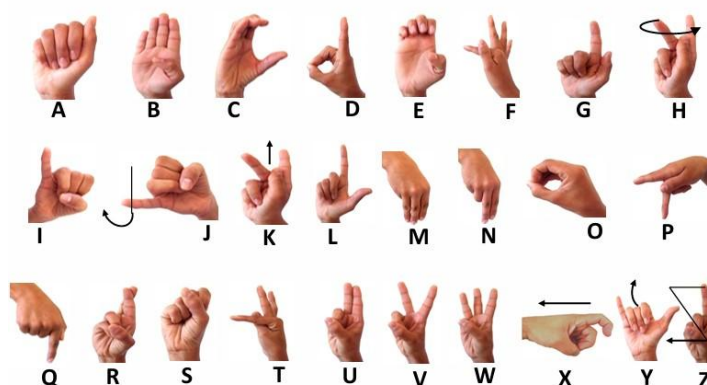
A escrita datilológica (alfabeto manual), que o professor deve conhecer, é utilizada para representar nomes próprios ou termos sem sinal correspondente. Também é empregada quando a representação por meio dos classificadores icônicos, recursos visuais que auxiliam na expressividade e especificação de conceitos na língua de sinais, não é viável ou suficiente.

O professor também precisa apreender a estrutura gramatical da Libras que é organizada em 5 parâmetros: configuração da(s) mão(s) – CM, movimento – M, ponto de articulação – PA, orientação das mãos – O, e componentes não manuais, que são as expressões faciais e corporais. Alguns desses parâmetros (CM-M-PA) surgiram a partir dos estudos de William Stokoe (1960) como equivalentes aos fonemas das línguas orais para a comunicação em língua de sinais.

Quadros e Karnopp (2004), partindo desses parâmetros fonológicos da Libras e de outros estudos de pesquisadores para compor os sinais, esclarecem que a configuração da(s) mão(s) – CM – é a forma que a mão assume ao realizar o sinal; movimento – M – é o deslocamento da mão durante o sinal; ponto de articulação – PA – é o local, no corpo ou espaço, onde o sinal é realizado; orientação das mãos – O – é a direção da palma das mãos e dos dedos no espaço; os componentes não manuais, que são as expressões faciais e corporais, são complementares ao significado do sinal.

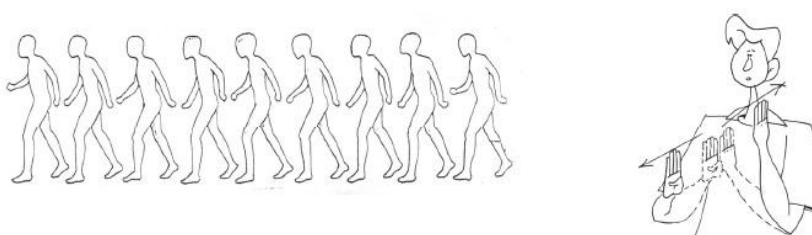
Para mais esclarecimentos, seguem imagens do alfabeto manual, classificadores e parâmetros de Libras.

Figura 1 - Alfabeto manual



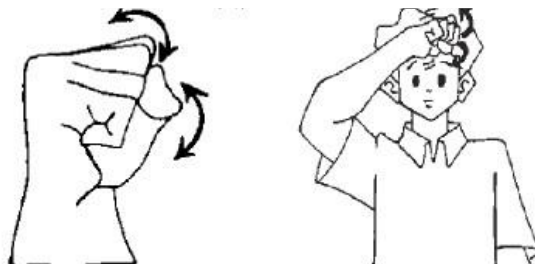
Fonte: Araújo; Pereira (2016, p. 2).

Figura 2 - Classificador para pessoas em fila



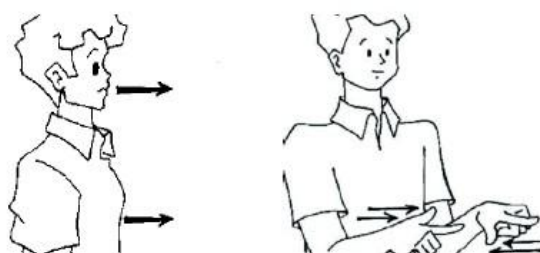
Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 401).

Figura 3 - Configuração de mãos – Sinal de aprender



Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 21).

Figura 4 - Ponto de articulação – Sinal de trabalhar



Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 22).

Figura 5 - Movimento – Sinal de conhecer



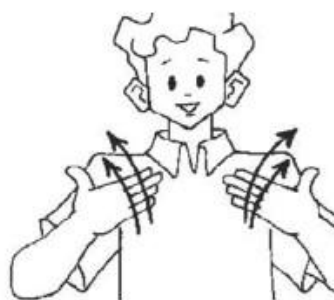
Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 22).

Figura 6 - Orientação da palma da mão – Sinal de fechar



Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 23).

Figura 7 - Expressões faciais – Sinal de alegre



Fonte: Felipe; Monteiro (2006, p. 23).

Outra compreensão essencial ao professor em relação à Libras é que a sintaxe permite uma combinação de palavras diferente da utilizada na Língua Portuguesa, cuja estrutura é feita por sujeito (S), verbo (V) e objeto (O) – conhecida como SVO. As línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, podem ser estruturadas na ordem SOV, SVO ou VSO. Dessa forma, para Quadros e Karnopp (2004, p. 127), “Analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer ‘enxergar’ esse sistema que é visuoespacial e não oral-auditivo.”

Entendidos esses aspectos sobre a Libras, a escola deve implementar práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos surdos, incluindo atividades lúdicas e brincadeiras que favoreçam a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

O brincar é uma importante fonte de desenvolvimento infantil, sendo muito valorizado por Vygotsky (1984 *apud* Coelho; Pisoni, 2012), especialmente nas brincadeiras de ‘faz de conta’, que se caracterizam por recriar a realidade por meio de sistemas simbólicos. Essas experiências estimulam a imaginação e fantasia da criança, favorecendo a interpretação e ressignificação do mundo real, essenciais ao aprimoramento das funções cognitivas e à aquisição da Libras como primeira língua pelas crianças surdas.

As brincadeiras se tornam fundamentais no contexto educativo, pois desenvolvem a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos, além de promoverem interações significativas e contribuírem com o desenvolvimento humano.

Alguns exemplos de brincadeiras e jogos que podem ser aplicados na educação de crianças surdas e ouvintes: jogo de cartas com expressões faciais e emoções em Libras para serem reconhecidas; mímicas para reforçar os sinais aprendidos; jogo das bexigas, contendo sinais em seu interior, para a descoberta pelas crianças; dominó de sinais para associar imagens aos sinais correspondentes; jogo da memória com sinais em Libras para fixação do vocabulário; contação de histórias em Libras com apoio visual para estimular a imaginação e ampliar o vocabulário; encenação teatral de palavras aprendidas em Libras; caça ao objeto, em que as crianças identificam e localizam itens a partir dos sinais apresentados. A escolha dessas atividades depende da intencionalidade do professor e dos recursos didáticos disponíveis.

Para elucidar melhor as atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças, seguem alguns exemplos.

Figura 8 - Jogo de memória com sinais



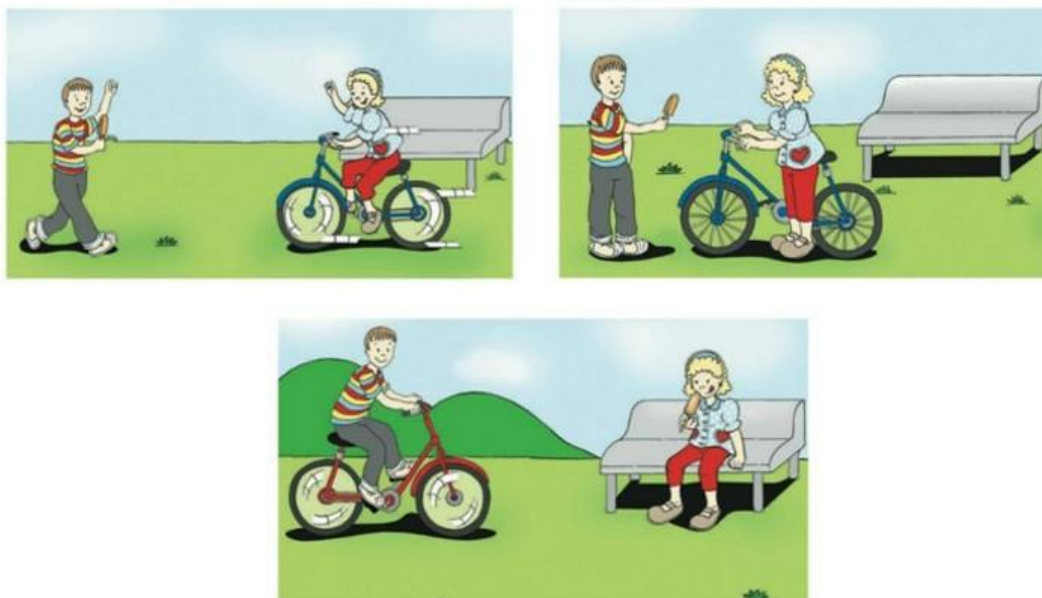
Fonte: Quadros; Cruz (2009, p. 92).

Figura 9 - Dominó



Fonte: Quadros; Cruz (2009, p. 94).

Figura 10 - História: A troca



Fonte: Quadros; Cruz (2009, p. 104-105).

I

No ensino universitário, a partir do Decreto nº 5.626/2005, a Libras se tornou obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia para garantir a inclusão e uma comunicação eficaz com pessoas surdas nas áreas da educação e saúde.

O intuito do ensino de Libras na educação superior é possibilitar ao estudante o conhecimento dessa nova língua para que adquira habilidade linguística e desenvolva uma comunicação funcional com o surdo.

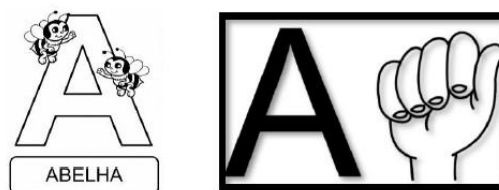
Dessa forma, o professor universitário precisa ter os mesmos conhecimentos do professor da Educação Básica, encontrando estratégias diversas que, nas palavras de Donato, Hollosi e Campos (2024, p. 72), atendam

[...] ao projeto de aprendizagem de cada perfil de curso e de estudante. O uso de dicionários, glossários, sinalários ou similares pode dar mais autonomia para o aprendiz. Simulação de situações mais próximas ao real é uma estratégia que possibilita as tentativas de acerto pelo estudante de forma monitorada pelo professor.

Quanto mais o aluno do ensino superior vivencia a Libras, por meio de vídeos, práticas dialogadas com os colegas, gravação e análise dos próprios sinais, interpretação de músicas e elaboração de diversos materiais, como dicionários ilustrados em Libras, maior será o seu envolvimento com o processo de aquisição da língua e compreensão da visualidade surda. Essa imersão possibilitará o uso competente da Libras em situações que requeiram essa habilidade linguística.

Como ilustração, seguem algumas imagens do Dicionário ilustrado em Libras, elaborado com intuito de ajudar os estudantes na aprendizagem da Libras.

Figura 11 - Dicionário ilustrado em Libras



ABELHA - *substantivo feminino* Inseto de vida social que vive numa colmeia e produz o mel e a cera. (Ordem dos himenópteros, família dos apídeos).

SINAL EM LIBRAS
“Abelha”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 12 - Dicionário ilustrado em Libras



BORBOLETA - *substantivo feminino* Nome usual dos insetos lepidópteros, diurnos e noturnos, que têm quatro asas cobertas de escamas finas, de cores relativamente brilhantes, de inúmeras e belíssimas espécies.

SINAL EM LIBRAS
“Borboleta”



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ressalta-se que esse recurso pedagógico, por ser atraente e acessível, é muito importante para os iniciantes em Libras ou pessoas interessadas na comunicação em língua de sinais. Além de apresentar os sinais por meio de fotos ou ilustrações, ajuda na memorização, associa a palavra em português ao seu significado, contribuindo para o reforço da aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LIBRAS

A educação, assim como a sociedade, tem se transformado, ao longo dos tempos, em função das evoluções culturais, tecnológicas e sociais. Essa evolução promoveu a transição do ensino presencial para ambientes virtuais de aprendizagem, caracterizando novas relações educacionais com estratégias diferenciadas e alinhadas à cultura digital.

Essa era digital configura uma nova forma de organização social e comunicativa, mediada por dispositivos eletrônicos e potencializada pela internet, permitindo a interação com o mundo por meio da tecnologia e promovendo o compartilhamento de informações e diferentes formas de aprendizagens.

De acordo com Cerigatto e Machado (2018, p. 21), existem vários desafios para o professor e aluno em função da cultura digital, tais como,

[...] transformar o cenário de sala de aula tradicional, substituindo metodologias clássicas por metodologias mais abertas, colaborativas, que combinam com o ambiente digital. O modelo de sala de aula tradicional “um para todos” em que o professor é o principal ator, também precisa mudar. Hoje o ambiente de ensino e aprendizagem tem que ser de “todos para todos”, em que todos aprendem juntos e de forma cooperativa. Assim, cria-se uma sala de aula e uma escola compatível com o ambiente de inteligência coletiva gerado pelo cenário digital.

Nesse contexto, há muitos conhecimentos específicos que o docente precisa obter para utilizar adequadamente as tecnologias digitais e aplicar novas metodologias de ensino em busca de aprendizagens mais significativas.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) permite que o professor, por exemplo, utilize vídeos em Libras para explicar os conteúdos; disponibilize fóruns aos alunos para trocarem mensagens escritas e vídeos em Libras; promova palestras com profissionais surdos e com intérpretes de Libras; trabalhe jogos e/ou atividades interativos em Libras; avalie vídeos em Libras feitos pelos discentes, dentre outros. Alguns desafios podem ser encontrados na utilização do AVA, devido às próprias limitações técnicas quanto à edição e *upload* dos vídeos em Libras, diretamente na plataforma, e à interação síncrona limitada nas videoconferências.

O uso de aplicativos digitais, como o *Hand Talk*, que pode ser utilizado no celular, permite que o aluno tenha a tradução de textos e áudios para Libras pelo avatar chamado Hugo, possibilitando

a comunicação entre surdos e ouvintes. Uma das dificuldades apontadas por esse aplicativo é que há restrições na tradução, por isso o ideal seria combiná-lo com intérpretes humanos para maior precisão da língua de sinais.

Santos e Dantas (2017 *apud* Cerigatto; Machado, 2018) citam ainda o aplicativo ProDeaf que realiza a tradução de texto e voz na Língua Portuguesa para Libras, por meio de um avatar 3D, para facilitar a comunicação, mas faltam expressões faciais naturais, essenciais na Libras, e difíceis de serem reproduzidas pelo avatar.

A plataforma digital Rybená, criada pelo INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), é uma ferramenta digital que traduz textos da internet da Língua Portuguesa para Libras (Cerigatto; Machado, 2018), por meio de avatares, para a compreensão da escrita. O único desafio é que fica difícil reproduzir as expressões faciais com avatares 3D.

Os dicionários virtuais de Libras permitem a busca pela palavra e a representação dela em vídeo ou animação, às vezes, acompanhada da configuração de mãos e exemplos em frases, colaborando com o aprendizado. Um dos desafios encontrados, nessa plataforma *on-line*, são as variações regionais que podem não estar contempladas.

É fundamental que o professor considere o contexto educacional e analise o público-alvo, ao definir o uso dessas tecnologias, integrando-as ao seu planejamento. Ademais, deve adotar uma postura flexível e inovadora, visando proporcionar um ambiente escolar inclusivo e condições equitativas de ensino que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos.

O aprendizado de novas abordagens pedagógicas torna-se relevante para o professor que, ao tomar ciência das metodologias ativas, pode deixar as aulas focadas mais no processo de aprendizagem dos alunos, envolvendo-os de forma muito significativa.

De acordo com Moran (2018, p. 4), “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.”

As práticas ativas de ensino constituem alternativas inovadoras, pois promovem o engajamento dos estudantes em atividades que estimulam a reflexão sobre ideias em contextos ou situações específicas de aprendizagem.

Uma vez que a cultura escolar incorpora novas mídias e abordagens pedagógicas, evidencia-se que o ambiente escolar tem ampliado os espaços de aprendizagem, possibilitados pelas tecnologias e outras formas de ensinar inovadoras e atraentes aos alunos. Tais avanços promovem maior engajamento dos alunos e ampliam as interações com diferentes públicos.

Oliani *et al.* (2015 *apud* Cerigatto; Machado, 2018) apontam algumas inovações metodológicas que podem auxiliar no ensino-aprendizagem nessa era digital: *blended learning*, *active learning* e *flipped classroom*.

Blended learning, também conhecido como ensino híbrido, combina momentos presenciais, em sala de aula, com momentos *on-line* de aprendizagem no ambiente virtual.

Essa modalidade de ensino, muito utilizada nos cursos de Graduação, permite aos estudantes organizarem melhor os seus horários e desenvolverem mais autonomia pela aprendizagem.

Como “A utilização simultânea desses ambientes - presencial e virtual - objetiva explorar as potencialidades de cada modalidade.” (Oliani *et al.*, 2015 *apud* Cerigatto; Machado, 2018, p. 31), o professor deve priorizar, nas aulas presenciais, a exposição dos assuntos relacionados à história e educação dos surdos, esclarecimentos de dúvidas, apresentações de pesquisas, trabalhos e diálogos em Libras, além de realizar avaliações e palestras para aprofundamento dos temas, preferencialmente, com a presença de um intérprete de Libras. As aulas virtuais são destinadas à postagem de materiais escritos, que devem ser lidos pelos alunos, vídeos em Libras para a prática de sinais, aulas ao vivo para aprofundamento dos pontos importantes estudados, aulas de revisão, atividades reflexivas, produção de vídeos feitos pelos alunos e fóruns de discussão, com devolutivas dos tutores *on-line*, permitindo uma aprendizagem personalizada e interativa.

Active learning, conhecida como aprendizagem ativa, é uma abordagem de ensino em que os alunos participam ativamente do processo de construção do conhecimento, em vez de receberem passivamente as informações disponibilizadas pelo professor.

A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento porque precisa ler, escrever, discutir ou engajar-se na resolução de problemas, que se relacionem com os conhecimentos abordados.

Segundo Oliani *et al.* (2015 *apud* Cerigatto; Machado, 2018, p. 31), a aprendizagem ativa “[...] prioriza a autonomia do aluno e o coloca como principal protagonista para o desenvolvimento de sua aprendizagem. O professor media todo o processo, atuando mais como um incentivador e mediador, deixando o papel principal para o aluno na construção do saber.”

Em sala de aula, no ensino de Libras, o professor pode iniciar algumas explicações sobre a história da Libras e da educação dos surdos, incentivando os alunos a pesquisarem mais informações, de forma individual ou em grupo, para posterior apresentação oral. Ao demonstrar sinais em Libras, é possível pedir aos estudantes que os pratiquem em duplas e elaborem diálogos para serem apresentados em sala. Também se pode solicitar aos discentes o estudo de novos sinais para apresentações em forma de diálogos ou músicas em Libras. Situações reais ou simuladas, como ir ao médico, pedir em um restaurante ou falar com o diretor da escola podem ser exploradas para contextualizar o uso da Libras. Além disso, o docente pode pedir aos alunos a gravação de vídeos para demonstrarem os sinais aprendidos, tanto para avaliação como para publicação em um canal coletivo da turma.

Flipped classroom, conhecida como sala de aula invertida, baseia-se na inversão do espaço de aprendizagem em grupo para individual, ou seja, a teoria é estudada em casa por meio de vídeos e textos, e a aula torna-se o lugar de aprendizagem ativa para perguntas, discussões e atividades práticas.

De acordo com Olini *et al.* (2015, p. 13 *apud* Cerigatto; Machado, 2018, p. 33), “Quando os alunos se encontram nas salas de aulas, esses ambientes tornam-se locais para o desenvolvimento de atividades práticas, para discussões dos temas que foram estudados.”

Ao contrário do ensino tradicional, em que a sala de aula se destina à transmissão de informações pelo professor e à realização de avaliações para verificar a assimilação de conteúdos, na abordagem da sala de aula invertida, os discentes devem estudar previamente em casa. Dessa forma, o tempo presencial é dedicado para tirar dúvidas, fazer perguntas e participar das discussões sobre os temas estudados. Nesse modelo, o docente, em vez de fazer exposição dos assuntos, trabalha as dificuldades e dúvidas dos alunos, promovendo aulas mais dinâmicas e engajando os discentes na construção do conhecimento.

Como essa metodologia de sala de aula invertida compõe-se de 3 momentos: antes da aula, durante a aula e depois da aula, o professor de Libras precisa escolher bem os materiais que os alunos deverão estudar em casa e planejar as atividades que realizará no tempo da aula presencial.

A organização do ensino de Libras pelo professor, com base na abordagem de sala de aula invertida, pode ser exemplificada da seguinte forma com o tema “Família”: antes da aula, os alunos devem assistir à videoaula elaborada pelo docente, com demonstrações dos sinais ligados ao tema, além do vídeo “Família em Libras”, produzido pela TV INES, para a aprendizagem de novos sinais; durante a aula, o docente verifica as dúvidas, reforça os sinais aprendidos e propõe práticas individuais e em duplas, por meio de diálogos sobre as próprias famílias; depois da aula, os estudantes devem gravar vídeos curtos sobre os sinais aprendidos, de forma individual ou em grupo, e elaborar um dicionário ilustrado sobre o tema “Família” ou dicionário coletivo da turma, com fotos dos alunos e sinais aprendidos.

É fundamental que o professor avalie o contexto educacional e analise as características do público-alvo para selecionar a metodologia ativa mais adequada. Essa escolha deve estar alinhada ao planejamento pedagógico e aos objetivos educacionais, propiciando um ambiente acolhedor e inclusivo de ensino, no qual todos tenham oportunidades de construir o próprio conhecimento.

O professor precisa sempre estar atualizado e utilizar as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), vídeos, podcasts, e-books, plataformas virtuais de aprendizagem, como recursos importantes para potencializar o ensino-aprendizagem, inclusive no ensino de Libras. Ao fazer uso das metodologias ativas, integrando-as aos conteúdos trabalhados, contribui-se para que os alunos sejam protagonistas na construção do próprio conhecimento. Essa abordagem enriquece e

inova a prática pedagógica, tornando o ensino mais conectado à realidade, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura que ultrapassa os limites da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação dos surdos e o reconhecimento da Libras, como língua oficial da comunidade surda brasileira, passaram por uma grande evolução até atingir os níveis em que se encontram hoje no âmbito educacional.

A escola passou a respeitar a Libras como língua materna dos surdos, dotada das mesmas características das línguas orais, e a entender que essas pessoas não compartilham o mesmo tipo de *feedback* dos ouvintes, uma vez que se comunicam e percebem o mundo pelas experiências visuais. Além disso, adota-se o bilinguismo, uma abordagem que respeita a singularidade linguística e cultural da comunidade surda.

Os professores, conhecendo os parâmetros da Libras, que estruturam os sinais e permitem a comunicação clara e eficaz com os surdos, e os classificadores, que conferem expressividade e riqueza ao processo comunicativo, estarão aptos a se expressar nessa língua para ensinar tanto alunos surdos quanto ouvintes. Além disso, é fundamental considerar a relevante presença do intérprete de Libras, em sala de aula, como apoio nas explicações e desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Tais atividades devem estar vinculadas ao lúdico, por meio de brincadeiras e jogos, que atuam como ferramentas pedagógicas, capazes de transformar as relações escolares e favorecer a aprendizagem, interação e desenvolvimento pleno das crianças.

Ao repensar as práticas tradicionais, é essencial ao professor incorporar, no trabalho pedagógico com a Libras, o uso das tecnologias digitais, que valorizam o caráter visual e dinâmico da comunicação; as abordagens inovadoras de ensino, que promovem o protagonismo discente na construção do conhecimento; a ludicidade, que possibilita uma aprendizagem mais significativa, envolvente e prazerosa. Esses elementos contribuem para a criação de um ambiente escolar mais participativo e acolhedor para o desenvolvimento integral dos alunos.

Neste artigo, buscou-se resgatar os estudos referentes ao ensino-aprendizagem de Libras, a partir da vivência desta pesquisadora, como Professora de Libras. Espera-se que este trabalho seja apenas um estímulo para que outros pesquisadores prossigam com suas investigações na área, reconhecendo a aquisição da língua, como elemento essencial, à construção da identidade e senso de pertencimento de qualquer grupo social.

REFERÊNCIAS

KARAÚJO, Hélio Fonseca de; PEREIRA, Regiane Cunha. **Libras**: contexto escolar. [S. l.: s. n.], 2016. Disponível em: <https://pep.ifsp.edu.br/images/PDF/CSP/documentos-sociopedagogicos/Palavras-para-o-Contexto-Escolar.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

CERIGATTO, Pícaro M.; MACHADO, Guidotti V. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595028128/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped-FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, ago. 2012. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teor%C3%ADa_e_a_influ%C3%ancia_na_educacao.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina R. **Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584291687/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DONATO, Adriana Di; HOLLOSI, Márcio; CAMPOS, Sandra. Libras como língua adicional para estudantes universitários ouvintes. In: BEGROW, Desirée De V.; MOURA, Cecília. **Libras e surdos: políticas, linguagem e inclusão**. São Paulo: Contexto, 2024. E-book. p. 69-80. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555413953/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. 6. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <https://repositorio.faculdadefama.edu.br/xmlui/handle/123456789/13>. Acesso em: 02 abr. 2025.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Carlos E. L. et al. **Libras**. 2. ed. Porto Alegre: SAGAH, 2019. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595027305/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (org.). **Libras: conhecimento além dos sinais**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice M.; CRUZ, Carina R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2009. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788536325200/>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, M. A. L. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1999.

TURETTA, Beatriz A. dos Reis; LACERDA, Cristina B. F. de. Língua de sinais como língua das comunidades surdas. In: LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa R. O. (orgs.). **Libras: aspectos fundamentais**. Curitiba: InterSaberes, 2019. [livro eletrônico]. p. 21-41. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/169745/pdf/203?code=QCbIP/3sifbhJJ0WpRMMW/FUU2prWwIponxFL3E/heC6yyAhBx7NjvPU5Q1NczXPMmxkZwcESvJ/QFaYxh6pg==>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ULBRA (org.). **Libras**. Canoas: ULBRA, Universidade Luterana do Brasil, 2006.

ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, O BILINGUISMO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

STRUCTURES OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, THE BILINGUISM AND THE THE FORMATIONS OF THE PROFESSIONALS INVOLVED IN THE DEAF PEOPLE EDUCATION

Paula Renata Goulart Monteiro BORRACINI
paula.borracini@fatec.sp.gov.br
Fatec Arthur Azevedo, Mogi Mirim, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo aborda a questão da educação bilíngue para o surdo e seus desafios frente à escassez de professores habilitados para o ensino da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) além da falta de conhecimento da sociedade acerca da cultura surda e o uso de sua língua. Muitos imaginam que LIBRAS nada mais é do que mímicas que sinalizam palavras ou frases, porém, para compreender esta forma de comunicação de uma minoria linguística, faz-se necessário apropriar-se do conceito de que toda língua possui níveis linguísticos: fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos e a Língua de Sinais não foge a este padrão. O que muda da língua oral para a sinalizada são os canais comunicativos, já que a primeira usa o meio oral-auditivo para o que é denominado palavra ou léxico, enquanto a segunda usa os sinais valendo-se do campo visual. A importância da educação bilíngue para o surdo vai além do uso da LIBRAS como forma de comunicação, quando é adquirida como primeira língua o indivíduo surdo sente-se pertencente a uma comunidade na qual comunica-se efetivamente e quando adquire a Língua Portuguesa também será possível interagir com o sujeito ouvinte desde que este esteja disposto a aprender LIBRAS.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Cultura dos surdos; Aquisição de LIBRAS; Educação bilíngue.

Abstract: This article addresses the issue of bilingual education for the deaf and its challenges in light of the shortage of teachers qualified to teach LIBRAS (Brazilian Sign Language) and the general lack of knowledge about deaf culture and the use of their language. Many people imagine that LIBRAS is nothing more than mimes that signal words or phrases, but to understand this form of communication by a linguistic minority, it is necessary to understand the concept that every language has linguistic levels: phonological, morphological, syntactic and semantic, and Sign Language is no exception to this pattern. What changes from oral to signed language are the communication channels, since the former uses the oral-auditory means for what is called a word or lexicon, while the latter uses signs using the visual field. The importance of bilingual education for the deaf goes beyond the use of LIBRAS as a form of communication. When it is acquired as a first language, the deaf individual feels that they belong to a community in which they communicate effectively. When they acquire the Portuguese language, it will also be possible to interact with the hearing individual, as long as they are willing to learn LIBRAS.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf Culture; LIBRAS Acquisition; Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

Estima-se que quinze por cento da população mundial sofra de alguma perda auditiva, seja ela severa ou moderada. A OMS (Organização Mundial da Saúde) fala de aproximadamente 430 milhões de pessoas surdas no mundo. Os casos de surdez são divididos em pré-lingual e pós-lingual, onde o primeiro refere-se ao surdo congênito e o segundo diz respeito aos casos ocorridos após a aquisição de uma língua.

A princípio abordaremos a educação bilíngue de surdos pré-linguais e como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pode ser adquirida como primeira língua, valorizando assim a cultura surda e fazendo parte de uma comunidade onde há comunicação efetiva entre seus membros. Porém, a falta de bons profissionais especializados e que possuam conhecimento tanto da língua quanto da cultura surda, seja na escola regular ou nos centros especializados na educação e reabilitação para surdos faz com que a aquisição da Língua de Sinais seja deficitária levando o aluno a ficar sem uma referência linguística e em um estágio onde não domina nem a língua sinalizada e nem a falada.

Para compreender a LIBRAS como língua, é necessário ter conhecimento de sua estrutura, organização, parâmetros e funcionalidade. Para isso, apresentaremos primeiramente o conceito de Educação Bilíngue e sua importância na aquisição da língua para o surdo. Para que isso ocorra de forma eficaz, abordaremos seu funcionamento e uso, a diferença entre língua falada e sinalizada, além de desmistificar o conceito de que Língua de Sinais é o mesmo que mímica sem estruturas linguísticas.

Pretende-se que educadores e sociedade tenham um novo olhar para o indivíduo surdo e estejam dispostos a inseri-lo na sociedade ouvinte, estimulando a aquisição das duas línguas e contribuir para que o surdo sinta-se pertencente tanto da comunidade surda quanto da ouvinte. Devemos lembrar que ele deve sentir-se confortável e seguro em ambas as comunidades, podendo interagir com surdos e ouvintes.

Quando inserimos o Bilinguismo na educação do surdo, damos a oportunidade de escolha de qual língua ele sente-se mais confiante a à vontade para comunicar-se pois, a aquisição de uma língua envolve não somente conceitos linguísticos, mas também questões afetivas e emocionais.

AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: BILINGUÍSMO NA EDUCAÇÃO DO SURDO

Dentro da educação de surdos, existem duas filosofias educativas que podem ser utilizadas para auxiliá-los na aquisição da Língua de Sinais e da Língua Oralizada. A primeira é o Bilinguismo ou Educação Bilíngue e a segunda é a Comunicação Total e para compreendermos o universo linguístico do surdo faremos um breve estudo acerca dos dois tipos de educação. O Bilinguismo, no

seu conceito mais geral, é a capacidade de um indivíduo usar e compreender duas línguas, com uma fluência e domínio que permite a comunicação eficaz em ambas. Pode incluir desde a fluência em dois idiomas até a capacidade de se comunicar de forma satisfatória em uma segunda língua, aprendida posteriormente.

O Bilinguismo refere-se no que diz respeito a criança surda, a uma filosofia educativa que permite o acesso pela criança o mais precocemente possível as duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Oral, mas não fornecidas concomitantemente. O acesso a Língua de Sinais é feito de forma natural através d interação comunicativa entre criança e adulto surdo. A Língua Oral é fornecida pelo adulto ouvinte e aparecerá como segunda língua, teoricamente baseada ans habilidades linguísticas. Já a Comunicação Total é a filosofia de trabalho que implica na utilização simultânea de sinais e fala, uso de aparelhos de amplificação sonora e desenvolvimento das pistas auditivas, além de tarbalhar a fala tanto no nível de leitura oro-facial como de produção. (Moura, 2013)

Segundo Mackay e Hornberger (1996, Cap 01;02;04;08), sobre a aquisição de linguagem pelo sujeito surdo : Pode-se perceber a acomodação convergente e divergente, a primeira é a mudança de discurso por motivo psicológico para um padrão de prestígio e a segunda o uso de LIBRAS para enfatizar o grupo ao qual pertence.

A Educação Bilingue de surdos é uma modalidade de ensino que utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

O Bilinguismo ajudará o indivíduo surdo, primeiramente, a socializar-se dentro de sua comunidade e desenvolver habilidades linguísticas na língua sinalizada, depois de consolidada, será exposto a língua usada pela comunidade ouvinte no país onde vive. As duas não poderão ser aprendidas simultaneamente devido à diferença de estrutura entre elas, correndo-se o risco de não compreender nem uma e nem outra, não se firmando em nenhuma delas. Com isso não haverá comunicação efetiva com a comunidade surda e nem com a comunidade ouvinte.

Em muitos momentos, a falta de profissionais especializados na educação do surdo não domina a LIBRAS o suficiente para seu aprendizado pleno, colocando o aprendiz na situação acima citada.

Neste caso da Educação Bilíngue, busca-se o desenvolvimento cognitivo-linguístico paralelo com o objetivo de desenvolver uma identificação harmonioza entre a cultura surda e a ouvinte acessando as duas línguas sem barreiras linguísticas e transitando, entre elas de forma natural e confortável.

Até bem pouco tempo, pensava-se que LIBRAS era uma língua agramatical e que não contemplava os aspectos linguísticos como as demais línguas faladas, criando portanto, um conceito de que é uma língua sem prestígio social e sem a necessidade de ser adquirida, subjulgando assim o surdo a padrões linguísticos da língua oral mesmo que isso não lhe agradasse. Trabalhos linguísticos recentes mostram que as línguas sinalizadas possuem estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas como qualquer outra, considerando no Brasil a LIBRAS como a primeira língua do sujeito surdo.

A pessoa surda, em contato com duas línguas, desenvolverá um tipo especial de Bilinguismo, o qual compreende não só duas línguas com “status” social diferentes, mas com diferentes canais de organização e comunicação. A sinalizada utiliza o canal visual-manual, enquanto a falada terá o canal audio-oral. Para que a comunidade surda interaja com a comunidade ouvinte, pode-se usar o bilinguismo como forma de comunicação assim, o surdo pode comunicar-se de forma fluente em sinais e na língua oralizada.

A Língua de Sinais pode ser definida como um comportamento não verbal primitivo, são gestos primitivos e afetivos além de ser uma forma de comunicação muito evoluída. A sinalização é nata, espontânea e natural do sujeito com perda auditiva e é exatamente isso que o Bilinguismo na educação do surdo busca, uma maneira real e de acordo com o contexto para a comunicação em ambas as línguas.

A mudança na LDB, a partir da Lei 14.191 de 2021, insere o ensino bilíngue para as pessoas surdas nas escolas, a fim de torná-lo uma modalidade independente, estabelecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda.

“a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue para surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou ainda com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdo.” (AGÊNCIA SENADO)

A aplicação dessa metodologia deverá ter início na educação infantil e se estenderá ao longo de toda a vida, o que prevê a oferta e financiamento pela União de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas não só no ensino básico, mas também em nível superior.

O ensino bilíngue garante que cada vez mais pessoas surdas tenham acesso à comunicação e entendimento no Brasil. Além disso, ele **é importante para a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura, o que ainda não acontece da maneira devida em nosso país.**

Nesse sentido, todas as providências garantidas por lei são fundamentais para a educação inclusiva por meio da educação bilíngue. Entretanto, elas não devem ser as únicas. Como comentamos, a comunidade surda representa 15% da população brasileira e demanda de iniciativas e políticas públicas que a integre o mais rápido possível não somente na educação regular, mas em diferentes contextos, como no mundo digital por exemplo, pensando no ensino online.

Por isso, a continuidade de medidas e a efetividade das ações já prescritas por lei são indispensáveis para alcançar a inclusão e equidade das pessoas surdas no Brasil. Todos nós somos responsáveis por dar atenção ao cumprimento dessas leis e também por promover um mundo mais

justo e com menos barreiras. A educação é um direito de todos e ela tem o poder de transformar nosso futuro.

A DESCRIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Língua de Sinais é uma língua usada pela comunidade surda em todo o mundo e varia de uma comunidade para outra. A LIBRAS é a Língua Brasileira de Sinais e é usada em todo o Brasil, podendo variar de uma localidade para outra, mas existe a LIBRAS reconhecida pelo INES (Instituto Nacional de Estudos dos Surdos) a qual é utilizada para a Educação Bilíngue do surdo.

Uma concepção errônea é pensar que a Língua de Sinais é composta por gestos aleatórios sem nenhum padrão por usar o canal viso-espacial e não o áudio-oral como as demais línguas.

“...nas últimas décadas foi bem estabelecido que as Línguas de Sinais dos surdos são sistemas linguísticos completamente desenvolvidos e que apoiam-se fortemente no uso do espaço e os movimentos da mãos em lugar das modulações acústicas do trato vocal. As Línguas de Sinais mostram sistemas gramaticais complexos, mas diferente das línguas faladas, estes sistemas linguísticos fazem uso de padrões e contrastes espaciais.” (Klima e Bellugi, 1979, pg 28)

A diferença da língua falada para a de sinais é que a última é processada visualmente no hemisfério esquerdo, assim as afasias de língua sinalizada são resultado de lesões no hemisfério esquerdo assim como nos ouvintes. Portanto, se a LIBRAS é organizada no cérebro da mesma forma que a língua oral, esse hemisfério será responsável pelas funções gramaticais da língua tanto em ouvintes quanto em surdos, sendo assim uma língua natural como as outras.

A língua sinalizada é um sistema linguístico que apresenta propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas como nas línguas faladas e qualquer disfunção destes elementos produzirá problemas linguísticos. A diferença é a omissão de alguns morfemas que normalmente seriam falados durante a comunicação. A teatralização é muito importante pois, as expressões faciais determinarão se a frase é interrogativa, negativa, exclamativa ou afirmativa. Assim, essa língua não é uma manualização da oralidade, mas sim uma criação coletiva de uma comunidade que utiliza os símbolos manuais, os quais, muitas vezes, podem ser facilmente decifrados devido à semelhança com os gestos de uma palavra falada ou, ainda, com sinais que usamos naturalmente, sem percebermos que é LIBRAS. Porém, outros símbolos são completamente diferentes em relação ao seu significado e podem causar dúvidas daí a importância de um profissional com conhecimento da língua para orientar o percurso do surdo durante a educação bilíngue.

As variações linguísticas também são elementos da língua de acordo com o local onde ela é estabelecida pela comunidade, alguns sinais têm sinalização diferente para o mesmo substantivo ou verbo. Alguns sinais são reconhecidos pelos institutos nacionais de surdos de cada região, mas também é comum usar sinais que não são reconhecidos oficialmente de modo informal em cada

comunidade. Tanto quanto na língua falada, existe a criação de neologismos para os sinais, e na concepção do Bilinguismo, este fenômeno é natural, pois está inserido dentro de um contexto da comunidade surda

Estrutura linguística da Língua de Sinais

A LS (Língua de Sinais) possui estruturas linguísticas a serem estudadas, consolidadas e assimiladas na Educação Bilíngue, tanto quanto na LO (Língua Oral). O que muitas vezes não compreendemos como ouvintes é o uso destas estruturas, seu funcionamento e como são usadas na prática. As LS usam as mesmas propriedades e princípios das línguas faladas, a diferença é o uso espacial em todos os níveis linguística, no lugar da audição.

As estruturas são: fonologia, morfologia e sintaxe, tal qual a Língua Portuguesa e estas estruturas começaram a ser estudadas na última década.

Fonologia

Encontramos nas LS algumas semelhanças com a língua oral com relação a fonologia. A fonologia vem a ser o estudo dos padrões sonoros encontrados nas línguas. "Segundo Karen, Írsula e Edward (1993, p. 20), "os sons são combinados de diferentes formas a fim de criarem palavras diferentes. Similarmente, os sinais são combinados para criar diferentes palavras, ou seja, o sinal, por si só, não tem significado, mas, combinados, criam palavras."

Morfologia

A morfologia dentro da LS dá-se com as mesmas categorias das línguas faladas: substantivos, adjetivos, verbos, pronomes e advérbios, porém, o sistema de formação de palavras é diferente. Na língua oral, forma-se uma palavra adicionando um prefixo, sufixo ou os dois, na LS há um sinal raiz mantido dentro de planos ou movimentos dinâmicos no espaço. A língua sinalizada também tem regras para a formação de palavras compostas e a composição é um processo morfológico comum no em ambas as línguas. Assim, a morfologia e fonologia são muito semelhantes tanto em línguas sinalizadas quanto nas faladas.

Sintaxe

A ordem canônica básica da LS é sujeito-verbo-objeto, os quais podem não vir necessariamente nesta ordem. Os tópicos ou sujeitos da frase são distinguidos através da expressão facial, assim como a diferenciação de interrogação, negação e afirmação. Exemplificando, pode-se fazer o sinal: "GATO CACHORRO PEGA". Neste caso, o cachorro é o sujeito, e a sequência correta seria: "CACHORRO PEGA GATO". Sabe-se que o cachorro é o tópico devido à expressão facial. É como uma teatralização, em que não se usam apenas as mãos, mas todo o corpo. Não se costuma usar, também, adjuntos adnominais na oração, e, às vezes, os aprendizes acabam esquecendo de usá-los na hora da escrita. De um modo geral, o sistema sintático da LS é usado para expressar as

mesmas funções linguísticas das línguas orais, mas as formas dessas funções são especiais, e o uso do espaço para a sintaxe é um recurso único, fornecido pela modalidade visual.

Apesar de semelhantes, a língua sinalizada tem algumas diferenças da língua oralizada que podem ser atadas, como o não uso de artigos. Se essa diferença não for mostrada durante a aquisição da língua, o surdo omitirá todos os artigos da frase, nota-se isso até mesmo em surdos que produzem fala. Durante o discurso essa diferença é nítida. Novamente, podemos notar a importância do Bilíngüismo para compreensão da língua de sinais.

Como dito anteriormente, os sinais variam de uma comunidade para outra e de um local para outro. Entende-se que esta mudança se deve ao fato da mudança das estruturas linguísticas da língua e, em especial, à alteração dos Parâmetros Fonológicos Básicos.

OS CINCO PARÂMETROS DA LÍNGUA DE SINAIS

O que é denominado como palavra ou item lexical na Língua Portuguesa, em LIBRAS são denominados como sinais.

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço defronte ao corpo. As articulações das mãos, as quais podem ser comparadas aos fonemas, e às vezes, aos morfemas da língua oral, são chamados de Parâmetros de Língua de Sinais.

Configuração de mãos

As formas das mãos são importantes para a comunicação dos surdos. São usados os sinais correspondentes às formas de mãos, letras ou números do alfabeto manual para interpretar as palavras. Existem sinais em que a configuração das mãos é diferente do alfabeto manual, estas formas podem ser da datilogia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão dominante ou pelas duas mãos do emissor sinalizador. Os sinais APRENDER LARANJA ADORAR têm a mesma configuração de mão, mas, são realizados na testa, na boca, e no lado esquerdo do peito, respectivamente.

Ponto de articulação

São pontos importantes para LIBRAS em alguma parte do corpo fundamentais para o sistema classificador. A mão configurada pode tocar alguma parte do corpo. Exemplo: os sinais PENSAR DIFÍCIL LEMBRAR são feitos na testa. A mão pode tocar uma parte do corpo ou estar em espaço neutro vertical (meio do corpo até a cabeça) e horizontal (à frente do emissor sinalizador).

Movimento

Os sinais podem ter movimento ou não. Os sinais AJOELHAR e EM PÉ não possuem movimentos.

Orientação/Direcionalidade

Os sinais apresentam uma direção em relação aos parâmetros acima. Os verbos IR e VIR se opõem quanto à direcionalidade, assim como os verbos SUBIR e DESCER.

Expressão facial e / ou corporal

As línguas gestuais-visuais possuem sinais que, juntamente com as expressões faciais e corporais, expressam o pensamento que é captado pela visão e decodificado a partir dos contextos em que estão sendo utilizados. Isso porque existem sinais que são iguais e, a significação depende das expressões, pois é a ênfase que dá fluência às palavras. Há sinais feitos com a bochecha, como LADRÃO; sinais feitos com a mão e expressão facial, como BALA; e ainda há sinais em que os sons e expressões faciais complementam os traços manuais, com em MOTO.

É com a combinação destes parâmetros que formamos os sinais assim, falar com as mãos é combinar estes elementos para formarem as palavras e estas juntas formarem frases em um contexto. Para conversar em qualquer língua, não basta conhecer as palavras, é preciso dominar as regras gramaticais de combinação destas palavras nas frases.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS SURDOS

O maior desafio enfrentado na educação bilíngue dos surdos é a formação e qualificação dos profissionais nesta área. A formação de professores em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) enfrenta diversos desafios, incluindo a falta de profissionais qualificados, necessidade de cursos de formação aprofundados e a escassez de recursos e apoio para a implementação da língua em diferentes contextos. Além disso, a falta de reconhecimento e valorização da profissão, a falta de recursos acessíveis e a necessidade de lidar com a diversidade de níveis de fluência e conhecimento da língua entre os surdos também representam obstáculos significativos. Podemos citar também o desconhecimento acerca da comunidade surda e de sua cultura. Parâmetros sócio-culturais ajudam a compreender como o grupo é organizado, suas vivências e seus contextos.

Algumas problemáticas para formação de tradutores, professores e intérpretes de LIBRAS podem ser listadas como sendo:

Falta de padronização e Carga horária: a falta de padronização nos períodos de oferta e a reduzida carga horária de LIBRAS nos currículos de diversas instituições de ensino e localidade, acabam por dificultar a formação adequada dos profissionais;

Recursos materiais adequados: a falta de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas voltados para a Educação Bilíngue, pode comprometer a qualidade do ensino da língua de sinais e a aprendizagem dos alunos;

Dificuldade na implementação de políticas públicas: a implementação das políticas públicas de inclusão, que prevê a presença de intérpretes e tradutores de LIBRAS em diversas áreas, enfrenta

desafios, como a falta de profissionais qualificados, a falta de recursos financeiros e desinteresse do setor público pelas minorias;

Escassez de profissionais qualificados: a escassez de professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS qualificados e com uma formação sólida e séria é um problema que afeta a qualidade do ensino e a acessibilidade para as pessoas surdas. Muitos cursos não exigem o mínimo necessário para a formação destes profissionais e instituições como igrejas acabam por ocupar o lugar do ensino formal e reconhecido academicamente na educação do surdo;

Diversidade de níveis de fluência: a diversidade de níveis de fluência em LIBRAS entre os alunos surdos pode dificultar o processo de ensino e aprendizagem, exigindo dos professores uma adaptação individualizada, porém, estas adaptações ainda são pouco estudadas e utilizadas por estes profissionais, justificando-se até mesmo pela falta de conhecimento acadêmico;

Desafios na compreensão da linguagem: o aprendizado de LIBRAS pode apresentar desafios relacionados à compreensão dos parâmetros específicos da língua, à falta de padronização internacional e as variações regionais. Por isso, reforçamos a necessidade de uma formação mais aprofundada e de instituições de ensino reconhecidas;

Desafios na comunicação: a comunicação entre surdos e ouvintes pode ser dificultada pela falta de empatia e engajamento dos ouvintes, em especial por parte do intérprete, tradutor ou professor. A ausência de tecnologias assistivas também é uma barreira, além da barreira linguística, que pode ser desencadeada pela postura do ouvinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços nas últimas décadas acerca do reconhecimento de LIBRAS como a língua oficial da comunidade surda, a legislação a favor da inclusão acadêmica e social do surdo, e os investimentos para que a educação seja bilíngue, ainda temos um longo caminho a percorrer para garantir a efetiva aquisição de línguas por pessoas com algum grau de perda auditiva.

Para um trabalho efetivo, será necessário, nos próximos anos, o investimento na formação de profissionais para a área da surdez e da educação de surdos. Consideramos aqui não apenas investimento financeiro, mas também o investimento acadêmico com bons professores nas instituições de ensino dos cursos de formação de intérpretes, tradutores ou professores. Sem conhecimento acadêmico, a Educação Bilíngue será tratada de forma amadora, podendo prejudicar a aquisição de LIBRAS e da Língua Portuguesa. Como já foi citado, corremos o risco de o surdo não conseguir de comunicar em nenhuma das duas línguas.

Não precisamos somente que o bilinguismo seja a principal porta de entrada para o desenvolvimento cognitivo-linguístico do sujeito surdo, mas necessitamos de pessoas engajadas, que acreditem nesse propósito com boa formação, além de conhecimento acadêmico e prático.

Quanto à comunidade surda, devemos enxergá-la como um meio de interação social, propagação cultural e reconhecimento da população surda como parte integrante da sociedade, reforçando suas características e direitos, especialmente o acesso a LIBRAS como primeira língua, garantindo, assim, o direito à educação. Para que as comunidades surda e ouvinte convivam de forma simbiótica e produtiva, devemos permitir ao surdo a aprendizagem da Língua Portuguesa, para que ele transite entre os grupos, comunicando-se de forma efetiva.

Precisamos refletir sobre alguns conceitos disseminado ao longo dos anos acerca da pessoa surda, como a ideia de que são indivíduos sem uma língua própria, incapazes de aprender e sujeitos às normas da língua oral majoritária. A partir do momento em que reconhecemos o sujeito surdo como parte integrante da sociedade, com direitos e deveres como qualquer outro cidadão, estaremos prontos e abertos a acolher e reivindicar bons profissionais, educação bilíngue e a inclusão da pessoa surda na comunidade ouvinte.

A partir do momento em que reconhecemos o sujeito surdo como parte integrante da sociedade, com direitos e deveres como qualquer outro cidadão, estaremos prontos e abertos a acolher e reivindicar bons profissionais, educação bilíngue e a inclusão da pessoa surda na comunidade ouvinte.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, Fernando & RAPHAEL, Valkíria D. **Dicionário Trilingue da Língua de Sinais**. Vol 1 e 2.

FAVORITO, Wilma. Educação de surdos; tensões entre educação Bilíngue do surdo na rede regular. In: CONGRESSO BARSILEIRO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL. 20 e 22 de maio de 1999, Curitiba – Paraná, p. 139 à 149.

FELIPE, Tanya A. Libras em Contexto. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

FREEMAN, Rebecca D. Bilingual Education and Social Change. USA: Editora Multilingual Matters LTDA, 1998, p. 01 à 30.

GÓES, Maria C. R. Considerações sobre reflexividade de alunos surdos frente a linguagem escrita. Revista Brasileira de Educação Especial. Piracicaba: Grafica da Unimep. 1994. Vol 1; nº 2

GROJEAN, François. Life with two languages: Na introduction to Bilingualism. Inglaterra: Harvard University Press, 1982, P. 43 à 112.

JACOB, Evelyn & JORDAN, Cathie. Minority Education: Antopological Perspectives. New Jersey: Ablex Publising Corporation, 1996 .

KANGAS, Tove S. Multiliguism and the Education os Minority Children. In: GARCIA, Ofelia & BAKER, Colin. POLICY AND PRACTICE IN BILINGUAL EDUCATION. Clevedon: Avon, 1998, p 40 à 62

Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 14.191 / 2021

LEBRUN, Yvan. Tratando de Afasia. São Paulo: Paramed Editorial, 1983.

MAHER, Tereza Machado. O Dizer do Sujeito Bilíngue: Aportes da Sociolinguística. In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. Rio de Janeiro. 21 à 23 de julho de 1997, p. 21 à 27

MARTINEZ, Albertina M. Criatividade em Educação Especial. In: III CONGRESSO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Curitiba. 20 à 22 de maio de 1999, p. 156 à 173.

MACKSAY, Sandra Lee & HORNBERGER, Nancy H. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, Cap. 01; 02; 04; 08.

MOTTE, Telma F. G. Língua de Sinais: Uma Necessidade para a Educação de Surdos. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Foz do Iguaçu, 1998. Vol 2, p. 49 à 51.

MOURA, Maria Cecília, LODI, Ana C. B. & PEREIRA, Maria Cristina da C. Língua de Sinais e a Educação do Surdo. São Paulo: Tec Art, 1993, p. 01 à 39.

PARRA, Inês R. Vedación Del Modelo Bilingüe de Atención Integral al Niño Sordo Menor de Cinco Años. In: MEJIA, Anne, & TORAR, Leonel Antonio. PERSPECTIVAS RECIENTES DEL BILINGÜISMO Y DE LA EDUCACIÓN BILÍNGUE EN COLOMBIA. Cali: Universidade del Valle, 1999, p. 148 à 158.

RODE, Tereza Cristina Siqueira. Teatro Para Surdos. In: III CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Foz do Iguaçu, 1998, Vol 2, p. 226 à 228.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. Oxford: Blackwell, 1995, p. 01 à 22.

SALLES, Terezinha V. Uma Abordagem Multisensorial. Revista Espaço: Informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro: INES, 1994, p. 16 à 19.

INGLÊS EM JOGO: RELATO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA TEMÁTICA SOBRE A COPA DO MUNDO PARA CRIANÇAS

ENGLISH IN GAME: REPORTS ON THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF A THEMATIC TEACHING UNIT ON THE WORLD CUP FOR CHILDREN

Emanuelle Avelar Gomes COSTA
emanuelle23@estudante.ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil

Fernanda GOULART
fergoulart@ifsp.edu.br
Instituto Federal de São Paulo, Piracicaba, Brasil

Rita de Cássia BARBIRATO
ritabarbi@ufscar.br
UFSCar, São Carlos, Brasil

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo relatar o processo de elaboração e aplicação de uma unidade temática com foco no sentido para o ensino de inglês para crianças. A unidade foi elaborada pelas autoras deste trabalho e, posteriormente, implementada em duas turmas do Ensino Fundamental I por uma professora efetiva da rede pública no interior do Estado de São Paulo. Tendo como temática central a “Copa do Mundo”, as atividades foram desenvolvidas à luz dos princípios de ensino significativo e contextualizado, com foco no sentido (Almeida Filho, 2013; 2022). Como instrumento de geração e coleta de dados, utilizamos entrevista semi-estruturada e notas de campo elaboradas pela docente da turma. Concluímos que o processo de elaboração de material didático temático é complexo e exige do elaborador, principalmente, conhecimentos teóricos sobre ensino significativo. Além disso, chegamos à compreensão de que o diálogo com o professor, após a implementação desta unidade didática, foi fundamental para que pudéssemos identificar aspectos positivos e pontos passíveis de aprimoramento. Com esta pesquisa, pretendemos colaborar com discussões acerca da produção de materiais didáticos significativos para crianças e formação continuada de professores de língua inglesa desse contexto.

Palavras-chave: Material didático para crianças; Língua inglesa; Formação continuada de professores.

Abstract: In this article, we aim to report the process of developing and implementing a thematic unit focused on meaning for teaching English to children. The unit was developed by the authors of this paper and later implemented in two classes of Elementary School I by a tenured teacher from the public school system in the interior of the State of São Paulo. The central theme of the unit was "World Cup" and the activities were designed in line with the principles of meaningful and contextualized teaching, with a focus on meaning (Almeida Filho, 2013; 2022). As a tool for data generation and collection, semi-structured interviews and field notes written by the class teacher were used. We concluded that the process of developing thematic teaching materials is complex and requires, above all, theoretical knowledge about meaningful teaching. Furthermore, we found that dialogue with the teacher after the implementation of this didactic unit was crucial in identifying positive aspects and areas for improvement. With this research, we aim to contribute to discussions on the production of meaningful teaching materials for children and the continuing education of English language teachers in this context.

Keywords: Teaching materials for children; English language; Continuing education for teachers.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) em escolas públicas é um contexto recente e permeado de desafios, marcado por diversas inquietações dos profissionais que atuam na área. Dentre essas inquietações, destaca-se a seguinte questão: Como os materiais didáticos podem favorecer o engajamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem?

Enquanto professoras de inglês, essa questão também nos interpela, levando-nos a refletir sobre o uso de materiais didáticos e seu potencial para favorecer tanto o ensino quanto atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, dedicamo-nos ao estudo da área, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre a elaboração de materiais didáticos e sua contribuição para a prática pedagógica.

Foi nesse contexto que nós, autoras deste trabalho, nos encontramos durante o curso ‘Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças’⁴⁷. Dessa experiência, surgiu a proposta de elaboração de uma Unidade Didática Temática (UDT) voltada para o ensino de LIC, posteriormente implementada em duas turmas de uma escola da rede pública do Estado de São Paulo.

Neste artigo, apresentamos o processo de desenvolvimento de uma Unidade Didática Temática (UDT) voltada ao ensino de inglês para crianças, juntamente com as considerações de uma professora da rede pública de ensino no interior do estado de São Paulo, após a implementação do material em duas turmas do 4º ano.

Partindo de uma abordagem qualitativa-interpretativista (Moita Lopes, 1994), desenvolvemos a análise dos dados coletados, que inclui as observações e os feedbacks obtidos durante a aplicação da UDT, proporcionando uma reflexão sobre a potencial contribuição da proposta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

A UDT apresentada aqui, com foco no sentido, foi planejada e elaborada com base nos princípios teóricos da Abordagem Comunicativa no Ensino de Línguas (ACEL), conforme proposto por Almeida Filho (2012). O tema central da unidade foi o evento da Copa do Mundo, aplicada em duas turmas de 4º ano.

Após a execução das unidades didáticas, conduzimos uma entrevista estruturada com a professora, registrada em vídeo, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão sobre o processo de implementação da unidade e identificar tanto os aspectos positivos quanto as áreas que podem ser aprimoradas, buscando um melhor alinhamento com as práticas pedagógicas e as necessidades dos alunos.

⁴⁷ Curso ministrado pela Professora Doutora Rita de Cássia Barbirato. As demais autoras participaram do curso; a primeira autora como monitora e a segunda autora como aluna participante.

É relevante salientar que a professora que implementou a UDT também participou como aluna do curso mencionado, possuindo, dessa forma, familiaridade com os fundamentos teóricos que orientaram a criação da UDT. Fato que contribui para uma aplicação mais fluida, visto que os princípios subjacentes não lhe são estranhos. Tais fundamentos serão apresentados na próxima seção.

BASES TEÓRICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNIDADE DIDÁTICA

Apresentaremos a seguir a teoria de ensino e aprendizagem de línguas que fundamenta a elaboração da atividade didática descrita neste estudo. Conforme propõe Almeida Filho (2012), entendemos que o planejamento de um curso ou, neste caso, a criação de uma unidade didática, envolve, por parte do professor ou elaborador, a materialização de uma das duas grandes abordagens de ensino existentes, quais sejam: a gramatical ou a comunicativa.

Corroborando ainda o linguista brasileiro Almeida Filho (1993), entendemos que a abordagem de ensino, ao situar-se no topo da hierarquia do processo de ensino e aprendizagem de línguas, atua como uma força reguladora, sendo responsável, portanto, por orientar todas as decisões e ações tomadas pelo professor antes, durante e após o planejamento de um curso ou de uma aula.

A elaboração da UDT apresentada neste trabalho foi elaborada com base nos princípios da ACEL. Dessa forma, todas as decisões teóricas e metodológicas ao longo do seu desenvolvimento foram guiadas por essa perspectiva.

Ao contrário da abordagem estrutural⁴⁸, a ACEL preocupa-se em desenvolver no aprendiz a competência comunicativa ao priorizar a aprendizagem incidental e o processo de aquisição ao invés do aprendizado de regras da língua (Almeida Filho, 2022). Conforme destacam Almeida Filho e Barbirato (2000), no ensino comunicativo, é essencial que os alunos tenham oportunidades reais de interação para se manifestarem de maneira autêntica. Assim, o ensino passa a ter como prioridade o oferecimento de insumo relevante e contexto significativo (temas e tópicos) para que o aluno, por meio de experiências na língua-alvo (L-alvo), construa sentidos e se comunique sem se preocupar com a acurácia (Almeida Filho, 2022).

Corroborando Barbirato (2005) e Almeida Filho (2022), consideramos, para a construção das atividades comunicativas que compõem a UDT produzida, os seguintes princípios da ACEL.

- Foco primário no significado;

⁴⁸ Com longa tradição na história do ensino de línguas, a abordagem gramatical, ou estruturalista, compreende a língua como um sistema e abrange metodologias e métodos que visam, num ensino vertical (professor-aluno), a repetição, memorização e a prática de estruturas gramaticais pautada por habilidades e regras isoladas do contexto. A partir da década de 1960, o ensino estruturalista passou a sofrer muitas críticas, em especial o ensino conhecido por PPP.

- Foco secundário na forma;
- Foco na comunicação desde o início;
- Elaboração de atividades contextualizadas e autênticas;
- Erro como parte do processo natural de aprendizagem;
- Uso imprevisível da língua;
- Aprendizagem autônoma;
- Professor como facilitador;
- Alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem;
- Importância da interação;
- Presença de um tema norteador.

No que se refere à presença de um tema norteador – elemento central que estrutura a UDT elaborada –, alinhamo-nos à perspectiva de Almeida Filho (2022, p. 24), que afirma que

O ensino comunicativo não se constitui simplesmente pela eleição de um tema como pretexto para ensinar língua, mas ao criarmos um universo de sentidos num dado tema ou área de estudo que seja do interesse do aluno ou que lhe pareça relevante explorar via uso intensivo de linguagem na língua-alvo.

Dessa forma, a escolha do tema “Copa do Mundo” mostrou-se particularmente adequada para a criação de um ambiente comunicativo dinâmico, favorecendo a aquisição da L-alvo ao proporcionar insumo linguístico significativo aos aprendizes (Almeida Filho, 2022). Além disso, ao elaborar atividades comunicativas voltadas ao público infantil, a incorporação do elemento lúdico torna-se um aspecto essencial.

Conforme destaca Santos (2009), práticas lúdicas desempenham um papel central no desenvolvimento da criança, tanto no aprendizado de línguas quanto em outras áreas do conhecimento. Essas atividades não apenas favorecem o uso da L-alvo em contextos interativos e significativos, mas também contribuem para o aprimoramento de habilidades artísticas e o desenvolvimento de múltiplas competências.

A inclusão de atividades lúdicas nas aulas de língua estrangeira⁴⁹ (LE) para crianças pode tornar o processo de aprendizado mais dinâmico, envolvente e prazeroso. Isso ajuda a manter o interesse dos alunos, estimulando sua participação ativa e, ao mesmo tempo, promovendo um ambiente propício para a prática da L-alvo de maneira significativa. Esse tipo de atividade pode contribuir para estimular a criatividade da criança, promovendo espaço para a troca de conhecimento entre os envolvidos na aprendizagem de maneira divertida e descontraída (Rufino, 2014). Assim, o uso do lúdico é uma estratégia valiosa para o ensino de LIC.

Além das considerações sobre o aspecto lúdico, Rocha (2006) realça que a importância da ACEL no ensino e aprendizagem de LEC reside na necessidade de que o ensino se guie por uma

⁴⁹ Neste artigo, os termos Língua Estrangeira (LE) e Segunda Língua (L2) serão utilizados como sinônimos.

perspectiva de linguagem em uso, a qual, por sua vez, está mais em sintonia com a maneira como as crianças aprendem, focada no tempo presente.

Embora a ACEL já seja discutida há algum tempo no Brasil, o uso de atividades comunicativas ainda enfrenta diversas barreiras para ser efetivamente implementada em sala de aula no contexto nacional (Almeida Filho, 2022). Barreiras essas como crenças dos professores e estudantes sobre o ensino e aprendizagem de línguas nas escolas regulares; maior familiaridade com a abordagem gramatical aliada a pouco conhecimento teórico sobre a ACEL por parte dos professores; a ausência de uma capacidade de uso da L-Alvo nos professores; as altas cargas de trabalho dos professores para a preparação de atividades significativas e com foco no sentido; a imposição de ementa escolar, dentre outras limitações que contribuem para que o ensino nas escolas ainda seja predominantemente pautado por regras gramaticais e listas de vocabulário.

Em relação a este último ponto, consideramos essencial diferenciar os termos "atividade comunicativa" e "exercício". A principal diferença entre ambas está na perspectiva de aprendizagem que cada uma promove. Os exercícios, por exemplo, estão alinhados a uma visão de aprendizagem focada no conhecimento linguístico. Seu uso em sala de aula, portanto, pressupõe o ensino de vocabulário e estruturas, bem como a aplicação correta desses elementos pelos alunos. As atividades comunicativas, por sua vez, seguem uma abordagem de aprendizagem voltada para o uso social da linguagem, com o objetivo de criar situações em que a LE seja utilizada de forma contextualizada e significativa (Xavier, 2023).

É muito comum encontrarmos currículos que se autodenominam 'comunicativos', assim como a maioria dos materiais didáticos associados a essa abordagem. No entanto, como destacado por Freitas e Barbirato (2020), muitos desses materiais são, na verdade, o que elas chamam de "materiais comunicativizados". Esses materiais têm uma base gramatical sólida, mas se apresentam como se fossem centrados na comunicação.

Muitas vezes, essa denominação é utilizada para atrair um público mais amplo, uma vez que a ACEL é considerada a mais contemporânea e promissora para alcançar a competência comunicativa e a utilização efetiva da L-alvo no mundo real. Contudo, ao analisar a abordagem subjacente nesses materiais, é evidente que o foco ainda está na gramática, mesmo que as atividades possam aparentar ter um potencial comunicativo.

Não é apenas no Brasil que a ACEL encontra, até os dias atuais, dificuldades para sua implementação. Em entrevista recente (Van Gorp e Van Den Branden, 2022), o linguista Rod Ellis confirma esse fato e afirma que os livros didáticos publicados internacionalmente ainda continuam sendo construídos em torno de um planejamento sintético gramatical, mesmo quando se dizem comunicativos.

Para concluirmos esta seção, consideramos importante esclarecer que embora tendo escolhido a ACEL como reguladora do processo de elaboração da UDT para o presente trabalho, não desmerecemos os aspectos positivos que a abordagem estrutural/gramatical tem demonstrado ao longo dos anos. De fato, o ensino da forma não é e não deve ser totalmente excluído nessa abordagem, mas sim, trabalhado de forma secundária e breve, ou seja, quando uma necessidade do ensino explícito da língua surge durante o fluxo comunicativo. Assim sendo,

Os aprendizes precisam ter a impressão de que estão numa correnteza comunicativa ao tratar de um tópico, por exemplo. Uma ilha de formalização é a suspensão momentânea do fluxo comunicativo para que ocorra uma explicação, um exemplo numa frase, um rápido momento aplicador de uma regra ou palavra ou enunciado oral para repetição automatizadora” (Almeida Filho, 2022, p.18).

PRODUÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: PERCEPÇÕES DAS ELABORADORAS

Conforme já mencionado na introdução deste trabalho, a UDT destinada ao ensino de LIC que será apresentada foi elaborada durante o curso de extensão/aperfeiçoamento intitulado: “Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças”. Oferecido na modalidade online em parceria com a Universidade Federal de São Carlos, o curso foi composto por quatro módulos (carga horária total de 240 horas) e tinha como objetivo central promover a autonomia dos docentes de LIC participantes, capacitando-os a criar seus próprios recursos pedagógicos ou a adaptar materiais já disponíveis.

Para tanto, além do embasamento teórico sobre aspectos relacionados ao ensino de LIC, elaboração de materiais didáticos e aplicação de estratégias lúdicas voltadas para o público infantil, o curso contou com uma carga extensiva de prática de elaboração de atividades comunicativas. Ao término de cada módulo, os professores participantes eram desafiados a criar UDTs que incorporassem os tópicos abordados. Além de passarem por uma minuciosa avaliação por parte da professora ministrante, as UDTs eram compartilhadas com os outros colegas de turma através dos seminários realizados como parte do requisito final de aprovação no curso.

Essa prática resultou em um grande número de UDTs, motivo pelo qual a professora-coordenadora passou a considerar sua aplicação em um ambiente de sala de aula real. Assim, a partir da criação do projeto universal, financiado pelo CNPq, “Professores Elaborando Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças: Em busca de uma aquisição significativa e contextualizada na Escola Pública”⁵⁰, foi possível iniciar a implementação dessas UDTs. Após

⁵⁰ Trata-se de um projeto Universal que recebe apoio financeiro do CNPq e é realizado em colaboração com professores de língua inglesa que atuam em escolas públicas do Estado de São Paulo.

contextualizada a origem da nossa proposta, passamos a descrever a UDT utilizada para análise neste artigo.

Com o objetivo de elaborar uma UDT significativa para os alunos, selecionamos um tema potencialmente envolvente, capaz de despertar seu interesse e fomentar a participação ativa nas aulas, considerando, ainda, seus conhecimentos prévios. Optamos, inicialmente, pelo tema ‘Olimpíadas’, dada a sua relevância como um evento de escala global que envolve pessoas de todo o mundo e que poderia estimular diálogos do cotidiano das crianças. Assim, o conteúdo da UDT abordou desde a história das Olimpíadas até a apresentação dos diferentes emblemas associados a esse evento esportivo em diferentes partes do mundo.

No entanto, durante a elaboração da UDT, recebemos um feedback da coordenadora de ensino de línguas de um dos municípios onde o projeto estava sendo implementado. Ela sugeriu a substituição do tema da UDT pela "Copa do Mundo". Consideramos essa mudança sem hesitação, pois reconhecemos que a Copa é um evento esportivo de escala global, amplamente discutido no cotidiano das crianças. Além de aumentar o engajamento dos alunos em sala de aula, a proximidade do evento tornava provável que muitos já estivessem adquirindo álbuns de figurinhas e trocando ideias sobre o torneio, o que reforçaria a conexão entre o conteúdo da UDT e suas experiências diárias.

Ao considerarmos o *feedback* da coordenadora para o planejamento da UDT, agimos dentro de um dos princípios importantes da ACEL, que consiste em

derivar as decisões de consultas iniciais e continuadas aos aprendentes ou com quem tenha convivido de perto com eles. Essa é a forma de manter os materiais sensíveis às características e demandas do público aprendiz (Almeida Filho, 2022, p. 26).

A UDT, criada no Canva, apresentou um *design* atraente com imagens, cores vibrantes e uma variedade de atividades comunicativas, incluindo discussões sobre o tema, caça-palavras, adivinhações, pesquisa e criação, tudo pensado considerando nosso público-alvo. Ao todo, foram preparadas oito atividades em torno do tema Símbolos da Copa do Mundo (*World Cup Symbols*). A Tabela 1, a seguir, apresenta a estrutura geral da UDT desenvolvida, proporcionando uma maior clareza sobre a organização e as intenções pedagógicas que nortearam sua proposta didática.

Tabela 1. Estrutura geral da UDT desenvolvida.

TÍTULO DA UDT: <i>World Cup Symbols</i>	
Número de aulas:	-6 aulas
Competências e Habilidades	<ul style="list-style-type: none">-Reconhecer os principais símbolos das da Copa do Mundo e os seus significados;-Identificar e nomear alguns países;-Escolher um mascote favorito e descrevê-lo;-Discutir sobre os símbolos de outros eventos que conhece;-Compartilhar sobre conquistas esportivas;-Criar um logo/mascote trazendo seu significado para uma suposta copa na escola.
Temas Transversais	<ul style="list-style-type: none">-Artes: recortes, desenho, pintura, colagem, criação-Geografia: os continentes e alguns países-Educação física: esportes e símbolos esportivos

Estruturas Potenciais	-Presente simples -Passado simples
Vocabulário Potencial	-Países e continentes -Esportes -Cores -Símbolos da copa do mundo
Metas Comunicativas	-Identificar e nomear os símbolos da copa do mundo -Descrever um mascote -Falar sobre eventos esportivos

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Descreveremos, agora, as oito atividades que compuseram a UDT.

A primeira delas, representada na Figura 1, teve como objetivo a compreensão de um breve texto sobre a Copa do Mundo.

Figura 1.
didática
World Cup
(Atividades

WORLD CUP SYMBOLS
Emanuelle Avelar
Fernanda Goulart

World Championship

After another two events in 1934 (Italy) and 1938 (France), there was a 12 year break due to the World War, before recommencing in 1950 in Brazil. The World Cup has been held every four years since then.

The need for a international football event for the top football nations of the world was due largely to the Olympics' restrictions against professional athletes. In 1930, The Federation Internationale de Football Association (FIFA) held soccer's first World Cup tournament in Montevideo, Uruguay (see more on Uruguay 1930).

WHAT SPORTING EVENT DOES THE REPORT ABOVE REFER TO? DO YOU LIKE THIS SPORTING EVENT? TELL YOUR FRIEND.

Did you know the information from the report? Write down which ones you already knew and which ones you've just learned. Chat with your friends.

I already knew it! Really?

When we talk about the World Cup, what images come to your mind? Circle the images below. Tell your friends the ones you've circled. Did you circle the same ones? Compare.

Do you know what are the four things that mostly represent the WORLD CUP and what they mean? Find them in the word search and fill in the gaps to find the meaning of each symbol.

The _____ are mostly marketed to young children. Traditionally, they often represent a characteristic feature or animal of the host country.

_____ come in many different sizes, materials, and styles, and happen specifications vary depending on the age and level of the players.

In every edition of the FIFA World Cup, the official _____ is a major attraction for the fans. Since 1930, there has been a unique _____ for each World Cup often reflecting a certain characteristic of the host nation.

Since the 1962 FIFA World Cup, every edition to date has had an official _____ which is a major attraction for fans across the world.

Unidade
temática
Symbols
1 a 3)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Com o *warming up*, esperávamos que as crianças realizassem uma leitura rápida para que reconhecessem o tema central do texto com base na imagem e nas palavras-chave. Após uma leitura mais detalhada do texto, a atividade que seguiu convidou os estudantes a registrarem nos quadrinhos, por escrito, informações sobre o evento que já conheciam e as que eram novas para eles. Com isso, valorizamos o conhecimento prévio e também apresentamos novidades, o que contribui para conquistar a atenção e despertar o interesse dos alunos.

Seguindo o que propõe a ACEL, essa primeira atividade visou proporcionar aos alunos a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto, permitindo que percebessem a relevância da temática em suas vidas. Discutir preferências e interesses também é um princípio

importante dessa abordagem. Com isso em mente, introduzimos a pergunta '*Do you like this sporting event?*' na atividade oral anterior.

A segunda atividade (Figura 2) consistiu no reconhecimento dos símbolos que representam a copa do mundo. Ao promover a comparação das respostas entre os colegas, objetivamos reforçar os nomes dos símbolos e possibilitar que as crianças compartilhassem seu conhecimento sobre outros eventos esportivos. Assim, foram oferecidas oportunidades de interação na L-alvo (Almeida Filho e Barbirato, 2016).

A atividade 3, também apresentada na Figura 1, teve como proposta ensinar o significado de quatro símbolos da copa do mundo. Para isso, os estudantes deveriam localizar os nomes dos símbolos no caça-palavras e, em seguida, com o auxílio da professora, preencher as lacunas dos trechos ao lado, de forma que o texto fizesse sentido. Essa atividade não apenas contribuiu para ampliar o vocabulário relacionado à temática, a partir de palavras como *host country*, *players*, *fans* e *attractions*, mas também levou os alunos a compreender o significado dos símbolos correspondentes. Essa proposta incentiva a construção do sentido a partir do contexto.

O jogo apresenta um potencial lúdico significativo, pois é divertido e pode proporcionar desafios interessantes para o desenvolvimento das crianças. Além disso, pode ajudá-las a expandir seu vocabulário e melhorar sua ortografia (Costa, 2020). Haja vista o caráter gramatical desse tipo de atividade ao focar no léxico e na exploração de palavras, incluímos, como complemento, uma atividade comunicativa. Com isso, destacamos que qualquer atividade com essência gramatical pode ser inserida em um contexto construído de maneira comunicativa (Xavier, 2023).

Nesse sentido, a atividade de caça-palavras não descaracterizou a UDT, especialmente por estar integrada a um contexto maior e objetivando dar sentido às situações apresentadas junto dela. Com isso posto, consideramos que a atividade alinha-se com os objetivos comunicativos da unidade e contribui para o ensino da língua inglesa de maneira coerente com os princípios da abordagem escolhida.

A próxima atividade, Atividade 4 (Figura 2), considera o conhecimento prévio dos alunos ao solicitar que identifiquem a alternativa incorreta com relação às informações sobre o troféu de ouro. Com a leitura do texto para a identificação da resposta correta, o conhecimento sobre a temática pode ser ampliado. Essa atividade pode ser desenvolvida em colaboração entre os alunos e professor, contribuindo para a interação na L-alvo.

A atividade comunicativa 5 (Figura 2), evidencia que as atividades temáticas desenvolvidas não se limitaram ao conhecimento sobre a Copa do Mundo, mas também promoveram a integração com outras áreas do saber, como a geografia, ampliando o repertório cultural e contextual dos alunos. Reconhecer as bandeiras dos países que já sediaram o evento e localizá-las no mapa, por exemplo,

pode favorecer uma prática mais comunicativa, na medida em que insere o aprendizado em contexto significativo.

Figura 2. Unidade didática temática *World Cup Symbols* (Atividades 4 a 6)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Diferentemente da simples memorização de uma lista de países isolados do contexto, essa abordagem pode engajar os alunos de forma mais autêntica, promovendo um uso dinâmico e funcional da língua. Como Almeida Filho (2005) destaca, aprender um idioma não se limita apenas a adquirir um sistema linguístico ou transmitir informações a um interlocutor; ao invés disso, implica a construção de ações sociais e culturais no discurso.

Na atividade 6, conforme demonstrado na Figura 2, propusemos uma pesquisa na *internet* sobre os mascotes que já representaram as copas anteriores. Ao clicarem no *site* sugerido, nossa intenção foi oferecer às crianças oportunidades de entrar em contato com textos autênticos e contextualizados, favorecendo o contato com a língua em situações reais de uso.

Após a pesquisa, a atividade incluiu a escrita de duas curiosidades para que fossem compartilhadas em sala com os colegas, além de uma descrição do mascote favorito. Nessa atividade, nosso objetivo foi, mais uma vez, proporcionar momentos para vivenciarem a L-alvo de forma significativa e lúdica.

Na atividade 7 (Figura 3), propusemos perguntas para que os alunos compartilhassem experiências pessoais com os colegas, como, por exemplo, se já haviam recebido alguma medalha esportiva.

Figura 3. Unidade didática temática *World Cup Symbols* (Atividades 7 e 8)



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022)

Compreendemos que esse tipo de interação requer competência linguística na L-alvo, uma vez que ela cria oportunidade para produção oral espontânea da língua, ainda que por meio de palavras isoladas e com o apoio da língua materna. Segundo Almeida Filho (2022, p. 24) .

mesmo que no início tenhamos de fazer concessões como uso facilitador, o uso da língua materna dos alunos, ou de outra língua franca que faça mediação inicial, amplia exponencialmente as chances de aquisição.

Na última atividade da UDT (Figura 3), propomos uma atividade comunicativa mais complexa, que não apenas estimulava o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas também de outras habilidades como por exemplo a criatividade, trabalho em grupo e atividades manuais. Além disso, essa atividade sintetiza e retoma todo o conteúdo trabalhado durante a UDT.

APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: PERCEPÇÕES DA PROFESSORA

Nesta seção, descreveremos o processo de implementação da UDT e compartilharemos as percepções da professora sobre a sua aplicação.

A professora de inglês que se voluntariou a aplicar a UDT, possui mestrado em Linguística e foi aluna do curso de aperfeiçoamento "Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês para Crianças" mencionado anteriormente na introdução deste artigo. Assim, suas perspectivas de ensino e aprendizagem de inglês estavam alinhadas à abordagem utilizada neste material.

Destacamos esse aspecto porque embora o material tenha sido desenvolvido com base nos princípios da ACEL, é possível que um professor com uma abordagem gramatical direcionasse a prática em sala para aspectos estruturais da língua, desviando, ainda que sutilmente, do foco original.

Para a implementação, a docente selecionou duas turmas de 4º ano de uma escola pública no interior de São Paulo, cada uma com carga horária de duas aulas semanais. O processo de aplicação da UDT foi realizado em 6 aulas. A professora destacou que a escola está localizada em uma região periférica e que, devido a desafios como os impactos da pandemia, entre outros fatores, alguns alunos dessas turmas ainda não haviam desenvolvido plenamente habilidades de leitura e escrita em sua língua materna.

Para a coleta de dados, realizamos uma entrevista online semiestruturada, composta por três perguntas, conduzida com a professora por meio da plataforma Google Meet. Além disso, como parte do processo de coleta, a professora registrou imagens das atividades produzidas pelos alunos, ampliando a documentação dos dados. A análise desses dados revelou duas categorias centrais: a motivação e o interesse dos alunos pelo tema da UDT e o uso da língua-alvo em sala de aula.

Com relação à escolha do tema, a professora ressaltou o papel relevante da temática ‘Copa do Mundo’ no engajamento e no interesse das crianças, o que tornou o processo de ensino e aprendizagem da L-alvo mais significativo. Na sua fala, a docente aponta que o assunto abordado está de acordo com a vivência e realidade dos alunos, o que fortaleceu a participação mais ativa deles nas atividades, conforme demonstram os excertos a seguir.

A hora que foi o material da copa foi assim no momento certo porque os alunos tinham acabado de comprar o álbum... senti isso...eles não sabiam o que era copa não sabiam o que era FIFA. (...) A primeira copa deles eles não eram nascidos... esta é tecnicamente a primeira copa.

Tema gera burburinho, euforia...o tema da copa é mais prático eles estão entendendo o que eles estão aprendendo.

O tema faz totalmente diferença.

(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Conforme mencionado por Rocha (2006), um dos princípios fundamentais para orientar o ensino de LEC é que ele esteja ancorado na realidade em que a criança está imersa. Isso significa que ao selecionar temas que fazem parte do cotidiano e interesses das crianças, o ensino se torna mais envolvente.

Da mesma forma, Costa (2020) destaca que os eventos sociais que cercam a sociedade na qual a escola está inserida, bem como eventos de alcance global, também devem ser incorporados às aulas de LE. Isso possibilita que o uso da L-Alvo seja percebido como uma ferramenta de uso real pelos estudantes, conectando o aprendizado à sua experiência de vida e ao contexto mais amplo em

que estão inseridos. Essa abordagem enriquece o ensino e motiva os alunos a se engajarem mais ativamente nas aulas de LE.

Além disso, é importante observar que o tema escolhido contribui para um maior uso da L-alvo pela professora. Esse impacto pode ser percebido na resposta da docente à pergunta sobre a influência do tema na utilização da L-alvo em sala de aula, conforme demonstra o excerto a seguir.

Contribui sim...porque o tema da copa é um tema internacional ... quando a criança pegou o álbum e os nomes em inglês já foi um ponto de partida para ensinar inglês ... O site é todo em inglês dos mascotes... as bandeiras ajudaram bastante.

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

É importante ressaltar que a professora não tem dúvidas de que o material contribuiu para a compreensão do tema. No entanto, ela demonstra incerteza quanto à aquisição da L-alvo, já que o uso da língua materna ainda predominou durante as aulas, como evidenciado nos excertos a seguir.

Eles aprenderam muito sobre a copa, mas não sei se aprenderam tudo isso em inglês. Mas eu acredito que os objetivos de ensinar sobre a copa sim ...acredito que sim.

Essa foi uma das unidades que mais valorizou o conhecimento dos alunos, eles se envolveram e estudaram o conteúdo.

[...] mas eles fizeram coisas que gostaram.

Essa (UDT) da copa ensinou várias coisas.

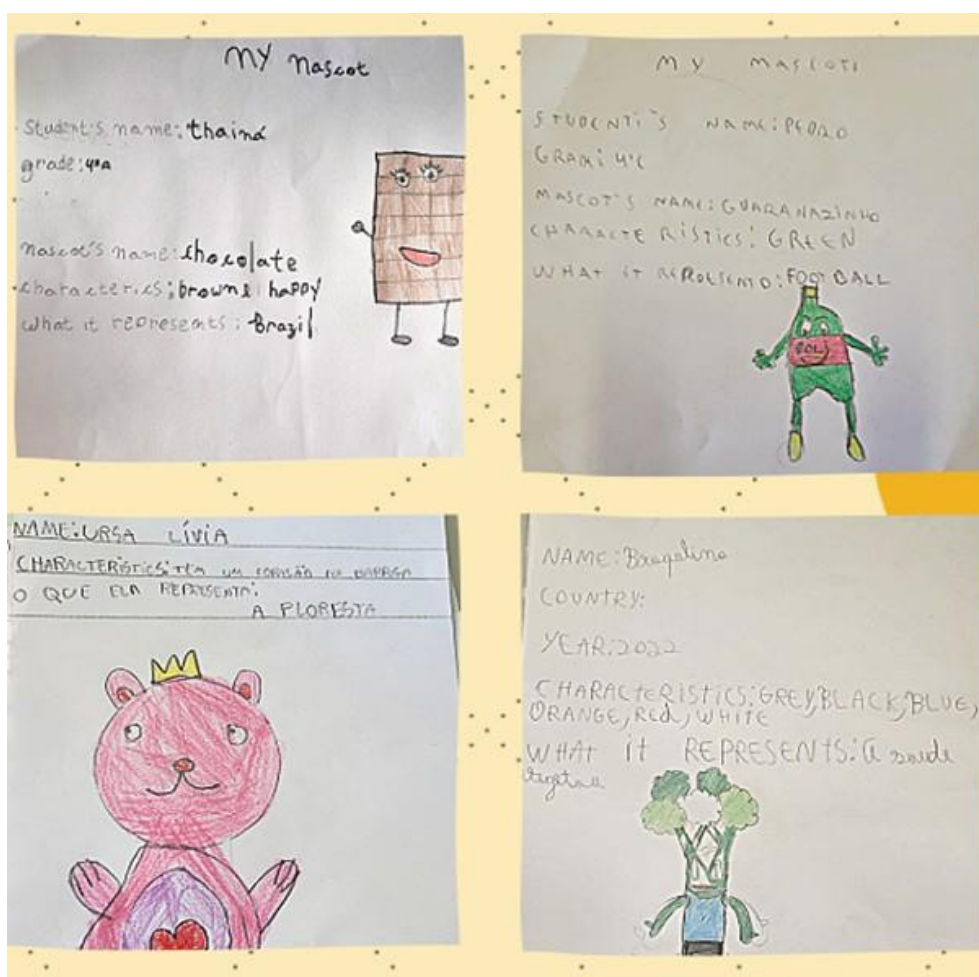
(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Segundo a professora, ela utilizava a língua inglesa para estimular os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios sobre a Copa do Mundo. No entanto, era comum que eles registrassem suas respostas em português nos cadernos. Sempre que possível, a docente complementava as atividades com o uso da língua inglesa.

No ensino por temas, a aprendizagem vai além da aquisição da língua, abrangendo também o conhecimento sobre o assunto tratado (Cameron, 2001). Esse processo auxilia as crianças a ativarem seus conhecimentos prévios, incentivando-as a mobilizar sua compreensão sobre o tema, o que contribui para um aprendizado mais significativo. No entanto, é importante reconhecer que os alunos tendem a recorrer à língua materna com frequência. Isso reforça a necessidade de considerar o tempo necessário para que possam transitar da exposição à língua para sua produção efetiva na L-alvo.

Nesse aspecto, a professora expressa frustração diante da baixa produção da L-alvo durante as atividades. Um exemplo marcante ocorreu na última atividade da UDT, na qual os alunos criaram um mascote, conforme ilustra a Figura 4.

Figura 4. Registros de atividades realizadas pelos alunos.



Fonte: Registro de atividades feito pela professora participante.

Segundo a professora, eles concentraram-se mais na parte manual da tarefa do que no uso da L-alvo, como evidenciado nos excertos seguintes

[...] o que me deixa um pouco frustrada quando a gente faz essas atividades é a questão do inglês...eles se matam para desenhar o mascote mas eu sinto que eles ficam muito nessa parte do desenho ...”

Sabe... não era isso que eu queria ...eu queria que escrevesse em inglês...ate fez o mascote mas não completou nada do escrito...tem uns que eles não se esforçam...eles demoram [...].

(Excertos da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

O relato da professora reflete um processo natural de aquisição da língua, conforme descrito por Krashen (1982). Isso ocorre porque as estruturas linguísticas necessárias para a produção levam mais tempo para se desenvolver do que aquelas envolvidas na compreensão. Assim, é esperado que, inicialmente, os aprendizes concentrem seus esforços na compreensão do insumo linguístico e, gradualmente, tornem-se mais aptos a produzir na L-alvo.

A frustração expressa pela professora pode estar relacionada à influência de uma abordagem gramatical predominante em sua prática, na qual a produção dos alunos na L-alvo ocorria, sobretudo, por meio de exercícios voltados à memorização de grupos lexicais e palavras

isoladas. Como ela mesma ressalta: “Até agora eu só ensinava palavras.” Talvez, a professora ainda esperasse que os alunos produzissem na L-alvo de maneira repetitiva, sem necessariamente compreenderem o que estavam dizendo, apenas reproduzindo palavras soltas.

Almeida Filho aponta que todo professor possui uma abordagem que norteia sua prática, seja de forma implícita ou explícita. Ao analisar os relatos da professora durante a entrevista, percebe-se um processo de autorreflexão que a leva a reconhecer mudanças em sua própria abordagem de ensino. Esse reconhecimento evidencia como a abordagem adotada impacta diretamente a prática docente e pode ser revelada por meio da autoavaliação, como demonstrado no excerto a seguir.

Até agora eu só ensinava palavras, algumas crianças não sabem o que é *pencil*. Mas por que? Porque aprenderam a palavra solta. Agora *World Cup* e *world mascot* elas sabem, por quê? Qual que é a diferença? É porque a gente aprendeu o que é um mascote da copa, a gente aprendeu que o fuleco que ele representa alguma coisa do país, então eles sabem disso. E o material permite estudar vocabulário se eu quiser [...], permite momento mais língua, mais a parte gramatical e lexical.

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Isso evidencia que a UDT, ao envolver um tema significativo, pode ter contribuído para a aquisição da língua, mesmo que ainda tímida. Por outro lado, segundo a professora, aprender palavras soltas e, conseqüentemente, de forma descontextualizada, pode não levar à aquisição da L-alvo.

Ao afirmar que “o material permite estudar vocabulário se eu quiser..., permite momentos com mais língua, mais a parte gramatical e lexical”, a professora destaca uma característica essencial de uma abordagem comunicativa: a utilização da gramática a serviço da comunicação (Freitas & Barbirato, 2020).

Além da abordagem adotada pelo material didático e pela professora, é fundamental considerar a abordagem de aprender dos alunos, pois ela reflete sua própria concepção sobre o aprendizado de uma língua estrangeira. Essa visão está diretamente ligada ao que entendem por aula de língua, ensino e aprendizagem. No excerto a seguir, observa-se que, mesmo no quarto ano do ensino fundamental, as crianças já possuem crenças e percepções sobre o processo de aprendizagem de uma LE, provavelmente influenciadas por suas experiências anteriores como estudantes de inglês.

Os pequenos sentiram a diferença no material: hoje não vai ter aula de inglês? Não vai ter atividade nenhuma hoje?

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

O excerto revela a predominância de uma abordagem gramatical na forma como esses alunos concebem o aprendizado de uma língua estrangeira. É provável que esperassem aulas estruturadas em torno de listas de palavras seguidas de exercícios de memorização. Além disso, esse pode ter sido

o primeiro contato das crianças com o ensino comunicativo, o que pode ter gerado a sensação de que não houve aula ou atividades realmente significativas.

A percepção dos alunos está alinhada com a observação de Freitas e Barbirato (2020, p. 59), de que não apenas os professores, mas também os alunos chegam à sala de aula com uma “visão de língua/linguagem como sinônimo de gramática e a consequente concepção de que ensinar e aprender uma língua é ensinar e aprender gramática.”

Para concluir esta seção sobre as percepções da professora, consideramos relevante trazer um comentário final que ela fez sobre a UDT aplicada:

“Acho que se estivéssemos aplicando materiais bons iguais a esse desde o começo do ano, o resultado seria melhor.”

(Excerto da entrevista realizada com a professora participante em 31/10/2022)

Esse feedback positivo nos fez refletir sobre a viabilidade desse trabalho e seu potencial para gerar bons resultados. Além disso, reforçou nossa motivação para continuar estudando e aprimorando nossos conhecimentos teóricos e práticos, com o intuito de desenvolver futuras atividades comunicativas temáticas em inglês para crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos a produção e aplicação de uma UDT de inglês voltada para crianças e apresentamos as percepções da professora após sua implementação. Destacamos a relevância do diálogo com diferentes agentes envolvidos no processo educacional, como coordenadores e professores, pois essa interação não apenas reflete a realidade do contexto escolar, mas também enriquece significativamente o desenvolvimento de materiais didáticos.

Embora a produção da UDT tenha apresentado desafios, especialmente pelo foco na ACCEL, acreditamos que o material desenvolvido se configura como uma alternativa viável dentro do repertório de recursos utilizados no ensino de inglês. Ao buscar integrar a comunicação de forma mais significativa, a partir de um tema como a ‘Copa do Mundo’, o material amplia as possibilidades de engajamento dos alunos e favorece a construção do sentido na aprendizagem. Além disso, a experiência evidenciou que a adaptação de materiais ao contexto específico dos alunos não apenas é viável, mas também contribui para um processo de ensino mais alinhado às necessidades e realidades da sala de aula.

A partir da análise do material, com a colaboração da professora participante, identificamos aspectos que podem ser aprimorados em futuras versões ou incorporados a outros materiais com propósitos semelhantes. A professora destacou que atividades lúdicas costumam engajar bem os alunos em turmas de inglês para crianças, sugerindo a inclusão de um maior número dessas atividades.

Além disso, ressaltou que a atividade final, ao incentivar o trabalho em grupo para a criação de mascotes, poderia ser ampliada para abarcar a produção de logotipos, álbuns e outros materiais que estimulem tanto a criatividade quanto a interação em língua inglesa.

Em conclusão, observamos que a abordagem gramatical ainda se faz presente de forma predominante nas escolas brasileiras. No entanto, este trabalho sugere que é possível desenvolver e aplicar materiais que adotem uma abordagem comunicativa, promovendo um ensino de inglês mais dinâmico e contextualizado. Ao compartilhar essa experiência, esperamos contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa da língua inglesa nesse contexto de ensino.

Ao compartilhar essa experiência, esperamos contribuir para uma aquisição mais significativa e duradoura da língua inglesa para crianças. Concluímos com a expectativa de que o ensino de inglês na escola pública no Brasil passe por transformações que favoreçam práticas mais contextualizadas e comunicativas. Além disso, ressaltamos a importância da formação continuada dos professores, elemento fundamental para que a sala de aula de línguas se consolide como um espaço autêntico de aprendizagem. Por fim, pretendemos dar continuidade à elaboração de UDTs voltadas para esse público, a fim de viabilizar novas aplicações e, assim, ampliar as contribuições para essa área de pesquisa no contexto nacional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª edição, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **O Ensino de Línguas em Comunicação**. Mimeo para circulação interna no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Área de Ensino de Línguas). Brasília (DF), 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, vol. 36, p. 23-42, Jul. /Dez., 2000.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. Interação implícitadora e aquisição na aula de línguas. ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. de.; BARBIRATO, Rita de C. (orgs.). **Interação e Aquisição na aula de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores; São Carlos: Edufscar, p. 47-73, 2016.
- BARBIRATO, Rita de C. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender LE em contexto inicial adverso**. 2005. Tese de doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2005.
- CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.
- COSTA, Emanuelle A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor** 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2020.

FREITAS, Mirelle da S. F ; BARBIRATO, Rita de C. Apontamentos da pesquisa nacional sobre o construto de abordagem. FREITAS, M. S.; ORTALE, F. L. (Orgs.). **Estudos de abordagem no ensino de línguas e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 47-69, 2020.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. New Jersey: Prentice Hall International, 1982.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

VAN GORP, Koen; VAN DEN BRANDEN, Kris. TBLT in context: An interview with Rod Ellis. ***TASK Journal on Task-Based Language Teaching and Learning***, v. 2(2), p. 269-285, 2022.

ROCHA, Cláudia H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RUFINO, Terezinha C. S. **O lúdico na sala de aula em séries iniciais do ensino fundamental**. (Especialização) Universidade Estadual da Paraíba – Guarabira, Paraíba. 2014.

SANTOS, Leandra Inês S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.

XAVIER, Rosely P. **Estágio supervisionado de inglês**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

NA BUSCA PELA OMNILATERALIDADE NA FORMAÇÃO DO ALUNO: A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO SUPERIOR

IN THE SEARCH FOR OMNITERALITY IN STUDENT TRAINING: THE PRODUCTION OF VIDEOS IN ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATION

Linda Catarina GUALDA
linda.gualda@fatec.sp.gov.br

Fatec Prof Antônio Belizandro Barbosa Rezende, Itapetininga, São Paulo, Brasil

Resumo: Currículos adaptados às necessidades de um mundo globalizado e altamente competitivo, metodologias ativas, ferramentas digitais, além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pautas que emergem em discussões acerca da excelência e acessibilidade do ensino. Pensando nisso, a produção de vídeos nas aulas de língua inglesa de 2013 a 2024 no curso de Tecnologia em Comércio Exterior na Fatec Itapetininga consistiu em uma prática ao encontro dessas demandas. Por meio do relato de experiência, o artigo objetiva mostrar que a proposta buscou a omnilateralidade na formação do aluno, ou seja, enfatizou o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria consciência. Trata-se de uma educação que abrange a emancipação do indivíduo em todos os sentidos da vida mediante a coordenação de esforços de aspectos social, moral, ético, político, intelectual, artístico, emocional para a construção de um ser humano crítico e autônomo (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004). A partir de uma atividade que traz a metodologia ativa no centro do processo de aprendizado, a prática fomentou um ambiente facilitador de interação e troca e com condições para o desenvolvimento do potencial do aluno (Freire, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promovendo a construção do conhecimento de maneira ativa, participativa e reflexiva (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Voltada ao aprendizado prático (*learning by doing*), a atividade alavancou o desenvolvimento de habilidades profissionais e socioemocionais, a saber: pensamento crítico, (re)significação de conhecimento técnico, proatividade, empatia, criatividade, gestão do tempo/estresse, adaptabilidade, cooperação, entre outras, em um processo contínuo de construção colaborativa de conhecimento.

Palavras-Chave: Educação Omnilateral; Habilidades Socioemocionais; Língua Estrangeira; Metodologias Ativas; Recursos Audiovisuais.

Abstract: Proposals for curriculum adapted to the needs of a globalized and highly competitive world, practical methodologies and digital tools, in addition to the development of socio-emotional skills are topics that emerge in discussions about teaching excellence and accessibility. With this in mind, the production of videos in English language classes from 2013 to 2024 in the Foreign Trade Technology course at Fatec Itapetininga consisted of a practice that met these demands. Through the experience report, the article aims that the proposal sought omnilaterality in the student's education, that is, it emphasized the active role of the subject in the constitution of his own consciousness. It is an education that encompasses the emancipation of the individual in all aspects of life through the coordination of efforts in social, moral, ethical, political, intellectual, artistic, emotional aspects to build a critical and autonomous human being (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004). Based on an activity that places active methodology at the center of the learning process, the practice fostered an environment that facilitated interaction and exchange and provided conditions for the development of the student's potential (Freire, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promoting the construction of knowledge in an active, participatory and reflective manner (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Aimed at practical learning (*learning by doing*), the activity leveraged the development of professional and socio-emotional skills, such as: critical thinking, (re)signification of technical knowledge,

proactivity, empathy, creativity, time and stress management, adaptability, cooperation, among others, in a continuous process of collaborative knowledge construction.

Keywords: Omnilateral Education; Socio-Emotional Skills; Foreign Language; Active Methodologies; Audiovisual Resources.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos audiovisuais fazem parte de nossas vidas e com a Pandemia seu alcance foi ampliado e intensificado. Por meio de dispositivos e suportes tecnológicos variados, as interações digitais se tornaram cotidianas e sua popularização gerou um novo paradigma social tecnológico se transformando em um modelo de desenvolvimento que incorpora um conjunto de inovações digitais que moldam os setores da sociedade.

Na Educação, os avanços tecnológicos impactam profundamente o processo de ensino e aprendizado em qualquer nível educacional. Assim, a formação acadêmica, as propostas para currículos adaptados às demandas de um mundo globalizado e altamente competitivo, as metodologias práticas e o uso adequado das ferramentas digitais, além da necessidade do desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pautas que emergem em discussões acadêmicas. Aulas mais dinâmicas, contextualizadas, alinhadas às demandas e adaptadas ao futuro são imprescindíveis em uma sociedade que ressignifica seus paradigmas a todo momento. Com o advento da tecnologia e a busca por ampla acessibilidade, urge que a escola esteja alinhada às necessidades do mundo contemporâneo para que possa instruir os alunos ao uso adequado e consciente dos recursos tecnológicos no intuito de torná-los competentes na comunicação coletiva e responsáveis digitalmente.

Sendo parte da cultura audiovisual, o vídeo é uma forma de comunicação capaz de criar conexões com o público a partir de suas inúmeras aplicabilidades: estratégia de *marketing* (vídeo institucional, vídeo publicitário, vídeo de treinamento, vídeo tutorial, testemunhal, explicativo animado – *whiteboard* –, vídeo *branded content*, *unboxing*); divulgação de conhecimento científico (*webinar*, videoreportagem, documentário, resenha, *podcast*); produções com *fair use* de autopromoção (*lives*, *reaction*, depoimento, *vlogs*, *videovlogs*); entretenimento (*gameplay*, humor, videoclipe, webséries, animações, *live action*, *motion graphics*, filme de ficção), entre tantos outros.

Em termos de fins comerciais, o audiovisual nunca foi tão explorado na autopromoção e na divulgação de marcas. Isso se deve a fatores como: a acessibilidade tecnológica; a possibilidade de gravação de vídeos nas câmeras de fotografia possibilitando a produção de imagens com qualidade estética; a velocidade de conexão que permite carregar vídeos *online* mais rapidamente; o acesso a conteúdos em vídeos direto pelos *smartphones*, em qualquer lugar e a qualquer hora; mudança na forma de comprar, de interagir e o poder de decisão dos consumidores; aumento na gama de tipos de vídeo ficcionais e não ficcionais: películas, documentários, entretenimento, educativos, empresariais, apresentação/análise de produtos, tutoriais, etc.

Diante disso, considerando a implementação de práticas metodológicas que dialoguem com o contexto tecnológico e midiático bem como seus impactos na sociedade, este artigo consiste em um relato de experiência de uma atividade que traz a produção de vídeos em língua inglesa como

ferramenta para a omnilateralidade na formação do aluno do ensino superior. Este conceito, desenvolvido por Karl Marx, compreende que a formação omnilateral depende de relações não alienadas entre o homem /natureza/ trabalho (Lima, 2013, p. 3-5). Na educação, a formação omnilateral “ênfatiza o papel ativo do sujeito na constituição de sua própria consciência, na formação da sua subjetividade” (Silva, 2017, p. 12). Trata-se de uma educação que abrange a emancipação do indivíduo em todos os sentidos da vida mediante a coordenação de esforços de aspectos social, moral, ético, político, intelectual, artístico, emocional, etc. para a construção de um ser humano crítico, autônomo e consciente da realidade” (Mesquita; Gomes; Silva, 2022, p. 4).

Isto posto, a partir de reflexões que resultaram em adaptação e ajustes, a proposta, que se iniciou em 2013, se tornou uma prática focada na oralidade do idioma, promovendo, dessa maneira, a aquisição de competências linguísticas e habilidades socioemocionais tendo em mente os saberes prévios e experiências de vida dos estudantes.

METODOLOGIA

O relato de experiência acadêmico trata da descrição de uma intervenção com embasamento científico e reflexão crítica a fim de contribuir para o debate e aprendizado de determinada área de atuação (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 65). Este artigo, ao divulgar determinada prática pedagógica, busca promover o intercâmbio de ideias, inspirar e motivar outros educadores e, sobretudo, refletir sobre a própria jornada, destacando conquistas e desafios. Destarte, no item seguinte, discorre-se acerca da contextualização institucional e espaço-temporal da vivência, dos sujeitos partícipes, dos procedimentos adotados e dos objetivos da atividade realizada.

A proposta e sua interface com a formação omnilateral

Acerca dos sujeitos partícipes, a proposta foi realizada com as turmas de primeiros e segundos ciclos dos períodos matutino e noturno do curso de Tecnologia em Comércio Exterior na Fatec Itapetininga de 2013 a 2024. É importante dizer que a atividade foi realizada ao longo de 12 anos, totalizando 24 semestres, já que nas Fatecs os alunos ingressam semestralmente. Pontua-se ainda que cada turma continha uma média de 30 alunos com faixa etária bastante variada: de 18 a 65 anos.

Em relação à proposta, a tarefa consistiu em elaborar um vídeo inteiramente em inglês sem limite de tempo e podendo ser individualmente ou em grupo de até quatro alunos. A língua inglesa tem papel fundamental como disciplina no curso de Comércio Exterior, haja vista que possui carga horária semestral de 80 horas e é oferecida em todos os seis semestres do curso.

Em relação ao vídeo que os estudantes deveriam criar, para os primeiros ciclos, a temática era livre e o tempo mínimo de fala por aluno foi de quarenta e cinco segundos. Já nos segundos ciclos, o vídeo deveria ter tema relacionado ao curso e tempo mínimo de dois minutos para cada

participante. Explicou-se para os alunos que se tratava de uma atividade de prática oral – *speaking* –, mas que necessariamente envolvia todas as outras habilidades linguísticas como produção de texto – *writing and grammar* –, prática de pronúncia com leitura em voz alta – *listening* e *reading aloud* – e, conjuntamente, competências socioemocionais, a saber: trabalho em equipe, tomada de decisão, liderança, postura, maneiras de lidar com a ansiedade e inibição, autoconfiança e autoestima, superação de limites, angústia, medos, entre outras.

Por intermédio de uma atividade que faz parte do cotidiano dos alunos, a produção de conteúdo por meio de vídeo, pretendeu-se fomentar a aquisição e consolidação do idioma, dinamizando as aulas, aproximando os estudantes da disciplina (que muitas vezes é vista como difícil e causadora de traumas) ao viabilizar o trabalho em grupo em prol de uma aprendizagem significativa.

Em vista disso, com a produção de vídeos realizada pelos próprios alunos, intencionava-se mostrar que o uso do audiovisual na aprendizagem de língua estrangeira no ensino superior, além de relevante recurso para prática do idioma, poderia ainda ser ferramenta facilitadora na oralidade da língua inglesa contribuindo para a omnilateralidade em sua formação. Como organizador de situações de aprendizagem, a proposta deixa de ser mera atividade oral e transforma-se em produto cultural capaz de desenvolver a autonomia, a autogestão, a cooperação, a responsabilidade, a construção de conhecimentos, a resolução de conflitos, a troca de saberes, a imaginação e a sensibilidade.

Tendo isso em mente, a proposta aqui exposta partiu da ideia em trazer à sala de aula um recurso digital amplamente consumido que impacta a sociedade de muitas maneiras. Obviamente, não se pretendia algum nível de profissionalismo com as produções; entretanto, muitos alunos demonstraram compromisso e engajamento ao buscar qualidade técnica (montagem, conhecimento em manuseio de recursos digitais), requinte estético, somados à criatividade e preocupação com a audiência e avaliação. A respeito desse último aspecto, cabe ressaltar que nos dias reservados às apresentações dos vídeos, percebeu-se expectativa, entusiasmo e autovalorização pelo trabalho realizado. Orgulho de seus filmes e aprendizagem significativa ficaram evidentes com a prática, considerando que os alunos não somente aprenderam inglês de modo criativo e colaborativo, mas ampliaram repertório cultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

O uso de recursos audiovisuais na sala de aula

Como meios de comunicação que combinam imagens e sons, os recursos audiovisuais – *smartphones*, internet, plataformas de *streaming*, cinema, lousa digital, infográficos, *podcasts*, óculos

de realidade virtual, robôs humanoides, etc. – são opções eficazes para o aprendizado em todos os níveis de ensino. A mensagem visual icônica, produto desses recursos, produz efeito imediato no aluno que interage com esse conteúdo de forma dinâmica. Isso porque, sendo uma produção cultural e elemento de relevante mudança social, o audiovisual se vale de símbolos da cultura partilhados por um coletivo que codifica e transmite determinada realidade, influenciando e moldando nossa sociedade atual. No contexto escolar, a ideia predominante é que o audiovisual deve ser visto não apenas como ferramenta ou instrumento, mas em sua dimensão sociocultural, tendo em vista que os meios de comunicação fazem parte do contexto dos alunos influenciando a constituição das identidades e a formação social (Toschi, 2007, p. 80-81).

Nesse sentido, o sistema educacional não deve se apartar da sociedade na qual está inserido, visto que o ambiente escolar deve formar não apenas difusores do conhecimento acadêmico, mas, principalmente, cidadãos que transformam seu meio e modificam a própria realidade. Assim, é importante que a escola não ignore esses recursos, ao contrário, os incorpore em seu dia a dia, integrando-o às aulas e às demais práticas escolares. Para a pesquisadora Magna Veloso, educar com o apoio dos recursos audiovisuais significa planejar e utilizar propostas mais dialógicas balizadas em uma “concepção sócio-histórica da educação, uma vez que essa ação envolve aspectos cognitivos, científicos, éticos, estéticos, lúdicos, políticos e culturais, numa perspectiva que oportuniza a aprendizagem e a autonomia do aluno” (Veloso, 2009, p. 23).

No ensino de Língua Estrangeira, por sua vez, sabe-se que os recursos audiovisuais são ferramentas importantes seja por seu caráter interativo e cultural, seja pela proximidade e interesse que despertam no aprendiz. A razão disso é que os tais recursos veiculam informações, ensinam linguagens, apresentam modelos de comportamento, transmitem valores, ideais e modismos, enunciam discursos e diálogos entre diferentes públicos e ambientes sociais (Griffiths, 2008, p. 67). Entretanto, quando utilizados no ambiente escolar não são simplesmente equipamentos ou ferramentas, mais do que isso, influenciam o modo de buscar, adquirir e transmitir informações, de reformular conceitos, de se comunicar, de organizar socialmente, posto que estão “envoltos pela cultura, por suas implicações éticas, políticas, sociais, econômicas e educacionais” (Veloso, 2009, p. 34).

Segundo Richard E. Mayer (2020), pesquisador referência na área da Teoria Cognitiva no Ambiente Multimídia, os alunos desenvolvem uma aprendizagem mais significativa quando as palavras, a informação verbal e as imagens têm relação entre si. Em outras palavras, “o aluno organiza melhor quando existe contiguidade espacial, quando as palavras, o texto e as imagens se encontram próximas umas das outras atendendo ao fato de possibilitarem a construção de um referencial de ligação entre elas” (Pereira, 2014, p. 24).

No caso específico do vídeo, segundo José Manuel Moran (1995), seu uso na educação ajuda o professor e atrai os alunos, já que “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de

aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional” (1995, p. 27). O vídeo explora o ver, o sentir e através dele experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos. A prática do vídeo em sala de aula, seja exposição ou criação de conteúdo, “combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão” (Bagno; Rangel, 2005, p. 78).

Entretanto, as instituições educacionais apresentam grande desafio em favor de sua adequação às novas demandas da sociedade por meio da renovação de sua organização didático-curricular (Moran, 2007, p. 33-35). À vista disso, faz-se necessária omnilateralidade na formação, quer dizer, um ensino que transforme a realidade, focado no desenvolvimento de competências e conectado às possibilidades oferecidas pelas tecnologias. As atividades precisam ser relevantes no contexto da sala de aula e utilizadas como agentes motivadores da aprendizagem e organizadores do ensino (Arroio; Giordan, 2006, p. 2).

A questão do ensino significativo na Educação Superior

No ensino significativo (Meyers e Jones, 1993, Morán, 2015, 2007), o aluno, ao formar conceitos científicos e incorporar processos de pensamento, desenvolve ações cognitivas mediante a solução de problemas. Para José Carlos Libâneo (2004), nessa proposta de aprendizagem, os estudantes “aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em ‘instrumentalidades’ para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação” (2004, p. 6-7). Em decorrência disso, são desafiados a assumir o papel de sujeitos críticos e construtores de seu próprio conhecimento, partindo da possibilidade de realizarem um trabalho autêntico e relevante. Outra premissa é que o aprendizado se efetiva em relação com o outro a partir de trocas, trabalho em conjunto, compartilhamento de ideias, saberes, conhecimentos. Isso porque o desenvolvimento do ser humano decorre em sua “plena dimensão de conhecimento, sensibilidade, competências, atitudes e valores” (Moran, 1995) e essa dimensão está relacionada ao outro, já que, como membro de um grupo sociocultural, o ser humano “compartilha experiências, conceitos, valores, ideias, concepção de mundo, tudo a que tem acesso, formando, assim, seu conhecimento” (Rego, 2000).

Destarte, os alunos são desafiados a assumir um papel de sujeitos críticos, criativos e construtores de seu próprio conhecimento, partindo da possibilidade de realizarem um trabalho autêntico e significativo. Este é o cerne das Metodologias Ativas o qual “reside na transição do modelo de ensino centrado no professor para um modelo centrado no aluno, onde o discente assume um papel ativo e participativo em seu próprio processo de aprendizagem” (Carvalho Neto et al, 2023, p. 142). Assim sendo, pretende-se o desenvolvimento omnilateral e harmônico do aluno, que passa a ser responsável por sua aprendizagem, lidando de maneira prática com problemas, situações, conflitos,

dilemas. Consciente dos conceitos que aprendeu para elaborar a base cognitiva da ação, o aprendiz é capaz de reelaborar, reestruturar e ressignificar seu aprendizado.

Sabe-se que a atividade cognoscitiva humana requer orientação prévia e análise das condições de aprendizagem, por esse motivo a relação professor-aluno é fundamental para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e o ambiente escolar é o local onde educador e educando interagem em torno do conhecimento. Sendo assim, o professor como mediador oportuniza situações para que o aluno desenvolva e utilize mecanismos e estratégias de exploração e descoberta, bem como desenvolva a ação reflexiva, a troca de saberes e experiências, além da “capacidade de planejar e controlar a própria atividade” (Cunha, 1994).

Como colaborador, o professor deve saber fazer uso dos novos recursos para oferecer um aprendizado significativo, relacionado ao contexto em que o educando está inserido considerando as habilidades prévias de seus alunos, suas percepções, motivações e expectativas. “Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo” (Corrêa, 2017, p. 382). Como sujeito ativo, o aluno aprende porque age sobre os conteúdos escolares, assimilando aquilo que o professor propõe, pois, a natureza ativa da construção do conhecimento implica a existência de métodos ativos na aprendizagem escolar (Corrêa, 2017, p. 381).

Dessa maneira, a metodologia deve ser aquela que ajuda o aluno a refletir sobre os conhecimentos que adquire em todo ambiente escolar e também fora dele sendo capaz de pensar com os instrumentos conceituais e processos de investigação que o professor proporciona e, assim, formar o próprio sentido dos conteúdos que aprende. O ensino mais compatível com essa proposta é aquele que contribui para que o aluno aprenda a pensar por si mesmo e esteja apto a relacionar ciência, tecnologia e meios de comunicação à sua vida tecendo pensamentos e ações para lidar com a realidade.

Por essa razão, buscou-se inserir na prática pedagógica da disciplina de língua inglesa uma proposta que traz a metodologia ativa no centro do processo de aprendizado no intuito de colocar o estudante como protagonista (Piaget, 1990; Vygotsky, 2001; Libâneo, 2004), em um ambiente facilitador de interação e troca e com condições para o desenvolvimento do potencial do aluno (Freire, 1987, 1996; Bronckart, 1999; Correa, 2017), promovendo a construção do conhecimento de maneira ativa, participativa e reflexiva (Bonwell; Eison, 1991; Morin, 2007; Moran, 2015). Essas metodologias salientam a importância da interação, da prática e da aplicabilidade do conhecimento em situações reais, além de estimular a reflexão crítica acerca da sociedade e suas dinâmicas (Rogers, 1973; Freire, 1987, 1996; Morin, 2005; Moran, 2007; Carvalho Neto et. al, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções audiovisuais profissionais, frequentemente, têm como ponto de partida definição do escopo do projeto, propósito, público-alvo e elaboração do orçamento seguidos por criação de roteiro, escolhas estéticas, delimitação de prazos para cada etapa de produção, patrocinadores, meios de exibição e distribuição, entre outras decisões. Todavia, com a ampliação do acesso a celulares e câmeras portáteis cada vez mais competentes na resolução de sons e imagens, a dinâmica de produção de vídeos deixou de ser prática exclusiva dos campos da comunicação ou cinematografia, difundindo-se e popularizando-se como uma das principais atividades culturais contemporâneas. Com isso, o vídeo passou de atividade restrita a alguns profissionais à prática rotineira que mobiliza processos de sociabilização na medida em que afeta a busca por informações, a criação e consumo de conteúdos, o entretenimento, o comércio, a sustentação e promoção de modelos de negócios, a formação de opiniões, entre tantos outros aspectos sociais.

A proposta de elaboração de vídeos partiu do pressuposto que o aluno no ensino superior tecnológico deve ser protagonista de seu aprendizado, responsável por suas escolhas, apto para trabalhar em grupo, capaz de (re)construir, (re)formular e (re)significar aquilo que aprende valendo-se dos recursos midiáticos que usa e controla diariamente. Sendo sujeito desse processo, cabe ao estudante decidir o que e como fazer a partir da intervenção do professor, que passa a ser mediador do conhecimento. Com isso em mente, minhas aulas almejavam oportunizar um ensino significativo, acessível e de qualidade que dialogasse com as experiências e contextos dos aprendizes e privilegiasse a interação, a organização mental criativa e a aplicabilidade de teorias e conceitos de forma omnilateral encorajando a emancipação e o protagonismo.

A ideia de trabalhar com a produção de vídeos surgiu em minhas aulas no segundo semestre de 2013 no curso de Tecnologia em Comércio Exterior e seguiu até o primeiro semestre de 2024. Nesse período, houve mudanças e ajustes, mas se manteve aos ciclos iniciantes, pois entendo que são turmas que precisam de mais motivação e incentivo para aprender inglês. Os resultados, decorrentes dos vídeos criados, fundamentaram a análise e interpretação subsequentes. A partir das capturas de telas dos vídeos produzidos pelos alunos, ou seja, recortes de suas produções que servem de base ilustrativa para os apontamentos seguintes (Figuras de 1 a 9), é possível dizer que:

- 1) as produções tiveram duração bastante variada indo de cerca de cinquenta segundos a treze minutos (Figuras 1 e 2);
- 2) ampla diversidade de gêneros de vídeo: vídeos ficcionais e não ficcionais, tais como: pessoais (*introduction*), apresentação de empresas, lugares e serviços (*presentation*), explicativos, institucional, diálogos simples, leituras de textos curtos, receitas, tutoriais, dublagens de cenas

de filmes, paródias e filme narrativo de diversos gêneros (infantil, terror e comédia) (Figuras 1, 2 e 4);

- 3) grande variedade temática: as produções apresentaram desde temas simples e cômicos (leitura de poemas, esquetes de humor) até temas complexos como: busca pelo amor, o poder da amizade, os impactos da vingança, conflito entre o bem e o mal, conteúdo moralizante (superação, empatia), entre outros (Figuras 1, 3, 5, 7 e 8);
- 4) muitos alunos demonstraram criatividade e originalidade: foram feitas paródias de programas e de propagandas, imitações de personalidades, vídeos de comédia (*stand-up comedy*) (Figuras 1, 3 e 5);
- 5) percebeu-se grande envolvimento e comprometimento: os vídeos foram do amadorismo até o refinamento cinematográfico, incluindo preparo com cenário, figurino, apuro da linguagem e escolha vocabular (roteiro), organização fílmica (direção), esmero na produção (edição e arte) até domínio de certas técnicas de filmagem, como fotografia, direção e efeitos visuais (Figuras 1, 5, 6 e 8);
- 6) a proposta promoveu a interdisciplinaridade: as produções integraram dados e organização de conhecimento, estimularam a cooperação entre as disciplinas, promovendo um diálogo entre campos do conhecimento – Comércio Exterior, Política Internacional, Legislação Aduaneira; Economia, Marketing (Figuras 2 e 7);
- 7) a atividade fomentou a transdisciplinaridade: os vídeos dos segundos ciclos romperam as fronteiras entre as disciplinas, construíram um domínio linguístico capaz de refletir a multidimensionalidade da realidade criando um novo conhecimento (Correia, 2009, p. 254) (Figuras 6 e 8);
- 8) a proposta oportunizou o intercâmbio de saberes entre cursos: estudantes do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS) foram procurados no auxílio à edição dos vídeos (Figuras 1, 2 e 5);
- 9) a atividade foi da sala de aula para a vida, gerando frutos acadêmicos e pessoais: alguns alunos realizaram trabalho de pesquisa acerca da importância do vídeo no aprendizado de língua estrangeira e apresentaram os resultados em evento científico (Figura 9).

As imagens a seguir, capturas de tela dos vídeos elaborados pelos alunos de 2013 a 2024, mostram como foi possível chegar a esses resultados.

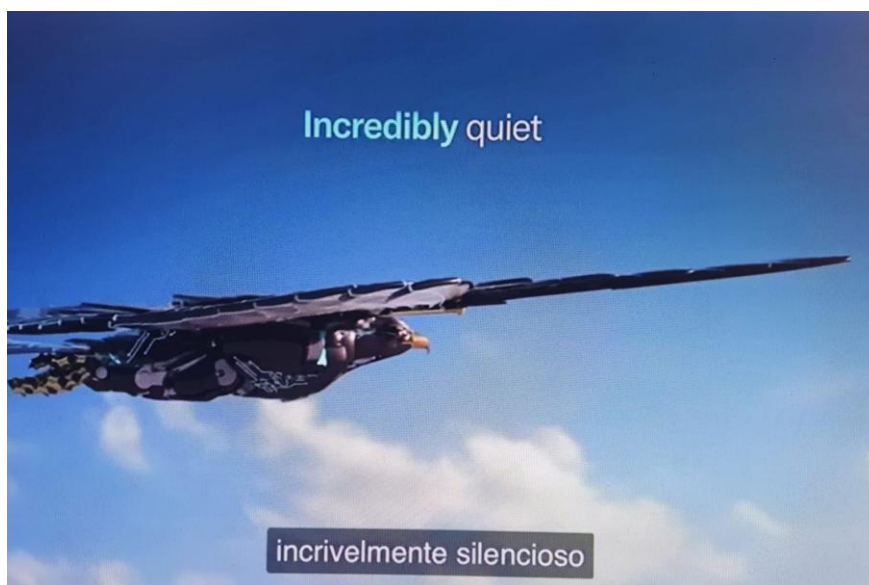
Figura 1: Envolvimento, originalidade e troca de conhecimento entre cursos



Cena inicial do filme *The Sleepy Beauty* (2014, 13'25").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 2: Duração variada e interdisciplinaridade com a disciplina de Comércio Exterior



Captura de tela do vídeo sobre a Embraer (2023, 2'27")

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A figura 1 pertence ao vídeo narrativo de um grupo de alunos do primeiro ciclo do primeiro semestre de 2013 e a figura 2 diz respeito à uma produção de vídeo institucional de dois alunos do segundo ciclo do primeiro semestre de 2023. Ambas são exemplos de que os vídeos tiveram duração bastante variada: nestes casos, pouco mais de dois minutos a mais de treze minutos. Porém, durante esses anos de realização da atividade (de 2013 a 2024), excetuando-se o período de pandemia de COVID-19 no qual as aulas foram remotas síncronas, a variação temporal foi ainda mais significativa: as produções foram de aproximadamente quarenta e cinco segundos a pouco mais

de quinze minutos. Essa variação está relacionada a alguns fatores: o tipo de vídeo escolhido, a intencionalidade do aluno/grupo, a escolha da temática, a familiaridade com a atividade e as técnicas de realização, a disponibilidade e envolvimento com a proposta, dentre outros. Além da ampla diferença temporal, verificou-se vasta diversidade de gêneros de vídeo e, com isso, variedade de temas.

É importante ressaltar que, no contexto de uma produção audiovisual, gênero diz respeito à categoria, tipo de conteúdo que um filme, série, programa de TV ou vídeo se enquadra, enquanto tema trata do assunto que determinada produção aborda (Moine, 2008; Neale, 2000; Altman, 1999). Mais precisamente, o gênero é determinado pelo objetivo, estilo, contexto e função da produção e é caracterizado por particularidades de linguagem, estrutura e conteúdo. Além disso, o gênero ajuda a definir o tom, o estilo e o público-alvo do conteúdo, e pode influenciar na escolha de elementos como roteiro, direção, fotografia, arte e edição (Altman, 2005, p. 10-12). Alguns exemplos de gênero podem ser: ficção (e suas categorias como horror, suspense, comédia, romance, drama, fantasia, mistério, aventura, ficção científica, *western*, entre outras), não ficção (biografia, autobiografia, documentário, institucional, instrucional, etc.), animação (ficcional e não ficcional). Por sua vez, temática relaciona-se à mensagem, à ideia central explorada no vídeo e esta pode ter significados explícitos ou mais profundos, tais como: percepções sobre a vida, a sociedade, a natureza humana, por exemplo. Alguns temas recorrentes são: amor, traição, redenção, conflito entre bem e mal, luta pelo poder, a busca pela identidade, etc. De fato, a temática pode ser complexa e multifacetada, já que uma única obra pode explorar diversos temas simultaneamente. Por isso, muitas vezes, um filme requer uma análise aprofundada que considere essas nuances, haja vista que o gênero de uma obra audiovisual está localizado na interseção dos eixos semântico (conteúdo narrativo: personagens, figurino, espaço, eventos, etc.) e sintático (estruturas narrativas: estrutura, ritmo, montagem, uso de câmera, etc.) (Muanis; Schwartz, 2020, p. 4).

Tendo isso em mente, as figuras 1 e 2 são exemplos de diversidade de gênero e temas: a figura 1 pertence a um vídeo de gênero ficcional de categoria infantil e traz em seu conteúdo uma releitura do conto de fadas *A bela adormecida* (*The Sleepy Beauty*), cuja temática versa sobre inveja, proteção, maldição e amor. A figura 2, por sua vez, relaciona-se a um vídeo do gênero não ficcional, a apresentação profissional que, essencialmente, objetiva apresentar algo ou alguém ressaltando suas habilidades técnicas em determinada área. As figuras 3 e 4 a seguir também são exemplos de vídeo não ficcional que mostra habilidades técnicas, no caso, um vídeo instrucional de competência culinária ao ensinar a fazer um bolo de chocolate. Entretanto, já pelo título (*More You*), nota-se se tratar de uma paródia na medida em que apresenta relação intertextual com o famoso programa *Mais Você*. Ao fazer uma releitura com tom cômico, o vídeo brinca com o nome do programa,

modificando-o em detalhes, mas mantendo a ideia central (características da paródia), imprimindo criatividade e originalidade.

Figura 3: Diversidade temática e criatividade



Cena do vídeo Cake (2017, 1'46'')

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 4: Diversidade de gênero de audiovisual



Cena do vídeo Cake (2017, 1'46'')

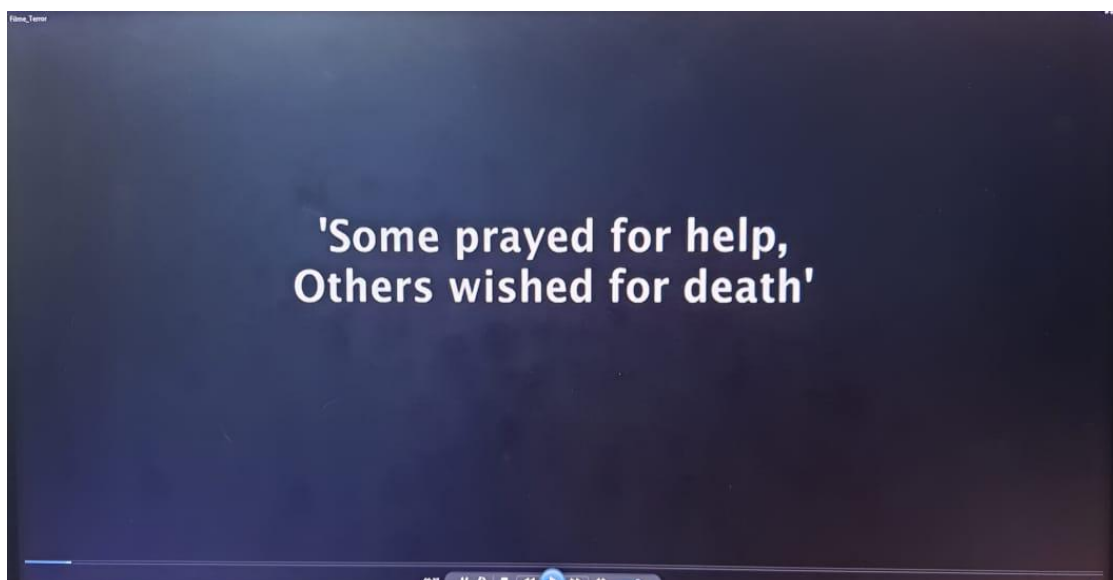
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Como supracitado, gênero e temas audiovisuais dizem respeito ao propósito, ao (des)conhecimento técnico, às escolhas estéticas, às facilidades/dificuldades com o recurso audiovisual bem como ao tempo e dedicação destinados a realização da tarefa. A esse respeito, as imagens 1, 2, 3 e 4, cada uma à sua maneira, são exemplos de: diversidade de gênero (vídeo narrativo de

ficção da categoria infantil e vídeos não ficcionais: propagandístico e instrucional); diversidade temática (edificante e moralizante, apresentação de uma empresa e realização de um prato, mostrando suas etapas); variação temporal (de quase dois minutos a mais de treze minutos) e criatividade e originalidade: nas três produções percebe-se, a partir da busca por novas ideias, a capacidade imaginativa para gerar algo único, autêntico e de qualidade. Ao transmitir determinada mensagem, os alunos envolvidos se desafiaram, exploraram novas possibilidades e criaram conteúdos significativos.

Isso é fundamental, porque assim como a criatividade é uma habilidade diferencial no mercado de trabalho, sendo importante para a resolução de problemas, formulação de novas soluções e criação de novos produtos e serviços, a capacidade de trabalhar em sinergia de forma comprometida é requisito para o sucesso organizacional, além de expandir o desenvolvimento pessoal e profissional. O trabalho em equipe permite o intercâmbio de saberes, oportuniza a união de pessoas em prol de resultados melhores daqueles que poderiam ser alcançados individualmente. Com isso, há aumento da produtividade, fortalecimento dos relacionamentos, desenvolvimento de habilidades interpessoais, entre outras vantagens. Isso pode ser percebido principalmente nas produções que tiveram o suporte de alunos de outros cursos. É o que aconteceu com os vídeos representados pelas figuras 5, 6 e 7. Nestes, os grupos realizadores contaram com o apoio de alunos do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas que os ajudaram com softwares de edição e montagem.

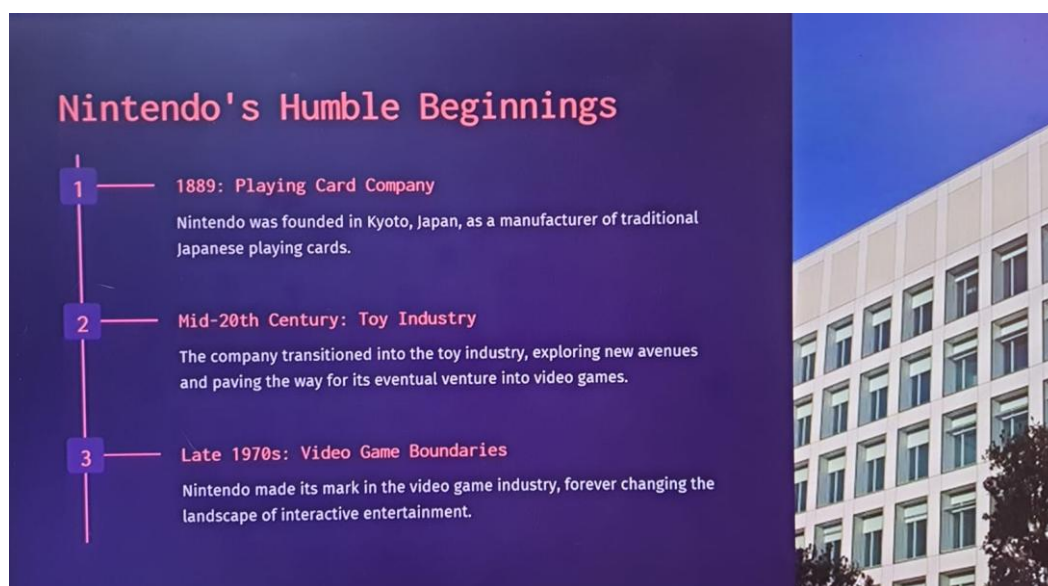
Figura 5: Comprometimento e troca de conhecimento entre curso



Cena de abertura do filme de terror *Dead Watch* (2019, 11'47").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Figura 6: Troca de conhecimento entre cursos e transdisciplinaridade com a disciplina de Administração



Cena do vídeo Nintendo (2024, 3'56").

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Muitos teóricos (Vygotsky, 2001; Piaget, 1990; Paulo Freire, 1996; Bakhtin, 2002; Percy, 1994; Pino, 1995; Banks-Leite, 1995; Goés, 1995; Bronckart, 1999; Tomasello, 1999; Rego, 2000, Libâneo, 2004, entre tantos outros) apontam a dimensão interacional do ensino. Em outras palavras, o aprendizado e a produção de sentidos só se efetivam com a participação do outro, pois “o conhecer envolve mediação pelo outro [interação] e produção de significados e sentidos em relação a objetos culturalmente configurados” (Goés, 1995, p. 23). Assim, para colocar o processo em funcionamento, se requer uma atenção dirigida, envolvendo intencionalidade. Essa atenção é a intervenção do professor que, a partir de proposta que gere motivação e engajamento, potencializa a ação interativa.

Deduz-se ainda que existe a produção de significados para si e o compartilhar de significados, que envolve um 'Outro'. A direção que a construção de significados pode assumir, então, depende da interação com um Outro. Envolve o Outro mesmo depois de ser significado para o próprio indivíduo, pois só será útil se puder ser compartilhado. A construção de significados, dita de outra maneira, existe a partir do Outro e, ao mesmo tempo, para o Outro (Correia, 2009, p. 254 – grifo nosso).

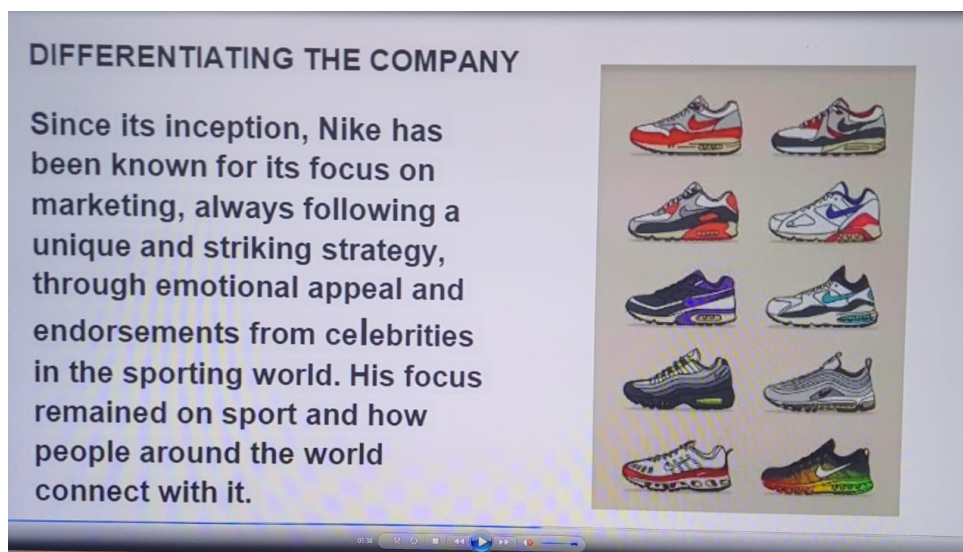
Pensando no processo de interação com o Outro e na integração de saberes, um aspecto relevante da atividade foi incentivar e diligenciar a troca de conhecimentos entre áreas de saber a partir da proposta para os alunos do segundo semestre, a qual consistia na produção de vídeos com temas relacionados ao curso de Comércio Exterior. Desse modo, o objetivo era permitir a compreensão de que os conteúdos não são estanques, além de contribuir para o desenvolvimento de soluções inovadoras e criativas.

Para Peduzzi et al. (2020, p. 2), o trabalho em equipe tem implicações multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, multiprofissional e interprofissional, pois articula conhecimentos e

saberes entre diferentes indivíduos de diferentes áreas. Os autores acrescentam que, de maneira geral, “os prefixos multi, inter e trans, nesta sequência, denotam um grau crescente de interação, integração e coordenação das disciplinas que fazem referência, respectivamente, ao âmbito das áreas de conhecimento ou disciplinas e das práticas profissionais” (Peduzzi et al., 2020, p. 4).

As figuras 6, 7 e 8 são exemplos de vídeos inter e transdisciplinares que articulam conhecimentos das disciplinas de Língua Inglesa, Marketing, Economia, Comércio Exterior, Logística e Administração.

Figura 7: Interdisciplinaridade com a disciplina de Marketing e Economia



Captura de tela do vídeo sobre a companhia Nike (2023, 3'46")

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na educação, a interdisciplinaridade é uma abordagem que integra conteúdos de diferentes áreas do conhecimento a fim de que os alunos compreendam as relações entre as disciplinas e o mundo real. “A interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado” (Thiesen, 2008, 547). Logo, *ensinar de maneira interdisciplinar proporciona uma aprendizagem significativa e omnilateral*, pois todos os conteúdos interagem entre si e constroem um sentido lógico para os envolvidos no processo.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação (Thiesen, 2008, 546).

Figura 8: Transdisciplinaridade com a disciplina de Logística e Comércio Exterior



Captura de tela do vídeo sobre a Amazon (2024, 5'33")

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Criado por Jean Piaget, o termo transdisciplinaridade “significa aquilo que está ao mesmo tempo entre, através e além das disciplinas, e tem por objetivo a compreensão do mundo presente” (Macedo, 2016). Piaget defendia que as disciplinas escolares deveriam ser abordadas de forma conjunta, de modo a proporcionar um ensino mais racional e eficiente. Para ele, a transdisciplinaridade na educação é baseada na ideia de que os conhecimentos estão acima de qualquer disciplina escolar. Pensando nisso, os saberes são construídos por meio do diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, da relação entre os pares, almejando a formação de sujeitos reflexivos, autônomos e investigativos.

A transdisciplinaridade propõe romper com a separação entre sujeito e objeto, alternância entre níveis da razão (sensível, experiencial, prática) e transcender o universo da ciência. (...) A metodologia transdisciplinar é composta por três pilares: diferentes níveis de realidade, lógica do Terceiro Termo Incluído e complexidade (Macedo, 2016).

Portanto, sendo a produção de vídeos uma atividade inter e transdisciplinar, percebeu-se: melhoria na qualidade da aprendizagem; ampliação da visão holística do aluno, ou seja, compreensão de que o conhecimento é interconectado; desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade, do pensamento crítico e da resolução de problemas; melhor entendimento da relação entre si, o todo e as partes para que o indivíduo possa transformar a realidade em que vive. Pensando na omnilateralidade na formação, a interdisciplinaridade “recupera a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo)” (Thiesen, 2008, 548). O aluno, como agente de mudanças, deve articular o objeto de estudo, o pensamento complexo (Morin, 2005), a dimensão do conhecimento e as implicações destes em sua vida pessoal e profissional. A relação entre sujeito e objeto deve ser dialética e reflexiva pressupondo “uma reforma do pensamento que tem como missão “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (Morin, 2007, p. 26). Levando

em conta o que Morin evidencia, em se tratando de enfrentamentos de desafios, cabe algumas considerações nesse sentido.

Durante esses anos, foi possível perceber nos alunos a superação de dificuldades sócioemocionais e estruturais no aprendizado de língua inglesa e impulsionamento para ressignificar a disciplina e seguir aprendendo. Exemplos disso são as figuras 1, 2, 5 e 7 que representam vídeos realizados por alunos com grande limitação em inglês. Como todos os membros desses grupos enfrentavam dificuldades semelhantes, eles se apoiaram mutuamente, compartilhando conhecimentos e experiências para superar os obstáculos juntos. Além disso, eles buscaram apoio e orientação de estudantes de outros cursos, promovendo uma troca de conhecimentos e experiências interdisciplinares, ampliando sua rede de apoio e conhecimento. Assim, os estudantes venceram experiências frustrantes e encontraram motivação para enfrentar suas inseguranças tornando-se alunos de destaque não somente na disciplina. Sob minha orientação, um grupo em especial realizou trabalho de pesquisa acerca da atividade e, mais tarde, apresentou a comunicação “A criação de vídeos nas aulas de Língua Inglesa no curso de Tecnologia em Comércio Exterior como ferramenta facilitadora no processo de ensino/aprendizagem” na 8ª Mostra de Projetos de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica que ocorreu na Fatec Itapetininga em maio de 2014. A 8ª Mostra contou com a inscrição de 192 trabalhos e os avaliadores (professores da Fatec Itapetininga) atribuíram notas de zero a dez (0 a 10) às apresentações. O grupo obteve nota final de 9,35 alcançando o 23º lugar na classificação geral como pode ser visto na Figura 9.

Figura 9: Classificação dos trabalhos apresentados 8ª Mostra de Projetos de Iniciação Científica e Inovação Tecnológica na Fatec Itapetininga

23	22	120	PRESEÇA DE RESÍDUOS DE AGROTÓXICOS EM HORTALIÇAS	9,2	9,5	9,35
24	23	168	A CRIAÇÃO DE VÍDEOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE COMÉRCIO EXTERIOR COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	9,2	9,5	9,35
25	24	52	FATEQUIZ: APLICATIVO DE AUXÍLIO À APRENDIZAGEM	8,6	10	9,3
26	25	153	OBSERVAÇÃO SISTEMATIZADA DO ASSENTAMENTO 23 DE MAIO – ITAPETININGA-SP	9,6	9	9,3
27	26	21	BENEFÍCIOS DO MERCADO FUTURO DE DÓLAR NO COMÉRCIO EXTERIOR E NA GESTÃO DAS FINANÇAS PESSOAIS	8,5	10	9,25
28	27	73	RAPIDFOOD	9,15	9,25	9,2
29	28	142	REEXPORTAÇÃO DE EMBALAGENS NA EXPORTAÇÃO DE FRUTAS	8,4	10	9,2
30	29	36	LOGÍSTICA REVERSA: CONSCIENTIZAÇÃO, CIDADANIA E MEIO AMBIENTE	9,6	8,75	9,18
31	30	14	AGREGAÇÃO DE VALOR EM CAFÉS ESPECIAIS EM AGRICULTURA FAMILIAR	9,5	8,83	9,17
32	31	48	PETS APP: APLICATIVO MÓVEL PARA ADOÇÃO E CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	9	9,33	9,17
33	32	121	ESTUDO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM EXOSQUELETO ROBÓTICO PARA PARAPLÉGICOS	9,3	9	9,15
34	33	124	SENSOR DE SONO - DISPOSITIVO PARA DETECÇÃO DE SONOLÊNCIA EM MOTORISTAS	8,3	10	9,15
35	34	22	CRÉDITO RURAL PARA AGRICULTURA FAMILIAR: UMA ANÁLISE SOBRE	8,7	8,6	8,65

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de vídeos objetivou motivar os alunos a aprenderem inglês a partir da aplicabilidade de metodologia ativa (*learning by doing*) e contextualizada (*cultura maker*) as quais preconizam o desenvolvimento cognitivo de competências técnicas e das dimensões das habilidades

socioemocionais (omnilateralidade na formação). Ademais, a atividade tentou torná-los responsáveis por seu processo de aprendizado, já que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, interrelacionando-se o novo com o adquirido, estabelecendo novas conexões, novas motivações e novos saberes na relação com o objeto de conhecimento e com o Outro. Transversalmente, a produção de vídeos atuou no aprimoramento das metodologias e práticas pedagógicas ao conectar variados campos de experiência e conhecimento e promover experiências de aprendizagem mais significativas.

Ao relacionar o uso do recurso audiovisual aos elementos cognitivos do aprendizado de língua inglesa, potencializou-se a colaboratividade e o alargamento das habilidades sem desvincular os conhecimentos intrínsecos dos alunos. Além disso, ao propiciar uma nova situação e um novo espaço de aprendizado (situação de aprendizagem) que vinculou inovação e prática educativa ativa, houve produção de sentido ao colocar o aluno no centro do processo de prática do idioma.

Destarte, os estudantes não se comportaram como ouvintes apassivados; ao contrário, demonstraram autonomia e protagonismo, ao passo que foram estimulados a expandir habilidades para a construção de conhecimento técnico e de relações inter/intrapessoais: pensamento crítico, aprendizado contínuo, proatividade, comunicação, empatia, criatividade, resiliência, gestão do tempo e de estresse, adaptabilidade, além das supracitadas.

Para mim, que realizo cursos, palestras e pesquisas na área de crítica cinematográfica, pois é parte da minha formação acadêmica, é imensa a satisfação de implementar tal atividade e perceber, com imenso orgulho de meus alunos, a maneira como a acolheram e se empenharam em realizá-la. A Arte na Educação contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural, artístico, social, ético, enfim, omnilateral, permitindo que os estudantes se tornem indivíduos melhores em um mundo marcado pela individualização, volatilidade nas relações, aceleração tecnológica e estabelecimento de novas desigualdades.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, R. A Semantic/ Syntactic Theory of Genre. **Film Theory and Criticism: Introductory Readings**. 7th ed. New York: Oxford University Press, 2009.

_____. **Film/Genre**. London: BFI, 1999.

ARROIO, A. e GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização de Ensino. In: **Vídeo Educativo**. Nº 24, novembro de 2006, p. 1-4.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Nº 5, 2005, p. 63-81.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da ciência da linguagem**. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 2002.

BANKS-LEITE, L. Representação e comunicação: o estudo de funções lingüísticas em psicologia. N. 1, pp. 41-54. **Temas em Psicologia (Cognição e Linguagem)**. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, 1995.

- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. Washington, DC: Eric Digests, 1991.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CARVALHO NETO, R. et al. Metodologias Ativas: teorias da aprendizagem. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, Tocantins. Volume 10, número 9, 2023, p. 141-153.
- CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, nº 3, Setembro/Dezembro de 2017, p. 379-386.
- CORREIA, M. F. B. Indeterminação, multim dimensionalidade e relevância no processo de construção de significados. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 2, p. 251-258, abr./jun., 2009.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRIFFITHS, C. **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 27, Set /Out /Nov /Dez., 2004, p. 1-21.
- LIMA, R. R. F. A categoria da formação omnilateral e o trabalho como princípio educativo na educação do campo. In: **GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**. UfSCar, São Carlos, 2013, p. 1-17.
- MACEDO, J. C. Transdisciplinaridade e a construção do conhecimento no Ensino Superior. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2016.
- MAYER, R. E. **Multi-Media Learning**. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- MESQUITA, V. F.; GOMES, B. J. J.; SILVA, S. V. Formação Omnilateral: contribuições gramscianas para a educação. Artigo publicado nos **Anais do VII Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**, 2022, p. 1-9.
- MEYERS, Chet; JONES, Thomas. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993.
- MOINE, R. Cinema Genre. Alistair Fox and Hilary Radner (trad. francês/inglês). Malden: Blackwell Publishing, 2008.
- MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- _____. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- _____. O vídeo na sala de aula. In: **Revista Comunicação e Educação**. Volume 2, jan./abr. São Paulo, 1995, p. 27-35.
- MORIN, E. **Educação e Complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porta Alegre: Sulina, 2005.
- MUANIS, F.; SCHWARTZ, M. Convenções na direção de arte cinematográfica: um olhar sobre a ficção científica. **Avança Cinema**. Capítulo II. São Paulo: Alameda, 2020.
- MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. In: **Revista Práxis Educacional**. 2021, vol.17, nº 48, p.60-77.

NEALE, S. **Genre and Hollywood**. New York: Routledge, 2000.

PEDUZZI, M. et al. Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e seus desdobramentos no trabalho interprofissional. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2020, p. 1-20.

PERCY, W. Homo symbolificus. In R. T. Kellogg (org.), **The psychology of writing**. New York: Oxford University Press, 1994.

PEREIRA, J. L. **O professor e os recursos audiovisuais: aprendizagem no século XXI**. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/livro-o-professor-e-os-recursos-audiovisuais_-_4a_roda.pdf 2014. Acessado em 12 de janeiro de 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 3ª edição. Editora Afiliada, LTC: Rio de Janeiro, 1990.

PINO, A. Semiótica e cognição na perspectiva históricocultural. **Temas em Psicologia**, 1, 31-40, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2000.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

SILVA, V. P. Omnilateralidade e Teoria Histórico-Cultural: implicações para a formação da subjetividade. Artigo publicado nos **Anais do VII Seminário Internacional - Teoria Política do Socialismo - Revolução Russa: 100 anos que abalaram o mundo "A Transição como Atualidade Histórica"**. Unesp, Botucatu, 2017, p. 1-15.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino/aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 n. 39 set./dez. 2008.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TOSCHI, M.S. Didática e Tecnologia da Informação e Comunicação. In: SILVA, C. C; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Didática e Interfaces**. Rio de Janeiro/ Goiânia: Deescubra, 2007, p. 77-91.

VELOSO, M. E. **Apropriações dos recursos audiovisuais pelos professores do Ensino Médio do Município de Rio Verde – GO**. Universidade Católica de Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiânia, Goiás, outubro de 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NOVOS PARADIGMAS PARA A DISCIPLINA OBRIGATÓRIA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

NEW PARADIGMS FOR THE COMPULSORY DISCIPLINE OF LIBRAS IN THE TRAINING OF PEDAGOGUES

Fabiana Silva de OLIVEIRA

silva.fabiana@unifesp.br

Universidade Federal De São Paulo - UNIFESP, São Paulo-SP, Brasil.

Marcio HOLLOSI

hollosi@unifesp.br

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, São Paulo -SP, Brasil.

Suelen Maria da SILVA

suelen.silva@unifesp.br

Universidade Federal De São Paulo - UNIFESP, São Paulo-SP, Brasil.

Resumo: Este artigo propõe uma análise crítica de novos paradigmas para a disciplina obrigatória de Libras no curso de Pedagogia, com foco na superação de lacunas formativas e na construção de um modelo de Plano Educacional Acadêmico (PEA) mais alinhado à prática pedagógica inclusiva. Com o intuito de promover uma formação funcional a esses futuros profissionais da educação, este artigo propõe ainda, ao final de sua análise, um modelo de PEA constituído de duas etapas, sendo elas: a primeira etapa voltada às questões socioculturais e a segunda, para Libras Instrumental. A metodologia utilizada é de abordagem epistemológica, qualitativa de caráter documental discursivo, utilizando para tal a Carta Magna, as Leis que dispõem sobre o tema, assim como Decretos e Diretrizes Educacionais que subsidiam os argumentos e dão base para a proposta de um novo modelo de PEA. Por fim, pretende-se propor uma perspectiva quanto ao preenchimento de lacunas existentes nos documentos oficiais norteadores que num futuro, bem podem ser aprimorados.

Palavras-chave: Plano de Educação; Formação; Língua Brasileira de Sinais; Pedagogia.

Abstract: This article proposes a critical analysis of new paradigms for the mandatory Libras subject in the Pedagogy course, focusing on overcoming training gaps and building an Academic Educational Plan (PEA) model that is more aligned with inclusive pedagogical practice. In order to promote functional training for these future education professionals, this article also proposes, at the end of its analysis, an AEP model consisting of two stages: the first stage focused on sociocultural issues and the second, on Instrumental Libras. The methodology used is an epistemological, qualitative approach of a discursive documentary nature, using for this purpose the Magna Carta, the Laws that regulate the subject, as well as Decrees and Educational Guidelines that subsidize the arguments and provide the basis for the proposal of a new AEP model. Finally, we intend to propose a perspective on filling existing gaps in the official guiding documents that may well be improved in the future.

Keywords: Academic Educational Plan; Training; Instrumental Libras. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte do pressuposto de que a disciplina obrigatória de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação de pedagogos necessita de reflexões críticas alinhadas às demandas atuais da educação inclusiva. Assim, no lugar social de professores recém-formados, que comumente relatam que a disciplina ofertada pelas instituições de ensino superior pode ser apresentada de maneira mais em alinhamento às necessidades do cenário real, o foco deste trabalho recai sobre o Plano Educacional Acadêmico (PEA).

Este estudo visa contribuir para a reflexão sobre os paradigmas formativos da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, propondo um modelo de PEA em duas etapas: sociocultural e instrumental.

Para tanto, do ponto de vista pedagógico, foram utilizados documentos oficiais como diretrizes para ensino e aprendizagem delimitadas ao ensino básico, assim como, para a formação inicial de professores; do ponto de vista jurídico, foram utilizados Leis e Decretos que reverberam a necessidade iminente para transformação em prol de uma educação equitativa de qualidade, visando um público que não pode ser negligenciado.

A pesquisa adota uma abordagem epistemológica qualitativa, com caráter descritivo-analítico, fundamentada na análise documental de Leis, Decretos e Diretrizes Educacionais, buscando responder às lacunas identificadas nos documentos oficiais e propor aprimoramentos para a formação docente.

Assim, são apresentados num primeiro momento 04 (quatro) documentos oficiais de cunho jurídico que permeiam os caminhos da educação de surdos no Brasil, o primeiro deles é Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 (CF/88) também conhecida como Carta Magna; o segundo diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96 (LDBEN) que, com uma instrução mais detalhada dos artigos 205 a 214 da CF/88, oferece subsídio para todos os documentos subsequentes, sendo considerado um dos documentos mais importantes para a educação brasileira; o terceiro refere-se à Lei nº. 14.191/21, a mais recente preconização referente à educação bilíngue para surdos; por fim, o quarto contempla o Decreto nº. 5.626/05 que, dentre tantas determinações, apresenta a obrigatoriedade da Libras como disciplina obrigatória no ensino superior para os cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia.

No segundo momento, foi realizada uma reflexão a respeito dos documentos utilizados como norteadores para a educação básica, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular, que cuida tanto dos aspectos acerca da aprendizagem dos alunos como também a formação inicial dos professores; a Resolução CNE/CP nº. 1/06, que versa especificamente a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia instituído pelas instituições públicas e privadas de ensino

superior e, efeito reflexo, fora analisada a concepção de Língua Instrumental de forma a introduzir a estrutura de uma nova “roupagem” ao PEA de Pedagogia para a disciplina de Libras como disciplina obrigatória.

Por fim, foi apresentada uma análise crítica de um PEA de modo a preservar a sua identidade, mas possibilitando trabalhar as características reais de sua produção, discutindo-as de maneira a desencadear uma proposta de reflexão e de nova estruturação deste documento.

Nesta perspectiva de análise, o presente preocupou-se com a educação superior inicial, que resulta na formação de professores aumentando o nível de qualidade. Considerando que, assim como a educação básica é o início de uma longa jornada à preparação da vida em sociedade, a formação inicial do professor deve ser vista com a mesma importância.

Pensando em servir aos processos de transformação da essência da realidade educacional experienciada diariamente, apresenta-se este trabalho em linhas gerais como um convite a imergir os leitores nas primícias reais presentes na formação dos futuros pedagogos e, posteriormente, apresentar possibilidades para um novo paradigma que permita ao profissional exercer, de fato, aquilo que se encontra em documentos oficiais, mas ainda não é explorado em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento do presente trabalho teve como base uma abordagem epistemológica, qualitativa e de caráter descritivo, vez que os dados trouxeram um significado mais consistente considerando a percepção do fenômeno dentro do seu contexto (Triviños, 1987).

As informações foram aqui descritas e analisadas a partir de leitura dos documentos oficiais já citados e a relação estabelecida entre eles, que ora permeia à normatização da inclusão da disciplina de Libras em cursos de instituições de nível superior do Brasil, as diretrizes educacionais para a realização de tal formação voltada à educação infantil e às bases norteadoras da Educação Bilíngue para surdos.

Neste momento, foram explorados os documentos preliminares mínimos necessários que trazem o cunho jurídico ao tema, de modo a apresentar ao leitor os fundamentos legais que corroboram para os objetivos deste trabalho, sendo eles:

O primeiro documento diz respeito à Constituição da República de 1988 (CF/88), que dispõe em seus artigos 205 a 214, a respeito da Educação Nacional. Para tanto, traz, *ipsis litteris*:

Art. 205. A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu **preparo para o exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho.
[Grifo nosso]

Nesta perspectiva, analisa-se que uma carga horária de, em média, 70 (setenta) horas para a formação de um Pedagogo, considerando um comparativo com demais instituições, por si só, não é capaz de atender todas as minúcias educacionais que tendem a permitir ao aluno surdo a sentir-se plenamente preparado para o exercício da cidadania.

Exempli gratia, consta do PEA analisado desta instituição carga horária correspondente a 60 (sessenta) horas para compor a formação do Pedagogo, mesmo que, aparentemente, venha ser improvável de se concluir nesta carga horária proposta.

Ao contrário, a inobservância de uma carga horária satisfatória enseja clara violação ao princípio constitucional, uma vez que a formação deste profissional visa, num futuro, garantir aos seus alunos surdos possibilidades para o pleno desenvolvimento de todas as suas competências.

O segundo documento diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDBEN) permeia aspectos atinentes aos níveis de ensino, aos profissionais que atuam na área da educação, as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação, os recursos financeiros, suas competências e objetivos, dentre outros. *In fine*, como o próprio nome já aponta, trata-se de um documento que define e organiza todo o sistema educacional do Brasil.

Neste diapasão, o presente trabalho será abordado o capítulo “IV Da Educação Superior”, a saber:

Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

Relacionando essa informação com o artigo acima citado, observa-se que existe uma determinação quanto ao tempo geral de formação, no entanto, não há um tempo específico relacionado a cada disciplina. No que tange a disciplina de Libras, é ato discricionário da instituição optar pela carga horária que a mesma julgar pertinente ao cumprimento dos objetivos gerais determinados pela BNCC.

Assim, ao se analisar os fragmentos da LDBN, é possível afirmar que são asseguradas às universidades criarem, organizarem, extinguir cursos e programas de educação superior.

Efeito reflexo, diante da temática, natural emergirem os seguintes questionamentos:

1. Quem são estas pessoas citadas como participantes nestes documentos?
2. Quem, de fato, são os participantes da constituição do PEA?

São questionamentos que o presente artigo pretende esclarecer, mas de supino, para pesquisas futuras, outro questionamento já reverbera: quais seriam os parâmetros prudentes de uma análise capaz de atender às necessidades para uma formação profissional de qualidade? Caberia, então, ao MEC, em suas atuais diretrizes, convencionar tais parâmetros que, de fato, possam trazer embasamentos mais detalhados para preencher as lacunas existentes?

Isto posto, inegável que a temática é de extrema relevância social.

O terceiro documento refere-se à Lei nº. 14.191/21, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na LDBN, como uma modalidade de ensino independente.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

[...]§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (BRASIL, 2021)

Antes dessa Lei, a educação bilíngue para surdos contemplava a estrutura da educação especial e, por não se tratar de maneira específica, dava margem a muitas interpretações e aplicabilidade diferentes.

Como apresentado, essa Lei oferece uma garantia que contempla o estudante surdo, surdocego, deficiente auditivo etc., que se utiliza da Libras. Contudo, antes de chegar nesse estudante, a estrutura hierárquica no processo apresenta lacunas que contestam as chances de uma aplicabilidade coerente.

Se não existem padrões apropriados, nem parâmetros norteadores que contenham teor de exatidão acerca desta formação, ocorre que cada instituição criará o PEA de acordo como lhe aprouver.

O MEC, por sua vez, aparentemente não assegura essas condições de modo a criar um documento capaz de unificar a formação destes profissionais.

Isto posto, flagrante que o sistema precisa ser reestruturado a fim de que não se espere chegar a demanda para buscar a solução, mas buscar a solução, neste caso, a capacitação destes pedagogos para receber as demandas, os alunos surdos e/ou deficientes auditivos usuários da Libras.

Um aluno surdo precisa ser acolhido como qualquer outro aluno e, para isso, os docentes precisam ter uma formação qualitativa para que adquiram um repertório capaz de promover um ensino-aprendizagem eficiente.

Os alunos que hoje cursam o ensino superior, especificamente, o curso de Pedagogia, saem habilitados para exercer as funções de Professor nas áreas de Educação Infantil (creche, CEI, EMEBS etc.) e, em caráter excepcional, no fundamental II; Coordenador; Diretor e Supervisor. Também podem atuar em ONG's como professores de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA).

Com essa nova Lei, a oferta de ensino ocorrerá a partir do zero ano do aluno, correspondente à Educação Infantil, quando o professor, entre tantas responsabilidades, explora e promove o

desenvolvimento da capacidade de interação, consciência corporal, comunicação e habilidades individuais e coletivas das crianças.

Isso significa que tal professor precisa estar preparado para exercer suas atividades com maestria, para tanto, como suporte, esse profissional tem o que é preconizado pela nova Lei, *in verbis*:

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (BRASIL, 2021)

Como já previsto na CF e LDBN, o regime de colaboração refere-se a um planejamento no qual se determina que a União, estados e municípios se organizem para solucionar problemas comuns ou estimular e apoiar a implementação de políticas para a educação.

Com isso, os artigos acima citados apresentam ações que esses grupos devem tomar acerca da formação do professor e dos objetivos a serem alcançados em prol dos estudantes.

Observa-se que as ações a serem tomadas permeiam a criação de programas de pesquisa, formação de pessoas especializadas para estar na educação bilíngue, criação de currículo e materiais bilíngues que sejam regularmente publicados.

O que não se evidenciou no teor desses artigos são os seguintes detalhes: como as instituições devem criar esse material; quais são as formas de publicação; por qual órgão competente a validação desse material se dará e como isso será realizado. Essas e outras questões devem ser observadas ao se trabalhar com esse documento na criação desses programas, evitando interpretações deturpadas e O quarto documento refere-se à Lei nº. 14.191/21, que vem para regulamentar a Lei nº. 10.436/02, cuja disposição recai sobre a Libras; considerando e compreendendo a pessoa surda e sua interação por meio de experiências visuais e assegurando seus direitos à informação, comunicação e educação, teor que bem deveria ser contemplado no PEA analisado:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como **disciplina curricular obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do **magistério**, em **nível médio e superior**, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o **curso de Pedagogia** e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. [Grifo nosso]

Nesta perspectiva, a existência de documentos oficiais que trazem consistente cunho jurídico já denota a intenção de se direcionar atenção para a temática que requer, a cada dia, mais atenção. Agora, busca-se alinhar os PEA's para que tais orientações cheguem, de fato, aos graduandos que atuarão diretamente com os alunos.

Do ponto de vista pedagógico, o primeiro documento analisado refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento elaborado a fim de oferecer aprendizagens pensando na formação do estudante de maneira integral, isto é, intelectual, física e emocional, de todo Brasil que estiverem na educação básica, portanto, estamos falando do público que se encontra na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A BNCC, no entanto, não busca somente estabelecer e oferecer bases comuns para as aprendizagens necessárias aos estudantes, mas ela também expõe uma preocupação com a formação dos docentes que estão atuando com esses estudantes, por isso, o documento também preconiza:

A BNCC por si só não altera o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BNCC, p. 5)

A BNCC faz parte de toda uma política nacional de educação que visa estar em consonância às ações havidas nas redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com isso, a visão que estabelece referente à formação de professores, parte desde a elaboração de materiais até o suporte para uma estrutura educacional de qualidade.

Partindo de tais informações em busca de conhecimentos que contemplassem o público surdo e os futuros professores da educação infantil, no teor do BNCC foram encontradas 07 (sete) menções à educação para surdos, mais especificamente, à Libras.

As primeiras três menções referem-se à área de linguagens, quando a Libras é apresentada como forma de mediação, utilizada como meio para comunicação e, assim, entende-se que é possível que, com ela, os sujeitos interajam e componham os aspectos necessários à integralidade da formação.

Em complemento, a primeira vez que vemos a menção à Libras como língua própria de uma comunidade, está no item “Língua Portuguesa”, quando o documento dialoga com as orientações específicas do componente Língua Portuguesa.

Por fim, sobrevêm as últimas menções nos itens relacionados ao novo modelo de ensino médio, esse será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que estão agora organizados por áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

Nesta lógica, é importante ressaltar que a BNCC não faz qualquer referência à Libras para a formação do professor ou na formação do professor, deixando importante lacuna no objetivo mor deste documento.

O segundo documento analisado refere-se ao Currículo da Cidade de São Paulo-Libras, foi construído em coletividade com diversos sujeitos sociais, a fim de que ele seja aplicado em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), nas Unidades Polo de Educação Bilíngue, e para os estudantes surdos matriculados nas classes regulares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo com atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Este documento, assim como outros, assume o papel norteador para a rotina diária de uso dos professores, logo, os estudantes de Pedagogia, já em sua formação, precisarão ter a ciência da existência desses documentos e deverão fazer o estudo necessário para a compreensão do que lhe é esperado.

O Currículo da Cidade-Libras foi organizado em quatro eixos: Uso da Língua de Sinais; Identidade Surda; Prática de Análise Linguística; Arte e Literatura Surda. O objetivo desta organização, quando observada a estrutura como um todo, evidencia o foco direcionado às competências linguísticas e a necessidade do reconhecimento do ser e pertencer que envolve a aprendizagem integral do estudante.

Os eixos são definidos pelo documento cujos aspectos reverberam: “Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando ao que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.”

Assim, aos educadores caberá proporcionar todos esses aspectos aos estudantes, efeito reflexo, a instituição terá o papel de preparar esse profissional para tal demanda, em alinhio às Diretrizes Nacionais para a formação de um profissional qualificado e apto ao efetivo exercício.

A este respeito, a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, fixando “[...] condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país [...]” (Resolução CNE/CP nº. 1/06, p. 01), este documento é utilizado pelas instituições públicas e privadas na construção de seus planos de ensino e currículos institucionais, respeitando o que consta no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular.

Como aqui já apresentado, existe uma preocupação evidente na observância do que consta nos documentos já supracitados, referente à educação básica e aos profissionais dessa área, porém, a palavra autonomia destaca-se quando abordada a questão de constituição curricular do ensino superior, como previsto em lei, as instituições têm autonomia para a criação de sua grade curricular, cabendo a ela observar o que consta nos documentos oficiais. Cientes dessas informações, essa resolução apresenta pontos importantes a serem analisados, como segue:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 2)

Neste trecho da Resolução, fica estabelecido que os conteúdos devem proporcionar ao futuro pedagogo conhecimento teórico e experiências práticas, que objetivem aprendizagens relevantes a sua atuação, cabe assim, portanto, que o repertório abordado no PEA preveja esses dois aspectos, possibilitando situações reais para aplicação de conhecimento teórico adquirido, isto é, na disciplina de Libras, deve, portanto, existir dois momentos.

No 5º artigo lê-se:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária [...]

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas [...]

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras [...]

(Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, p. 2)

A formação inicial em Pedagogia exige que ao final de quatro anos o profissional seja capaz de atuar de maneira ética, visando contribuir para uma sociedade de igualdade de oportunidades, sendo mais íntegra e democrática.

Quanto aos aspectos pedagógicos, deverá fazer uma relação entre as linguagens aprendidas de maneira a comunicar-se com o ambiente educacional, apresentar discernimento sobre a gama de diversidade existente, pluralidade, e as necessidades que os mesmos apresentam, além de atuar de maneira a exercer o que lhe é apresentado no currículo e pelas diretrizes, mas de modo crítico, para produzir resultados e apresentar estes a quem lhe compete.

Tudo isso é apresentado de forma ampla, não estabelecendo uma relação clara com o que foi ensinado durante os anos de formação. Quase nada é mencionado referente a Libras ou a atuação

desse profissional com esse público em específico, nem nas diretrizes voltadas para o ensino superior encontramos bases para a construção de um currículo de Libras que proporcione conhecimento para preparar esse profissional para a realidade em sala de aula.

Dessa forma, este documento nos apresenta os aspectos que precisam ser compostos na formação do pedagogo ao mesmo tempo que vai de encontro o seu próprio item “X” apresentado no trecho anterior.

No que diz respeito à língua instrumental com fomento nos aspectos jurídicos e pedagógicos, observa-se que ao se sugerir um olhar diferenciado no que se diz respeito à disciplina obrigatória da Libras para os cursos de Pedagogia, evidencia-se a possibilidade do conceito do aprendizado instrumental, compreendendo-se oficialmente o reconhecimento jurídico de que Libras é uma língua:

Lei nº. 10.436/02 - Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. **Entende-se como Língua Brasileira de Sinais** - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com **estrutura gramatical própria**, constitui um **sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.** (BRASIL, 2002)

[Grifo nosso]

Assim, ao pensar que cada língua tem sua estrutura própria, e a Libras, assim como as demais línguas de sinais tem suas particularidades por se tratar de língua visual-espacial, ou seja, constituídas por meio das mãos, corpo e expressões faciais; sua prática, domínio e fluidez se darão por meio da prática da conversação, da imersão cultural e de um estudo dedicado, para que cada pessoa se torne apta na utilização da língua.

A Libras pode ser comparada com o aprendizado da Língua Inglesa, ainda que em modalidade oral – pois, devido às suas estruturas linguísticas possuírem algumas características de semelhança, isso faz com que tenhamos um parâmetro mensurável para compreensão e aprendizado da Libras.

De acordo com o *Foreign Service Institute* (FSI), órgão diplomático americano, são necessárias de 600 a 2.200 horas investidas para alcançar determinada fluência a depender do idioma e dedicação do aluno ao tempo de estudo.

Com tudo isso, um profissional que estuda Pedagogia precisaria incluir, no mínimo, mais 02 (dois) ou 03 (três) anos como disciplina de Libras para aprender a língua ao nível de fluência para se comunicar com futuros alunos surdos ou deficientes auditivos (D.A) que se comuniquem com a Libras.

Logo, a proposta que se apresenta alicerça-se sobre a construção eficaz deste profissional pedagogo, para que sua habilitação na comunicação seja mais consistente no tocante ao aprender e ao ensinar através da abordagem da Libras instrumental.

Celani (1997) já havia usado o termo “abordagem de ensino de línguas para fins específicos”. Nesta seara, as concepções definidoras da abordagem instrumental são: aprendizagem centrada no aprendiz; sondagem das necessidades dos alunos com finalidade do planejamento de cursos; temáticas e conteúdos dos cursos relacionados às áreas de atuação, sendo reafirmada tais palavras por Ramos (2005).

Palmer (1964) foi um dos primeiros estudiosos da linguagem a destacar uma possível diferença entre um ensino de línguas para fins específicos (instrumental). Objetivando o uso da língua-alvo para desempenho de tarefas comunicativas, sejam elas de produção ou compreensão.

Essas abordagens já são comumente utilizadas por instituições de ensino de diversos idiomas, inclusive, a Libras.

Ao embasar através dos documentos aqui supracitados, é possível o desenvolvimento do conteúdo curricular para a disciplina obrigatória de Libras, neste caso referido, do curso de Pedagogia, através de uma perspectiva epistemológica, abordando as temáticas em (02) duas etapas:

1 - Contexto sociocultural - que abrange os estudantes ao entremear o tempo e espaço nas perspectivas culturais, sociais, identitárias e históricas.

2 - Contexto instrumental - ensino da língua que abrangerá as possibilidades específicas da área para oferecer uma comunicação idônea.

Neste diapasão, a educação oferecida nas instituições de Ensino Superior necessita estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como ao projeto pedagógico da instituição e ao programa do curso ofertado.

Em sala de aula, com a turma, para o professor de Ensino Superior, se faz necessária uma preparação anterior à aula, e essa preparação é respaldada pelo plano de ensino. A elaboração de um bom plano de ensino poderá auxiliar o professor da turma ao analisar o rendimento dos alunos, verificar as alterações necessárias e os resultados satisfatórios encontrados, partindo das especificidades da turma.

Portanto, o plano de ensino é um conjunto de conteúdos a serem estudados durante o semestre letivo, separado e organizado pela carga horária “X” correspondente à disciplina definida pela instituição.

Quanto aos formatos dos planos de ensino, há critérios estabelecidos por cada instituição, mas é recorrente encontrarmos os planos de ensino com a estrutura baseada em informações a respeito da metodologia aplicada (teoria e prática), a bibliografia a ser utilizada, o programa das aulas a serem ministradas e os tipos de avaliações.

Esse plano de ensino consiste em uma importante ferramenta de uso do professor e, com ele, é possível subdividir as aulas, organizar cada uma individualmente ou agrupar por temas que se

inter-relacionam, além de garantir que os conteúdos determinados na Diretriz e demais documentos aqui já citados, sejam apresentados aos alunos de maneira a contribuir efetivamente para a sua formação.

A nossa proposta de reflexão, seria, então, pensar no contexto sociocultural e epistemológico, entendendo a cultura surda; que corresponde às questões visuais e de espaço, a exemplo: no uso frequente de imagens, cores etc., e características que diferem do que habitualmente compreendemos como cultura ouvinte, correspondente às vivências sonoras como a fala e sons que nos circundam.

Além disso, a adaptação de material – pensando nas questões culturais, onde surdos e D.A que se utilizam da Libras como primeira língua, tenham a equidade ao processo de aprendizagem, com materiais que contenham mais recursos visuais e menos textuais, ou ainda pensando num primeiro momento dos anos iniciais com textos simplificados para leitura fácil, para posterior complexidade na pós alfabetização.

Vocabulários específicos do contexto escolar ao qual se contempla o curso de Pedagogia, associadamente com a utilização de situações diárias do contexto escolar para compreensão e assimilação da língua de sinais, o que se define como instrumental.

Apresentado os fatos, o PEA a ser analisado é de uma unidade de Ensino Superior de uma instituição particular que fica situada na grande São Paulo, a referida possui o curso de Pedagogia composto por 08 (oito) semestres, onde a disciplina de Libras é ofertada aos alunos no 8º. semestre da graduação, essa possui uma carga horária de 60 horas, não sendo subdividida, ou seja, não é determinado “X” horas para teoria e outras “Y” horas para prática.

Observando a estrutura do PEA pode-se ver que ele segue a seguinte estrutura: ao todo 04 (quatro) unidades de ensino com respectivamente 04 (quatro) seções cada unidade, todas as seções são compostas de 02 (dois) a 03 (três) temas/tópicos, em sua maioria por 02 (dois) temas/tópicos e cada título (em negrito) central de cada capítulo possui como abordagem metodológica, teoria, assim representado “(Teórico)”, ainda, inicia-se cada “unidade de ensino” com as competências que esperam que os alunos alcancem e os resultados ao atingir essas competências.

Com essas divisões é possível perceber uma busca por homogeneidade na quantidade de assuntos a serem tratados em cada unidade, o que ao mesmo tempo promove uma exclusão no que se refere a pluralidade dos conteúdos, logo que, em sua maioria eles se apresentam com 02 (dois) temas/tópicos, assim sem considerar a complexidade individual de cada um e a sua importância para a realidade do estudante em sala de aula e sua demanda fora dela.

No fragmento do PEA presente logo abaixo, apresentamos o conteúdo referente à primeira unidade a ser estudada na disciplina de Libras, nela é possível observar a mescla entre o conteúdo que relacionam com o eixo “Identidade Surda” presente no Currículo da Cidade Libras. Analisa-se, então:

Tabela 1 - Fragmento do PEA utilizado para análise

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**Fundamentos históricos políticos (Teórico)**

- A educação de surdos na Antiguidade.
- A educação de surdos na Idade Média.
- A educação de surdos na Idade Moderna.
- A educação de surdos até os dias atuais.

Abordagem de ensino e concepções de surdez (Teórico)

- Abordagem de ensino bilingue.
- Abordagem de ensino oralista.
- Concepções socioantropológicas e patológicas da surdez.

Aspectos biológicos da surdez (Teórico)

- Aparelho de Amplificação Sonora Individual e Implante Coclear.
- Graus de perdas auditivas.
- Tipos de perdas auditivas.

Identidade surda (Teórico)

- A Libras como símbolo de identidade.
- Diferentes identidades surdas.
- O conceito de identidade.

Fonte: PEA.

Nesta primeira unidade de ensino observa-se que, entre os temas que permeiam tal eixo, inserem-se outros assuntos que não deixam de estar relacionados, mas seguem de modo a desestruturar o que contempla o eixo apresentado.

De fato, não se exige uma linearidade quanto a ensinar, como o próprio documento apresenta no item “Movimento metodológico de organização da ação docente” “[...] b. a construção de conhecimento não é linear, acontecendo por meio de um processo que proponha apropriações de aspectos possíveis de serem observados no objeto de conhecimento, nos diferentes momentos [...]” (Currículo, p. 112).

Contudo, ao fazer a escolha de iniciar pelo contexto histórico do povo surdo (Fundamentos históricos políticos) depois inserir as visões referentes à surdez (Abordagens de ensino e concepções de surdez) em seguida abordar os Aspectos biológicos da surdez, para, então, finalizar com o tema/tópico “Identidade surda”, acaba por romper com consolidação de aspectos pragmáticos importantes para a realização da imersão desse estudante nesse “mundo” novo de conhecimento.

Outro aspecto que deve ser discutido é a não junção de 02 (dois) tópicos que se relacionam, tema/tópico “Abordagens de ensino e concepções de surdez” e o tema/tópico “Aspectos biológicos da surdez”, afinal, porque não integralizar os 02 (dois) em um único capítulo? Ao abordar os aspectos biológicos da surdez, já não se consegue abordar os graus de perda auditiva e os tipos de perda auditiva? A separação por capítulo dar-se-á pelo fato da duração da aula? Para uma disciplina com carga horária de 60h, essa subdivisão corrobora em quê?

A partir das perspectivas e processos de composição e análises feita do fragmento PEA, acima referido, a partir deste momento apresentaremos duas tabelas: a primeira não apenas os fragmentos, mas sim, os conteúdos a serem abordados com os alunos do curso de Pedagogia, na íntegra, do PEA

da instituição escolhida para análise, com o adendo as classificações que se enquadrariam, caso fossem subdivididos na perspectiva por nós apresentada, sendo estas: Sociocultural (sigla utilizada: S/C), Libras Instrumental (sigla utilizada: L/I) e Não se Aplica (sigla utilizada N/A), neste último caso, Não se Aplica, justifica-se por não dispor ao ensino de língua instrumental, pois os temas contidos demandam mais tempo de explicação e prática para se adquirir fluência na conversação, ou seja, possui uma estrutura complexa que deve ser ofertada no curso de Libras, enquanto segundo idioma.

Por sua vez, na segunda tabela, apresentamos uma proposta de PEA seguindo a perspectiva Sociocultural e a Libras instrumental, posteriormente as discussões se desdobraram sobre um caminho crítico e reflexivo sobre a nova estrutura de PEA para a formação de futuros profissionais da educação.

Tabela 2 - Plano educacional acadêmico (instituição de ensino superior - análise)

Fundamentos históricos políticos (Teórico)	Perspectiva
A educação de surdos na Antiguidade A educação de surdos na Idade Média. A educação de surdos na Idade Moderna até os dias atuais.	S/C
Abordagens de ensino e concepções de surdez (Teórico)	
Abordagem de ensino bilíngue Abordagem de ensino oralista. Concepções sócio-antropológica e patológica da surdez.	S/C
Aspectos biológicos da surdez (Teórico)	
Aparelho de Amplificação Sonora Individual e Implante Coclear Graus de perdas auditivas. Tipos de perdas auditivas.	S/C
Identidade surda (Teórico)	
A Libras como símbolo de identidade Diferentes identidades surdas. O conceito de identidade.	S/C
Modelos de educação para surdos (Teórico)	
Atendimento educacional especializado Escolas ou classes bilíngues para alunos surdos. Inclusão do aluno surdo na sala regular com ou sem a presença de intérprete de Libras.	S/C
Tradução e Interpretação de Libras (Teórico)	
Código de ética do intérprete. Diferença entre tradutor e intérprete de Libras. O intérprete educacional de Libras.	N/A
A Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (Teórico)	
A escrita de alunos surdos. Estratégias didáticas e fundamentação legal de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos.	S/C
O ensino de Libras como primeira e como segunda língua (Teórico)	
O ensino de Libras como primeira língua.	S/C
O ensino de Libras como segunda língua.	L/I
O profissional docente de Libras.	N/A
Introdução aos estudos linguísticos da Libras (Prático)	
Alfabeto manual da Libras.	L/I
Desmistificando algumas crenças sobre a Libras.	S/C
Variedades linguísticas da Libras.	L/I
Cultura Surda (Teórico)	
Apresentação pessoal em Libras.	L/I
Diferenças culturais na interação em Libras Manifestações artísticas e culturais.	S/C - N/A
Fonologia da Libras (Teórico)	
Configurações de mão, movimento, localização e orientação da(s) mão(s).	L/I
Cumprimentos em Libras.	

Expressões faciais afetivas e gramaticais.

Morfologia da Libras (Teórico)

Derivações na Libras.

L/I

Formação de sinais compostos Incorporações na Libras.

Pronomes e Adjetivos (Teórico)

Adjetivos.

L/I

Pronomes interrogativos, pessoais e possessivos.

Verbos (Teórico)

Verbos "manuais".

S/C

Verbos com e sem concordância

Flexão verbal e nominal na Libras (Teórico)

Flexão de aspecto.

N/A

Flexão de número e grau Flexão de pessoa.

L/I

A sintaxe na Libras (Teórico)

Classificadores.

L/I

Estruturas sintáticas da Libras

N/A

Recursos narrativos da Libras.

Fonte: PEA.

Tabela 3 - Plano educacional acadêmico (proposta desenvolvida)

Sociocultural	Modalidade	Libras Instrumental	Modalidade
Fundamentos históricos: Inferiorização e negligência histórica. História da educação de surdos. Militância da comunidade surda e suas conquistas.	Híbrida	Introdução à linguística da Libras: Alfabeto manual da Libras. Números ordinais e cardinais. Variedades linguísticas da Libras.	Prática
Legislação relevante: Lei 10.436/2002 - (reconhecimento da Libras como língua). Decreto 5.626/2005 - (Libras como disciplina obrigatória no ensino superior). LBI 13.146/2015 - (Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência). Lei 14.191/2021 - (Educação bilíngue como modalidade ensino escolar).	Híbrida	Linguística da Libras 1: Os 05 (cinco) parâmetros. Cumprimentos em Libras. Tipos de classificadores. Vocabulário específico I (condizente com os termos da área da pedagogia). Apresentação pessoal em Libras.	Prática
Concepções sócio-antropológica e patológica da surdez: Surdez Congênita VS Surdez Adquirida. Níveis de surdez em decibéis (DB). Causas da surdez. Processo: Luto, aceitação e superação da pessoa surda e seus familiares.	Híbrida	Práticas II, simulando situações: Vocabulário específico III (condizente com os termos do contexto escolar). Outros vocabulários apropriados que possam complementar ou compor as situações abordadas.	Prática
Identidade e cultura Surda: Entendendo a pessoa surda e sua relação na sociedade. Contexto visuoespacial. Cenário real. Representatividade surda e suas vertentes.	Híbrida	Linguística da Libras 2: Derivações na Libras (sinais compostos). Pronomes interrogativos. Pronomes pessoais. Pronomes possessivos. Vocabulário específico II (condizente com os termos do contexto escolar).	Prática

Desmistificando crenças sobre a Libras:		Prática I, conceitos e suas aplicações:	
Língua universal. Língua ou linguagem? Estrutura gramatical. Surdo é mudo? Personalidade padrão da pessoa surda. Musicalidade.	Híbrida	Conectivos na Libras. Vocabulário específico III (condizente com os termos do contexto escolar). Sinalizando em Libras - suas rotinas de atividades em sala.	Prática
Modelos de Educação para surdos:			
Educação bilíngue para surdos. O ensino de língua portuguesa para surdos na modalidade escrita (L2). Práticas pedagógicas na educação de surdos. Elaboração de materiais.	Híbrida		

Fonte: PEA.

Os conteúdos abordados nestas etapas correspondem ao macro sociocultural e a inserção da Libras enquanto língua instrumental, nestas, enquadram-se questões voltadas para a imersão dos estudantes de Pedagogia no que circunda o estudante surdo, assuntos pensados na realidade em que vivemos e as diretrizes estabelecidas nos documentos já mencionados.

Em consonância com todas as atribuições previstas aos pedagogos e pensando em todas as áreas em que estes poderão atuar, nestas etapas de maneira micro, proporcionarão a estes profissionais competências e habilidades que favoreçam de fato sua atuação com este público, entender quem é o “meu” aluno surdo e suas particularidades, primordialmente a comunicação, sendo o mínimo para conseguir estabelecer um relacionamento com este estudante.

No PEA analisado, da instituição de Ensino Superior, foram encontrados todos os temas a serem estudados indicados a seguir de maneira teórica. Na proposta aqui apresentada, deixa de existir só a concepção de teoria e passa-se a utilizar uma mescla de teoria e prática, o que chamamos de *híbrido*. Não imperiosamente um conteúdo precisa versar de maneira única, podemos utilizar como exemplo o primeiro tópico da proposta acima, pois ao ser apresentado para os alunos os fundamentos históricos do povo surdo, o professor pode possibilitar em concomitância a sua explicação, a construção na sinalização em Libras, os tipos de sinais que correspondem a este conteúdo.

A prática acrescida a teoria oferece uma aprendizagem eficaz, é na prática que colocamos toda a nossa teoria em ação, fixando os conhecimentos adquiridos.

Ainda, no item “Modelos de Educação para surdos”, apresentamos conteúdos de suma importância para ajudar o profissional a se sentir mais seguro no momento de sua atuação, isso porque, será oferecido a eles estratégias de ensino, e orientações de pesquisas em fontes confiáveis para a construção de seu planejamento, sem que o profissional se sinta sobrecarregado, gerando possibilidades de criação de materiais para elaborar um conteúdo para todos os alunos surdos e ouvintes que hajam no grupo, isso significa, respeitar as diferenças.

Assim, nestas etapas busca-se desmistificar o que já foi pré-estabelecido pela sociedade sobre a pessoa surda, proporcionar conhecimentos que sirvam de alicerce para o cenário real dentro das instituições educacionais e dar ferramentas para o desenvolvimento, tanto aos estudantes surdos como para os pedagogos, estabelecendo uma nova visão da disciplina obrigatória de Libras no ensino superior.

Ao pensarmos na formação deste profissional, é necessário que sejam estabelecidas as responsabilidades aos mesmos, o pedagogo será apto para uma comunicação em Libras.

Sendo pertinente o ensino desta língua de modo instrumentalizado, ou seja, ensino específico por área de atuação, aqui referida a área da pedagogia, pois este profissional será um comunicador e não no primeiro momento um fluente da língua, pois para isso demandaria uma carga horária muito maior para se debruçar à complexidade do estudo de todas as questões estruturais, sintáticas e gramaticais da Libras.

Compreendendo a Libras como língua visuoespacial, que se constrói no espaço, e para isso se faz necessário ainda, estudos de conscientização e práticas corporais que envolvem a motricidade, o que difere das demais línguas oro-auditivas, onde o conceito do aprender se baseia no ouvir, entender e reproduzir verbalmente. Como citado, não é o objetivo da disciplina na formação do pedagogo torná-lo fluente na sinalização, para esta função, de ser fluente na Libras caberá a outro profissional, o tradutor intérprete de Libras (TILSP).

Propõe-se a reorganização do PEA em duas etapas: a primeira com foco sociocultural, a segunda voltada à Libras Instrumental, integrando teoria e prática.

Sugerimos ainda, para que possa ser desenvolvido o conteúdo previsto no PEA com maestria, haja uma ampliação da carga horária total da disciplina obrigatória. Uma vez que ao analisarmos também em outras instituições, somente este dado (quantidade de horas para a disciplina obrigatória de Libras), constatamos que existe uma variação entre 60 (sessenta) e 80 (oitenta) horas, o que concluímos ser ineficiente para a constituição do pedagogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo destaca a urgência de uma revisão estrutural na formação inicial de pedagogos, apontando caminhos para a efetivação de uma educação bilíngue inclusiva de qualidade. A proposta de um PEA em duas etapas – sociocultural e instrumental – representa um avanço necessário para formar profissionais preparados para os desafios da educação inclusiva. Espera-se que esta reflexão inspire novas políticas, práticas pedagógicas e pesquisas futuras sobre o tema.

É preciso, agora, entender os caminhos de responsabilidades cabíveis a cada parte que se faz de suma importância para a chegada do destino, este, que é promover educação com equidade e inclusão.

Os moldes engessados de um paradigma sistemático não devem permanecer em conformismo, uma vez que as questões socioantropológicas seguem em constantes mudanças, pois se trata justamente da ressignificação dos indivíduos.

Dessarte, o PEA proposto a ser organizado em duas etapas: Sociocultural e Libras Instrumental, visa sanar estas questões provenientes de um sistema estrutural, questionando os poderes legislativos e executivos para que em modo hierárquico possam ser preenchidas tais lacunas supracitadas, pensando na estrutura de cascata, as dificuldades encontradas para serem administradas e reduzidas.

Chegarão às instituições que, por sua vez, oferecerão em fomento às leis, um ensino mais efetivo e qualitativo aos futuros profissionais, neste caso em tela, aos pedagogos, e também aos demais profissionais de outros cursos, cujo PEA possa contemplar tanto como disciplina obrigatória como optativa, observando as características de cada curso.

Visando alcançar muito além destes profissionais, oportunizar que os alunos que se comuniquem pela Libras, em qualquer faixa etária dos anos escolares, recebam um ensino mais abrangente no que se refere às questões de língua, possibilitando uma construção de vínculo entre docente e aluno mais plena, efetivando as possibilidades maiores para desbravamento do conhecimento e desenvolvimento de aquisição de um melhor processo da maturação cognitiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://acesse.one/f9qLN>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <https://acesse.one/mXu6W>. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://acesse.one/Co0tx>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002 e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.** Disponível em: <https://l1nk.dev/XVKbF>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL, **Lei nº 14.191 de 20 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.** Disponível em <https://acesse.one/l13Kj>. Acesso em: 6 abr. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006, DCNs Pedagogia.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br). Acesso em: 18 jan. 2024.

CELANI, M.A. **Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro.** In: CELANI, M. A. A. (Org.). O ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161. São Paulo (SP).

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais. – São Paulo: SME / COPED, 2019. P. 48. Disponível em: <https://l1nk.dev/GpBNi>.

PALMER, H. E. **The principles of language study**. Oxford University Press, Londres, 1964.

RAMOS, R. C. G. **Instrumental no Brasil:** a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. *Linguística Aplicada e contemporaneidade* São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: DOS REPERTÓRIOS À MOBILIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

TRANSLANGUAGING PRACTICES: FROM REPERTOIRES TO MOBILITY IN THE TEACHING AND LEARNING OF SPANISH
AS A FOREIGN LANGUAGE

Maria Edna da Silva GOMES

maria.gomes31@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Barueri e São Roque, São Paulo, SP, Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo analisa o papel das práticas translíngues no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, com ênfase na promoção da mobilidade do aprendiz. Assim, o objetivo é discutir de que forma as práticas translíngues contribuem para a apropriação de repertório dos estudantes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. O referencial teórico ancora-se nas discussões sobre Repertório e Mobilidade (Blommaert; Backus, 2006, 2011, 2013) e Práticas Translíngues (García, 2004, 2009, 2015, 2018, 2019), reconhecendo os recursos plurilíngues como potencializadores do aprendizado. O contexto da pesquisa é uma instituição pública de ensino superior da Região Metropolitana de São Paulo, com estudantes do primeiro semestre do curso de Eventos. A metodologia adotada segue os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2006, 2017), que pressupõe o envolvimento dialógico e agentivo dos participantes na análise e transformação das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as práticas translíngues configuram-se como estratégias eficazes para a valorização das experiências dos alunos e para a construção de ambientes educativos mais democráticos, plurais e responsivos às realidades sociais dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua espanhola; Mobilidade; Práticas Translíngues; Repertório.

Abstract: This article analyzes the role of translanguaging practices in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language, with an emphasis on promoting learner mobility. The objective is to discuss how translanguaging practices contribute to students' repertoire development in order to build more inclusive and meaningful pedagogical practices. The theoretical framework is based on discussions about Repertoire and Mobility (Blommaert; Backus, 2006, 2011, 2013) and Translanguaging Practices (García, 2004, 2009, 2015, 2018, 2019), recognizing plurilingual resources as enhancers of learning. The research context is a public higher education institution in the Metropolitan Region of São Paulo, involving first-semester students from the Events program. The adopted methodology follows the principles of Critical Collaborative Research (Magalhães, 2006, 2017), which assumes the dialogic and agentive involvement of participants in the analysis and transformation of pedagogical practices. The results indicate that translanguaging practices serve as effective strategies for valuing students' experiences and for building more democratic, plural, and socially responsive educational environments.

Keywords: Spanish language teaching-learning; Mobility; Translanguaging Practices; Repertoire.

INTRODUÇÃO

Começo esta discussão com uma provocação de Pennycook (1998, p. 27), “(...) além da língua em si, do que mais uma língua deve tratar?”. Essa pergunta deveria ser uma bússola para professores de línguas, sejam elas maternas e/ou estrangeiras, pois carrega múltiplas inquietações teóricas, metodológicas e epistêmicas que atravessam o fazer docente. No campo da Linguística Aplicada, o qual me situo, essas questões se intensificam. Como ressalta Kleiman (1998, p. 51), temas como a aprendizagem de segunda língua, a consciência linguística crítica, os estudos sobre avaliação e a metodologia de ensino de línguas estrangeiras constituem preocupações centrais da área. Fabrício (2006, p. 50), dialogando com Pennycook (2001), Moita Lopes (2013) e Cavalcanti (2004), enfatiza que a Linguística Aplicada é, por excelência, uma prática problematizadora. Nesse sentido, repensar as práticas de sala de aula, questionar o papel do professor e criar espaços em que os alunos possam mobilizar todos os seus recursos comunicativos tornam-se ações fundamentais.

Ao longo da minha trajetória como aluna — e, posteriormente, como professora — de língua espanhola, frequentemente ouvi (e ainda ouço) o termo “portunhol” ser utilizado de maneira pejorativa, como algo a ser evitado a todo custo. Esse tom de zombaria sempre me causou desconforto e inibição, sobretudo porque, em diversas ocasiões, recorri conscientemente a essa mescla linguística como estratégia para manter o diálogo diante da ausência de vocabulário específico. Por muito tempo, enxerguei essa prática como motivo de vergonha. Sentia-me, como diz o ditado popular, “entre a cruz e a caldeirinha”: ou permanecia no português, limitando a comunicação, ou recorria a um repertório híbrido para alcançar meu objetivo comunicativo.

Essa experiência pessoal foi o ponto de partida para refletir sobre o valor das práticas translíngues no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o espanhol. A partir dessa vivência, formula-se a questão balizadora deste estudo: *as práticas translíngues podem compor a tessitura que impulsiona a mobilidade do aprendiz de espanhol?* O objetivo geral é discutir de que forma essas práticas contribuem para a apropriação de repertórios pelos estudantes, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

A justificativa deste artigo parte do reconhecimento de que, em um mundo ainda regido por uma lógica monolíngue — que dita quem pode falar, como deve falar e escrever —, a valorização das práticas translíngues no ensino de línguas estrangeiras constitui, muitas vezes, um gesto de resistência. A concepção monolíngue do processo educativo tende a ignorar os saberes prévios e os repertórios já construídos pelos aprendizes. Por isso, é urgente reconhecer e respeitar a bagagem linguística e cultural que cada estudante traz consigo, adotando uma postura de alteridade em vez de autoridade. Sob essa ótica, as misturas linguísticas não devem ser vistas como falhas ou ruídos, mas sim como formas legítimas de produção de sentido. Enquanto os estados-nação operam com

base em uma lógica homogeneizadora — que busca padronizar idioma, história e identidade —, é necessário fomentar uma visão heterogeneizadora nos espaços educativos, capaz de valorizar a diversidade e abrir espaço para a pluralidade de vozes.

Teórico-metodologicamente, esta pesquisa insere-se no campo da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006, 2017), doravante PCCol, situada no escopo da metodologia qualitativa e alinhada ao Paradigma Crítico. Trata-se de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, na qual alunos e professora-pesquisadora atuam como colaboradores ativos. Essa abordagem visa à construção conjunta de conhecimento e de novas formas de ação pedagógica, por meio da problematização, da negociação, da divisão de responsabilidades e da reflexão crítica, intencional e transformadora da prática docente.

O artigo está estruturado em quatro partes: inicialmente, na Fundamentação Teórica, apresenta-se um panorama da situação do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil; em seguida, discute-se e conceitua-se o conceito de práticas translíngues, articulando-o com os temas de repertório e mobilidade. Na Metodologia e Análise, realiza-se a análise de um excerto de aula de língua espanhola, com o objetivo de evidenciar a presença e os efeitos das práticas translíngues no processo educativo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam os principais achados e suas implicações pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Contextualização do ensino de espanhol no Brasil

O ensino de língua espanhola no Brasil reflete uma trajetória marcada por interesses políticos, econômicos e culturais. Apesar da proximidade com países hispânicos, a valorização da língua nas escolas brasileiras sempre esteve atrelada a projetos de integração regional e a disputas ideológicas. A criação do MERCOSUL, por exemplo, evidenciou a necessidade de reforçar o espanhol como estratégia de cooperação regional, ainda que a sua presença no currículo educacional tenha sido oscilante e permeada por avanços e retrocessos legislativos.

Embora o ensino do espanhol remonte a 1919, com sua introdução no Colégio Pedro II, foi a partir da década de 1990 que a sua importância cresceu significativamente. A assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a consequente formação do MERCOSUL impulsionaram a integração econômica, cultural e educacional entre os países do bloco. Como o único membro fundador com língua oficial diferente do espanhol, o Brasil passou a debater com mais intensidade a inclusão do idioma nas escolas, resultando na promulgação da Lei nº 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta da disciplina, embora sem matrícula compulsória.

No entanto, o cenário voltou a mudar com a Reforma do Ensino Médio de 2017, que revogou a obrigatoriedade do espanhol nas escolas. A decisão foi criticada por desconsiderar os esforços de integração latino-americana e a importância da diversidade linguística. O debate reacendeu em 2024, quando a Câmara dos Deputados aprovou um novo texto mantendo o espanhol como disciplina facultativa, contrariando a proposta do Senado. A medida gerou reações contrárias de países vizinhos e setores da educação, que viram na decisão um enfraquecimento das políticas linguísticas voltadas à integração continental.

Argumentos contrários à obrigatoriedade apontam para a sobrecarga curricular e para o desejo de incluir outras línguas com base em heranças culturais específicas, como italiano ou alemão. Entretanto, dados do INEP revelam que o interesse dos estudantes pelo espanhol é significativo: cerca de 60% dos candidatos ao ENEM em 2020 optaram pela prova nesse idioma. Isso indica não apenas a demanda estudantil, mas também o valor estratégico do espanhol como ferramenta de inclusão, mobilidade e diálogo intercultural na América Latina.

Portanto, a trajetória do ensino do espanhol no Brasil evidencia tensões entre avanços institucionais e retrocessos políticos. A exclusão da obrigatoriedade da disciplina ignora o papel do idioma na integração regional e no reconhecimento da diversidade linguística. Valorizar o espanhol no currículo vai além de uma escolha pedagógica: é um posicionamento político em defesa de uma educação crítica, inclusiva e conectada com as realidades socioculturais do país e do continente.

2.2. Das práticas translíngues ao repertório

Diante de um cenário educacional cada vez mais marcado pela diversidade linguística e cultural, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas que regem o ensino de línguas. O conceito de *translanguaging* ou translanguagem ou práticas translíngues⁵¹ surge nesse contexto como uma proposta inovadora e crítica, que rompe com modelos normativos e monolíngues. Ao considerar o repertório completo dos falantes, essa abordagem promove um ensino mais inclusivo, democrático e sensível às trajetórias sociolinguísticas dos alunos. Assim, compreender as práticas translíngues não apenas como uma técnica, mas como uma filosofia pedagógica e social, é essencial para a construção de práticas educacionais comprometidas com a equidade e com a escuta ativa dos sujeitos.

García e Wei (2018) explicam que o termo *translanguaging* foi originalmente cunhado por Cen Williams (1994) para descrever estratégias pedagógicas em salas de aula bilíngues que não separavam rigidamente o uso das línguas durante a instrução. Para uma melhor compreensão do conceito, García e Wei (2018, p. 1), reiteram que

⁵¹ Neste artigo, adoto a nomenclatura 'práticas translíngues' por considerar que esse termo amplia a noção de translanguagem ao destacar as práticas concretas e situadas no contexto social e cultural. Essa escolha enfatiza que o uso das línguas é contextual, dinâmico e condicionado por práticas sociais e culturais específicas, colocando, sobretudo, o foco no agir dos participantes durante as interações.

(...) translanguaging foi usado pela primeira vez por Cen Williams (1994) para descrever estratégias pedagógicas em salas de aula bilíngues que não separam estritamente o uso de duas línguas na instrução. Gradualmente, o termo passou a ser utilizado para descrever as práticas linguísticas de bilíngues/multilíngues em geral.

Com o tempo, o conceito expandiu-se para designar o uso multimodal da linguagem de estudantes bilíngues e multilíngues em contextos educacionais diversos, abrangendo também as práticas de falantes multilíngues em geral.

As práticas translíngues propõem uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconhece e valoriza a integração dos repertórios linguísticos de alunos e professores. De acordo com García e Wei (2018), essa proposta permite que falantes bilíngues mobilizem a totalidade de seus recursos comunicativos, superando as fronteiras entre línguas. Essa concepção amplia a noção de linguagem, entendendo-a como um recurso semiótico complexo e transdisciplinar, capaz de questionar estruturas sociais e cognitivas presentes no ensino de línguas.

Diferentemente das abordagens tradicionais, as práticas translíngues priorizam a comunicação significativa e os saberes linguísticos dos aprendizes. Yip e García (2018) ressaltam que a imposição rígida de normas pode excluir e silenciar estudantes. Por isso, torna-se essencial fomentar espaços pedagógicos em que todos se sintam ouvidos e seguros para se expressar, promovendo uma educação mais democrática, plural e acolhedora.

No ensino de Espanhol, as práticas translíngues rompem com a visão normativa da língua ao valorizar a experiência dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. Segundo Canagarajah (2013), isso não implica rejeitar as normas linguísticas, mas adotar uma postura crítica em relação a elas. Essa abordagem favorece a negociação de sentidos em sala, respeitando a diversidade dos sujeitos e seus repertórios.

Assim, García e Tupas (2019, p. 403), reforçam essa abordagem ao afirmar que, nas práticas translíngues, utiliza-se todo o repertório multimodal e sócio-histórico-cultural dos aprendizes. Diferentemente dos modelos baseados em línguas nomeadas, essa pedagogia se fundamenta nas práticas reais dos alunos, devolvendo-lhes o poder sobre o uso da linguagem e valorizando seu potencial comunicativo humano, em vez de se restringir às convenções codificadas pelo Estado-nação.

Canagarajah (2018) aponta as práticas translíngues como uma alternativa às visões tradicionais de bilinguismo, que se baseiam na separação rígida entre línguas. Para o autor, a comunicação ocorre por meio da mistura fluida de diferentes recursos linguísticos e semióticos, de forma dinâmica e situada. O prefixo “trans” evidencia esse movimento de atravessamento e recombinação, no qual novas formas de expressão e sentidos emergem da interação entre línguas e contextos. Essa perspectiva também desafia concepções glotopolíticas que impõem fronteiras

linguísticas fixas, ao reconhecer e legitimar práticas híbridas — como o *portunhol* — no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

Tal perspectiva amplia as possibilidades de participação dos aprendizes em práticas discursivas, reconhecendo como legítimas formas híbridas de linguagem, como, por exemplo, o *portunhol*, que deixam de ser vistas como erro e passam a ser entendidas como recurso de mobilidade discursiva.

Dessa forma, uma pedagogia apoiada nas práticas translingues propõe uma abordagem inovadora para o ensino de línguas, centrada no uso real da linguagem pelos aprendizes, em vez da imposição de normas linguísticas codificadas por Estados-nação. García e Tupas (2019, p. 403) reforçam essa perspectiva ao afirmar que, nas práticas translingues, utiliza-se todo o repertório multimodal e sócio-histórico-cultural dos aprendizes. Diferentemente dos modelos baseados em línguas nomeadas, essa pedagogia se fundamenta nas práticas discursivas-linguísticas reais dos alunos, devolvendo-lhes o poder sobre o uso da linguagem e valorizando seu potencial comunicativo humano, em vez de se restringir às convenções gramaticais estabelecidas.

Nessa mesma direção, Yep e García (2017) argumentam que as práticas translingues devem priorizar a comunicação, deslocando o foco da linguagem como sistema para a linguagem como ação social. O papel do docente, portanto, é o de abrir espaços de interação entre os alunos, mais do que desenvolver apenas sua proficiência formal em uma língua específica. Em diversos contextos, ser compreendido e ter voz ativa é mais relevante do que "falar corretamente". Essa perspectiva é especialmente importante para alunos iniciantes, que precisam ser encorajados a participar de interações reais; restringir esses momentos em nome da correção gramatical pode comprometer o engajamento e o progresso na aprendizagem.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 215) aproxima o conceito de intercompreensão das práticas translingues ao afirmar que “intercompreensão entre línguas é um exercício de interação em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que ‘fala tudo errado’.” Assim, a intercompreensão pode ser compreendida como uma estratégia concreta para operacionalizar as práticas translingues, ao reconhecer que a comunicação efetiva pode ocorrer mesmo sem o domínio completo das línguas envolvidas. Esse reconhecimento legitima os saberes dos alunos e os posiciona como participantes ativos no processo comunicativo, fortalecendo sua autonomia e confiança no uso da linguagem.

Nessa linha, Signorini (2006, p. 96) oferece uma importante provocação ao questionar concepções idealizadas de comunicação verbal. Para a autora,

o campo aplicado de uma concepção antiidealista da comunicação verbal [...] está justamente na reconfiguração da noção de mal-entendido e de incompreensão como desvios ou perturbações a serem reparadas. Em práticas reais de uso da língua, o mal-entendido e a incompreensão são constitutivos do processo de comunicação, e não a negação ou impedimento desse processo.

Ou seja, mal-entendidos fazem parte do ato comunicativo. Entre o falante A e o falante B há múltiplos elementos — repertórios distintos, experiências culturais, condições de escuta e produção, entre outros. Assim como em uma brincadeira de "telefone sem fio", a mensagem nem sempre chega da forma esperada, o que não significa fracasso comunicativo, mas sim oportunidade para ressignificação de sentidos e reorganização de estratégias comunicativas.

Segundo Garcia (2018), há múltiplas formas de práticas discursivas pelas quais o indivíduo tenta produzir sentido e compreender os contextos em que está inserido. Assim, baseada numa prática realizada em uma escola nos E.U.A., Garcia (2018) pontuou algumas ações (tanto de professor como de alunos) que podem ser vistas e entendidas como práticas translíngues:

Quadro 1: Práticas Translíngues

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES (AÇÕES DE PROFESSOR E ALUNOS)	
1. Expandindo as escolhas linguísticas e culturais (Expanding linguistic and cultural choices)	Expande as opções de repertório linguístico e cultural dos alunos, desenvolvendo assim sua criatividade.
2. Interromper a correção e a ligação entre idioma e nação (Disrupting correctness and the link between language and nation)	Não há escolhas certas ou erradas. Cada interação é um ato criativo que molda as formas pelas quais a mensagem é construída pelos ouvintes. Linguagem é o que as pessoas criativamente “fazem”, não o que as nações têm.
3. Criação de voz bilíngue e desenvolvimento de conhecimento multilíngue crítico (Authoring a bilingual voice and developing critical multilingual awareness)	Desenvolver consciência metalinguística crítica, reconhecendo a linguagem como um sistema semiótico de sinais que pode ser manipulado e selecionado apropriadamente como um ato criativo.
4. Normalizando as práticas Translíngues (Normalizing translanguaging)	As práticas translíngues são vistas como normais e, ao mesmo tempo, se reconhece a força criativa e agentiva do aluno.
5. Normalizando a prática translíngue na escrita (Normalizing translanguaging in writing)	Por meio da prática translíngue por escrito, os alunos descobrem seu potencial para dar voz aos outros, ser escritores criativos, como eles transformam o contexto linguístico e social que definiu escrita.
6. Práticas translíngues para fazer sentido (Translanguaging to make meaning)	Ajuda os alunos a fazer sentido, incentivar os alunos a pensar em como maximizar a comunicação com os jovens estudantes bilíngues, bem como ajudar a entender o valor das práticas translíngues no desenvolvimento da língua.
7. Práticas translíngues para Incluir todos (Translanguaging to include all)	A criatividade dos alunos é reforçada para dar liberdade para selecionar signos de todo o seu repertório comunicativo e usar multimodalidades livremente.
8. Práticas translíngues além de textos orais e impressos (Translanguaging beyond oral and printed texts)	Leva a linguagem além dos textos orais e impressos
9. Práticas translíngues para compartilhar (Translanguaging to share)	Aprender a usar todos recursos semióticos disponíveis para se expressar.

Fonte: GARCIA, O. (2018) *Translanguaging, pedagogy and creativity*

Ao integrar práticas translíngues na educação, reconhecemos que os alunos já trazem repertórios comunicativos válidos, mesmo que não se alinhem aos padrões formais da língua. Em vez de impor normas rígidas, é fundamental criar espaços que valorizem diferentes formas de expressão, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, crítica e participativa.

Como afirmam García e Yep (2018), cabe aos educadores enxergarem o repertório linguístico e cultural dos alunos como um recurso, e não como uma falha. Valorizar suas formas de falar, gestos, vivências e histórias de vida é um gesto pedagógico, ético e social. Essa legitimação torna o ensino mais significativo e contribui para a construção de um ambiente educativo mais equitativo e transformador.

Conforme Blommaert (2015), para compreender os efeitos de sentido produzidos pela linguagem, é fundamental analisar como diferentes tempos, espaços, valores culturais e relações de poder se entrelaçam nas práticas discursivas. De forma complementar, Freire (1986), em *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a importância de respeitar os saberes dos estudantes, reconhecendo-os como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao reconhecer e legitimar as práticas translíngues como formas legítimas de comunicação e aprendizagem, abrimos espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre os recursos que os sujeitos mobilizam em contextos diversos. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades, estratégias e experiências linguísticas, culturais e semióticas é o que se denomina *repertório*. Compreender o repertório não apenas como um acúmulo de códigos linguísticos, mas como uma rede dinâmica e situada de possibilidades comunicativas, permite ampliar o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos superdiversos.

2.3. Do repertório à mobilidade

Para aprofundar a discussão sobre as práticas translíngues, é essencial compreender o conceito de repertório adotado neste artigo — uma noção que vai além da definição tradicional. Em tempos de intensas mudanças sociais, culturais e demográficas, a linguagem não deve ser vista apenas como um meio de comunicação, mas como um marcador ativo de identidade, diversidade e relações de poder. Nesse sentido, a linguagem reflete desigualdades e modos de pertencimento, estando profundamente entrelaçada às experiências de vida dos sujeitos.

Essa perspectiva amplia a compreensão da língua no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente da Língua Espanhola, ao romper com visões que a tratam como um sistema padronizado e fixo, geralmente associado às construções sociopolíticas dos Estados-nação e reforçado por instituições como a escola. Segundo Garcia e Wei (2018), é necessário compreender a língua não apenas como um código nomeado — como "espanhol" ou "inglês" —, mas como uma capacidade humana de construir sentido por meio de um repertório semiótico amplo, que inclui tanto

elementos linguísticos (palavras, sons, estruturas) quanto recursos multimodais (gestos, imagens, sons, entre outros). Essa concepção reconhece que os falantes selecionam e articulam esses recursos de maneira estratégica para se comunicar, embora esse processo esteja atravessado por fatores sociais que influenciam tanto a escolha quanto a recepção dessas formas de expressão.

Assim, compreender a língua como um sistema semiótico dinâmico implica valorizar os repertórios dos alunos como instrumentos legítimos de expressão e comunicação. Essa abordagem rompe com visões normativas e estáticas da linguagem, reconhecendo a agência dos sujeitos e os desafios sociais que atravessam os atos comunicativos. Ao adotar essa concepção, o ensino de línguas pode tornar-se mais inclusivo, reflexivo e sensível às realidades dos aprendizes.

A proposta não é exigir que os alunos usem práticas translíngues o tempo todo, mas criar espaços que favoreçam a comunicação e a ampliação de seus repertórios. Com base em García e Wei (2018), adota-se uma visão de linguagem como prática dinâmica e distribuída, que vai além da ideia de língua como sistema fixo e padronizado. Assim, a linguagem é compreendida como um conjunto de recursos semióticos — linguísticos e multimodais — mobilizados estrategicamente pelos falantes para construir sentidos.

Sob essa óptica, a noção de repertório linguístico, recorrente no debate sociolinguístico, requer uma compreensão ampliada. Gumperz (1964), citado por Busch (2012), define o repertório verbal como o conjunto de formas aceitas de formular mensagens dentro de uma comunidade de fala, abrangendo línguas e dialetos como parte de um comportamento social. Essa concepção enfatiza que as escolhas linguísticas não são apenas guiadas por normas ou status, mas também por estratégias situadas e imprevisíveis.

Busch (2012) aprofunda essa discussão ao destacar o conceito de superdiversidade⁵², formulado por Vertovec (2007), como chave para compreender as novas configurações sociais provocadas pela mobilidade global. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a ideia de repertório, incorporando práticas translíngues, que evidenciam o uso fluido e dinâmico das línguas.

Blommaert (2010, *apud* Busch, 2012) reforça essa visão ao propor o conceito de *repertório*, desvinculado de fronteiras nacionais ou de regimes linguísticos estáveis. Por estar enraizado nas trajetórias de vida dos sujeitos, esse repertório é moldado por experiências diversas e contextos múltiplos.

Com isso, o estudo dos repertórios vai além da simples observação de como as pessoas falam em diferentes situações. Exige-se uma análise das línguas, códigos, afetos e ideologias que compõem suas práticas comunicativas. A abordagem multimodal, como a dos retratos linguísticos desenvolvidos

⁵² Termo descritivo, denotando as novas dimensões da diversidade social, cultural e linguística que emergem do pós-frio. Padrões de migração e mobilidade de guerra (Vertovec 2007, p. 4 *apud* Blommaert; Backus, 2012)

pela Universidade de Viena, exemplifica essa complexidade (Busch, 2012). Nessa metodologia, os participantes representam graficamente seus repertórios preenchendo uma silhueta com cores que correspondem às suas línguas e formas de expressão. Esses retratos visuais tornam-se pontos de partida para narrativas sobre identidade, trajetória e sentimento de pertencimento.

Essa leitura dialoga com Blommaert (2001, 2014), que entende os repertórios como formas de ação que os indivíduos constroem ao se engajarem com múltiplas comunidades, especialmente em contextos de superdiversidade. Esses repertórios são conjuntos de recursos comunicativos usados estrategicamente conforme o contexto, baseados em práticas reais e trajetórias de vida, como migração e multilinguismo. Assim, os repertórios são moldados ao longo da vida, tanto em espaços formais quanto em interações informais.

Desse modo, falar de repertório significa entender como nos posicionamos socialmente pela linguagem. Blommaert (2011) amplia o conceito para incluir não só recursos linguísticos, mas também gêneros, estilos, normas e convenções culturais que orientam a comunicação. Essa visão conecta-se diretamente às práticas translingues, que utilizam repertórios multimodais, ultrapassando os limites de uma única língua e adaptando-se a contextos variados.

Diante das mudanças sociais e culturais atuais, é necessário repensar o ensino da linguagem, valorizando os usos reais dos falantes em vez de normas fixas. Blommaert (2015) propõe uma abordagem sociolinguística que vê a linguagem como reflexo da diversidade social, revelando identidades de classe, etnia, gênero e região. A presença de novas línguas nos contextos sociais indica processos de mudança e a superação de fronteiras, mostrando que a linguagem não só expressa, mas também organiza e enfrenta essa diversidade.

Blommaert (2010, 2014) concebe a linguagem como prática social marcada por desigualdades, em que os recursos linguísticos são valorizados ou marginalizados conforme o contexto social. A ideia de escalaridade mostra que certos repertórios facilitam a mobilidade social, enquanto outros limitam a inclusão. Ele também desafia a noção de fluência como domínio absoluto da língua, ressaltando que a competência comunicativa depende da adaptação a normas sociais situadas.

Pennycook (1998) complementa com uma crítica a noção tradicional de competência já que está ligada a estruturas de poder que privilegiam normas padronizadas e deslegitimam outras formas de expressão. Essa reflexão é importante para o ensino de línguas, especialmente do espanhol, ao questionar qual variedade é ensinada, para quem e em quais contextos. A preferência exclusiva pelo espanhol da Espanha, por exemplo, pode limitar o repertório dos alunos e invisibilizar variedades legítimas da América Latina.

Dessa forma, compreender o conceito de repertório de forma crítica e situada é essencial para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à realidade sociocultural dos aprendizes. Valorizar os repertórios como recursos dinâmicos e legítimos implica repensar os objetivos

do ensino de línguas, priorizando os usos reais da linguagem em contextos plurais. Isso exige uma concepção da linguagem como prática social, vinculada às relações humanas, identidades e formas de atuação no mundo.

2.4. Da mobilidade aos contextos reais

Ao considerar a linguagem como uma prática social, nos afastamos de concepções normativas e abstratas que a veem como um sistema fechado de regras. Em vez disso, passamos a compreendê-la como uma construção histórica, cultural e interacional, marcada pelas relações de poder, pelas identidades e pelas experiências dos sujeitos em contextos sociais concretos. Essa perspectiva, ancorada nos estudos de Vygotsky e aprofundada por abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada, permite refletir criticamente sobre o ensino de línguas, valorizando os repertórios dos aprendizes e reconhecendo o papel ativo da linguagem na constituição do mundo social.

Essa perspectiva está alinhada com García e Wei (2018), que ampliam a visão tradicional da língua como sistema padronizado e nacional, para entendê-la como uma capacidade humana expressa por meio de repertórios semióticos variados, incluindo recursos multimodais. A comunicação depende da agência dos falantes e é influenciada por fatores sociais como poder e legitimidade. Ignorar esses repertórios e tratar os alunos como monolíngues desconsidera seus contextos e compromete uma aprendizagem significativa e situada.

Dessa maneira, ao compreender o repertório como uma rede viva de saberes e experiências que se manifesta nas práticas translíngues, abrimos caminho para reflexões mais amplas sobre a própria natureza da linguagem. O passo seguinte nessa trajetória teórica e pedagógica é considerar a linguagem como prática social, ou seja, como um fenômeno que emerge das interações cotidianas, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e dinâmicas identitárias. Essa mudança de foco implica reconhecer a mobilidade como um elemento central — tanto no trânsito entre línguas e códigos quanto nos deslocamentos dos próprios sujeitos em contextos marcados pela superdiversidade.

Ao conceber a linguagem como prática social, deslocamo-nos de uma perspectiva estruturalista e normativa para uma visão que a entende como ação situada, historicamente construída e profundamente imbricada nas relações sociais. A linguagem serve para construir sentidos, negociar identidades e se posicionar no mundo, especialmente em contextos superdiversos que desafiam fronteiras fixas. Inspirada por teóricos como Bakhtin, Bourdieu e Pennycook, essa visão destaca que falar, escrever e ler são práticas carregadas de valores, poder e ideologia. Assim, a sala de aula de línguas torna-se um espaço de negociação, agência e transformação, onde múltiplas vozes se articulam.

De acordo com Blommaert (2014), a mobilidade é uma questão de determinar as diferentes ordens de indexicalidade que por meio da comunicação viaja e seus efeitos sobre condições e

resultados comunicativos. Ou seja, a mobilidade não vem desacompanhada da linguagem; são necessários recursos semióticos para organizar a linguagem e as nossas formas de agir diante das diversas práticas comunicativas do nosso mundo superdiverso.

Dessa forma, a mobilidade não se trata somente de movimento, mas de entender que, um sujeito que fala, fala sempre de um determinado lugar e tempo, e numa relação dialética. Assim, o discurso, como manifestação da linguagem, adverte-nos sobre a dificuldade da comunicação, pois aquilo que falamos pode ou não ser entendido da forma como queremos. Nisso reside a importância do uso de todos os recursos semióticos possíveis para significar tanto para o interlocutor como para locutor dentro do ambiente em que estão inseridos.

A noção de mobilidade proposta por Blommaert (2014) amplia a compreensão da linguagem em contextos diversos, destacando que ela não se limita ao deslocamento físico, mas envolve a circulação de sentidos que variam conforme os contextos socioculturais. Os significados são negociados em cada interação, tornando-se dinâmicos e situados.

Nesse sentido, o sujeito que fala nunca se encontra em um vazio comunicativo, mas está sempre situado em um tempo e espaço específicos, em constante relação dialógica com o outro. O discurso, entendido como prática social, evidencia os desafios da comunicação, pois as intenções de quem fala nem sempre são interpretadas como esperado por quem ouve. Por isso, a mobilização de múltiplos recursos semióticos — como gestos, imagens, sons, expressões faciais e entonações — torna-se essencial para a construção de sentidos compartilhados.

É nesse cenário que as práticas translíngues se destacam, pois integram os repertórios comunicativos dos sujeitos possibilita à mobilidade, permitindo que recursos provenientes de diferentes línguas e modalidades sejam combinados para produzir sentidos. Reconhecer a mobilidade e a complexidade das práticas linguísticas contemporâneas amplia a reflexão sobre os efeitos da normatização linguística no espaço escolar.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE

3.1. Análise das práticas translíngues para apropriação da língua espanhola

Primeiramente, cabe dizer que este artigo tem como base teórico-metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006, 2017), doravante PCCol, inserida na metodologia qualitativa, no Paradigma Crítico. Trata-se de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, em que alunos e professora-pesquisadora são participantes colaboradores. Essa metodologia objetiva a colaboração crítica na construção do conhecimento e de novos modos de agir conjuntamente, questionando, negociando, dividindo tarefas, repensando as ações de forma crítica, intencional e colaborativa.

Por que insiro minha pesquisa nessa base teórico-metodológica? Principalmente, essa escolha se deve à importância da função social característica das ações que organizam essa base metodológica. Afinal, a PCCol busca uma mudança social nos participantes por meio de uma ação dialética. Ademais, a PCCol foi pensada como uma pesquisa que busca uma mudança social, na escola e fora dela. O objetivo é que cada participante (inclusive eu, enquanto pesquisadora) entenda seu lugar de fala e seu lugar social, agindo com base em uma nova posição de sujeito –uma posição consciente.

Como aponta Magalhães (2014), trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que coloca os participantes num contexto de intervenção, em que ajam uns sobre os outros, expondo suas contradições e discutindo-as para que avancem em direção à novos modos de agir (agenciamentos). Almeja-se que o indivíduo, por meio da relação dialética de ações colaborativas, construa novo conhecimento. Assim, a forma como nos entendemos, nos organizamos e agimos no mundo, perpassa por uma zona de possibilidades entre o que somos e o que podemos vir a ser. Tal processo é sempre mediado por nossa relação com o outro.

A seguir, apresento uma análise das práticas translingues desenvolvidas em sala de aula com os alunos do curso de Graduação em Eventos, na disciplina de Língua Espanhola, no primeiro semestre de 2019. Participaram da pesquisa 24 estudantes do 1º semestre, em sua maioria com idades entre 19 e 25 anos e, em grande parte, sem experiência prévia na área de Eventos.

Esta investigação foi conduzida com base na aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o CAAE 13834419.1.0000.5482, com o devido consentimento livre e esclarecido dos alunos participantes e da instituição. Os dados foram produzidos durante as aulas, gravados e posteriormente transcritos. Ressalta-se que todo o processo de coleta e tratamento dos dados seguiu rigorosamente os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, assegurando a confidencialidade, o respeito à autonomia dos participantes e a integridade das informações utilizadas para fins acadêmicos.

A análise presente neste artigo integra parte da minha dissertação *Ensino de Espanhol no Curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social*⁵³ (PUC-SP, 2020). No contexto da pesquisa, desenvolvemos um projeto baseado na Atividade Social intitulada “Organizar e participar de uma exposição de cômics”, sendo que um dos momentos centrais da atividade consistiu em uma roda de conversa sobre quadrinhos em língua espanhola. O critério para a escolha deste excerto baseia-se em um aspecto principal: (1) a presença concreta de práticas translingues em um contexto real de

⁵³ Segundo Liberali (2009, p. 12), apoiada no conceito de atividade (Vygotsky, 1934; Leontiev, 1977) ou de sistema de atividades (Engeström, 1991), as Atividades Sociais são “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”.

interação em sala de aula, o que possibilita observar como os estudantes mobilizam seus repertórios de forma espontânea e situada.

Com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência comunicativa autêntica em Língua Espanhola, convidei um professor nativo da Espanha “Orador-profe” para participar de uma videoconferência via Skype sobre *cómics* espanhóis. A conversa teve duração aproximada de uma hora e dez minutos. Desde o início, os alunos foram informados sobre possíveis imprevistos técnicos e orientados a se aproximarem da câmera ao realizarem perguntas, para que fossem vistos e ouvidos com clareza. Neste diálogo, assumo a posição de PP (professora-pesquisadora).

O principal objetivo da proposta era estimular o uso da Língua Espanhola em um contexto real, não escolarizado, mas ainda inserido no ambiente educacional. Diante de possíveis dificuldades linguísticas, autorizei o uso de práticas translingues, compreendendo, conforme Johnson e Seltzer (2016, *apud* García, Yip, 2018), que tais práticas são estratégias legítimas e intencionais no processo de aprendizagem.

A atividade foi pensada para preparar os alunos para a apresentação oral final, promovendo segurança e familiaridade com a língua. Embora tivessem elaborado perguntas previamente, optaram por não usá-las, demonstrando esforço por uma interação autêntica. Apesar da ansiedade inicial diante do falante nativo, a experiência ajudou a ressignificar a sala de aula como espaço de comunicação real, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Quadro: Práticas Translingues

Excerto 2: Aula 10 – 03/06/2019 - “Participar de *una charla con un invitado sobre cómics españoles*”(parte 1)

(...)

PP1: ¿otra pregunta?... hay, hay 2 personas para preguntar. ¿Quién quiere ir primero?
(*uma aluna levanta a mão e vem até a câmera*))

J1: ¿aquí? (*aluna pergunta sobre o lugar está correto para perguntar*))

Profesora2: Sí, aquí. Habla alto ahí

J2: ¿Te interesa algún cómic de Brasil?

Orador – profe1: Eh / no conozco, la verdad es que no conozco los cómics de Brasil, pero sí que me interesaría saber más sobre algunos, ¿no?, los más famosos... ¿no?, como Turma da Mônica y no sé, no conozco otros, **¿cuáles podéis recomendarme, que conozcáis?**

PP3: Ahí la pregunta / repite la pregunta tuya (*peço ao orador que repita a pergunta*))

Orador – profe2: Qué **¿qué cómics podéis recomendarme, de ahí de Brasil?** **J3:** Menino Maluquinho y Pandilla de Mônica y **yo creo...**

Orador – profe3: ¿Los más famosos?

Le1: El Chavo, Armandinho, Um sábado qualquer...

PJ3: Pero brasileños... el Chavo no es brasileño... solo hablamos sobre Pandilla de Mônica y Menino Maluquinho. ¿Hay otro más que conocemos?...

Y1- Luluzinha.

PJ4: Pero no es brasileño Luluzinha... mira cómo nos falta uno... pero cuando hablamos de Internet, hay más historietas que están saliendo / pero, no / Armandinho, por ejemplo, ¿no? /(pergunta fraudada) Y ¿otro cómic de Internet? Brasileño... Um Sábado Qualquer... **O sea, nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales tradicionales, vamos decir así, ¿no?**

Orador – profe4: ajá, bueno / pero ¿son historias de humor, o no? **Alunas:** Sí, sí, la mayoría.

Fonte: GOMES, Maria Edna da Silva. Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de atividade social. 2020. (Dissertação)

Nesse excerto, a interação entre o orador-profe e os alunos-participantes é marcada por um tom informal, evidenciado pelo uso dos pronomes de tratamento *vosotros* e *tú*. Tanto o orador (com verbos como *podéis* e *conozcáis*) quanto os estudantes (com enunciados como *¿Te interesa...?*) recorrem a essas formas linguísticas que, em muitos contextos, podem sinalizar uma tentativa de estabelecer proximidade entre os interlocutores. Contudo, é importante observar que o uso de tais formas não garante, por si só, uma relação afetiva ou de proximidade genuína. Na Espanha, por exemplo, é comum o uso de *vosotros* e *tú* para tratar jovens, configurando-se como uma variação diastrática, relacionada à faixa etária, e não necessariamente à informalidade.

Há um momento significativo — não transcrito, mas mencionado — em que o convidado pergunta diretamente aos participantes como prefeririam ser tratados, se por *tú* ou *usted*. Os alunos, já familiarizados com os usos pragmáticos desses pronomes por meio do ensino escolarizado, optam pelo *tú*, revelando tanto conhecimento linguístico quanto intencionalidade na construção de uma interação mais horizontal. Essa escolha, compartilhada entre o orador e os alunos, contribui para uma ambiência comunicativa menos hierárquica, em que a informalidade funciona como estratégia de aproximação discursiva.

No desenvolvimento da conversa, os alunos-participantes iniciam a interação com uma pergunta ao orador, que responde e a amplia com uma nova questão: *¿Cuáles podéis recomendarme, que conozcáis?* ou *¿Qué cómics podéis recomendarme, de ahí de Brasil?*. Essa resposta em forma de pergunta estimula a participação de outros alunos, que passam a compartilhar referências da cultura dos quadrinhos brasileiros (J3: *Menino Maluquinho*, *Pandilla de Mônica*; Le1: *El Chavo*, *Armandinho*, *Um Sábado Qualquer*; Y1: *Luluzinha*). Embora alguns estudantes mencionem personagens que não pertencem ao universo brasileiro, como *El Chavo* e *Luluzinha*, a professora (PP) intervém para situá-los, destacando a produção nacional de quadrinhos e direcionando o foco da discussão. Essa intervenção, embora tenha interrompido a possibilidade de entrelaçamento de falas, evidencia um esforço de mediação e correção colaborativa por parte da docente, ao mesmo tempo em que reafirma a construção coletiva do conhecimento.

O orador-profe também contribui para a ampliação do tema ao utilizar perguntas abertas, ou "fraudadas", que convidam à reflexão: *¿Son historias de humor, o no?* e, em seguida, *¿Son todas historias de humor?... ¿Cómicas o no?*. Essas perguntas, mesmo orientadas a respostas binárias,

provocam reações dos estudantes que vão além do “sim” ou “não”, como demonstram as falas de R1 (*pero tem algunos de crítica social*) e Le2 (*Armandinho es una crítica social*). Tais respostas indicam que os alunos podem interpretar e atribuir sentido às narrativas, a partir de suas próprias experiências e repertórios culturais.

Enunciativamente, os alunos revelam-se aptos a interagir e responder às questões do convidado, movimentando-se num diálogo que, embora não alcance um nível propriamente dialético, como sugere Liberali (2013), evidencia a existência de um “contrato de participação”. Esse contrato se manifesta na presença ativa dos estudantes, que se posicionam discursivamente e mobilizam suas vozes durante a atividade. Um exemplo simbólico dessa preparação e autonomia foi o fato de os alunos levarem perguntas anotadas, mas optarem por não usá-las no momento da fala, sinalizando segurança e autoconfiança.

Apesar de algumas respostas breves ou pouco elaboradas, o excerto analisado mostra momentos em que emerge uma colaboração crítica entre os participantes. Ao discutirem sentidos e significados atribuídos aos quadrinhos, os alunos mobilizam conhecimentos prévios e compartilham interpretações, construindo uma compreensão coletiva do tema. Tal prática evidencia não apenas a aprendizagem do conteúdo, mas também o exercício de competências comunicativas e sociais no ambiente de sala de aula.

O excerto evidencia uma prática pedagógica baseada em práticas translingues como forma de aprendizagem e expressão, favorecendo a comunicação entre os participantes por meio do uso integrado de repertórios diversos. Alunos e profe-orador alternam entre português e espanhol, seja em referências culturalmente situadas — *Turma da Mônica*, *Menino Maluquinho*, *Um Sábado Qualquer* —, seja na construção híbrida de frases, como “*pero tem algunos de crítica social*” e “*vamos decir así, ¿no?*”, o que revela uma abordagem que combina línguas na produção de sentidos, ilustrando como uma adaptação interlinguística facilita a compreensão cultural. Tais ocorrências não são erros, mas estratégias legítimas que evidenciam um repertório linguístico ativo e situado, em que a língua é usada como prática social voltada à interação e à construção de sentido, e não apenas à norma linguística.

A interação é atravessada por uma lógica de coautoria e negociação de significados, em que os participantes da interação buscam promover um ambiente em que o foco está na comunicação significativa, e não na rigidez normativa. Nota-se, também, uma valorização de identidades linguísticas híbridas e produções culturais locais, como expressa a aluna que afirma: *nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales*, sugerindo um deslocamento da autoridade cultural dos centros tradicionais para produções mais próximas da realidade dos estudantes.

Ainda, apoiado em Blommaert (2010), no diálogo analisado, percebe-se essa mobilidade cultural quando os alunos discutem quadrinhos brasileiros que circulam tanto em mídias tradicionais quanto digitais. A aluna destaca que *“nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales”*, mostrando consciência crítica sobre a circulação cultural na era digital. Assim, os alunos situam seus repertórios em espaços de circulação ampliados, evidenciando sujeitos em movimento que negociam sentidos em contextos globais e digitais.

Durante a interação, os alunos mobilizam repertórios diversos para construir sentido, como ao mencionar personagens brasileiros e internacionais ou ao corrigir um colega sobre a origem de *El Chavo*. Esses exemplos revelam que o conhecimento cultural é acionado de forma colaborativa e crítica, sendo tão relevante quanto o linguístico. Tal prática reflete o conceito de repertório sociolinguístico situado (Blommaert, 2010) e evidencia o uso de práticas translíngues (García, Wei, 2014), nas quais os participantes utilizam todos os recursos disponíveis para comunicar-se de maneira significativa em contextos interculturais.

Como propõem García e Wei (2014), as práticas translíngues configura-se como uma prática pedagógica crítica, que legitima os repertórios dos alunos em contextos multilíngues, reconhecendo-os como sujeitos ativos, criativos e plurais. Dessa forma, a experiência analisada não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem da língua adicional, mas também favorece a construção de sentidos, a afirmação identitária e o exercício da cidadania discursiva em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho com a seguinte questão: *as práticas translíngues podem compor a tessitura que impulsiona a mobilidade do aprendiz de espanhol?* Ao longo da pesquisa, compreendi que a adoção de práticas translíngues não diminui a importância da língua espanhola nas aulas, mas, ao contrário, amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem e inclusão. Essa abordagem permitiu que os alunos participassem de forma mais ativa, sem receios de serem silenciados e/ou julgados por não dominarem completamente a língua espanhola.

Verifiquei que as práticas translíngues contribuíram significativamente para reduzir os bloqueios comunicativos, frequentemente motivados pelo medo de errar ou pela insegurança diante de um idioma pouco familiar. Ao acolher os repertórios multimodais dos estudantes, se possibilita um ambiente mais aberto e acolhedor, no qual o aprendizado do espanhol pôde florescer de maneira mais natural e significativa.

É importante destacar, contudo, que a proposta não consistiu em desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem com base exclusivamente nas práticas translíngues. O objetivo foi utilizá-las

de forma estratégica, como recurso pedagógico para favorecer a participação dos alunos e evitar sua desmotivação diante das dificuldades, principalmente, as iniciais.

Assim, defendo que as práticas translingues podem ser um caminho potente no ensino de línguas, especialmente em contextos plurilíngues como o nosso. Ao permitir que os alunos acessem seus conhecimentos prévios e utilizem diferentes recursos, criam-se pontes entre línguas e culturas, favorecendo a mobilidade comunicativa mais ampla e crítica.

Contudo, reconheço que esta proposta apresenta algumas limitações em contextos educacionais em que o olhar para o ensino-aprendizagem seja mais estruturalista. Assim, o desenvolvimento das práticas translingues ainda enfrenta resistências institucionais e pedagógicas, especialmente em contextos mais tradicionais que valorizam a norma culta e a separação rígida entre línguas. Além disso, o estudo não acompanhou de forma longitudinal os impactos da abordagem na proficiência em espanhol dos estudantes ao longo do tempo, pois, infelizmente, o meu contrato de trabalho acabou junto com o término do semestre.

Diante disso, delineiam-se caminhos promissores para investigações futuras — alguns já em curso. Uma dessas frentes de pesquisa, atualmente em desenvolvimento, busca compreender como o agir crítico-colaborativo pode ser promovido no curso de Comércio Exterior por meio da língua espanhola e em projeto colaborativos internacionais. Além disso, sugiro que os professores investiguem como os repertórios translingues se desenvolvem ao longo de um percurso formativo completo e de que maneira contribuem para a ampliação da agência dos estudantes em interações reais no contexto profissional. Compreender essa evolução pode oferecer subsídios valiosos para a construção de propostas pedagógicas mais integradas à realidade linguística e sociocultural dos aprendizes.

Outra vertente importante diz respeito à atuação docente: é necessário explorar como os professores percebem e integram práticas translingues em suas rotinas pedagógicas, bem como identificar que tipos de formação continuada seriam mais eficazes para apoiá-los nesse processo. Por fim, estudos que aprofundem os impactos dessas práticas na construção identitária dos estudantes podem enriquecer ainda mais o debate sobre o ensino de línguas em contextos plurilíngues, contribuindo para abordagens mais críticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social.

Em última análise, a chave para um ensino de línguas mais democrático reside em criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para explorar todas as suas possibilidades linguísticas, sem o receio de serem silenciados. A prática translíngue deve ser integrada de forma natural ao processo de aprendizagem, pois ela é um reflexo da realidade multilíngue e multimodal que os alunos vivenciam. Assim, ao valorizarmos e incentivarmos o uso do repertório completo dos alunos, estamos, na verdade, ampliando suas possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, de mobilidade entre diferentes comunidades linguísticas e culturais. A tarefa do professor, portanto, é garantir que

esse processo de expressão seja sempre acolhido, respeitado e incentivado, para que a voz do aluno nunca seja silenciada.

REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J. *Durkheim and the internet: on sociolinguistics and the sociological imagination*. **Urban Language & Literacies**, Paper 204, Tilburg University, p. 1-63, 2017.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. *Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity*. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011._Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity. Acesso em: 20 abr 2025.
- BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523, 2012. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice*. New York: Routledge, 2014.
- CANAGARAJAH, S. *Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone*. In: MAY, Stephen (ed.). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 2013. p. 78-102.
- CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em LA: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, p. 65-69, 2007.
- G1. *Câmara aprova versão final do novo ensino médio e envia texto para sanção; espanhol não será obrigatório*. 9 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/09/camara-aprova-versao-final-do-novo-ensino-medio-e-envia-texto-para-sancao-espanhol-nao-sera-obrigatorio.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.
- G1. *Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil*. 29 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA; Oxford: Basil/Blackwell, 2009.
- _____. Bilingualism in education in the multilingual apple: the future of the past. *Journal of Multilingual Education Research*, v. 1, art. 5, 2010. Disponível em: <http://fordham.bepress.com/jmer/vol1/iss1/5>. Acesso em: 20 abr 2025.
- GARCÍA, O.; TUPAS, R. Doing and undoing bilingualism in education. In: DE HOUWER, A.; ORTEGA, L. (Eds.). *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 390-407. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org/publications/>. Acesso em: 20 abr 2025.
- GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging*. In: CHAPPELLE, C. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley, 2018. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org/publications/>. Acesso em: 20 abr 2025.
- _____. Translanguaging, pedagogy and creativity. In: ERFURT, J.; CARPORAL, E.; WEIRICH, A. (eds.). *Éducation plurilingue et pratiques langagières: hommage à Christine Hélot*. Berlin: Peter Lang, 2018. p. 39-56.
- GOMES, Maria E S. **Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social**. Orientadora: Dra. Maria Cecilia Camargo Magalhães. 2020, 148 f., (Dissertação) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, São Paulo, 2020.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 19 abr 2025.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da LA: o traçado de um percurso, um rumo ao debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, v. 14, 2011. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1227>. Acesso em: 19 abr 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. Intervention research in a public elementary school: a critical-collaborative teacher education project on reading and writing. **Outlines**, v. 17, n. 1, p. 39-61, 2016. Disponível em: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/24205>. Acesso em: 19 abr 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; SZUNDY, P. T. C. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade socio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, A. *Introducing critical applied linguistics*. In: PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2011. p. 1-23.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 19 abr 2025.

PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS (PCIS) SOB A LUZ DA EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

INTERNATIONAL COLLABORATIVE PROJECTS (ICPs) IN THE LIGHT OF PAULO FREIRE'S EPISTEMOLOGY: AN EXPERIENCE REPORT

Arielly Ferreira Correa BERLANDI

arielly.berlandi@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi, Americana, São Paulo, Brasil

Wellington Aires da Cruz PEREIRA

wellington.pereira15@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi /Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Americana/Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo analisa a aplicação dos Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) no ensino de Língua Inglesa nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, à luz da epistemologia de Paulo Freire. A proposta central é investigar como tais projetos, fundamentados na abordagem COIL (Collaborative Online International Learning), podem promover uma educação que transcenda o tecnicismo, incentivando o diálogo, a autonomia e a problematização da realidade. Com base em revisão bibliográfica e relato de experiência, os autores evidenciam como os PCIs podem atuar como instrumentos de transformação educacional ao favorecer práticas pedagógicas alinhadas ao pensamento freireano. A experiência relatada demonstrou que os alunos brasileiros e indianos desenvolveram habilidades de cooperação intercultural, pensamento crítico e uso ativo da língua inglesa, elementos que contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos. Ao articular teoria e prática, o artigo mostra que é possível romper com o modelo tradicional de ensino bancário e adotar uma pedagogia libertadora, centrada na construção coletiva do conhecimento. Conclui-se que os PCIs, quando orientados por uma perspectiva humanizadora, podem fomentar uma educação superior mais democrática, engajada e alinhada com a proposta freireana de formar sujeitos históricos capazes de intervir no mundo.

Palavras-chave: Projetos Colaborativos Internacionais; ensino de língua inglesa; Paulo Freire; educação para a liberdade; relato de experiência.

Abstract: This article analyzes the implementation of International Collaborative Projects (ICPs) in the teaching of English at the Faculties of Technology of the State of São Paulo, through the lens of Paulo Freire's epistemology. The central aim is to investigate how such projects, based on the COIL (Collaborative Online International Learning) approach, can foster an education that transcends technicism by promoting dialogue, autonomy, and the problematization of reality. Drawing on a literature review and an experience report, the authors highlight how ICPs can function as instruments of educational transformation by encouraging pedagogical practices aligned with Freirean thought. The reported experience showed that Brazilian and Indian students developed intercultural cooperation skills, critical thinking, and active use of the English language—elements that contribute to the formation of more conscious and critical citizens. By articulating theory and practice, the article demonstrates that it is possible to break away from the traditional banking model of education and adopt a liberating pedagogy centered on the collective construction of knowledge. It concludes that ICPs, when guided by a humanizing perspective, can promote a more democratic and engaged higher education aligned with Freire's vision of forming historical subjects capable of intervening in the world.

Keywords: International Collaborative Projects; English language teaching; Paulo Freire; education for freedom; experience report.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relaciona a aplicação de Projetos Colaborativos Internacionais nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo, vinculadas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ao referencial teórico freireano. O objetivo principal é pensar como o trabalho desenvolvido por meio de projetos COIL (*Collaborative Online International Learning*) aproxima-se das ideias de Paulo Freire. A finalidade é compreender como princípios práticos e pressupostos metodológicos dos intercâmbios virtuais promovem a autonomia, o diálogo e a educação problematizadora, bases epistemológicas do pensamento do patrono da educação brasileira.

Segundo Peterossi (2014), é comum que a Educação Profissional e Tecnológica seja associada à depreciação do ser humano, que seria reduzido a uma racionalidade instrumental. Laval (2019) afirma que embora o projeto de educação humanista - pautado pela emancipação intelectual - pudesse ser utópico, seria temerário assumir na totalidade as proposições da educação neoliberal. Ainda segundo o sociólogo, o neoliberalismo educacional se resumiria à formação do assalariado, de um profissional socialmente útil, excluindo do processo educacional o ideal de liberdade e a concepção do ser humano como alguém que existe para além de sua função no sistema capitalista. Superar a racionalidade neoliberal no campo educacional significa prescindir de uma educação que atenda tão somente às demandas do mercado e, para tanto, é fundamental considerar a dimensão humana e crítica da formação de tecnólogos.

Freire (2014) opunha-se ao que classificava como educação bancária, aquela em que os alunos seriam depositários do conhecimento para eles preparado e imposto, sem questionamentos. Nesse sentido, se a formação em cursos superiores de tecnologia se resumir a uma proposta de ensino que se atenha ao conhecimento técnico aplicado a uma determinada área de atuação no mercado de trabalho, os diplomados terão, muito provavelmente, domínio de elementos teórico-práticos desenhados sob medida para uma realidade totalmente instável (Laval, 2019), seja em termos de empregabilidade, seja considerando a própria situação do capitalismo na atualidade; em outros termos, em pouco tempo esses egressos podem ter em suas mãos um papel sem muito valor e uma formação que não os preparou para a vida e seus desafios, mas apenas para o mercado de trabalho e sua efemeridade estrutural.

Diante desse quadro, torna-se relevante discutir como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para que se supere o panorama instrumental da educação tecnológica e que os estudantes possam desenvolver o seu potencial ontológico para ser *mais*. Nessa perspectiva, este artigo se debruça sobre a seguinte problemática: Podem os professores de língua inglesa, em conjunto com docentes de outras áreas, atuarem para a construção de uma educação que supere o tecnicismo? Os Projetos Colaborativos Internacionais são evidência dessa realidade? Levando em conta que a

disciplina de Inglês está presente na maioria dos currículos dos cursos das Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, podendo ser ofertada em até seis semestres da grade curricular, a depender da habilitação em questão, acreditamos que essa realidade possa materializar lugar privilegiado para propor e promover práticas que ajudem a consolidar uma visão de formação superior que, sim, se preocupe com empregabilidade e posicionamento no mercado de trabalho, mas que forme também cidadãos críticos, que problematizem a realidade e entendam seu papel diante das estruturas de poder e as forças que atuam sobre o seu existir.

Por meio de uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e relato de experiência de um dos autores do artigo, buscaremos compreender a oferta de PCI's nas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo à luz do pensamento de Paulo Freire, esclarecendo se a concepção e a realização do projeto de fato promovem uma educação para a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade, na construção de uma educação mais justa e democrática. Importante salientar, no entanto, que embora a análise aqui apresentada seja feita em uma perspectiva freireana, há outras teorias que também pensam o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a problematização da realidade, como aquelas baseadas em projetos e fundamentadas pelo pensamento de autores como Dewey e Kilpatrick (Chen, 2025), mas que não estão no escopo deste artigo.

O artigo está dividido em três seções. A primeira trará epistemologia sistematizada de Freire. Em seguida, será apresentada a metodologia dos Projetos Colaborativos internacionais. Na última seção, apresentaremos um relato de experiência sobre um PCI entre Brasil e Índia, relacionando essa vivência aos pressupostos freireanos.

A EPISTEMOLOGIA DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, em sua obra, argumenta que o homem e a mulher têm a vocação histórica de ser *mais*, partindo da ideia de que somos seres inconclusos. De acordo com o autor, constantemente as populações oprimidas têm a sua humanização negada e, diante desse quadro, importa que tentemos transcender as opressões que se nos apresentam e buscar a liberdade advinda da problematização do mundo, entendendo as relações de poder e as razões que fundamentam o funcionamento da realidade dada. Realidade essa que não pode ser vista como destino, como fatalidade, mas, sim, como resultado de uma construção que pode, e deve, ser questionada e, principalmente, transformada.

Para a compreensão da epistemologia freireana, algumas expressões tornam-se chave: autonomia, diálogo e educação problematizadora. Neste texto, discutiremos, de forma breve, os

conceitos elencados e, a partir deles, construiremos algumas reflexões. Vale ressaltar que os temas são profundamente relacionados e que, desse modo, as definições e reflexões podem se sobrepor ou mesmo se unir, sem prejuízo para a análise.

Freire (2021b) discute que o ser humano pode ir além de seus condicionantes. A superação da situação de tutelado levaria a uma condição de autonomia diante do mundo. O processo educacional seria, então, o espaço privilegiado para a formação desse homem e dessa mulher que, frequentemente, sentem medo de serem e se sentirem responsáveis por suas vidas em um contexto de manipulação e opressão, nem sempre percebido. Para tanto, professores precisam conceber a formação não como uma obra de abnegação, como o ato de doar, de transferir o que se sabe a pessoas desvalidas. Educar precisa ser visto como um ato baseado na comunhão de vidas que, juntas, caminham e lutam para a construção de justiça e liberdade. Um grande passo nesse sentido é a percepção de si mesmo e, mais que isso, assumir-se como sujeito no mundo.

O verbo assumir é um verbo transitivo e que pode ter como objeto o próprio sujeito que assim se assume. Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências. Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador e realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. (Freire, 2021b, p.41-42)

Não haveria autonomia sem reconhecimento do outro, pois só percebendo a “outredade” pode-se pensar em construção, em uma luta conjunta e de fato democrática. De que outra forma alguém poderia reconhecer-se como sujeito ou objeto se não se visse em relação? Na relação estabelece-se a curiosidade, “uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser estimulado ou desafiado.” (Freire, 2012, p.124).

A curiosidade, um dos elementos constituintes de uma educação dialógica e problematizadora, não pode ser comparada à curiosidade ingênua. A curiosidade que Freire nos apresenta é a epistemológica, rigorosa, sistematizada, que o educador e a educadora devem construir junto aos alunos e alunas.

O papel (...) do educador ou da educadora progressista é desafiar, enquanto sina, a curiosidade ingênua do educando no sentido de, com ele, “partejar” sua criticidade. É assim que a prática educativa vai se afirmando como prática desocultadora de verdades escondidas e não alienantes. (Freire, 2012, p.129)

Uma educação dialógica, e consequentemente problematizadora, partirá da realidade que envolve o processo educativo, desvelando as estruturas opressoras que no contexto se apresentam. Nessa perspectiva, contrapõe-se à manipulação e à invasão cultural, promovendo a problematização

das circunstâncias, primeiro codificando-as e, em seguida, decodificando-as, como forma de compreensão e transformação. Os significados da realidade, ou temas geradores, vão se desdobrando, numa cadeia que busca ultrapassar os limites que impedem que se chegue ao inédito viável.

A educação problematizadora, em oposição à educação bancária, promove a emergência das consciências, antes submersas em ciclos de negação da humanidade e da autonomia. Criadora e não reprodutora, questiona as verdades dadas em livros didáticos ou em aulas de inculcação de conteúdo, questionando as vozes que naturalizam a exclusão, a pobreza, a dominação. Na colaboração, na união dos sujeitos históricos e críticos, na promoção do diálogo, os atores do processo educativo *dizem a sua palavra*.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (Freire, 2021b, p.32)

Dialogar, na perspectiva freireana, “é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (Freire, 2014, p.109). Freire não vê o diálogo como uma forma de dominar ou oprimir e nem de forma reducionista, como uma simples troca de ideias entre os indivíduos. Para além de simples “tagarelice”, a palavra, elemento constituinte do diálogo, adquire dimensão de práxis, pois é, a um só tempo, reflexão e ação sobre o mundo. Se só ação, torna-se ativismo estéril, que não permite o diálogo. Se só reflexão, configura “blá, blá, blá”, que não se compromete com a transformação do mundo. De uma forma ou de outra, não se presta ao diálogo, porque se fundamenta na alienação e, por isso, seria na visão de Freire, “inautêntica”.

É no diálogo que “os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 2014, p.109), portanto a palavra não pode ser negada, não pode ser proferida somente por aqueles que se julgam, ou são julgados, em situação social ou acadêmica privilegiada. A palavra não pode assumir esse caráter conformador, doutrinador, que subjuga e despersonaliza.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais. (Freire, 2014, p. 109)

Como educadores, vemos no pensamento de Freire a base para uma educação que se pretende promotora da humanização, do diálogo e da autonomia. Hodiernamente, a escola ainda se organiza de forma a limitar o pensamento, reproduzindo conteúdos muito distantes da vida e projetos

de vida dos estudantes. As instituições de ensino orgulham-se de um discurso repleto de termos como protagonismo e participação, mas continuam a repetir práticas não democráticas e conformadoras dos sujeitos.

Não há autonomia se não há, primeiramente, a valorização da cultura e dos saberes da comunidade em que a escola se insere. Como ser autônomo se não me reconheço, se não entendo as amarras do mundo burocrático e homogeneizador que me oprime e me limita? Não há diálogo se não vejo no outro a natureza do processo dialógico em si (Freire, 1986), a possibilidade da relação, da mediação simbólica, da união em nome da transformação. Não havendo autonomia e não havendo diálogo, não há educação problematizadora, porque, simplesmente, não há espaço e nem tempo para que se construam caminhos alternativos, utópicos e ao mesmo tempo reais, porque não maquiados por uma ideologia de falso desenvolvimento, de falsas verdades.

O ensino de inglês na Educação Superior em uma perspectiva freireana

Levando em conta o ensino de inglês em cursos superiores de tecnologia, geralmente pressupõe-se que no ingresso os alunos dominem as estruturas básicas da língua inglesa, já que a grande maioria teve a disciplina de língua inglesa na Educação Básica. Esse domínio, muitas vezes, não se confirma. O ensino de inglês das escolas de educação básica e na Educação de Jovens e Adultos está longe de promover o nível de proficiência esperado. Ao entrar no Ensino Superior, alguns alunos já demonstram certa resistência diante da disciplina e muitos não se sentem confortáveis em participar das aulas. O trabalho das Faculdades de Tecnologia do estado de São Paulo desenvolve a aprendizagem de inglês com base nas quatro habilidades (listening, speaking, reading and writing). Os professores, diante da situação que se apresenta, fazem o melhor para que os alunos desenvolvam o seu conhecimento da língua, usando livros didáticos internacionais, produzindo materiais extras, usando metodologias ativas e recursos digitais.

Aqui, cabe perguntar: todas essas práticas, para além do desenvolvimento do domínio da língua inglesa, promovem a autonomia do estudante? Essas práticas dialogam com a realidade do educando? Há comprometimento com uma educação para a liberdade? As ideias de Paulo Freire contribuem para pensar sobre essas questões.

Vale ressaltar que a educação profissional, mesmo aquela de nível superior materializada nos cursos de tecnologia, muitas vezes é construída com base em uma visão tecnicista e instrumentalizadora. Contudo, importa questionar essa realidade, uma vez que uma pessoa, para ser profissional, não precisa ser vista como destituída de visões pessoais de mundo, de históricos que a constituíram e que não podem ser apagados.

A ideia de autonomia apresenta-se como o contraponto a essa perspectiva instrumental da educação. Para além de uma visão que reduz a educação a competências e habilidades, a educação problematizadora e a dialogicidade, conceitos freireanos, podem apontar para a construção de uma

formação que valorize o potencial de homens e mulheres para ser mais. A esse respeito, discutiremos os Projetos Colaborativos Internacionais desenvolvidos nas Faculdades de Tecnologia como elementos que comprovam a tentativa de se subverter a lógica puramente mecanicista que costuma se atribuir ao ensino tecnológico e mostrar como o ensino de língua inglesa pode promover práticas de autonomia e liberdade.

CONTEXTUALIZANDO OS PROJETOS COLABORATIVOS INTERNACIONAIS

Os Projetos Colaborativos Internacionais (PCIs) são uma modalidade de intercâmbio virtual promovidos pela Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação (Cesu) do Centro Paula Souza (CPS) junto às várias Faculdades de Tecnologia (Fatecs). O primeiro PCI foi realizado em 2013 por um professor da Fatec Americana em colaboração com uma faculdade dos Estados Unidos, com o intuito de permitir que os estudantes estendessem o conhecimento de língua inglesa para além das aulas. Com o êxito da primeira experiência, outras Fatecs, a partir de 2018, aderiram aos PCIs e fazem colaborações com diversos países como Argentina, Chile, Portugal, China, Índia, entre outros.

De acordo com Succi Junior, o professor pioneiro dos intercâmbios virtuais no CPS, “os PCIs são uma abordagem que busca auxiliar professores e alunos a estabelecer trocas significativas, realizadas de forma igualitária e colaborativa, visando a construção de conhecimento e de cidadania global” (Succi Junior, 2020, p.133). Ainda segundo o autor, a tecnologia contribui para a viabilização de práticas que valorizam a inserção acadêmico-profissional dos alunos e parceiros em esferas internacionais. A figura abaixo, do mesmo autor, demonstra a construção de um PCI com algumas características gerais do projeto.

Figura 1 – Representação gráfica dos elementos envolvidos na criação de um PCI



Fonte: Succi Junior (2020), p. 133

O início de PCI se dá por meio do interesse de algum professor de Fatec em realizar o projeto em uma de suas disciplinas ou de um parceiro internacional em busca de um par. A coordenação dos PCIs do CPS é quem geralmente auxilia na busca dos pares para, então, conseguir o que o autor chama de *match*.

Após o *match*, as partes entram em contato e traçam um planejamento para desenvolver o projeto, alinham as atividades, os objetivos, as datas possíveis e a hora dos encontros, considerando a diferença de calendário acadêmico, o fuso horário etc. Cria-se, assim, o que Succi Junior (2020) nomeia como “mapa” geral do projeto. A execução é realizada pelos professores, que fazem o acompanhamento das equipes no desenvolvimento das tarefas propostas em cada fase do “mapa” (que serão posteriormente explicadas nesse trabalho), e, geralmente, com o apoio dos coordenadores dos cursos envolvidos e, por vezes, também pela coordenação dos PCIs do CPS.

Por fim, há uma análise dos resultados do projeto realizada por todos os envolvidos para averiguar se há interesse em continuar com a colaboração ou não. Se a colaboração não continuar, uma análise é feita para verificar os pontos problemáticos e como poderiam ter sido solucionados ou evitados. No caso de uma resposta positiva, o PCI se reinicia, frequentemente, no próximo semestre, levando a experiência anterior como base.

Succi Junior (2020) apresenta o “mapa” contendo, normalmente, cinco fases que serão demonstradas na tabela abaixo. É importante salientar que o “mapa” é um importante documento balizador do projeto, mas ele frequentemente precisa ser modificado, complementado ou até diminuído durante sua execução. Esses ajustes são feitos pelos professores envolvidos por meio dos canais de comunicação.

Quadro 1 – Fases mais comuns dos PCIs da Cesu

	Cronograma	Duração	Atividades
Fase 1	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Apresentação entre os alunos.
Fase 2	Data acordada entre os parceiros.	De três a quatro semanas	Apresentação do contexto dos parceiros.
Fase 3	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Desenvolvimento da atividade principal.
Fase 4	Data acordada entre os parceiros.	Uma semana	Apresentação de resultados.
Fase 5	Data acordada entre os parceiros.	Alguns dias	Avaliação do PCI.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A primeira fase do projeto tem o intuito de promover oportunidades para que os alunos se conheçam e comecem a se comunicar. A sugestão é um grupo de perguntas básicas e a produção de um portfólio com fotografias significativas da vida dos alunos. Conhecer o contexto do parceiro é o que sugere a fase 2, nela as atividades centralizam-se em expor o entorno dos alunos e começar a

preparação para a próxima fase. Uma ideia aqui é a produção de um vídeo da instituição de ensino ou da cidade para a contextualização.

O desenvolvimento da atividade principal é a fase 3. Nessa etapa as atividades são voltadas para a análise, comparação ou reflexão sobre uma situação. Essa situação pode ser, por exemplo, de caráter intradisciplinar ou interdisciplinar. Na fase 4, há a apresentação dos resultados pelas equipes mistas (alunos brasileiros e internacionais) que foram formadas no início do projeto. Nessa fase, os alunos apresentarão os resultados de suas pesquisas, reflexões e discussões para os colegas de sala, mas farão isso com os *slides* e/ou vídeo criado colaborativamente com seu grupo misto. As atividades são realizadas em língua inglesa ou espanhol como língua internacional e apresentados na língua local.

Por fim, os alunos avaliam o desenvolvimento do PCI por meio de um questionário elaborado pelos professores envolvidos no projeto. Os alunos são incentivados a refletir sobre seu envolvimento no projeto, sobre o trabalho desenvolvido, seu comprometimento, performance, entre outros.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PCI ENTRE BRASIL E ÍNDIA À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

Este relato de experiência descreve a vivência de um dos autores deste artigo na realização de um Projeto Colaborativo Internacional (doravante PCI), entre duas Faculdades de Tecnologia do Brasil e uma Universidade da Índia a fim de discutir a problemática levantada na introdução deste trabalho: Podem os professores de língua inglesa, em conjunto com docentes de outras áreas, atuarem para a construção de uma educação que supere o tecnicismo? Os Projetos Colaborativos Internacionais são evidência dessa realidade? Nos fundamentaremos no arcabouço teórico Freireano para discutir os pontos propostos.

Aspectos metodológicos do projeto

Nesta seção, inicialmente, apresentaremos o contexto em que o PCI foi realizado. Em seguida, serão apresentados os procedimentos adotados durante o projeto. Em um terceiro momento, apresentaremos as fases do projeto e, finalmente, nossa avaliação sobre a participação dos alunos.

O contexto em estudo

A experiência do presente relato foi desenvolvida de modo virtual entre duas Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo – Fatec Americana e Fatec Pompéia e a Universidade *Symbiosis* localizada em Pune, na Índia, no segundo semestre de 2024.

O início deste projeto se deu pelo interesse do professor da disciplina de Comportamento Organizacional do curso de Gestão Empresarial da Fatec Americana que entrou em contato com a coordenação dos PCIs do Centro Paula Souza e demonstrou seu desejo em participar, sendo responsável por um dos intercâmbios virtuais. Ao mesmo tempo, uma professora da Fatec Pompéia

também estava à procura de uma instituição parceira para realizar um projeto. A coordenação dos PCIs do CPS, por sua vez, fez a abordagem com os parceiros que tinham e a Índia foi um *match* designado para ambas as unidades. Após as primeiras interações feitas em conjunto com a coordenação, os professores encarregados têm a autonomia de entrarem em contato uns com os outros para o desenvolvimento da proposta.

Os alunos participantes da Fatec Americana eram do segundo semestre do curso de Gestão Empresarial, com 23 alunos entre 18 e 40 anos, sendo 12 homens e 11 mulheres, e tiveram como professores mediadores o professor da disciplina de Comportamento Organizacional e a professora de inglês, uma das autoras deste trabalho. Os discentes da Fatec Pompéia eram do terceiro semestre do curso de Mecanização em Agricultura de Precisão, com 21 alunos, sendo 15 homens e 6 mulheres e contaram com a mediação da professora da disciplina de inglês. Da universidade *Symbiosis*, participaram 40 alunos do curso de Estudos em Gestão (*Management Studies*) e foram mediados pela professora especialista em Satisfação no Trabalho e Tecnologia na Educação.

Quanto ao nível de inglês, os alunos da Fatec Americana estavam no segundo semestre de seu curso, portanto participando das aulas de Inglês II (no curso de Gestão Empresarial são oferecidos seis semestres de inglês, do I ao VI). Os alunos da Fatec Pompéia cursavam o terceiro semestre, o que corresponde ao Inglês III das Fatecs. Ambos os grupos se aproximavam ao nível A1-A2 do Quadro Comum Europeu de referência para línguas. Na Índia, o inglês é uma das línguas oficiais, assim era notório um maior domínio do idioma por parte dos alunos daquele país. Durante o desenvolvimento do projeto, pela interação com os alunos, estima-se que estavam no nível B2 ou superior.

Nosso relato descreve a experiência com os alunos da Fatec Americana, por essa razão, as informações sobre essa turma foram e serão as mais detalhadas no decorrer deste trabalho. Os alunos dessa turma tinham aulas com os professores mediadores três vezes na semana. As aulas dedicadas ao projeto variaram de uma a duas vezes na semana com duração de uma hora e quarenta cada aula.

Descrição dos procedimentos metodológicos e materiais utilizados

A colaboração entre as três instituições envolvidas neste PCI acontece desde 2023, porém nos ateremos em relatar a experiência do segundo semestre de 2024, como já mencionado. Assim, a primeira ação para este projeto foi o contato entre os professores mediadores pelo aplicativo de conversas WhatsApp para selecionar as datas em que o projeto aconteceria. Depois disso, o tema foi indicado, para esse PCI em específico os professores das áreas mais específicas sugeriram o tema Satisfação no Trabalho, que foi acordado pelas professoras de inglês e posteriormente bem recebido pelos alunos.

Em seguida, criamos um primeiro “mapa”, como sugerido por Succi Junior (2020) e demonstrado na seção anterior, e também as diretrizes para que os alunos não se confundissem quanto às atividades, plataformas utilizadas ou datas de entrega.

Na oportunidade, foi explicado aos alunos que o projeto não seria desenvolvido em todas as aulas e sim em apenas algumas delas. A ideia foi muito bem aceita pelos estudantes, e a motivação e ansiedade para começarmos era visível, todos se comprometeram em cumprir com seu novo papel e responsabilidades de aprendizes.

A próxima etapa foi separar os estudantes em grupos que compreendessem as três instituições, foram criados 9 grupos de 8 à 11 alunos em cada na plataforma *Google Classroom* para a realização das atividades e a plataforma *Google meet* foi a escolhida para os encontros virtuais. Os alunos foram encorajados a utilizarem outras plataformas digitais para dar continuidade a interação pessoal e profissional do grupo em que foram inseridos como *Facebook* e *Instagram*. Os materiais que criamos para seguir o “mapa” foram enviados aos alunos com antecedência via e-mail e WhatsApp. As aulas destinadas ao PCI aconteceram todas nos laboratórios de informática da Fatec Americana, assim os alunos tinham acesso à internet para realizar as atividades e, também, para os encontros virtuais. Os encontros aconteciam nos horários de aulas dos professores envolvidos de ambas as Fatecs, já os alunos da Índia participavam em horário extraclasse devido ao fuso horário. A seguir, trazemos um breve roteiro das atividades realizadas à luz do pensamento de Paulo Freire, a fim de demonstrar se a concepção e a realização do projeto de fato possibilitam uma educação para a autonomia, o diálogo e a problematização da realidade, na elaboração de uma educação mais justa e democrática.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Fases 1 e 2

As duas primeiras fases do PCI tiveram duração de 2 semanas, os alunos, como já discorrido, estavam separados em equipes, nessas primeiras fases os alunos têm como objetivo se conhecerem, então eles começaram o contato, somente em inglês com seus grupos pelas plataformas sugeridas. Com nosso auxílio e supervisão, eles começaram a trabalhar na atividade de *Icebreaker* (quebra-gelo), atividade sugerida no “mapa” como atividade introdutória do PCI.

Essa tarefa foi feita de maneira individual, cada aluno recebeu uma lista com sete palavras: Brasil, Índia, família, comida, sucesso, trabalho e cultura e sociedade. A proposta foi que cada um associasse cada palavra à outras três palavras, por exemplo, Índia: Taj Mahal, especiarias, túnica. Após isso, os estudantes tiveram que compartilhar com seu grupo suas respostas e chegar a 5 palavras mais utilizadas em cada categoria, e assim fazer uma apresentação em slides colaborativa. Essa

atividade foi apresentada por 3 /4 alunos de cada grupo no primeiro encontro online síncrono desse PCI.

Ao realizar a parte colaborativa nessas fases, os alunos tiveram que exercitar o diálogo, para além de questões de conteúdo, mas, sim, de vivências e relações humanas, compreendendo outros processos que envolvem a sua atuação sobre o mundo, incluindo compreender outra cultura e manter a comunicação de maneira respeitosa e acolhedora. Nessa perspectiva, ainda precisaram trabalhar de forma autônoma, pois nem sempre contam com a mediação dos docentes para resolver problemas que surgem, principalmente na relação com o outro. Os alunos entraram em contato com a dificuldade de ter que esperar pela resposta dos alunos indianos que, devido ao fuso horário, nem sempre respondiam de maneira imediata. Também começaram a notar a importância do inglês para se comunicar com outras culturas. Os problemas se apresentam e demandam uma solução que considere os elementos da realidade. Não se trata de reproduzir conteúdos, mas de levantar informações, trilhar caminhos, resolver problemas a partir do mundo que se apresenta.

Segundo Freire (2021b, p.102), “A luta pela autonomia, pela responsabilidade crescente da pessoa por si mesma, é uma das exigências da prática educativa como prática da liberdade.” O autor defende que o processo educativo deve contribuir para o crescimento da autonomia dos sujeitos, incentivando a responsabilidade, a criticidade e a consciência social. A autonomia não é isolamento, mas empoderamento para interagir com o mundo de forma ética, crítica e transformadora. Já nessas primeiras fases do PCI, os alunos puderam experienciar esse empoderamento sugerido por Freire. O intercâmbio virtual possibilita uma experiência de troca que muitos, em virtude de limitações financeiras, não poderiam vivenciar. Quando imersos nessa realidade de troca, percebem-se envolvidos numa situação em que precisam trabalhar com outras pessoas, se comunicar em outra língua, lidar com outra cultura e, para isso, mobilizar seu conhecimento de mundo, seu repertório, suas experiências.

Fase 3

Essa fase do projeto é dedicada à realização da atividade principal, que nesse PCI tinha como tema “Satisfação no Trabalho”. A atividade proposta foi uma situação-problema sobre o assunto, e então os alunos tiveram que responder a quatro perguntas sobre essa situação.

Em síntese, a situação-problema descreve o cenário em que uma jovem aceita um emprego em uma escola de Ensino Médio para ajudar na parte administrativa. O salário que ela iria receber não era o que ela gostaria, mas depois de noventa dias, ela receberia um relatório de avaliação de sua performance podendo receber um aumento. Ao começar a trabalhar, ela se depara com três colegas que não faziam seu trabalho como deveriam; ela, por sua vez, jovem e cheia de energia para trabalhar, começa a desenvolver, além das suas próprias atividades, várias outras demandas de seus colegas e do funcionamento da escola em si, como atendimento de pais e alunos. Ela não

consegue, então, realizar as suas responsabilidades principais, devido à demanda extra de trabalho, o que faz com que a diretora da escola chame sua atenção por não terminar certos serviços administrativos em tempo. Seus colegas de trabalho delegam a ela cada vez mais trabalho, já que ela performa tão bem e eficientemente as demandas que aparecem. Riley, como é chamada, se sente sobrecarregada com o volume de trabalho e insatisfeita com o salário que recebe.

A duração dessa atividade foi de duas semanas e foi feita da seguinte maneira, na primeira semana (terceira semana do projeto em si), os alunos se dedicaram a responder apenas as perguntas 1 e 2 que foram propostas (1. What are the problems Riley is going through? 2. What are the main causes of these problems?). Em primeira instância, os alunos fizeram a atividade separadamente. Os alunos brasileiros de cada grupo fizeram suas respostas, enquanto os alunos indianos fizeram o mesmo. Num segundo momento, os estudantes postaram suas repostas em seu grupo criado na plataforma utilizada, e assim chegaram numa reposta final discutindo as ideias trazidas pelas duas partes.

Na semana seguinte, os estudantes repetiram a mesma sequência percorrida acima, mas agora responderam as questões 3 e 4 da situação-problema (3. What should be done? 4. How should it be done?). Ao realizarem essa fase do PCI, os alunos se depararam, novamente com a necessidade de dialogar efetivamente com seus respectivos grupos para colaborativamente chegarem num consenso quanto as respostas finais que foram, posteriormente, postadas na plataforma para serem compartilhadas, analisadas e discutidas com os professores mediadores. Por fim, mais um encontro virtual foi realizado para que cada grupo apresentasse suas ideias, assim como na atividade anterior, 2 a 3 alunos de cada grupo foram elencados, pelo grupo, para discorrer a atividade para todos os envolvidos.

Para Freire (2021a, p.107), “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”, assim, o diálogo é a base do processo educativo libertador. Ele não é apenas uma técnica didática, mas uma postura ética e política. Ao dialogar, educador e educando reconhecem-se como sujeitos históricos e construtores do mundo. O diálogo implica humildade, escuta ativa e compromisso com a transformação social. Nas atividades desenvolvidas nessa fase experienciamos como educadores a humildade, a escuta ativa ao trocarmos ideias sobre a execução da tarefa, e percebemos claramente que os educandos se beneficiaram nesse processo educativo que foi libertador, afinal eles entraram em contato com visões diferentes sobre o mesmo assunto, perceberam como a diferença cultural se torna presente na resolução de problemas; souberam, no entanto, por meio de uma escuta ativa, de diálogo efetivo e humilde cumprir a tarefa de maneira satisfatória.

Fases 4 e 5

A penúltima fase do PCI compreende a apresentação dos resultados, no nosso caso, os alunos tiveram como tarefa criar um vídeo com seu grupo para ilustrar a resolução da situação-problema que foi a eles apresentada. Os estudantes, então, escolheram como seria feito o vídeo (por animação, encenação etc.), delegaram as tarefas entre si, como a criação, roteiro, edição, entre outros. Uma semana foi o prazo estipulado para a criação do vídeo. Depois de pronto, os alunos postaram o vídeo no *Google classroom*, de forma que apenas os alunos do grupo e os professores mediadores tinham acesso.

A última etapa do projeto foi a fase de avaliação do PCI. Para isso, criamos um questionário para que os estudantes pudessem refletir sobre o processo como um todo: as questões culturais ao trabalharem juntos, as habilidades demandadas na realização das atividades, a performance de cada um, entre outros.

Para finalizar o projeto, uma última reunião virtual síncrona foi feita. Nela, os alunos compartilharam com todos os envolvidos os vídeos que fizeram. Alguns deles fizeram uma fala de agradecimento e relato pessoal sobre a experiência vivida no projeto.

No decorrer do projeto, recebemos feedbacks muito positivos dos alunos. Alguns tinham uma visão muito fechada quanto ao uso da língua inglesa, pensando que a utilizariam apenas em uma viagem ao exterior ou algo do tipo. O processo proporcionou uma visão mais realista do uso da língua. Com a tecnologia, é possível trabalhar e ter contato com pessoas de outros países, é possível se comunicar mesmo que não sejam totalmente fluentes ou proficientes na língua, crença essa baseada em preconceitos construídos ao longo de sua vida acadêmica, mas que não se sustentou diante dos desafios que enfrentaram. O fato de realizarem o projeto em sua área e em outra língua abriu a mente dos alunos para uma visão mais crítica e social da realidade.

Freire (2021b) nos ensina que a educação problematizadora é aquela que estimula a dúvida, a investigação e o pensamento crítico. Freire vê a ignorância não como ausência de saber, mas como resultado de relações opressoras. Por isso, educar é desafiar, provocar a consciência crítica e incentivar o questionamento da realidade, esse projeto proporcionou essa visão aos nossos alunos.

Ao analisarmos todo o processo em que os PCIs são realizados, observamos aquilo que Freire chamou de educação problematizadora: “Enquanto a educação bancária anestesia e inibe o poder criador, a educação problematizadora [...] implica um constante movimento de busca, de inquietação, de insatisfação, de esperança.” (Freire, 2021b, p.81). Freire opõe a educação bancária (que deposita conhecimento de forma passiva) à educação problematizadora, que vê o aluno como sujeito ativo e protagonista da sua aprendizagem. A ideia de “esperança” é essencial aqui — aprender é acreditar que o mundo pode ser compreendido e transformado. Os PCIs ilustram a teoria deixada pelo patrono da educação brasileira, alunos trabalhando ativamente com outros estudantes de um

outro país, lidando com diferenças culturais, abrindo seus horizontes e os dando esperança de um futuro melhor, exercitando sua autonomia, o diálogo, os tornando cidadãos mais críticos, que problematizam a realidade e entendam seu papel perante as estruturas de poder e as forças que atuam sobre o seu existir.

CONSIDERAÇÕES

Diante da discussão, percebemos que é possível, por meio de uma educação que problematiza e que promove a participação efetiva do discente nos processos de construção do conhecimento, superar os tecnicismos da educação. A autonomia e o diálogo são processos essenciais para se opor à educação bancária e os Projetos Colaborativos Internacionais são um exemplo disso. Mesmo na Educação Superior, a superação de um modelo de educação que privilegia a passividade e a memorização ainda é um desafio.

Os docentes de língua inglesa, em parceria com aqueles de outras áreas do conhecimento, podem estabelecer um ambiente de aprendizagem menos verticalizado, com a apresentação de desafios reais do mundo da comunicação e do trabalho que permitam a mobilização de conhecimentos que os graduandos trazem de sua vida e suas experiências. A experiência relatada mostrou como preconceitos e visões cristalizadas sobre o uso de línguas, por meio de reflexões e situações práticas, são quebrados e dão lugar a uma noção de autonomia e capacidade de vencer limitações, por vezes autoimpostas.

Os professores na execução dos PCIs podem se guiar pela epistemologia freireana, pois a metodologia apresenta de maneira subjacente ideias de Freire que têm compromisso com uma educação que liberta, que transforma e que mobiliza para que não se formem “operários” com diploma, mas seres humanos em seu potencial para “ser mais”, com criticidade, postura ética e conhecimento sobre as estruturas nas quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

CHEN, Si. Enhancing Project-Based Learning in 21st-Century Classrooms: Lessons from Dewey and Kilpatrick's Progressive Ideas. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 98, n. 2, p. 29–35, 4 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. Dialogicidade. In: Freire, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p.121-134.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. rev. e atual. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Prefácio: o sonho do professor sobre a educação libertadora. In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e comunicação; v.18). p.11-25.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Subsídios ao estudo da Educação Profissional e Tecnológica**. 2 ed. São Paulo: Centro Paula Souza, 2014.

SUCCI JUNIOR, Osvaldo. Projetos colaborativos internacionais na unidade de ensino superior de graduação: a evolução dos intercâmbios virtuais no Centro Paula Souza. **REGIT**, Fatec-Itaquaquecetuba, SP, v. 14, n. 2, p. 126-140, jul./dez 2020.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA NO CURSO SUPERIOR TECNOLÓGICO DE DESIGN DE MODA

TEACHING SEQUENCE OF ENGLISH LANGUAGE IN THE HIGHER TECHNOLOGICAL COURSE OF FASHION DESIGN

Thiago da Silva Vieira

thiago.vieira3@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi, Americana, São Paulo, Brasil

Wellington Aires da Cruz PEREIRA

wellington.pereira15@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia Ralph Biasi / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Americana/Campinas, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo insere-se no campo da narrativa experiencial de um professor de língua inglesa de cursos de ensino superior em uma faculdade pública de tecnologia do estado de São Paulo. Objetivou-se descrever uma sequência didática, como proposto por Castellar e Machado (2016), aliada ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas aulas de inglês no curso superior tecnológico de Design de Moda da Fatec de Americana. A partir da fundamentação realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, procurou-se narrar o uso das ferramentas digitais (*wordart* e *padlet*), utilizadas como forma de enriquecer os procedimentos didáticos e tornar as aulas mais dinâmicas. O tema abordado pela sequência didática é o gênero textual biografia. Os resultados deste relato mostram que as aulas, conduzidas a partir do uso das tecnologias, promoveram criatividade, interatividade e participação. Assim, as experiências retratadas nessa narrativa podem direcionar as ações de outros professores em suas aulas, possibilitando reflexões e até mesmo mudanças nas práticas docentes. A sequência didática aqui descrita permite também uma reflexão mais ampla sobre as contribuições e transições que a experiência do uso das tecnologias causa na educação como um todo.

Palavras-chave: Sequência didática; Biografia; Ferramentas Digitais.

Abstract: This article falls within the realm of experiential narrative from the perspective of an English language teacher teaching at the higher education level in a public technological college in the state of São Paulo. The aim was to describe a didactic sequence, as proposed by Castellar and Machado (2016), combined with the use of information and communication technologies (ICTs) in English classes within the higher technological course in Fashion Design at Fatec Americana. Based on a literature review, the study narrates the use of digital tools (WordArt and Padlet) employed as strategies to enrich didactic procedures and make the classes more dynamic. The theme addressed by the didactic sequence is the textual genre biography. The results of this account demonstrate that classes conducted through the integration of technologies fostered creativity, interactivity, and participation. Therefore, the experiences shared in this narrative can guide other educators in their teaching practices, encouraging reflection and even prompting changes in pedagogical approaches. Additionally, the described didactic sequence allows for a broader reflection on the contributions and transitions that the experience of integrating technology brings to education as a whole.

Keywords: Didactic sequence; Biography; Digital tools.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um relato de experiência sobre a aplicação de uma sequência didática para o ensino de inglês em um curso superior de tecnologia. Como principal objetivo, pretendemos compartilhar práticas de ensino baseadas no protagonismo dos alunos, por meio de metodologias ativas, e no uso de Tecnologias da Informação e Comunicação. Procuramos, dessa forma: fortalecer a rede de professores de línguas nas Faculdades de Tecnologia por meio da divulgação de estratégias que podem fomentar a reflexão-ação no ensino de idiomas; contribuir para a produção do conhecimento na área de ensino de línguas adicionais.

Pensar na didática empregada no ensino superior, assim como em outras etapas da educação, pressupõe refletir sobre práticas que levem os estudantes a não enxergarem os objetos do conhecimento como estanques, mas que compreendam como esses conteúdos se interligam e contribuem para o alcance de objetivos específicos. Escolhemos, a partir de experiências dos autores, apresentar uma sequência didática, aqui especificamente para o curso de Design de Moda. A sequência didática é entendida, de forma resumida, como “um modo de o professor organizar as atividades em função de núcleos temáticos e procedimentais” (Araújo, 2013, p.323).

Segundo Castellar e Machado (2016), o trabalho com sequências didáticas implica a reflexão sobre diferentes aspectos, como “a tomada de decisões sobre as ações e operações a serem realizadas pelo professor em sala de aula para delinear o modo e os meios de interação dos alunos com elementos da cultura”. Assim, é fundamental que o docente examine os métodos e os recursos selecionados para atingir os objetivos das atividades sequenciais, sem deixar de considerar aspectos culturais. Na sequência proposta, utilizamos um gênero textual atrelado à esfera profissional, no sentido de desenvolvimento da bagagem cultural (biografia de designers de moda conhecidos), explorando aspectos linguísticos envolvidos nesse gênero, como o *past simple*. A partir dessa escolha, abrem-se possibilidades para falar de si mesmo, em contextos como a entrevista de emprego, que demandam reconstruções de trajetórias de vida por meio de reorganização biográfica. Para Santos e Ramos (2021, p.3), “quando compreendemos os gêneros sob um viés mais social [...] estabelecemos uma relação orgânica direta dos textos orais e escritos com as necessidades e exigências recorrentes da sociedade”, ou seja, constroem-se, com a adoção de gêneros em práticas didáticas, uma ponte entre a sala de aula e aspectos culturais relevantes para o processo de aprendizagem. Como proposta complementar, trouxemos a construção de um dicionário visual com o objetivo de ampliar o vocabulário dos estudantes para que possam usar termos específicos da área em suas produções escritas ou orais em contextos profissionais.

Desenhar uma sequência didática relaciona-se ao planejamento de ensino, o que pressupõe a definição de objetivos e metas com base nos conteúdos selecionados para se trabalhar em sala de

aula (Castellar; Machado, 2016). Para a sequência didática em questão, definimos como objetivos explorar o tema biografia de profissionais da área de design de moda, apresentar o tópico gramatical *past simple* e praticar as habilidades da língua inglesa leitura, escuta, escrita e fala.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade vem se transformando de maneira acelerada e, diante de tantas mudanças, a escola e os processos de educação formal precisam se adequar às novas realidades que se apresentam. As metodologias ativas se apresentam, nesse contexto, como uma perspectiva para a promoção do protagonismo do aluno por meio da mediação de um professor que, em vez de apresentar o conhecimento de maneira verticalizada, propõe situações desafiadoras para que ocorra a aprendizagem (Toledo; Moreira; Nunes, 2017).

Barbosa e Moura (2013) discutem que a educação profissional demanda uma aprendizagem significativa e contextualizada, que se oriente pelo uso de TIC e que contribuam para a aplicação de recursos de inteligência no sentido de favorecer a capacidade de resolver problemas no mundo do trabalho. Os autores reforçam a ideia de que essa abordagem se afasta daquelas tradicionais, que privilegiam um viés teórico e preocupado com a memorização de conceitos.

A tecnologia afeta a maneira como trabalhamos, como nos comunicamos e como nos conectamos socialmente, porém no universo educacional o uso das TIC pode ser ainda mais efetiva (Vandeyar, 2020). Muitas vezes, os recursos tecnológicos digitais são levados para a sala de aula e incorporados ao currículo mais como pretexto do que como uma ferramenta com propósito e impacto real. É comum que professores de língua inglesa se prendam ao uso de livros didáticos e se limitem a reproduzir áudios ou vídeos recomendados pelos editores desses materiais. Entretanto, há grande espaço para o uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Importante salientar que não se trata apenas de incorporar a tecnologia ao cotidiano; para que ocorra de fato uma aprendizagem ativa é necessário que o aluno ouça, fale, pergunte, discuta, faça e ensine, em oposição a uma postura passiva diante do conhecimento (Barbosa; Moura, 2013).

Para Becerra et al (2023), os professores de ensino superior, aqueles de perfil dinâmico e colaborativo, se apropriam das TIC de forma a promover a transformação de sua própria prática docente em termos de inovação. Para os mesmos autores, o uso das tecnologias de informação e comunicação constituem a base da construção e da socialização do conhecimento de maneira dinâmica e flexível, sem deixar de lado a criticidade. Vandeyar (2020) afirma que parece ser corriqueiro que nós professores estejamos um passo atrás quando se fala do uso de tecnologia, mesmo que sua utilização possa transformar radicalmente o processo de ensino-aprendizagem; portanto, é essencial que docentes de línguas adicionais assimilem a tecnologia e se preparem para a empreitada de usar

recursos tecnológicos em sua atuação (Júnior; Gonçalves; Leal, 2024). Não podemos prescindir de recursos que nos auxiliem na promoção da criatividade e da interatividade.

A colaboratividade, um elemento bastante presente em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, pode ser desenvolvida com o uso da tecnologia, com o uso de ferramentas tais como a interface *Padlet* (murais virtuais colaborativos) e o *WordArt* (criação de nuvens de palavras). Esses recursos, quando aplicados de maneira estruturada e com objetivos claros, contribuem para o engajamento dos alunos e aglutinam de forma verbal e com recursos visuais as atividades desenvolvidas. Além disso, as TIC são reconhecidas como uma maneira de desenvolver a autonomia dos discentes e disponibilizar *input* linguístico, aumentando o contato com a língua adicional e o acesso a momentos de estudo mesmo fora do contexto de aula, com acesso, inclusive, a contextos de uso autêntico ou materiais disponibilizados para estudo autônomo (Duarte; Borba; Oliveira, 2021).

Neste artigo, de abordagem qualitativa, procedemos uma revisão narrativa (Cordeiro et al., 2007), de forma a fundamentar os conceitos de metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, os artigos que fundamentam os conceitos aqui trabalhados foram escolhidos de forma arbitrária.

Em seguida, foram selecionados elementos e produtos de uma sequência didática aplicada na disciplina de Inglês para o curso superior de tecnologia em Design de Moda. Tais recursos foram utilizados para construção do relato de experiência. De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência configura uma forma de produzir conhecimento, em que se relata uma experiência acadêmica ou profissional, sem prescindir da reflexão crítica e do embasamento teórico. Para os pesquisadores, esse método de sistematização do conhecimento supera a simples descrição da experiência, pois fundamenta-se em uma experiência distante, ou seja, embasa-se por meio de suporte teórico-metodológico.

Domingo (2016) argumenta que o exercício da profissão docente, em sua humanidade, pode configurar uma fonte de experiência que, quando elaborada, nos permite ver e pensar questões educacionais, propiciando-nos revisitar aquilo que vivemos de forma mais sensível, consciente e aberta. Nesse sentido, o relato de experiência apresenta-se no cerne do próprio desenvolvimento intelectual/profissional do professor que se propõe a pensar suas práticas e produzir conhecimento a partir delas.

Relato de Experiência - o desenvolvimento da sequência didática

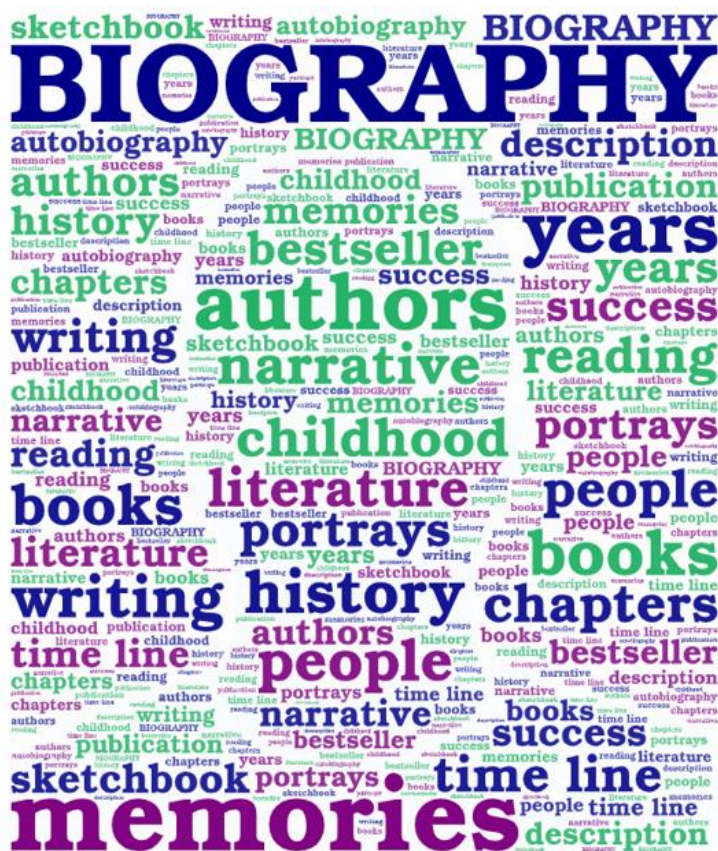
Nesta seção, serão descritas as etapas da sequência didática *biography* e as atividades desenvolvidas com os estudantes da disciplina de inglês III do curso de Design de Moda. Participaram das atividades doze discentes, entre dezenove e quarenta e dois anos, todos com conhecimento básico de língua inglesa. As atividades foram realizadas em aulas presenciais. A sequência didática está alinhada às práticas das funções comunicativas da língua inglesa, por meio da compreensão e

produção oral, e principalmente da produção escrita, que conforme o plano de ensino, enfatiza o uso de estruturas léxico-gramaticais simples de nível básico, abordando aspectos socioculturais, nos contextos pessoal, acadêmico e profissional.

Aula 1

Na primeira aula, com os alunos em um laboratório de informática e com a utilização do compartilhamento de tela da TV, foi realizada uma discussão sobre o gênero textual biografia. A primeira atividade desenvolvida foi a de *brainstorming*. Perguntou-se aos alunos qual vocabulário eles mentalizam quando pensam na palavra *biography*. Compartilhei o link: <https://wordart.com/create>, (é um recurso digital com a possibilidade de elaboração de nuvens de palavras) e expliquei como utilizar a ferramenta tecnológica. Solicitei, na sequência, que os alunos elaborassem uma nuvem de palavras com foco no vocabulário relacionado à *biografia*. Foi um momento muito interativo, pois os alunos compartilharam suas “nuvens” e apresentaram para os colegas o vocabulário utilizado, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1: Nuvem de palavras



Fonte: Atividade realizada por uma aula do curso de Design de Moda, 2024.

Logo após, os alunos foram divididos em grupos e perguntaram aos colegas as seguintes questões:

- Do you like to read biographies?
- Would you like to write about your life?
- Would you like to have your biography published?
- Do you know the history of a famous Fashion Designer?

Para comparar respostas e verificar a compreensão, foi explorado o vocabulário utilizado pelos alunos, palavras foram anotadas na lousa para serem analisadas quanto ao significado e à pronúncia. Após a discussão, foram selecionados alguns alunos para fazer comentários em inglês sobre as respostas dos colegas. Alguns alunos conheciam poucos profissionais da área de *fashion design*. Para finalizar a aula, pediu-se para que os alunos trouxessem informações sobre o tópico gramatical *past simple* e que explorassem o gênero biografia em inglês para observarem os verbos no passado, já que na próxima aula eles escreveriam uma curta biografia, podendo ser sobre eles mesmos, com dados da realidade, ou fictícia.

Aula 2

Os alunos iniciaram a aula comentando sobre suas pesquisas. Depois de explorar o conteúdo e dúvidas abordadas pelos alunos, de forma prática e integrada ao tópico *biography*, foram apresentados aos alunos slides com algumas imagens, curtas biografias em inglês e questões para revisar o conteúdo gramatical referente ao tempo verbal *past simple*. O professor fez as seguintes questões aos alunos:

- *According to the text, when was this Fashion Designer born?*
- *What was his/her nationality?*
- *Where did he/she live?*
- *Did he/she graduate from college?*
- *What were his/her biggest achievements? / Why was he/she famous for?*
- *When did he/she pass away?*

Os alunos também realizaram algumas perguntas aos colegas:


- *When / Where were you born?*
- *Where did you grow up/ live/ study/ work?*

Nesse momento, houve grande interatividade. Na plataforma Teams, foram compartilhados os slides, as questões, possíveis respostas e todo o material que os alunos trouxeram referente à temática discutida em sala de aula. Verbos em inglês foram exemplificados na sala de aula: *was born, lived, worked, graduated, became, got married e passed away*. Averiguou-se a compreensão das palavras e foram criados exemplos de frases em inglês com cada verbo para análise de contexto. Solicitou-se que os alunos escrevessem uma curta biografia sobre suas vidas, ou que inventassem um

nome fictício e, adicionalmente, propôs-se também que os alunos escolhessem pelo menos três verbos que foram explorados na sala de aula para utilizá-los na biografia. Observe a figura a seguir,

Figura 2: Biografia

Suelen was born in 2000, Mato Grosso, Brazil. Everyone calls her “Sú” since she was a child. She started at school at the age of six years. She also read a lot of fashion books and magazines at home. She graduated from high school at eighteen years old and got a job in a fashion agency. Two years later, she enrolled herself in a Fashion Design course at college. Now she became an outstanding seamstress and is very famous for leading a social project in her city, she teaches young teenagers how to sew for free. She loves what she does!



Fonte: Biografia fictícia realizada por uma aula do curso de Design de Moda, 2024.

Como mostra a Figura 2, os verbos escolhidos para a elaboração da biografia foram *was born*, *graduated* e *became*. Muitos alunos preferiram realizar biografias fictícias, outros escreveram sua própria biografia, relatando seus feitos e experiências ao longo da vida, praticando as estruturas do *past simple*. As biografias foram exploradas pelos alunos e apresentadas em sala de aula. Foi iniciada uma postagem de envio de tarefas no *Microsoft Teams* para que os alunos pudessem enviar suas biografias. Dessa forma, o docente pôde analisar todas as biografias atentamente. Depois, em acordo com os alunos, todos tiveram acesso às biografias e puderam fazer comentários significativos para os colegas de classe. A dificuldade encontrada pelos alunos foi em relação aos verbos, pois com a pesquisa e a realização das biografias, eles perceberam que em alguns verbos no passado acrescenta-se *-ed*, enquanto outros mudam completamente. Uma aluna citou o exemplo dos verbos: *work/worked* e *go/went*. Nessa ocasião, contextualizou-se o tópico *past simple*, principalmente por meio de perguntas e respostas. Pediu-se para que todos os alunos responderem as seguintes perguntas:

- *Did you work in a fashion agency last year?*
- *Did you go to a fashion event last month?*

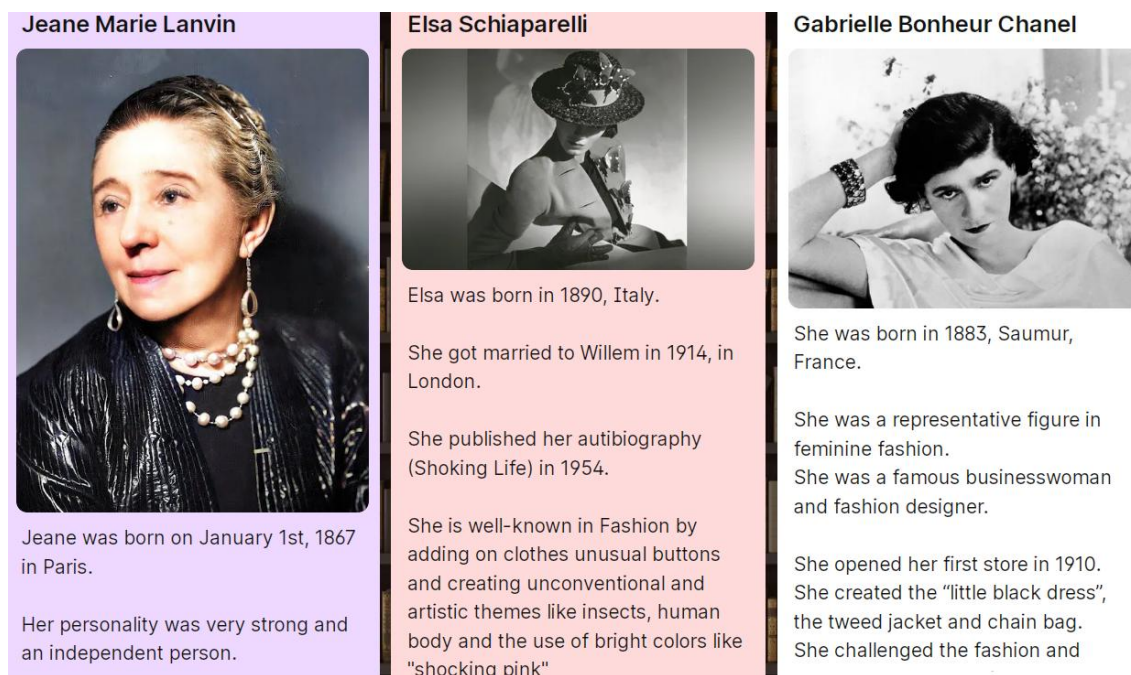
Orientei os alunos quanto às possíveis respostas. Nas respostas longas, eles perceberam que se respondessem na forma afirmativa o verbo sofreria uma alteração, e se as respostas fossem negativas, com a utilização do auxiliar *didn't*, o verbo não mudaria. Os alunos até mesmo enviaram as duas perguntas para o grupo de *WhatsApp* da sala para que todos pudessem responder e comparar suas respostas.

Para a aula três os alunos foram orientados a trazerem uma biografia em inglês sobre um(a) profissional da área de moda.

Aula 3

Brevemente, os alunos discutiram sobre a biografia dos profissionais da área de moda, enfatizaram os verbos do passado. Em um laboratório de informática, os alunos acessaram o link do mural virtual *Padlet* pelo computador e adicionaram no mural um resumo da biografia em inglês, uma imagem do profissional e a gravação de áudio descrevendo a biografia do profissional escolhido. A utilização do áudio é para a prática da oralidade. A tela do professor foi compartilhada e os alunos contaram com acompanhamento do docente durante a elaboração do mural virtual. Abaixo, segue o mural virtual desenvolvido pelos alunos do curso de design de moda na disciplina de inglês III:

Figura 3: Mural Virtual de biografias da área de Design de Moda.



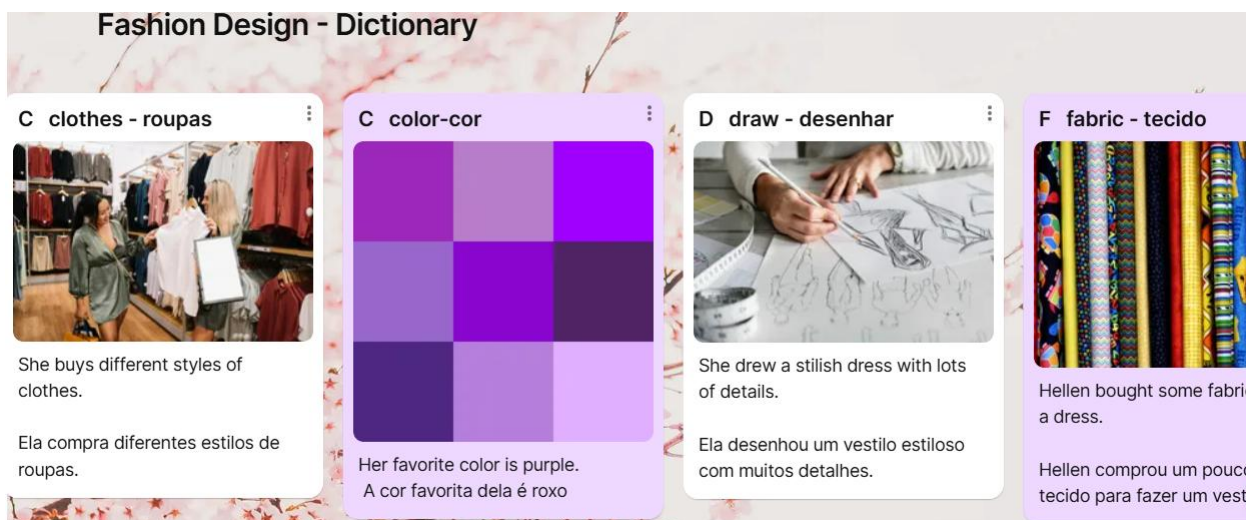
Fonte: Resumo de biografias realizadas por alunos do curso de Design de Moda na plataforma *Padlet*, 2024.

Na aula três, os alunos praticaram a oralidade, leram as biografias, tiraram dúvidas sobre as pronúncias e gravaram no mural *Padlet*, em formato de áudio, suas vozes descrevendo a biografia do profissional escolhido. Foi um momento de conhecimento e de revisão, já que alguns profissionais foram discutidos em sala de aula em outras disciplinas com diferentes professores de outras disciplinas. Nesta aula, foi avaliada a organização da escrita no mural virtual. Para finalizar, pedi aos alunos para ouvirem suas gravações sobre os profissionais durante a semana, já que na próxima aula eles deveriam relatar as biografias; dessa vez sem olhar no mural, ou seja, o mural é um preparo para compartilhar informações escritas e de áudio, para auxiliá-los com as apresentações das biografias.

Aula 4

Iniciamos a aula quatro com as apresentações das biografias. Cada aluno se posicionou na frente da sala de aula para falar sobre um profissional da área de moda. Foi um momento desafiador, mas todos lembraram fatos importantes sobre pessoas que fizeram sucesso na moda. Com essa atividade, os alunos mostraram mais autonomia para falar em inglês com os colegas de classe. Praticaram também as habilidades de escrita e escuta e conheceram muitas palavras da área da moda por meio das leituras das biografias. Os estudantes pesquisaram significados para melhor entender os textos biográficos e listaram muitas palavras. Como sugestão dos alunos, foi elaborado um dicionário online virtual com o vocabulário utilizado na área de design de moda. Cada estudante colaborou com pelo menos três palavras. Abaixo, segue uma imagem do dicionário elaborado pelos alunos.

Figura 4: Dicionário virtual da área de Design de Moda.



Fonte: Dicionário virtual desenvolvido por alunos do curso de Design de Moda, 2024.

Com o desenvolvimento dessa sequência didática, os alunos participaram de forma ativa; com a prática de exposição oral, se sentiram confiantes, pois gravaram seus textos por meio dos recursos do *Padlet* e os ouviram diversas vezes como forma de preparo para apresentar as biografias para os demais estudantes. Foram atribuídas duas notas na realização das atividades, uma para o desempenho da habilidade de escrita (elaboração da biografia e dicionário online) e outra nota para a habilidade de fala (apresentação das biografias sobre os profissionais da área de moda). Com a utilização de recursos tecnológicos, os alunos relacionaram ideias, obtiveram clareza na comunicação oral e escrita e promoveram a continuidade do conhecimento de forma ética, participativa e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência por meio de uma sequência didática buscou destacar que, se usarmos as TICs de maneira consciente e criativa, podemos atingir as finalidades de uma intercomunicação realmente libertadora e participativa. Durante as atividades realizadas pelo docente, foram utilizadas ferramentas úteis para interatividade e participação dos alunos como, por exemplo, a nuvem de palavras - *Wordart*, a plataforma *Padlet*, *slides* - *Microsoft Powerpoint* e a plataforma *Teams* para compartilhamento de informações e postagem de tarefas. O docente destaca a utilização dessas ferramentas como mudanças significativas em sua prática pedagógica, ampliando conhecimentos tecnológicos por meio de atividades práticas com seus alunos. É importante ressaltar que alguns alunos demonstraram dificuldades com o tópico *past simple*, principalmente sobre as mudanças que ocorrem nos verbos quando utilizado o passado simples, mas na aula dois foram esclarecidas as dúvidas apresentadas. Os alunos perceberam as diferenças e praticaram a estrutura de forma dinâmica na sala de aula e pelo grupo de estudos do *WhatsApp*. Espera-se que essa narrativa contribua quanto à utilização das TICs em sala de aula, alinhada a diversos tópicos de ensino e em diferentes cursos, para que se possa refletir sobre as reais necessidades de utilização de meios tecnológicos em aula. As TICs não só nos auxiliam no processo de ensino-aprendizagem por meio de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também como uma forma de aprendizagem que rompe com a ideia do modelo tradicional, instituindo outra prática comunicacional.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, D. L. DE. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322–334, 31 maio 2013.
- BECERRA, I. J. et al. Modelos didáticos mediados por TIC en la enseñanza universitaria: una revisión sistemática. **Educación e Pesquisa**, v. 49, p. e251276, 7 abr. 2023.
- CASTELLAR, S. M. V.; MACHADO, J. C. **Metologias ativas**: sequências didáticas. São Paulo: FTD, 2016.
- CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, p. 428–431, dez. 2007.
- DOMINGOS, J. C. Relatos de experiência, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14–30, 2016.
- DUARTE, G. B.; BORBA, I. G.; OLIVEIRA, L. S. Autonomia, uso das tic e aprendizagem de inglês como língua adicional. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 24, n. 1, p. 288–308, 26 jan. 2021.
- FERNANDES BARBOSA, E.; GUIMARÃES DE MOURA, D. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48–67, 19 ago. 2013.
- JÚNIOR, M. A. DE O.; GONÇALO, C. M.; LEAL, D. A. Tecendo as redes: conexões tecnológicas e estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 3211–3228, 1 jul. 2024.
- MUSSI, R. F. D. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. D. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 1–18, 1 set. 2021.

SANTOS, T. G. DOS; RAMOS, W. C. A organização retórica do gênero textual reportagem de divulgação científica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, p. 202148177, 11 jun. 2021.

TOLEDO, J. V.; MOREIRA, U. R. R.; NUNES, A. K. O uso de metodologias ativas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, n. 8, 13 nov. 2017.

VANDEYAR, T. A window to teachers' ICT practices: Discerning between teaching and the complex science of pedagogy. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, p. 982–1011, 15 maio 2020.

TECNOLOGIA DIGITAL E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO LÍNGUA ADICIONAL: O PAPEL DO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO

DIGITAL TECHNOLOGY AND AUTONOMY IN LEARNING LIBRAS AS AN ADDITIONAL LANGUAGE: THE ROLE OF LANGUAGE LEARNING ADVISING

Anderson MARQUES
andersonmarques@ufscar.br
PPGL-UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil

Elaine Ferreira do Vale BORGES
elainefvb@ufscar.br
PPGL-UFSCar São Carlos, São Paulo, Brasil

Resumo: O ensino de Libras tem ganhado maior visibilidade, assim como crescem os recursos tecnológicos digitais voltados à aprendizagem de línguas. Nesse cenário, destaca-se a importância de orientar os aprendentes para o uso autônomo dessas ferramentas. Este artigo apresenta o conselheiro linguageiro como um agente emergente nesse processo, cuja atuação visa promover a autonomia na aprendizagem da Libras como língua adicional. A pesquisa é fundamentada na teoria da complexidade, que entende o ensino e a aprendizagem como sistemas adaptativos complexos. A partir de uma modelagem de pensamento complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), analisou-se a experiência de aconselhamento linguageiro em um curso de formação em tradução e interpretação em Libras. As reflexões foram construídas com base em registros da prática, evidenciando a importância de um acompanhamento individualizado para que os aprendentes desenvolvam estratégias próprias, façam uso mais eficaz da tecnologia digital e avancem rumo à autonomia. Os resultados indicam que o conselheiro linguageiro pode atuar como mediador entre recursos tecnológicos e as necessidades específicas dos aprendentes, contribuindo para um processo mais significativo e personalizado.

Palavras-chave: Libras; Aconselhamento Linguageiro; Teoria da Complexidade; Autonomia; Tecnologia.

Abstract: The teaching of Brazilian Sign Language has gained greater visibility, alongside the growing availability of digital technological resources for language learning. In this context, the importance of guiding learners toward autonomous use of these tools becomes evident. This article presents the language learning advisor as an emerging agent in this process, whose role is to foster autonomy in learning Libras as an additional language. Grounded in complexity theory, which views teaching and learning as complex adaptive systems, the study draws on a model of complex thinking (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) to analyze the experience of language advising in a training course for sign language interpreters. Reflections were based on practice records, highlighting the importance of individualized support for learners to develop personal strategies, make more effective use of digital technology, and progress toward autonomy. The results suggest that the language learning advisor can act as a mediator between technological resources and learners' specific needs, contributing to a more meaningful and personalized learning process.

Keywords: Brazilian Sign Language; Language Learning Advising; Complexity Theory; Autonomy; Technology.

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem de línguas constituem um processo complexo, uma vez que cada aprendente apresenta singularidades e desenvolverá a língua em ritmos distintos, em função de sua natureza multifacetada e dinâmica (Leffa, 2016; Paiva, 2011). À medida que os alunos progridem em sua fluência na língua-alvo, a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo contextos diversificados e flexíveis. Esses contextos, denominados ambientes de aprendizagem (Benson, 2017), envolvem uma multiplicidade de fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico. Nesse cenário, muitos aprendentes recorrem a diferentes estratégias e ferramentas, impulsionados pela ampla disponibilidade de recursos digitais (Menezes, 2019). Para Benson (2017), o ambiente de aprendizagem deve incluir não apenas o espaço formal de aula, mas também bibliotecas, espaços de convivência e ambientes virtuais, ressaltando a importância da orientação no uso desses recursos para favorecer uma aprendizagem contínua e autônoma.

O crescimento das tecnologias digitais – tanto no campo da informação quanto no ensino de línguas – tem influenciado significativamente não apenas os métodos de aprendizagem, mas também as formas de organizar os estudos, interagir socialmente e compreender os próprios processos educacionais (Menezes, 2019). Essa transformação afeta diretamente a forma como se ensina e se aprende línguas, incluindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras começou a ganhar visibilidade na década de 1980, inicialmente em espaços informais, como igrejas e associações de surdos (Lacerda; Caporali; Lodi, 2004). No entanto, foi com a implementação de políticas públicas específicas – como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 – que ela passou a ser oficialmente reconhecida, garantindo o direito à comunicação acessível e à educação bilíngue (Albres, 2012; Gesser, 2012; Pizzio; Quadros, 2011). Esse reconhecimento resultou na institucionalização de cursos de Libras e na formação de profissionais como professores, educadores bilíngues e Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) (Albres, 2012; Gesser, 2012; Lacerda; Caporali; Lodi, 2004; Lacerda, 2010).

A formalização do ensino da Libras como Língua Adicional (Libras-Ad) demandou sua sistematização em instituições educacionais, desde os níveis básicos até os mais avançados (Martins; Nascimento, 2015), o que trouxe à tona a necessidade de metodologias específicas que respeitem sua natureza visuo-espacial (Silva L.; Stumpf, 2017). Apesar dos avanços, ainda existem lacunas significativas no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da Libras, tanto no campo teórico, metodológico quanto em recursos tecnológicos (Gesser, 2012; Silva L., 2020). Os cursos de formação de professores e de TILS, por exemplo, muitas vezes não garantem uma fluência adequada na língua (Martins; Nascimento, 2015; Silva L.; Stumpf, 2017), e os níveis avançados ainda são pouco explorados nas pesquisas (Campos, 2015; Torres, 2022).

A Libras, além de ser o principal meio de comunicação da comunidade surda e elemento central na construção de sua identidade cultural e social (Gesser, 2012; Campos, 2015), é uma língua completa, com estrutura gramatical própria e características específicas da modalidade visuo-espacial (Campos, 2015; Gesser, 2012; Lacerda, 2010). Diferentemente das línguas orais-auditivas, seu ensino exige do aprendente um alto grau de esforço cognitivo, pois envolve a produção e compreensão visual de sinais (Gesser, 2012; Pizzio e Quadros, 2011). A gramática da Libras é composta por parâmetros como configuração de mão, movimento, locação, orientação das mãos e expressões não manuais, sendo estas últimas essenciais tanto para expressar emoções quanto para marcar funções gramaticais (Pizzio; Quadros, 2011; Puhl; Borges, 2018), o que demanda recursos específicos para seu ensino e estudo (Campos, 2015; Torres, 2022).

A literatura aponta que o ensino de Libras ainda é predominantemente prático, com pouca sistematização teórica e ausência de um modelo metodológico amplamente consolidado (Silva L., 2020). Muitas vezes, esse ensino se baseia em abordagens e materiais adaptados do ensino de línguas orais, que podem não atender adequadamente às especificidades de uma língua visual (Lacerda, 2010). Um dos principais desafios destacados é a ausência de material didático específico, especialmente para níveis mais avançados, bem como a escassa utilização de tecnologias digitais voltadas ao ensino de Libras (Albres, 2012; Campos, 2015; Lebedeff, 2017; Torres, 2022).

Diante desse panorama e considerando o impacto crescente das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem de línguas (Menezes, 2019), torna-se urgente fomentar a autonomia dos aprendentes, incentivando o uso consciente e eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis. Para que isso ocorra de maneira significativa, é fundamental que os profissionais envolvidos no processo educativo estejam preparados não apenas para utilizar essas ferramentas, mas também para orientar os estudantes em suas trajetórias de aprendizagem autônoma.

Nesse contexto, visamos destacar a atuação do Conselheiro Linguageiro (CL), um agente que trabalha de forma individualizada com o aprendente (nomeado como aconselhado), apoiando-o na construção da autonomia e no desenvolvimento de estratégias personalizadas para aprender uma língua. Contemporaneamente, evoluções no campo do Aconselhamento Linguageiro (AL) têm encontrado respaldo na Teoria da Complexidade (TC) (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Silva W., 2016) – uma vez que o CL deve considerar o aconselhado como um sujeito multifacetado, com ritmos, motivações e modos próprios de aprender, buscando valorizar essas características singulares e integrá-las a um processo de aprendizagem mais consciente, orientado e autorregulado.

Inserido nessa perspectiva, visamos apresentar neste artigo um recorte de estudos provenientes de uma pesquisa de mestrado fundamentada na TC e no AL, com um enfoque no papel do CL no uso de tecnologias digitais e na emergência da autonomia dos aconselhados no desenvolvimento da Libras-LAd. Para esse propósito, este artigo está organizado em cinco seções. A primeira trata da

Teoria da Complexidade, apresentando o principal fundamento teórico e epistemológico da pesquisa, com uma subseção dedicada à compreensão do ensino e da aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo. A segunda seção aborda o **Aconselhamento Linguageiro**, situando esse sistema no contexto do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, seguida de uma subseção que discute a concepção de autonomia nesse processo. A terceira seção, **Tecnologia na Aprendizagem de Libras**, analisa o cenário do ensino da língua de sinais e o papel das tecnologias nesse contexto. A quarta seção apresenta a **Metodologia**, descrevendo os procedimentos adotados na pesquisa, bem como a forma de organização e análise dos dados aqui discutidos. Por fim, a quinta seção, **Tecnologia e Autonomia no PEALibras-LAd: o papel do AL**, reúne as análises e discussões do recorte dos dados em questão neste artigo.

TEORIA DA COMPLEXIDADE

O que se convencionou chamar de TC – na verdade, um *complexus* de teorias – oferece suporte conceitual para estudos de fenômenos emergentes nos diversos campos científicos; bem como para a análise de processos educacionais dinâmicos. Essa base teórica permite, igualmente, situar a prática do Aconselhamento Linguageiro (AL) como uma ação pedagógica coerente com a complexidade que caracteriza o processo de autonomização dos aprendentes.

A TC, conforme propõe Morin (2006), entende o mundo como um tecido entrelaçado de múltiplas dimensões – um emaranhado que forma uma nova estrutura com propriedades próprias, preservando, no entanto, as características essenciais de seus elementos. Essa abordagem rompe com a tradição reducionista da ciência clássica, que busca compreender os fenômenos por meio da fragmentação e da previsibilidade. Para Morin (2018), a realidade é marcada pela coexistência de ordem e desordem, de certeza e incerteza, e exige, portanto, um pensamento capaz de acolher contradições e instabilidades como partes constituintes dos sistemas vivos e sociais. A TC emerge, então, como uma alternativa científica para lidar com a imprevisibilidade e a multiplicidade dos fenômenos, reconhecendo que o caos também pode conter padrões e formas de organização ainda que não lineares (Borges; Silva W., 2016).

Essa perspectiva abre caminho para uma nova forma de fazer ciência, que a afasta da busca incessante por leis universais e abraça a complexidade dos sistemas dinâmicos. De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), a TC permite investigar sistemas auto-organizados, abertos e emergentes, como os fenômenos da linguagem e seu uso que contemplam os estudos na Linguística Aplicada. A TC, assim, propõe um olhar integrador e multidimensional, que ultrapassa os limites das disciplinas isoladas e oferece subsídios para compreender fenômenos naturais e humanos em sua totalidade, considerando tanto sua instabilidade quanto sua capacidade de reorganização.

Ainda, a TC é compreendida como um campo transdisciplinar e não como uma teoria única (como já enfatizado acima). Nesse sentido, ela integra diferentes teorias, perspectivas, abordagens e metodologias para compreender fenômenos emergentes como sistemas complexos e dinâmicos (Larsen-Freeman e Cameron, 2008; Folloni, 2016). Essa perspectiva dá origem à epistemologia da complexidade, que propõe novas formas de conhecer e investigar as inter-relações de múltiplas variáveis na constituição do mundo real, rompendo com paradigmas lineares e deterministas.

Moraes (2018) aponta desdobramentos importantes dessa epistemologia, como a *autopoiese* – a capacidade de um ser ou sistema de se autoproduzir em relação com o meio; o *contextualismo*, que valoriza o papel do contexto na interpretação dos fenômenos; o *contraditório* como elemento complementar e não como obstáculo; o *reconhecimento da incerteza ontológica* como parte constitutiva da realidade; e a *multirreferencialidade*, segundo a qual uma mesma realidade pode ser compreendida de diferentes formas, a partir de diferentes pontos de vista. Além disso, a autora destaca a existência de múltiplos níveis de realidade e percepção, reforçando que o conhecimento é sempre incompleto e aberto ao novo.

Com base nesses princípios, compreende-se que os fenômenos devem ser analisados como sistemas compostos por partes inter-relacionadas. De acordo com Folloni (2016), um sistema é um conjunto de elementos conectados que formam uma estrutura organizada, distinta do ambiente que o cerca. No entanto, nem todos os sistemas são previsíveis ou seguem padrões estáveis. Muitos apresentam comportamentos caóticos, com graus de desordem e alta sensibilidade às condições iniciais. Larsen-Freeman e Cameron (2008) destacam o "efeito borboleta" como exemplo da imprevisibilidade presente nesses sistemas, e afirmam que a ciência da complexidade se debruça sobre o "limiar do caos", onde ordem e desordem coexistem. Assim, mesmo sistemas caóticos mantêm um padrão organizacional, ainda que não linear, o que os caracteriza como sistemas complexos.

Ensino e aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo

Sistemas complexos são fenômenos no mundo que emergem na interação com múltiplos elementos, cuja organização se dá de forma dinâmica, instável e adaptativa. Esses sistemas possuem características como heterogeneidade, não-linearidade, adaptatividade e abertura. Autores, como Larsen-Freeman e Cameron (2008), os classificam como Sistemas Adaptativos Complexos (SAC), reforçando uma das mais importantes características desses tipos de sistemas que é a adaptabilidade na interação com os múltiplos elementos que os compõem.

Moraes (2018) ressalta que a complexidade está ligada à reconstrução contínua dos sistemas, e não à simples reprodução: os sistemas se reorganizam a partir de transformações internas, conforme as demandas do contexto. A autopoiese, segundo Folloni (2016), é um elemento-chave para entender essa dinâmica – trata-se da capacidade do sistema de produzir e manter a si mesmo por meio das

relações entre seus componentes. Esses sistemas são autônomos, mas não independentes, pois interpretam e traduzem as influências externas a partir de seus próprios códigos internos.

Nesse sentido, a linguagem, os sujeitos e os processos educacionais também podem ser compreendidos como SAC – sistemas vivos, que se transformam a partir das interações, da imprevisibilidade e da emergência, abrindo espaço para uma nova concepção do ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas (PEAL) entra na categoria dos SAC, pois envolve múltiplos elementos interdependentes – como aprendentes, professores, métodos, recursos, motivações e contextos – que interagem de forma dinâmica e contínua. Essas interações não ocorrem de maneira linear, mas se reorganizam conforme as “necessidades” do sistema e os estímulos do ambiente, gerando padrões imprevisíveis e em constante transformação. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), essa natureza aberta e adaptativa do sistema evidencia que o PEAL se ajusta continuamente às mudanças, sendo influenciado por fatores históricos, políticos, biocognitivos e socioculturais (Borges; Paiva, 2011).

Paiva (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que o PEAL é um processo complexo, difícil de ser descrito por leis causais e caracterizado por transições imprevisíveis entre ordem e caos. A autora também defende que tanto a língua quanto seu desenvolvimento e uso devem ser vistos como sistemas dinâmicos e em constante evolução, sem ponto final definido. Nesse sentido, o PEAL se configura como um espaço onde múltiplas influências – desde as trajetórias individuais dos aprendentes até emergências sociais ou institucionais – moldam de forma única cada experiência de aprendizagem. Assim, torna-se indispensável adotar uma perspectiva complexa de ensino de línguas adicionais, que considere as especificidades de cada contexto e a constante adaptação dos seus agentes. Nesse cenário, emerge o AL.

ACONSELHAMENTO LANGUAGEIRO

O Aconselhamento Languageiro (AL) surge como uma prática pedagógica voltada à promoção da autonomia na aprendizagem de línguas (Benson, 2017; Mynard, 2012; Silva W., 2016; Silva W. et al., 2013). À medida que os aprendentes (doravante, aconselhados) assumem maior responsabilidade por sua trajetória, o papel do Conselheiro Languageiro (CL) ganha destaque como um guia que estimula a autorreflexão, identifica estratégias eficazes e auxilia na construção de percursos personalizados de aprendizagem (Mozzon-McPherson, 2003; Mozzon-McPherson; Tassinari, 2020). O AL não substitui o ensino formal, mas o complementa com interações individuais entre conselheiro e aconselhado, baseadas em um diálogo reflexivo e colaborativo.

A prática do AL é caracterizada por sua flexibilidade e adaptação ao contexto de cada aconselhado. Pode ser oferecida como suporte a cursos formais, em centros de autoacesso ou como

serviço autônomo, sempre com o objetivo de favorecer escolhas conscientes, identificação de estilos e necessidades de aprendizagem, elaboração de planos de estudo e acompanhamento do progresso (Mozzon-McPherson, 2003; Silva W.; Santos, 2014). O conselheiro, nesse processo, atua como facilitador que orienta sem impor, promovendo uma aprendizagem mais significativa e voltada às demandas específicas de cada indivíduo.

No Brasil, o AL é uma prática ainda emergente, introduzida inicialmente pela Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) da UFPA há pouco mais de uma década. Sua consolidação foi possível graças ao esforço de professores e pesquisadores que, diante da ausência de modelos nacionais, buscaram referencial em estudos internacionais e desenvolveram uma proposta própria adaptada ao contexto brasileiro (Magno e Silva; Castro, 2018). A formação do CL envolve componentes teóricos — como estratégias de aprendizagem, autorregulação e motivação — e práticos, como observação de sessões, análise de interações e treinamento supervisionado (Silva W., 2016). Essa formação pode acontecer em oficinas, grupos de estudo ou programas institucionais.

O CL, no Brasil, geralmente é alguém com experiência no uso da língua adicional e formação como professor de línguas (Matos; Niwa; Silva B., 2024). Pode atuar de forma voluntária, como pesquisador, ou em centros específicos, embora sua atuação ainda enfrente desafios relacionados à institucionalização e à formação de novos profissionais. O reconhecimento desse agente como parte integrante do PEAL é fundamental para que o AL se estabeleça como prática pedagógica efetiva no país (Magno e Silva; Castro, 2018).

Autonomia

Um dos pontos principais da atuação do CL no PEAL é o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados. A autonomia no desenvolvimento de línguas é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto a capacidade do aprendente de gerenciar sua própria aprendizagem quanto a mediação de agentes como professores e CL. Mozzon-McPherson (2003) distingue entre uma autonomia técnica, em que o aprendente atua de forma independente, e uma autonomia orientada, em que o apoio de um CL é essencial para promover reflexão, definição de metas e autorregulação. Assim, o desenvolvimento da autonomia não ocorre de forma espontânea, exigindo treinamento, negociação e motivação contínuos (Silva W. et al., 2013), sendo um processo construído ao longo do tempo e em interação com os elementos do contexto.

A autonomia não é um conteúdo ou metodologia, mas uma prática que se desenvolve com o tempo (Silva W.; Santos, 2014), exigindo do aprendente a habilidade de aplicar o que aprende em diferentes contextos — um aspecto central para a consolidação da autonomização (Silva W. et al., 2013). Benson (2001) complementa afirmando que a autonomia envolve o controle sobre processos cognitivos, gestão da aprendizagem e seleção de conteúdos, sendo uma competência mutável e multidimensional. A autonomia, portanto, não é uma condição estática, mas algo que varia conforme

o perfil do aprendente e seu ambiente de aprendizagem. Dependendo de fatores internos e externos, a autonomia pode ser influenciada, inclusive, pela postura mais ou menos controladora do educador (Silva W., 2016).

Nesse sentido, Borges e Rabelo (2016) reforçam que a autonomia envolve tanto a capacidade quanto a disposição do aprendente para tomar decisões sobre sua aprendizagem, o que requer motivação e confiança. A disposição, nesse caso, está diretamente ligada à motivação, que impulsiona o aprendente a agir de forma autônoma, enquanto a capacidade se relaciona ao conhecimento e habilidades para executar escolhas. Como lembra Matos (2019), ser autônomo não significa agir de forma isolada ou individualista; pelo contrário, a autonomia pressupõe interdependência com o meio e com os outros, sendo o ser humano simultaneamente autoprodutor e dependente do ambiente.

O processo de autonomização implica o reconhecimento da necessidade de assumir responsabilidade pela própria aprendizagem, mas sem abrir mão do suporte de agentes como o professor e o CL. Silva W. et al. (2013) destacam que a autonomia não é sinônimo de auto-instrução e que o papel do CL é justamente favorecer comportamentos autônomos. Desse modo, promover a autonomia no PEAL significa incentivar uma aprendizagem contínua e autorregulada, construindo um sistema aninhado em que a autonomia do aconselhado é o objetivo central – tanto nas salas de aula quanto nos contextos de AL e no uso de recursos tecnológicos, como propõe Silva W. (2016).

O CL, como um dinamizador da autonomia do aconselhado, portanto, surge como uma possibilidade concreta de atuação nos Processos de Ensino e Aprendizagem de Libras como Língua Adicional (PEALibras-LAd). Para além do suporte individualizado que oferece, o CL pode desempenhar um papel estratégico no estímulo ao uso de tecnologias por parte dos aconselhados no desenvolvimento da Libras.

TECNOLOGIA NA APRENDIZAGEM DE LIBRAS

O avanço e a diversificação das tecnologias voltadas à aprendizagem de línguas adicionais têm se intensificado nos últimos anos, refletindo diretamente nos processos de ensino e aprendizagem (Menezes, 2019). No Brasil, essa evolução acompanha a crescente popularização do acesso a dispositivos eletrônicos e digitais, o que torna essencial a integração do ensino de línguas adicionais ao uso dessas ferramentas (Silva L.; Bento, 2022). Tal integração não apenas facilita o acesso a recursos didáticos, como também diversifica e potencializa as formas de aprender.

No caso da Libras, esse movimento segue a mesma tendência. Assim como ocorre com outras línguas adicionais, o desenvolvimento de tecnologias digitais voltadas especificamente ao ensino e à aprendizagem de Libras tem ganhado destaque. Silva L. e Bento (2022) apontam que esse avanço

representa um marco para o ensino da língua, ampliando as possibilidades pedagógicas e trazendo novas perspectivas para a aprendizagem, tanto em contextos formais quanto informais:

Wellings e Levine (2000) informam que o século XXI, da geração digital, é marcado pelo aproveitamento da paixão por mídias e tecnologias, a qual é incorporada em experiências de aprendizagens participativas, portanto não seria diferente para os casos de ensino e aprendizagem de segunda língua (L2). A internet, que já é parte do cotidiano de milhares de pessoas, é flexível o bastante para que seja utilizada para vários fins, e a opção de criação de ambientes educacionais tem sido considerada cada vez mais por aqueles envolvidos com a educação linguística. Assim, tem crescido a possibilidade de que as L2 — Língua Brasileira de Sinais (Libras) inclusive — sejam estudadas pela internet, visto que esses ambientes educacionais viabilizam mais dinamismo e interatividade no ato de aprender. (Silva L.; Bento, 2022, p. 141)

Campos (2015) argumenta que a integração das tecnologias digitais ao ensino de Libras torna-se ainda mais indispensável devido à natureza visual, gestual e espacial da língua. Tais características exigem recursos específicos, como vídeos que apresentem com clareza os movimentos, expressões faciais e configurações de mãos, essenciais à comunicação em Libras. A autora enfatiza que é fundamental que os alunos desenvolvam competências técnicas para utilizar ferramentas como webcams, softwares de gravação e edição de vídeos. Essas habilidades não apenas viabilizam a prática linguística, como também promovem uma interação mais eficaz com os materiais e agentes de ensino.

Contudo, a mera disponibilidade de tecnologias não garante, por si só, sua efetividade nos processos de ensino e aprendizagem. Como ressalta Menezes (2019), é indispensável que haja formação adequada e uma orientação clara sobre como explorar tais recursos de forma significativa e produtiva:

[...] precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento. Cada vez mais, vamos ser demandados a nos fazer presentes em camadas digitais sobrepostas à estrutura física e alterar nossas ações de linguagem entre elas sem perder o foco de nenhuma delas. (Menezes, 2019, p. 22)

Nesse cenário, o papel do CL torna-se fundamental. Cabe a ele não apenas compreender, mas também orientar os aconselhados na exploração dos recursos tecnológicos disponíveis. Essa mediação pode incluir desde a apresentação de ferramentas digitais específicas para a aprendizagem de Libras – como aplicativos, dicionários visuais, flashcards e plataformas de prática – até o desenvolvimento de estratégias que integrem essas tecnologias ao cotidiano de estudo dos alunos. Para tanto, é necessário que o CL possua familiaridade com tais recursos e esteja preparado para auxiliar os estudantes em seu uso, de forma crítica e autônoma.

Além disso, o CL pode estimular os aconselhados a explorarem plataformas digitais, aplicativos e ambientes virtuais que incentivem a interação em Libras, seja com outros aprendentes, seja com membros da comunidade surda. Essa mediação contribui para que o uso da tecnologia

digital vá além da simples reprodução de conteúdos estáticos, tornando-se um instrumento ativo no desenvolvimento da autonomia, da prática linguística e da formação profissional dos estudantes.

METODOLOGIA

Com o objetivo de refletir sobre a atuação do CL no PEALibras-LAd, foi desenvolvido um estudo sobre inserção do AL no contexto de uma disciplina do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras de uma universidade federal. A proposta foi implementada durante um estágio de docência realizado no âmbito do mestrado na mesma instituição. O conselheiro voluntário neste projeto foi um dos TILS contratados da universidade, que possui formação como professor de línguas – um cenário que favoreceu a criação de um ambiente institucionalmente legitimado e acessível para o desenvolvimento da pesquisa.

A coleta de dados ocorreu ao longo de sete semanas, dentro de um semestre letivo; com esse recorte sendo condicionado por fatores institucionais e acadêmicos, como o recesso universitário de fim de ano e os prazos estabelecidos pela pós-graduação. Nesse período, sete estudantes participaram voluntariamente das sessões de AL como aconselhados (ACO⁵⁴), conduzidas individualmente pelo conselheiro. As percepções e vivências geradas durante essa experiência foram registradas sistematicamente em um diário de campo pelo CL-pesquisador, que constituiu o instrumento de coleta, análise e resultados da pesquisa. Os registros buscaram contemplar aspectos centrais do AL – com foco somente no papel do conselheiro ao que compôs um panorama integrado de sua experiência formativa. Importa destacar que o diário de campo foi produzido exclusivamente com as impressões e reflexões do conselheiro, que também atuava como pesquisador, permitindo uma análise centrada em sua própria atuação no sistema observado.

A proposta do diário de campo foi elaborada com base em orientações presentes na literatura sobre AL (Silva W.; Santos, 2014), com o objetivo de acompanhar a trajetória dos aconselhamentos e fomentar reflexões sobre a prática. Os registros foram organizados semanalmente a partir de tópicos pré-definidos, como: contexto da semana, descrição dos encontros, interações entre sessões, destaques relevantes, impressões do pesquisador e autoavaliação. Para a apresentação das discussões, trechos do diário de campo foram selecionados e destacados junto à análise e discussão. Cada trecho é identificado da seguinte forma: a numeração do excerto (Recorte do Diário de Campo #X); o trecho retirado do diário de campo; e, entre parênteses, a citação do tópico de origem e a respectiva semana do registro (Diário de Campo, Tópico de onde foi retirado, Semana Y).

⁵⁴ Para preservar a identidade, todos os aconselhados recebem a mesma nomenclatura ACO, sem serem diferenciados uma vez que as análises partem dos registros das percepções do pesquisador sem envolvimento direto dos ACO.

Essa organização possibilitou uma análise retrospectiva cuidadosa da atuação do CL durante as seções de aconselhamento, articulada a uma Modelagem de Pensamento Complexo – MPC (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), com o objetivo de compreender os múltiplos elementos, inter-relações e adaptações presentes nesse sistema.

A análise retrospectiva, conforme apresentada por Larsen-Freeman (2011), é um conceito central nas pesquisas de sistemas complexos. Em vez de se basear em previsões lineares, esse tipo de pesquisa busca reconstruir e explicar eventos passados de um SAC a partir das transformações ocorridas nesse sistema ao longo do tempo. Essa abordagem é especialmente adequada para o estudo de sistemas dinâmicos como o PEALibras-LAd, pois permite compreender como as interações entre componentes – como o CL e os aconselhados — geram mudanças e padrões emergentes nesses sistemas. Em articulação com a MPC, a análise retrospectiva contribui para identificar os fatores que influenciaram a trajetória do sistema – no caso desta pesquisa, o CL: enquanto a segunda permite interpretar transformações já observadas, a primeira oferece uma base teórica para compreender processos de emergência, reorganização e auto-organização.

A MPC, proposta por Larsen-Freeman e Cameron (2008), é uma abordagem metodológica que aplica os princípios da TC nos estudos de fenômenos da linguagem na Linguística Aplicada. Trata-se de uma modelagem qualitativa que dispensa simulações computacionais, baseando-se na construção de representações mentais ou metafóricas de sistemas dinâmicos — como os envolvidos no PEAL. Inspirada nos experimentos mentais das ciências naturais, a MPC descreve fenômenos como sistemas compostos por múltiplos elementos interativos que se transformam continuamente em resposta ao contexto. Ainda, essa abordagem permite observar como agentes (como o CL e os aconselhados), processos (como o aconselhamento e a docência) e contextos (como o ambiente institucional e social) se conectam, reorganizam e geram padrões de comportamento ao longo do tempo. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a MPC possibilita a formulação de hipóteses, a análise de processos e a interpretação de padrões emergentes, oferecendo uma alternativa teórica robusta à simples metáfora de complexidade.

A aplicação da MPC envolve etapas como: identificação dos componentes do sistema, determinação de escalas temporais e níveis de organização, mapeamento das relações entre elementos, análise de adaptações contextuais, acompanhamento da evolução dos componentes e suas interações, e observação de padrões com a proposição de cenários alternativos. Esse processo foi utilizado para observar o PEALibras-LAd em questão nesta pesquisa, permitindo compreender a atuação do CL como parte de um sistema complexo em constante transformação.

Com base na MPC, o PEALibras-LAd é concebido como um SAC, formado por diversos elementos inter-relacionados — aprendentes (aconselhados), professores, ambiente educacional, universidade, comunidade surda, família, línguas envolvidas, o CL e o contexto sociocultural —

conectados em rede. Um dos aspectos que se destacou na dinâmica observada – e de que se trata este artigo – foi o uso e efeito de recursos tecnológicos digitais e da autonomia dos aconselhados no processo. Tais recursos, ao lado de outros fatores externos como mudanças políticas, escassez de materiais e diretrizes curriculares, influenciaram diretamente a reorganização do sistema e a emergência de práticas como a instrumentação da Libras.

TECNOLOGIA DIGITAL E AUTONOMIA NO PEALIBRAS-LAd: O PAPEL DO AL

A partir da MPC implementada na análise de dados desta pesquisa, foi possível identificar padrões relevantes emergentes no PEALibras-LAd; ao que se pôde evidenciar, nesse processo, a importância do uso estratégico dos recursos tecnológicos digitais pelo CL como forma de promover a autonomia dos aconselhados. Para ilustrar essa discussão, trechos representativos do diário de campo foram selecionados, apresentados (em conjunto com as discussões) e analisados à luz da literatura e dos conceitos abordados, buscando sustentar as interpretações teóricas com base nas experiências vividas no contexto do aconselhamento.

Corroborando as afirmações de Dörnyei e Ushioda (2011) – em que muitos estudantes reduzem o processo de aprendizagem da Libras a uma tarefa acadêmica a ser cumprida, visualizando-a como um requisito formal a ser atendido, em vez de vivenciar a nova língua como uma experiência linguística integral, que envolve aspectos emocionais, culturais e identitários – um dos padrões de comportamento identificados pelo CL-pesquisador, por meio da MPC, refere-se à instrumentalização da Libras por parte dos aconselhados. Nessa perspectiva, considerando o contexto específico de aprendizagem da Libras em um curso de formação de TILS, observou-se que a língua tende a ser compreendida prioritariamente como uma ferramenta curricular, necessária para a obtenção do diploma e o exercício da profissão.

Diante desse panorama, foram mobilizadas estratégias com base em recursos tecnológicos digitais previamente conhecidos pelo CL, – tais como: aproximar o uso da língua em atividades do cotidiano dos aconselhados, como no uso do *Whatsapp*; conciliar os interesses pessoais dos aconselhados com conteúdos a serem estudados por meio de canais de vídeos; apresentar plataformas digitais que ofereçam atividades sistemáticas específicas às dificuldades trazidas aos aconselhamentos; e explorar ferramentas utilizadas na aprendizagem de outras línguas para auxiliar na organização dos estudos – com o objetivo de ressignificar a experiência de aprendizagem e estimular uma relação mais afetiva e motivadora com a língua. A ideia central era deslocar o foco exclusivo do uso acadêmico da Libras para usos mais espontâneos e cotidianos, conectados aos interesses pessoais dos aconselhados (ACO).

A seguir apresentamos as discussões de seis recortes do diário de campo do CL-pesquisador – utilizados para a análise aqui enfatizados – acompanhado das transcrições dos mesmos.

No recorte #1 (abaixo), sugeriu-se a utilização do recurso de vídeo instantâneo do *WhatsApp* como uma estratégia para inserir a Libras no cotidiano de ACO, extrapolando os limites da sala de aula e das atividades formais. A proposta buscava naturalizar o uso da língua, promovendo sua prática em contextos informais e cotidianos, o que pode favorecer o desenvolvimento da fluência.

Recorte do Diário de Campo #1 - “[...] a proposta negociada para as atividades com ACO foi de fazer um diário em Libras, onde pudesse contar coisas do cotidiano direto em libras, enviar as gravações desse diário direto para mim (CL) por meio do recurso vídeo instantâneo do *Whatsapp*, falando de coisas rotineiras, como o que fez para o almoço, planos para o dia, um filme que assistiu, para tentar fazer da libras algo mais corriqueiro em sua rotina.” (Diário de Campo, Tópico - Descrição do Aconselhamento, Semana 2)

O *WhatsApp*, amplamente utilizado no cotidiano, é uma ferramenta acessível, que já integra práticas comunicacionais frequentes, como o envio de mensagens de texto e áudios. No caso da Libras, que é uma língua de modalidade visual-espacial, o uso do vídeo como meio de comunicação torna-se especialmente pertinente. A funcionalidade de vídeo instantâneo oferece ao aprendiz a oportunidade de praticar a língua de forma espontânea, em situações reais e com a mesma fluidez com que usuários ouvintes se comunicam por áudios. Essa prática contribui não apenas para o uso mais natural da Libras, mas também para o fortalecimento da autonomia, ao permitir que o sujeito escolha o momento, o conteúdo e o local da produção, rompendo com a rigidez das práticas avaliativas e formais de uso da língua.

Além disso, o caráter informal, pessoal e móvel do ambiente mediado pelo *WhatsApp* reduz a pressão por performances linguísticas idealizadas. O foco desloca-se da correção gramatical para a expressividade e a intencionalidade da comunicação, o que favorece a construção de uma relação mais afetiva e cotidiana com a língua. Essa experiência amplia o espaço de uso da Libras, consolidando-a não apenas como objeto de estudo, mas como prática social viva – um ponto central quando se pensa no papel das tecnologias digitais na aprendizagem de línguas visuais.

Nos recortes #2 e #3 (abaixo), foram indicados canais de vídeo do *YouTube* – um em português e outro em Libras – cujos conteúdos se alinhavam aos gostos e interesses pessoais dos ACO. A proposta buscava engajar os aconselhados com materiais que, mesmo não tendo a Libras como foco principal, promoviam um contato significativo e constante com a língua em contextos reais de uso. Essa estratégia favorecia o vínculo afetivo e identitário com os conteúdos, promovendo uma aprendizagem menos instrumentalizada e mais naturalizada, em que a língua se integrava ao cotidiano dos aconselhados e aos seus projetos pessoais e profissionais.

Recorte do Diário de Campo #2 - “Foi apresentado a ACO o canal do youtube “*BibleProject*” com histórias bíblicas ilustradas com a proposta que ACO usasse a

visualização explorada nos vídeos para aprimorar a própria visualidade na Libras.” (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 2)

Recorte do Diário de Campo #3 - “Foi apresentado para ACO o canal do *Libraria News*, um canal com notícias em Libras, pra que ACO pudesse treinar a compreensão em Libras e também pudesse tentar repetir as notícias explorando a visualidade que era um aspecto que ACO queria melhorar.” (Diário de Campo, Tópico - Descrição do aconselhamento, Semana 4)

No recorte #2, o canal *BibleProject*, apesar de ser em português, apresenta animações em estilo *whiteboard animation*⁵⁵, com forte apelo visual, permitindo a aproximação com elementos visuais próprios da Libras. Para o ACO em questão, essa proposta dialogava com três dimensões: (1) seu interesse acadêmico, já que a tradução de histórias bíblicas era objeto de pesquisa em seu TCC; (2) sua atuação voluntária como intérprete em uma igreja, o que tornava o material funcional e significativo; e (3) o desenvolvimento da visualidade enquanto aspecto gramatical da Libras, como a espacialização, simultaneidade e segmentação visual da narrativa. O uso de tecnologias visuais como essa favorece a imersão do aprendiz em estratégias multimodais de apreensão da língua, além de promover a autonomia ao permitir que ele acesse o conteúdo em seu próprio ritmo e conforme seus objetivos.

O canal *Libraria News*, destacado no recorte #3, com vídeos totalmente em Libras e sem tradução para o português, foi apresentado como forma de ampliar a compreensão e a exposição contínua à língua. Com conteúdos variados e atualizados, esse tipo de canal oferece um ambiente linguístico autêntico, onde a Libras é utilizada como meio principal de comunicação. ACO utilizava os vídeos para duas finalidades principais: (1) treino de compreensão geral de notícias, que era de seu interesse pessoal e (2) análise gramatical aprofundada com o auxílio do recurso de desaceleração dos vídeos, permitindo observar aspectos essenciais da gramática visual da Libras, como expressões faciais e corporais, marcadores não manuais e organização espacial da narrativa (Pizzio; Quadros, 2011). Destaca-se ainda que esse canal foi inicialmente indicado para o CL por outro aconselhado, evidenciando a formação de uma rede colaborativa entre os alunos, potencializada pelo AL, que amplia as possibilidades de compartilhamento de estratégias e de construção coletiva de conhecimento.

Os recortes #4 e #5 evidenciam o uso pontual e direcionado de tecnologias digitais para o enfrentamento de dificuldades específicas relatadas pelos ACO. Nesses casos, o AL possibilitou a

⁵⁵ *Whiteboard animation* é um estilo de vídeo didático em que ilustrações são desenhadas em tempo real (ou simuladas como tal) em um fundo branco (ou neutro), enquanto uma narração explica o conteúdo. Esse formato combina elementos visuais e auditivos para facilitar a compreensão de ideias complexas, utilizando desenhos, esquemas, setas e fluxogramas que acompanham a explicação. Bastante usado em contextos educacionais e corporativos, o *whiteboard animation* favorece o engajamento do espectador ao transformar conceitos abstratos em representações visuais claras e dinâmicas.

identificação de ferramentas digitais adequadas ao perfil e às demandas de cada aconselhado, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e autônoma.

Recorte do Diário de Campo #4 - *“Após pesquisar sites onde treinar a datilologia, enviei para ACO por mensagem do whatsapp o link do site do Saell pra que ACO pudesse praticar”* (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 5)

No recorte #4, a dificuldade relatada estava relacionada à leitura da datilologia (soletração em alfabeto manual) quando realizada em velocidade mais rápida. Para atender a essa demanda, foi indicado o site Saell, uma plataforma educacional desenvolvida por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR), voltada especificamente ao apoio ao PEALibras-LAd (Silva L.; Bento, 2022). O site disponibiliza uma base variada de vocabulários e atividades organizadas por níveis, permitindo ao usuário ajustar a velocidade da reprodução das palavras soletradas, o que favorece o treino progressivo e adaptado ao ritmo do aconselhado.

O uso do Saell contribuiu não apenas para o desenvolvimento de uma habilidade técnica específica, mas também para o fortalecimento da autonomia do ACO, que passou a explorar outros recursos disponíveis na plataforma. Além disso, o fato de haver atividades voltadas à datilologia indica que essa é uma demanda recorrente entre os aconselhados, e que a tecnologia pode atuar como mediadora entre dificuldades individuais e estratégias coletivas de aprendizagem. O compartilhamento dessa ferramenta entre CL e ACO, por meio do *WhatsApp*, reforça o papel do AL como facilitador do acesso a materiais digitais de qualidade, muitas vezes desconhecidos pelos aconselhados, e evidencia a importância de construir redes colaborativas de acesso e uso desses recursos.

Recorte do Diário de Campo #5 - *“Foi discutido a possibilidade do uso da ferramenta Anki, que ACO não conhecia, fiz testes para o uso com sinais, gravando vídeos e depois de ver a funcionalidade enviei para ACO, para que fossem criados os flashcards com os vocabulários esquecidos com mais frequência para serem praticados.”* (Diário de Campo, Tópico - Material Complementar, Semana 7)

No recorte #5, o desafio envolvia a memorização de vocabulário em Libras. Para responder a essa demanda, foi sugerido o uso do *Anki*, uma ferramenta gratuita baseada em *flashcards* com o sistema de repetição espaçada – técnica reconhecida por favorecer a retenção de informações a longo prazo. A proposta envolveu a criação de cartões digitais contendo, de um lado, vídeos com sinais em Libras e, do outro, a tradução em português acompanhada de exemplos de uso. Essa configuração promove uma aprendizagem visual e contextualizada, adequada ao modo de apreensão da língua de sinais.

A relevância do uso do *Anki* nesse contexto está em três aspectos principais: primeiro, na adaptação de uma ferramenta amplamente utilizada no ensino de línguas orais para a realidade visual da Libras, o que reforça a necessidade de um diálogo mais ativo entre as tecnologias

disponíveis e as especificidades da língua de sinais (Campos, 2015; Gesser, 2012; Pizzio; Quadros, 2011); segundo, na constatação de que, apesar da simplicidade e da popularidade da ferramenta, o ACO não a conhecia, o que evidencia lacunas na formação digital dos aprendentes e reforça o papel do AL no mapeamento e na indicação de tecnologias acessíveis e eficientes; terceiro, na autonomia de ACO, uma vez que era necessário que o próprio ACO criasse os *flashcards*, gravasse os vídeos e montasse a rotina de estudos baseado nas dificuldades e nos vocabulários dos quais tinha dificuldade, ao invés de ser uma atividade pronta, ou um glossário já pré definido.

Esses dois recortes mostram que, mesmo quando aplicadas de forma pontual, as tecnologias podem exercer um papel estruturante na organização das estratégias de estudo dos aprendentes, oferecendo possibilidades de treino individualizado, acesso flexível e ampliação da consciência metalinguística sobre a Libras.

Todos os casos apresentados acima emergiram das interações entre o CL e ACO, a partir das dificuldades e interesses manifestados durante os encontros. O caráter individualizado do AL permitiu que o CL construísse, em colaboração com os aconselhados, caminhos personalizados para o aprimoramento da aprendizagem, respeitando as especificidades de cada trajetória. Para isso, o papel do CL se estende à pesquisa e à curadoria de recursos tecnológicos capazes de atender às necessidades singulares dos aconselhados.

A mediação tecnológica no AL não apenas facilita o acesso a materiais adequados, como também promove o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados. Ao aprenderem a utilizar ferramentas tecnológicas de forma crítica e estratégica, os ACOs passam a ter maior controle sobre seu processo de aprendizagem. O CL, nesse contexto, atua como facilitador desse processo, auxiliando também na construção da autonomia para a busca de novos recursos conforme as necessidades individuais.

A autoavaliação registrada ao final da sétima semana do diário de campo (Recorte #6) (abaixo), fortalece essas afirmações e sinaliza uma percepção positiva dos ACO quanto ao processo de aconselhamento, indicando que as intervenções realizadas contribuíram efetivamente para sua aprendizagem:

Recorte do Diário de Campo #6 – *“Este encontro reforçou a importância do aconselhamento linguageiro como um espaço de escuta e orientação. A abordagem adotada permitiu que ACO refletisse sobre suas dificuldades e traçasse estratégias para superá-las, demonstrando a relevância desse processo para a aprendizagem da Libras. [...] um professor que incentive o protagonismo dos alunos reforça a importância de um olhar mais amplo sobre o ensino, considerando a formação docente sob uma perspectiva mais complexa e integrada. Tal percepção gerou um sentido de responsabilidade, motivando-me a levar o aconselhamento adiante. Foi satisfatório ouvir isso, mas acredito que há pontos a melhorar.”* (Diário de Campo, Tópico - Autoavaliação, Semana 7)

A discussão apresentada nesta seção aponta para o potencial do AL no contexto de aprendizagem da Libras. Os dados sugerem que a atuação do CL, especialmente no incentivo ao uso consciente e estratégico de tecnologias digitais, pode favorecer tanto o desenvolvimento da autonomia dos aconselhados quanto o fortalecimento de sua relação com a língua. Ao assumir esse papel mediador, o CL contribui para que os aconselhados não apenas superem obstáculos específicos, mas também se tornem protagonistas de seus próprios processos formativos.

Em particular, a discussão apresentada no recorte #6 aponta para o potencial do uso estratégico das tecnologias digitais integrado ao AL no contexto de aprendizagem da Libras. A reflexão do CL, ao registrar a fala do ACO e suas próprias impressões sobre o encontro, evidencia o AL como espaço de construção conjunta de saberes, onde o papel do professor deixa de ser exclusivamente o de transmissor de conteúdo para tornar-se também o de mediador e orientador de processos formativos personalizados. Dessa forma, o recorte #6, ao reunir percepções de ACO sobre o processo vivido, explicita os efeitos que o uso intencional de tecnologias digitais pode ter na construção da autonomia dos aconselhados.

Em conclusão, ao longo dos recortes anteriores, foi possível demonstrar que recursos tecnológicos podem ser acionados para ampliar o contato com a Libras, para responder a demandas específicas e, sobretudo, para conectar o estudo da língua com a vida cotidiana dos ACO. Essa diversidade de usos mostra que a tecnologia digital, quando integrada de forma reflexiva, deixa de ser apenas um suporte e passa a desempenhar um papel ativo na mediação da aprendizagem. O reconhecimento, por parte do ACO, de que o professor precisa “reforçar um olhar mais amplo sobre o ensino” aponta para a compreensão de que aprender Libras não se limita ao espaço formal da sala de aula, mas envolve múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, sociais e tecnológicas – que precisam ser consideradas em propostas pedagógicas que queiram, de fato, promover autonomia. Assim, o AL revela-se como um campo fértil para experimentação de tecnologias que potencializam a aprendizagem ao respeitar o ritmo, os interesses e os contextos dos aconselhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual do PEAL é marcado por transformações rápidas, impulsionadas pelo avanço constante das tecnologias digitais. Cada vez mais, surgem ferramentas e plataformas que podem ser integradas ao processo formativo, oferecendo suporte à organização do estudo, à personalização das estratégias de aprendizagem e, sobretudo, ao desenvolvimento da autonomia dos aprendentes. No entanto, como destaca Menezes (2019), a simples disponibilidade de recursos tecnológicos não é suficiente: é imprescindível investir na formação dos agentes envolvidos nesse processo. Mais do que dominar materiais didáticos, é necessário compreender as práticas de estudo dos alunos, as

possibilidades de mediação tecnológica e as metodologias que favorecem trajetórias de aprendizagem autônomas e significativas.

Neste contexto, o CL desponta como um agente fundamental no PEALibras-LAd. Ao longo deste artigo, argumentou-se que o CL pode contribuir de maneira decisiva para a personalização dos percursos de aprendizagem, atuando em sintonia com as necessidades individuais dos estudantes (aconselhados) e auxiliando na construção de um ambiente mais responsivo, motivador e centrado no aprendente. Ao mesmo tempo, defende-se que essa perspectiva não é exclusiva ao CL: professores de línguas também podem (e devem) assumir uma postura mais complexa, compreendendo seus alunos como sujeitos multifacetados e considerando o processo de ensino como parte de um sistema adaptativo complexo. Nessa lógica, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para se tornar um orientador reflexivo que, à semelhança do CL, também aconselha, escuta, propõe e colabora com seus alunos na construção de trajetórias autônomas de aprendizagem (Borges; Silva W., 2019).

Com o crescimento da visibilidade da Libras, observa-se também um aumento na produção de recursos voltados ao seu ensino (Silva L.; Bento, 2022). Apesar desse avanço, a integração efetiva da tecnologia digital nesse campo ainda se apresenta como um desafio, exigindo comprometimento contínuo com a formação docente e com a atualização das práticas pedagógicas. O ritmo acelerado das inovações tecnológicas impõe aos educadores a necessidade de se manterem em constante formação, trocando experiências, explorando novos recursos e repensando seus métodos de ensino. O CL, nesse sentido, pode ser um aliado estratégico do professor, oferecendo apoio na seleção e mediação de ferramentas digitais, bem como na orientação dos aprendentes para o uso autônomo e crítico desses recursos.

Nesse contexto, as discussões apresentadas nesse artigo mostram que o uso de tecnologias digitais no PEALibras-LAd podem ser: mais espontâneas, como o vídeo instantâneo do *WhatsApp* (#1); mais afetivas e identitárias, como os canais de vídeo (#2 e #3), ou mais técnicas e pontuais, como o *Saell* e o *Anki* (#4 e #5) – promovendo não apenas o contato com a Libras em diferentes contextos, mas também impulsionou os ACO a desenvolverem estratégias próprias de aprendizagem. O registro no recorte #6, por sua vez, sugere que o processo de aconselhamento, ao articular essas diferentes dimensões do uso da tecnologia digitais, ampliou a percepção dos ACO sobre o que significa aprender uma língua: não como um acúmulo de conteúdos a serem memorizados, mas como uma prática viva, situada, conectada à rotina, aos interesses pessoais e às possibilidades que o meio digital oferece. Essa ampliação de percepção indica um avanço significativo na direção da autonomia, marcada por escolhas mais conscientes, autônomas e alinhadas aos objetivos pessoais dos aconselhados.

Assim, este artigo essencialmente procurou apresentar, por meio de uma experiência de AL no ensino de Libras-LAd, como a atuação do CL, ancorada na perspectiva da complexidade, pode favorecer uma aprendizagem mais personalizada, afetiva e autônoma. Os dados analisados sugerem que, ao promover o uso consciente das tecnologias digitais e ao fomentar a construção de caminhos singulares para a aprendizagem, o CL colabora para o fortalecimento da autonomia dos aconselhados e para uma ressignificação da experiência de aprender uma nova língua.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.. Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão. *Revel*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>. Acesso em: 1 dez. 2024.
- ANKI. Anki: Powerful, intelligent flashcards. [Sítio eletrônico]. Disponível em: <https://apps.ankiweb.net/>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BENSON, P. Teaching and researching autonomy in foreign languages learning. Harlow, England: Pearson, 2001.
- BENSON, P. Language learning beyond the classroom: Access all areas. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v. 8, n. 2, p. 135-146, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.37237/080206>. Acesso em: 23 mar. 2025.
- BIBLEPROJECT PORTUGUÊS. BibleProject Português. [YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/BibleProjectPortugu%C3%AAs>. Acesso em: 10 abr. 2025.
- BORGES, E. F. V; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de língua. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337-356, 2011.
- BORGES, E. F. V; SILVA, W. M.. Entrelaçamento de temas na compreensão de sistemas caóticos. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, E. F. V (Org.). Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: CRV, 2016. p. 19-30.
- BORGES, E. F. V; RABELO, J. A. A.. A emergência de comportamentos autônomos no aconselhamento linguageiro: um estudo segundo a teoria da complexidade. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, E. F. V (Org.). Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais. Curitiba: CRV, 2016. p. 159-178.
- BORGES, E. F. V.; SILVA, W. M. E. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350308, 22 jul. 2019.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002, Seção 1, n. 79, p. 23.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- CAMPOS, M. L. I. L. O processo de ensino-aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB-UFSCar. 206 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. Teaching and researching motivation. Harlow: Longman, 2011.
- FOLLONI, A. Introdução à Teoria da Complexidade. Curitiba: Juruá Editora, 2016.
- GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação (UFPEl)*, v. 36, p. 133-153, 2010.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. São Paulo: Distúrbios da Comunicação, p. 53-63, 2004. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/11620/8352>. Acesso em: 01 dez. 2024.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/ acquisition. In: ATKINSON, D. Alternative approaches to second language acquisition. Routledge: Taylor & Francis Group, 2011, p. 48-72.

LEBEDEFF, T. B. Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. Veredas Online – Revista de Estudos Linguísticos - As Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas, v. 21, n. 1, p. 129-143, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27984>. Acesso em: 03 dez. 2024.

LEFFA, V. J. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. ReVEL, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

LIBRARIA NEWS. Libraria News. [YouTube]. Disponível em: <https://www.youtube.com/@LibrariaNews>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MAGNO e SILVA, W., & CASTRO, E. (2018). Becoming a language learning advisor: Insights from a training program in Brazil. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(4), 415-424. disponível em <https://doi.org/10.37237/090402> acesado em 13/03/2025

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice-versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Cadernos de Tradução*, v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015.

MATOS, M. C. V. S. E. Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro. [S.l.]: Universidade Federal do Pará, 27 fev. 2019.

MATOS, M. C. V. S. e; NIWA, S. L.; SILVA, B. C. Caminhos para a formação de conselheiro linguageiro sob o viés da complexidade. In: PARREIRAS, Vicente Aguiar (org.). Complexidade em Linguística Aplicada. Goiânia: Instituto Dering Educacional, 2024. p. 13-26.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MORAES, M. C. Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas - SP: Papirus Editora, 2018.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2018.

MOZZON-McPHERSON, M. Language Learning Advising and Advisers: Establishing the Profile of an Emerging Profession. *Actes de la IX Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Generalitat de Catalunya*, 2003. p. 179-196. Col·lecció COM/Materials didàctics 9. Disponível em: <http://llengua.gencat.cat/permalink/50a3ea09-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MOZZON-McPHERSON, M; TASSINARI, M. G. From Language Teachers to Language Learning Advisors: A Journey Map. *PH*, v. 34, n. 34, p. 121-139, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12795/PH.2020.V34.I01.07>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MYNARD, J. A suggested Model for advising in Language Learning. In: MYNARD, J.; CARSON, L. Advising in Language Learning: dialogue, tools and contexto. Harlow: Pearson, 2012, p. 26-37.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias. Curitiba: Editora CRV, 2011. p. 71-86.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. Aquisição da língua de sinais. Texto base do Curso de Letras Libras na modalidade de EaD. CCE, UFSC. Florianópolis, 2011.

PUHL, J.; BORGES, E. F. V.; SILVA, R. C. Abordagem ecológica e emergência de classificadores na Libras. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 87–102, 4 maio 2018.

SILVA, L. Aquisição de segunda língua: o estado da arte da Libras. *Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso)*, v. 64, p. 1-29, 2020.

SILVA, L.; BENTO, J. S. SAELL: uma ferramenta de apoio aos estudos de Libras como L2 e um objeto de aprendizagem PROFESSORES. *THE ESPECIALIST (PUCSP)*, v. 43, p. 140-157, 2022.

SILVA, L.; STUMPFT, M. R. Fluência e acurácia em ouvintes usuários de Libras como segunda língua: autoavaliação de acadêmicos do Letras Libras. *Revista Leitura*, v. 1, p. 252-285, 2017.

SILVA, W. M. E. Conselheiros languageiros como potenciais perturbadores de suas próprias trajetórias no sistema de aprendizagem. In: SILVA, Walkyria Magno e; BORGES, Elaine Ferreira do Vale (org.). *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016. p. 199-220.

SILVA, W. M. E.; DANTAS L.; MATOS M. C. V. S.; MARTINS, M. F. Aconselhamento languageiro no processo de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 52, p. 53–72, jun. 2013.

SILVA, W. M. E.; SANTOS, E. M. dos. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro languageiro. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, 2014.

TORRES, R. C. Ensino de Libras para ouvintes: Design Educacional de Ambiente de Aprendizagem Dialógico (AVA). 2022. 228p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Datilologia – Vocabulário Básico em Libras. [Sítio eletrônico]. Disponível em: <https://saell.ufpr.br/vocabulario-basico/datilologia/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

USANDO A LITERATURA EM INGLÊS PARA FALAR SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

USING ENGLISH LITERATURE TO DISCUSS LINGUISTIC VARIATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Victor CARREÃO
vcarreao@yahoo.com.br
Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

Resumo: Este relato de experiência tem o objetivo de apresentar um projeto realizado com alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola bilíngue. Durante as aulas de inglês, os alunos puderam entrar em contato com a obra “*The Hate U Give*”, da autora Angie Thomas. O livro fala sobre questões sociais e a linguagem tem um papel de destaque em alguns momentos da obra. Ao longo da leitura, os alunos puderam analisar o comportamento linguístico da personagem principal do livro, Starr, nos dois principais cenários dos quais ela fazia parte: (i) seu bairro, nos subúrbios; e (ii) sua escola particular. Fishman (2000) defende que contextos específicos de comunicação criam “domínios de uso”, fazendo com que os falantes usem certas variedades linguísticas para poderem participar de quaisquer interações que ocorram ali. Para Starr, isso significaria adaptar sua variedade de inglês para uma versão mais padrão sempre que estivesse em sua escola. Esses momentos foram registrados pelos alunos e, após pesquisas sobre preconceito linguístico (Bagno, 2007) e sobre como falantes podem estabelecer a comunicação entre si (Soares, 2003), um pequeno artigo foi escrito. Esse projeto auxiliou os alunos no entendimento sobre a formação da identidade linguística de um indivíduo.

Palavras-chave: Literatura; Sociolinguística; Variação linguística.

Abstract: This case study aims to present a project carried out with 10th Grade students from a bilingual school. During English classes, the students were able to come into contact with the book “*The Hate U Give*”, by author Angie Thomas. The book deals with social issues, and language plays a prominent role in some moments of the book. Throughout the reading, the students were able to analyze the linguistic behavior of the main character of the book, Starr, in the two main settings in which she was part of: (i) her neighborhood, in the suburbs; and (ii) her private school. Fishman (2000) argues that specific contexts of communication create “domains of use”, causing speakers to use certain linguistic varieties in order to be able to participate in any interactions that occur there. For Starr, this would mean adapting her variety of English to a more standard version whenever she was at her school. These moments were recorded by the students and, after research on linguistic prejudice (Bagno, 2007) and how speakers can establish communication with each other (Soares, 2003), a short article was written. This project helped the students understand how an individual's linguistic identity is formed.

Keywords: Literature; Sociolinguistics; Linguistic variation.

INTRODUÇÃO

Recentemente, muitos debates têm sido realizados em relação ao ensino de língua inglesa. Alguns autores, como Jenkins (2009), defendem que o inglês deve ser pesquisado e ensinado como uma Língua Franca - uma vez que a maioria das interações em inglês envolve falantes cujas línguas maternas não são o inglês. Essa discussão não é recente, como nos lembra Kachru (1982) ao mostrar que a língua inglesa já era, há poucas décadas, usada por um grande número de indivíduos com o propósito exclusivo de estabelecer uma comunicação para fins específicos (como reuniões de trabalho ou apresentações acadêmicas). Uma grande gama de cenários comunicativos implica em um número vasto de variedades linguísticas, todas existindo em situações que, muitas vezes, privilegiam variedades tidas como "padrão".

Como muitos indivíduos utilizam o inglês para se comunicar oralmente (British Council, 2014), o debate sobre variedades de inglês gira, muitas vezes, em torno do "sotaque" dos falantes. Diversas pesquisas mostram que os sotaques não devem ser levados em consideração durante uma avaliação formal de língua inglesa; o que importa é que a inteligibilidade seja garantida na comunicação entre os falantes (Derwing & Munro, 2015). Porém, as atitudes linguísticas, especialmente em relação a estudantes de inglês, podem ter efeito direto no aprendizado dos alunos.

Antes de prosseguirmos, é interessante analisar um pouco mais esse cenário sobre a inteligibilidade. Conforme afirmado por Sharma (2021, p. 67), algumas das características relacionadas à inteligibilidade são de natureza suprasegmental. Entre elas, temos o comprimento da vogal, ênfase de palavras e frases, entonação e junção. Essas características estão profundamente conectadas ao sucesso da comunicação quando um falante pronuncia palavras para transmitir ideias. Essas mesmas características também fazem parte dos critérios de avaliação dos exames de proficiência. Os critérios do TOEFL iBT (2019) para a "Pontuação 4" destacam o "fluxo geralmente bem ritmado (expressão fluida)" de um falante. No mesmo sentido, o IELTS Speaking (2019), para a Faixa de Pronúncia 8, mostra a importância do sotaque L1 ter "efeito mínimo na inteligibilidade". A Cambridge Assessment English (2011, p. 2) também ressalta a "sentença e ênfase da palavra sendo colocadas com precisão" como uma das características da inteligibilidade. Além disso, também destaca os "sons individuais" sendo "articulados claramente" como exemplos de bom domínio do inglês. Para Walker (2010), praticar a inteligibilidade ainda auxilia em outras habilidades, como a leitura.

Os julgamentos em relação às diferentes variedades do inglês também estão ligados às questões do colonialismo. A literatura sobre Contato Linguístico nos mostra que diferentes variedades linguísticas surgiram devido a práticas coloniais no passado (Mufwene, 2001) e que abordagens de avaliação que buscam apagar qualquer influência da língua materna de um falante em sua L2 (a

língua que está sendo aprendida) não são práticas justas, mas sim uma ameaça ao "multilinguismo" e à "identidade linguística". Gnerre (1985) afirma que uma variedade linguística "vale" o que seus falantes "valem" na sociedade, ou seja, é um reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. A sociolinguística nos ajuda a estudar a relação entre língua e sociedade, e também a entender melhor a dinâmica de poder relacionada às variedades linguísticas. Retratar a diversidade linguística nas aulas de inglês também pode funcionar como um farol para mostrar as desigualdades que o nosso mundo enfrenta - e esses assuntos são comumente abordados na literatura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O documento da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) apresenta os principais eixos de trabalho para as aulas de língua inglesa. Além da BNCC, o parecer CNE/CEB nº 2/2020 (aprovado em 9 de julho de 2020), que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, também ajuda a balizar as expectativas e práticas do ensino de línguas estrangeiras em escolas bilíngues. Para a BNCC (BRASIL, 2018), o processo de ensino-aprendizagem deve se pautar na oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Antes mesmo da apresentação detalhada desses cinco tópicos, as diretrizes curriculares da BNCC ressaltam que o ensino de inglês na educação básica deve se pautar na visão do inglês como uma língua franca, com o objetivo de fazer com que os alunos se comuniquem sem seguir necessariamente uma variedade específica do inglês como padrão. A BNCC destaca que "são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais" (BRASIL, 2018, p. 241). Esse trecho reconhece a pluralidade da língua inglesa como fruto dos processos identitários e culturais que dão base ao uso da língua. O ensino deve se dar, assim, concebendo a língua como construção social, em um processo em que "o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores" (BRASIL, 2018, p. 242).

O projeto que aqui apresentamos, detalhado mais a diante, tem como premissa trabalhar a identidade dos alunos enquanto aprendizes e falantes de inglês como língua estrangeira. Trazer esse objetivo para dentro das salas de aula de maneira significativa, com propósito para os estudantes, requer a elaboração de sequências didáticas que dialoguem com a teoria envolvida por trás desses conceitos relacionados à pluralidade. A BNCC resalta que é preciso que o professor consiga "tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso

observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística" (BRASIL, 2018, p. 242). O conceito de inteligibilidade, mencionado por nós anteriormente, tem destaque na BNCC. É interessante observar como toda a reflexão e como as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular se iniciam na questão da oralidade, que, através de diferentes gêneros (evocando a questão dos multiletramentos), irá atravessar a leitura, a escrita, o uso das convenções gramaticais e as questões culturais. A BNCC coloca, por exemplo, que:

as práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2018, p. 244)

Esse trabalho, que pode ser realizado em diferentes perspectivas, é reforçado pela BNCC já no ciclo do ensino fundamental. Nesse ciclo, uma das competências específicas do ensino de língua inglesa é:

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 246)

Aqui, é importante destacar que as diferentes variedades do inglês são mencionadas não apenas nas suas configurações geográficas, mas também na esfera social. Como mencionamos no fechamento da seção anterior, a literatura é uma maneira pela qual as questões sociais podem ser apresentadas aos alunos. Além disso, ela também permite que a oralidade possa ser representada e trabalhada na sala de aula – afinal, escrita e oralidade andam juntas. Uma das vertentes da linguística que estuda a variação linguística dentro de seu contexto social é a sociolinguística. A partir dela, algumas aplicações, como a sociolinguística educacional, ganharam força. A Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005) extrai conceitos importantes da Sociolinguística Variacionista (Labov, 1975, e Kerswill, 2003). Embora a sociolinguística seja um ramo científico famoso em termos de educação em língua materna, poucos estudos usam sua estrutura teórica para explorar a educação em língua estrangeira/segunda/adicional.

Em nosso relato de experiência, trabalhamos com três conceitos importantes da sociolinguística. O primeiro deles é o “domínio de uso”. Fishman (2000) defende que contextos específicos de comunicação criam “domínios de uso”, fazendo com que os falantes utilizem certas variedades linguísticas para poderem participar de quaisquer interações que ali ocorram. Existe, assim, uma “maneira” de utilizar uma variedade linguística em diferentes contextos. O uso de uma língua pode se dar de uma maneira específica em um parque de diversões, mas ser diferente em um tribunal, em uma reunião de negócios ou até mesmo na escola. O segundo conceito é a ideia de “preconceito linguístico”. Segundo Bagno (2007), o preconceito linguístico é causado pela padronização da linguagem, o que pode levar à discriminação de classes menos privilegiadas. Por fim, temos a questão

da “norma linguística”. Leite (2006, p. 12) destaca que “a situação para a norma linguística é a mesma que essa descrita para a moral: a infração a uma norma não desencadeia uma sanção coercitiva para o falante, mas a sanção existe”. Ainda para Leite (2006), três tipos de norma linguística merecem destaque: (i) a objetiva, que é colhida da língua usada pelos falantes no dia a dia - e se assemelha a uma gramática de uso; (ii) a prescritiva, que é encontrada nos manuais de gramática e outros instrumentos linguísticos, em uma espécie de “bom uso” da língua; e (iii) a subjetiva, que seria um “ideal” a ser alcançado pelos falantes, cujas diretrizes se pautam, muitas vezes, nas atitudes linguísticas. Assim, as atitudes linguísticas dos interlocutores com que se fala, estejam eles em uma posição de poder, ou não, muitas vezes se baseiam em diferentes critérios de norma.

Ainda que os conceitos apresentados anteriormente tenham sido mobilizados, a concepção do projeto que apresentamos aqui vem da necessidade de trazer o trabalho com a variação linguística para além dos muros da academia. Sabemos o quão importante esse debate é, mas como levá-lo para dentro das salas de aula de uma maneira significativa para os professores e alunos? Como garantir que eles aprendam algo? E como fazer com que a aula de línguas estrangeiras também possa se beneficiar desse debate? Wolfram (2021. Tradução nossa) ressalta que “provavelmente, o programa mais ambicioso — e, de muitas maneiras, o mais essencial — para promover um impacto mais sustentado da pesquisa/informação sociolinguística envolve a educação formal sobre variação de linguagem antes do nível universitário”. O sociolinguista também complementa esse pensamento com outras ideias:

Existem muitos outros locais que poderiam ter sido incluídos nesta discussão, como exposições em museus, a produção de livros comerciais para públicos populares, o desenvolvimento de currículos sobre variação de dialeto para alunos do ensino fundamental e médio, o uso de mídia social para justiça linguística e outros locais descritos em outros lugares (Wolfram, 2021, p.01. Tradução nossa)

Com essa justificativa para nosso trabalho destacada, passemos ao projeto.

METODOLOGIA

Esse projeto foi desenvolvido durante as aulas de inglês do primeiro ano do ensino médio de uma escola bilíngue no interior do estado de São Paulo. Como parte das expectativas curriculares para as aulas de língua inglesa, o programa de ensino da escola traz uma sugestão de obras literárias que podem ser trabalhadas com os alunos. Dentre as principais expectativas para o término dos três ciclos do ensino médio, espera-se que os alunos atinjam um nível de proficiência intermediário, que será atestado conforme os níveis estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (cuja sigla em inglês é CEFR – *Common European Framework of References for Languages*). Com essa expectativa, entendemos que o papel docente de preparar os alunos para um exame de proficiência também envolve mostrar que características como o sotaque na produção oral nem

sempre resultam em um impedimento de comunicação e, conseqüentemente, em uma avaliação mais baixa nas atividades de “*speaking*” (como mencionamos anteriormente). Por isso, realizar um trabalho que alia uma das propostas literárias, a prática de estruturas do inglês e a possibilidade de trazer uma reflexão sobre nossa identidade enquanto falantes de inglês como segunda língua foi um dos objetivos traçados para o ano letivo.

Dentre as diversas obras sugeridas pelo programa da escola, escolhemos o livro “*The Hate U Give*”, escrito por Angie Thomas (Figura 1), para servir de base para diferentes atividades em sala de aula:

Figura 01: Capa do livro “*The Hate U Give*”



Fonte: Spine Magazine (2017)

Uma das vantagens de escolher esse livro é que existe um filme sobre a obra, possibilitando também práticas de diferenciação com alunos que ainda estão no processo de desenvolvimento das habilidades comunicativas em inglês.

A obra conta a história de Starr, uma adolescente negra que vive em um bairro simples dos subúrbios, mas que estuda em uma escola privada frequentada por pessoas brancas com alto poder aquisitivo. Isso faz com que Starr fique dividida entre duas realidades, apresentando um comportamento distinto em cada um desses cenários. O livro traz algumas reflexões da própria personagem Starr em alguns momentos, como podemos ver no trecho em inglês em: “*God. Being two different people is so exhausting. I’ve taught myself to speak with two different voices and only say certain things around certain people. I’ve mastered it.*” (Thomas, 2017, p. 197). O comentário sobre “falar com duas vozes” é observado em diferentes momentos do livro, principalmente quando os eventos

principais do livro, relacionados a uma situação de violência, são investigados. Durante um interrogatório na delegacia, Starr é questionada por detetives a respeito de uma briga. Esse é um dos trechos em que podemos ver a troca de estilo de Starr ao se comunicar:

“Khalil didn’t have anything to do with the fight?”

I raise an eyebrow. “Nah.”

Dammit. Proper English.

I sit up straight. “I mean, no, ma’am. We were talking when the fight occurred. (Thomas, 2017, p. 67)

Essa situação mostra um caso de “code-switching”, entendida por Gardner-Chloros (2009, p. 188. Tradução nossa) como um fenômeno que:

ocorre em situações de contato de diversos tipos e [que] se relaciona de maneiras complexas tanto à troca de linguagem - a renúncia de uma variedade em detrimento da outra - e à mudança de linguagem - que significa uma mudança na relação das variedades entre si

Starr tem consciência do efeito que suas trocas têm em termos de atitudes linguísticas - em um cenário que se enquadra dentro do preconceito linguístico. Gardner-Chloros (2009, p. 193. Tradução nossa) destaca que “as variedades do code-switching podem se estabilizar quando assumem uma função de identidade”. A confusão de Starr, advinda do fato de viver duas realidades muito distintas, é um bom argumento em relação à mudança de sua variedade de inglês – que pode ser vista no enredo da história.

Com esses eventos na obra, além da leitura do livro, os 20 alunos foram engajados em um projeto que envolveu um debate sobre variação linguística e sobre como diferentes variedades de uma língua poderiam sofrer preconceito linguístico. Para tanto, em um primeiro momento, os alunos fizeram pesquisas sobre definições de preconceito linguístico, exemplos desse tipo de intolerância e possíveis maneiras de combater esse tipo de atitude linguística negativa. Os resultados de suas pesquisas foram registrados em um organizador gráfico, que pode ser observado na Figura 2:

Figura 02: Exemplo de organizador textual da pesquisa sobre preconceito linguístico

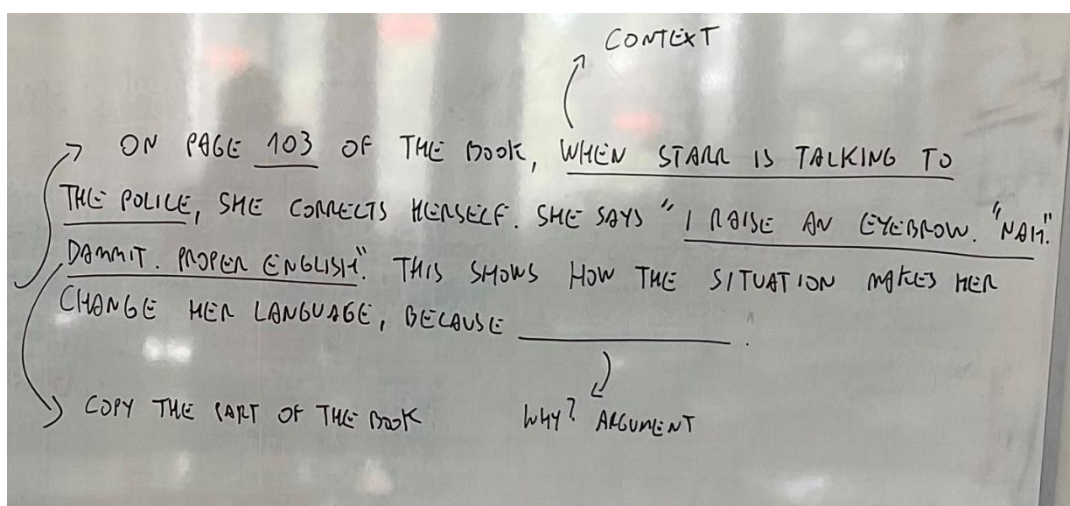
Definition	Examples	Why is it bad?	How can we fight it?
“It is when people hold implicit biases about others based on the way they speak”	“an Occitan speaker in France will probably be treated differently from a French speaker”	“It can leads to racism, negative emotions in victims such as shame and guilt“	“Use Third Person Point of View. ... Choose Words Carefully When Making Comparisons. ...Be Specific When Writing About People. ...”
It is when people change their way to speak in certain situations	When you are talking with your director for example and when they are in the judge	We need to be ourselves, no matter the situation	Put yourself in his situation
LinkedIn.com and me	Wikipedia and me	CELT and me	uagc.edu and me

According to “LinkedIn” linguistic prejudice is It is when people hold ideas about others based on the way they speak. I think this can be a good explanation of the meaning of linguistic prejudice. As stated by “Wikipedia” a situation of this cause is when a an Occitan speaker in France will probably be treated in a differently way from a French speaker that was born in French. For me this is a very good example of a language discrimination. Of course this is a bad thing as stated by “CELT” linguistic prejudice is bad because it can leads to racism cases just like the book that I am reading which is “the hate u give”, negative emotions in victims such as shame and guilt. We need to stop this and “uagc” shows us how we can stop it we need to choose the words carefully when making comparisons.

Fonte: Elaborado pelo autor

Além da pesquisa, os alunos trabalharam, aqui, o uso de estruturas da língua inglesa que fizessem conexões com fontes de pesquisa - como o uso de “*lexical chunks*” como “*according to*”, “*as stated by*” ou “*as defended by*”. O próximo passo foi utilizar os conceitos encontrados pelos alunos para justificar, ou entender, as trocas nas variedades de inglês usadas por Starr. Para isso, durante a leitura do livro, os alunos registraram trechos que mostrassem Starr monitorando sua fala. Após esse estágio, os alunos praticaram novamente maneiras de mostrar a fonte de suas informações (no caso, em qual página e situação do livro os trechos foram encontrados) e, junto a isso, praticaram formas de usar razões e exemplos para justificar suas conclusões e inferências. Essa prática foi feita aos poucos ao longo das aulas. Para tanto, um modelo de escrita foi criado junto com os alunos (Figura 3):

Figura 03: Exemplo de modelagem de texto unindo trechos do livro com razões e exemplos



Fonte: Elaborado pelo autor

Soares (2003) nos mostra que conectar ideias e frases em um texto deve levar em conta o público-alvo para o qual o texto se destina. Assim, os alunos também exploraram a finalidade das escolhas linguísticas de Starr. A principal observação deles durante as aulas foi que é nessa conexão que algumas ideias podem ser mais bem transmitidas e diferentes gêneros explorados, mas é também em nossas escolhas linguísticas que podemos criar parte de nossa identidade. Os trechos abaixo mostram alguns parágrafos que foram rascunhados pelos alunos (Figura 4):

Figura 04: Exemplos de parágrafos unindo trechos do livro e razões e exemplos para dar suporte aos argumentos dos alunos

On page 64 in chapter 6 of the book when Starr is talking to herself she says "My voice is changing already. It always happens around "other" people, whether I'm at Williamson or not. I don't talk like me or sound like me. I choose every word carefully and make sure I pronounce them well. I can never, ever let anyone think I'm ghetto" this shows perfect the situation that she needs to adapt her language just because of the "fear" of being judged and treated in a certain bad way.

On page 65 in chapter 6 of the book, when she is talking to the detective Gomez, Starr she says "Okay, I say. There it is again, all perky and shit. I'm never perky." This means that changing her style of talking is already a normal thing without even noticing and this is crazy because we don't need to change who we are.

On page 66, chapter 6 she is talking to Gomez and herself she says "I raise an eyebrow. "Nah." Dammit. Proper English. I sit up straight. "I mean, no, ma'am." She can't speak the way that she normally speaks just because of the formal way that she needs to speak in a brutal situation like this.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como última etapa dessa sequência didática, os alunos juntaram suas ideias em um pequeno artigo, produzido em conjunto pela sala toda e contendo um pouco das análises e visões de cada um

deles nesse percurso de leitura e debate sobre variedades do inglês. Vejamos, a seguir, uma breve análise dos objetivos alcançados com esse projeto.

ANÁLISE

Podemos dizer que o projeto proposto para os alunos trabalhou duas habilidades importantes. A primeira foi o conhecimento em relação à variação linguística em inglês e a reflexão acerca de como fatores sociais podem influenciar as atitudes linguísticas em relação a uma variedade linguística. A segunda diz respeito à produção escrita dos alunos, com destaque à produção de sentenças que mostrem inferências dos alunos e que sejam suportadas por razões e exemplos de pesquisas, sejam em outros textos ou na própria obra lida. Mais importante que o trabalho com a escrita é a reflexão realizada a respeito da identidade dos falantes enquanto aprendizes de uma segunda língua.

Com a globalização e o alcance das mais diversas redes sociais, é muito prático e fácil para os alunos terem acesso a conteúdos produzidos ao redor do mundo. Diferentes variedades linguísticas, e seus sotaques, são apresentados diariamente através das telas. Na aula que abriu esse projeto, algumas obras clássicas sobre preconceito linguístico, como os livros “A língua de Eulália” e “Preconceito Linguístico”, de autoria do professor Marcos Bagno, foram apresentadas aos alunos. Mesmo com essas obras tendo sido escritas em português, os alunos puderam refletir sobre como diferentes sotaques no Brasil e em outros países nem sempre recebem o mesmo prestígio – com muitos sendo avaliados de maneira negativa por conta de estereótipos. Esse bate-papo levou a uma reflexão mais crítica por parte dos alunos. Essa conversa permitiu aos estudantes se verem como cidadãos do mundo, com suas variedades linguísticas próprias e que, de maneira crítica, também podem contribuir nas mais diversas esferas de conhecimento. Essa motivação vem em boa hora, uma vez que, ao término dos três anos do ensino médio, os alunos passarão por exames de proficiência. O debate acerca da variação linguística faz com que os alunos se sintam mais seguros em relação ao seu falar e a suas jornadas de aprendizado.

É claro que o trabalho com a literatura é uma das muitas formas de trazer a variação linguística para dentro da sala de aula. Como mencionamos anteriormente, as redes sociais permitem que uma gama de materiais autênticos em relação a sotaques e variedades linguísticas, o que também inclui léxico e sintaxe, possa ser explorada em sala de aula. Contudo, a literatura permite que as habilidades de leitura possam ser diversificadas e mais aprofundadas. Como Koch (2015) nos explica, os textos não são apenas de natureza escrita, então, principalmente dentro de uma proposta de multiletramentos, o uso de vídeos curtos de redes sociais também é trabalhar com textos. Ainda assim, o encadeamento de ideias e a profundidade de uma obra literária, na sua complexidade que vai do estilo do autor até as condições de produção do texto, permite um trabalho de outra sorte com a

literatura. As conexões de mundo e os diálogos com outros textos/obras literárias são exemplos que estão vinculados a essa temática.

Como sugestões de trabalhos futuros, é possível explorar o mesmo tipo de proposta com outras obras literárias que mostrem diferenças linguísticas conforme grupos sociais ou contextos de comunicação. Uma obra clássica que pode ser utilizada, dentre muitas outras, é o livro "*The adventures of Huckleberry Finn*", do escritor Mark Twain. Em diferentes momentos dessa obra, é possível ver como o autor retratou a oralidade de moradores do estado do Missouri, importante território na história da expansão dos Estados Unidos, de diferentes maneiras. A versão digital conta com uma nota sobre o registro de diferentes dialetos na história – o trecho abaixo é mantido em inglês para preservar a denominação dos dialetos citados por Mark Twain:

In this book a number of dialects are used, to wit: the Missouri negro dialect; the extremest form of the backwoods Southwestern dialect; the ordinary "Pike County" dialect; and four modified varieties of this last. The shadings have not been done in a haphazard fashion, or by guesswork; but painstakingly, and with the trustworthy guidance and support of personal familiarity with these several forms of speech (Twain, 1994, p. iv)

Muitas linhas de diálogo mostram isso, como visto na fala do personagem Jim, logo nas primeiras páginas do livro: "Say, who is you? Whar is you? Dog my cats ef I didn' hear sumf'n. Well, I know what I's gwyne to do: I's gwyne to set down here and listen tell I hears it agin" (Twain, 1994, p. 5). No enredo da obra, Jim é um escravo fugido que acaba virando uma figura paterna de Huck Finn, o personagem principal do livro. O contexto sócio-histórico do personagem é uma oportunidade para professores abordarem a variação linguística em sala de aula indo além das formas linguísticas, fazendo a conexão entre fatores linguísticos e extra-linguísticos (Weinrich, Labov e Herzog, 2006 [1968]), como as questões sócio-históricas.

Ainda que a BNCC reforce a importância de uma abordagem pluricêntrica no ensino de línguas estrangeiras, é preciso verificar até que ponto as condições de trabalho docente e os recursos a eles oferecidos permitem que propostas desse tipo sejam realizadas. Também é possível fazer uma pesquisa qualitativa com professores de língua inglesa com o intuito de verificar a opinião deles sobre o trabalho com a variação linguística nas salas de aula de línguas estrangeiras. Como mencionamos no início desse artigo, as atividades de sala de aula devem ser significativas para os alunos e permitir que o inglês seja praticado até mesmo nesses momentos de atividades com projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência, apresentamos um projeto realizado nas aulas de língua inglesa do primeiro ano do ensino médio de uma escola bilíngue. A teoria sobre a variação linguística pôde

ser conectada às práticas de sala de aula, que, assim como descritas na BNCC, devem priorizar o ensino de inglês como uma língua pluricêntrica, permitindo aos alunos aprenderem e refletirem sobre sua diversidade cultural. O trabalho com a literatura permitiu que os alunos tivessem oportunidades de leitura e debates em sala de aula, mas também abriu espaço para a prática escrita, principalmente de estruturas de sentença que ajudem a mostrar fontes de pesquisa e que deem suporte às ideias dos alunos através de razões e exemplos. Do ponto de vista da variação linguística, o projeto permitiu aos alunos refletirem sobre sua jornada e identidade enquanto alunos de inglês como segunda língua e sobre como a variação linguística é fundamental nesse processo de formação identitária.

Em relação à obra lida, os diálogos da personagem Starr no livro mostram como ela muda sua variedade de inglês de acordo com seus interlocutores. Outros trechos, como reflexões da personagem, também serviram para que os alunos pensassem sobre a variação linguística (ou até mesmo em momentos de *code-switching*) no dia a dia. Isso auxiliou os alunos a refletir sobre como diferentes estilos são aplicados quando usamos uma língua, mas também a questionar por que estilos diferentes existem. Quando pensamos sobre pressão de grupo e padronização da linguagem, também podemos debater sobre preconceito. O preconceito linguístico pode ser negligenciado às vezes. Variedades estrangeiras de inglês também podem sofrer estigma, daí a importância de falar sobre isso em nossas salas de aula.

A literatura em inglês se mostrou uma forte aliada no debate sobre a variação linguística e poder realizar projetos dessa natureza abre um leque de possibilidades para o trabalho com a diversidade linguística no ensino básico, antes dos alunos chegarem à universidade. Esse trabalho se torna ainda mais rico quando nos lembramos de que o debate sobre o preconceito linguístico está restrito a um público muito seletivo na educação superior, muitas vezes sendo realizado apenas por aqueles nos cursos de letras ou dos estudos da linguagem.

O trabalho do psicólogo Gordon Allport, "*The nature of prejudice*", chama a atenção para o efeito dominó que pode ter origem em pequenos atos de preconceito - como, por exemplo, atitudes linguísticas negativas perante determinada variedade linguística. Allport (1954) divide essa cascata de efeitos em cinco partes. A primeira é chamada de "antilocução" e está relacionada a comentários negativos, piadas, estereótipos e comentários derogatórios realizados sobre algum indivíduo. A segunda etapa é quando indivíduos são ignorados e evitados por conta de determinadas características. Após isso, temos a discriminação propriamente dita, momento em que o preconceito se transforma em algum tipo de ação. A quarta etapa seria a hostilidade, com violência física contra determinados grupos de pessoas. Por fim, temos o extermínio fechando essa lista. Quando abordamos a variação linguística com alunos da educação básica, estamos realizando esforços para evitar a escalada de preconceitos desde uma idade jovem.

Como Golubović e Sokolić (2013) nos mostram em seu estudo sobre atitudes linguísticas em relação às línguas croata e sérvia, alunos jovens tendem a não apresentar preconceitos de nenhum tipo em relação a diferentes variedades linguísticas. Porém, esse cenário muda rapidamente assim que eles entram na pré-adolescência, período em que estão expostos a redes sociais e a pressões sociais. As redes sociais acabam sendo uma ferramenta em um contexto social mais amplo, porém, à medida que envelhecem, os adolescentes passam a participar de novos círculos sociais e a vislumbrar diferentes trajetórias profissionais que, eventualmente, podem trazer atitudes sobre o que seria considerado “profissional”, ou não, em termos de comunicação – com falas como “mas um médico/advogado/professor não pode falar desse jeito, e o mesmo pode valer para línguas estrangeiras quando alunos almejam uma carreira internacional. Essas características reforçam a importância de pesquisas e ações na educação básica em relação a variedades linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, G. W. *The Nature of Prejudice*. Cambridge: Cambridge, Mass, Addison-Wesley Pub. Co, 1954.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil*. 2014. Disponível em https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf. Acesso em 8 jan. 2025.
- CAMBRIDGE ENGLISH. *Assessing Speaking Performance – Level C1*. 2011. Disponível em <https://www.cambridgeenglish.org/images/168620-assessing-speaking-performance-at-level-c1.pdf>. Acesso em 13 out. 2022
- DE LEÓN RODRÍGUEZ, D., BUETLER, K. A., EGGENBERGER, N., LAGANARO, M., NYFFELER, T., ANNONI, J. M., & MÜRI, R. M. The Impact of Language Opacity and Proficiency on Reading Strategies in Bilinguals: An Eye Movement Study. *Frontiers in psychology*, 7, 649, 2016.
- DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company, 2015.
- FINLEY S. Learning Nonadjacent Dependencies In Phonology: Transparent Vowels In Vowel Harmony. *Language*, 91(1), 48–72, 2015.
- FISHMAN, J. A. Who speaks what language to whom and when? In: WEI, L. (Org.). *The Bilingualism Reader*. Londres: Routledge, 2000.
- GARDNER-CHLOROS, P. *Contact and Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. S. Paulo, Editora Martins Fontes, 1985.
- GOLUBOVIĆ, J.; SOKOLIĆ, N. “Their language sounds aggressive”: A matched-guise study with Serbian and Croatian. In C. Gooskens & R. van Bezooijen (Eds.), *Phonetics in Europe: Perception and production*, pp. 25–57, 2013.
- IELTS SPEAKING. *Bands Descriptors*. 2019. Disponível em <https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx?la=en>. Acesso em 20 out. 2022.

- JENKINS, J. *English as Lingua Franca: Interpretations and attitudes*. World Englishes, 2009.
- KACHRU, B. B. *The Other Tongue*. English Across Cultures. Urbana, Ill. University of Illinois Press, 1982.
- KERSWILL, P. Dialect levelling and geographical diffusion in British English. In: D. Britain and J. Cheshire (eds.) *Social dialectology*. In honour of Peter Trudgill. Amsterdam: Benjamins. 223-243, 2003.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. Contexto, São Paulo, 2015.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEITE, M. Q. A norma linguística: conceito e características. *I Simpósio nacional sobre a intolerância*. Preconceito e intolerância linguísticos: conceitos e características. 2006.
- MUFWENE, S. *The Ecology of Language Evolution* (Cambridge Approaches to Language Contact). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- OSBORNE, D. M. Systematic differences in consonant sounds between the interlanguage phonology of a Brazilian Portuguese learner of English and standard American English. *Ilha do Desterro*, 55, 111-132, 2008.
- SHARMA, L. R. Significance of Teaching the Pronunciation of Segmental and Suprasegmental Features of English. *Interdisciplinary Research in Education*, 6(2), 63-78, 2021.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Ceale: Belo Horizonte, 2003.
- SPINE MAGAZINE. *Designing the cover for The Hate U Give*. 2017. Disponível em <https://spinemagazine.co/articles/the-hate-u-give>. Acesso 11 jan. 2025.
- TOEFL IBT. *Independent Speaking Rubrics*. 2019. Disponível em https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_speaking_rubrics.pdf. Acesso em 20 out. 2022.
- THOMAS, A. *The Hate U Give*. London, England: Walker Books, 2017.
- TWAIN, M. *The Adventures of Huckleberry Finn*. London; New York: Penguin Books, 1994.
- WALKER, R. *Teaching pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.
- WOLFRAM, W. Sociolinguistic variation and the public interest. *Cadernos de Linguística*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e357, 2021.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

VIOLÊNCIA POLÍTICA DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DOS ENUNCIADOS DE JAIR BOLSONARO E LEONILDO MENDES DOS SANTOS SERTÃO

POLITICAL GENDER-BASED VIOLENCE: A DISCOURSE ANALYSIS OF STATEMENTS BY JAIR BOLSONARO AND LEONILDO MENDES DOS SANTOS SERTÃO

Cleciene Maria da SILVA

cmsilva@estudante.ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente artigo realiza uma análise discursiva dos enunciados proferidos por Jair Messias Bolsonaro e Lenildo Mendes dos Santos Sertão em vídeos veiculados pela plataforma Youtube, nos quais ambos exercem violência política de gênero contra mulheres em cargos eletivos. A pesquisa se fundamenta na Análise do Discurso, adotando as perspectivas teórico-metodológicas de autores como Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Dominique Maingueneau e Mikhail Bakhtin, tendo ainda as contribuições de Abreu-Tardelli, Garcia e Ferreira sobre a interconectividade da informação e sua complexidade na construção de verdades. O estudo também incorpora os pressupostos teóricos de Rosa Junior e Lerner sobre machismo no campo político e a opressão histórica das mulheres pelo patriarcado. Dessa forma, o artigo visa compreender o discurso machista como forma de deslegitimação do espaço das mulheres na política a partir dos discursos dos parlamentares Jair Bolsonaro e Leonildo Sertão contra as parlamentares Maria do Rosário e Kelly Destro, respectivamente. Ainda, embora predominantemente bibliográfica, a pesquisa filia-se no método teórico-analítico da Análise do Discurso, visando compreender sua composição e o processo de significação, considerando os aspectos linguísticos, históricos e ideológicos envolvidos.

Palavras-chave: Discurso político; Análise do Discurso; Machismo.

Abstract: This article carries out a discursive analysis of the statements made by Jair Messias Bolsonaro and Lenildo Mendes dos Santos Sertão in videos shared on the YouTube platform, in which they both exercise gender-based political violence against women in elected office. The research is based on Discourse Analysis, adopting the theoretical-methodological perspectives of authors such as Michel Pêcheux, Eni Orlandi, Dominique Maingueneau and Mikhail Bakhtin, as well as the contributions of Abreu-Tardelli, Garcia and Ferreira on the interconnectivity of information and its complexity in the construction of truths. The study also incorporates the theoretical assumptions of Rosa Junior and Lerner on machismo in the political field and the historical oppression of women by patriarchy. In this way, the article aims to understand sexist discourse as a way of delegitimizing women's space in politics based on the speeches of parliamentarians Jair Bolsonaro and Leonildo Sertão against parliamentarians Maria do Rosário and Kelly Destro, respectively. Although predominantly bibliographical, the research is based on the theoretical-analytical method of Discourse Analysis, with the aim of understanding its composition and the process of signification, considering the linguistic, historical and ideological aspects involved.

Keywords: Political speech; Discourse Analysis; Male chauvinism.

INTRODUÇÃO

A sociedade tem sido marcada, historicamente, por uma ideologia sexista que tenta atribuir a homens e a mulheres determinadas funções ou papéis sociais em que é esperado que sejam cumpridos. Nesse contexto, o machismo tem um grande peso e, nas relações de poder, se destaca como uma forma de menosprezo e dominação da figura feminina e supervalorização da figura masculina (Lerner, 2019).

Nesse sentido, a linguagem, enquanto prática que significa, por meio das ideologias, visões de mundo e posição do sujeito, é um dos espaços nos quais o machismo pode se manifestar, através da proposição de determinados sentidos. Em se tratando do meio político, segundo Rosa Junior (2018), essas diferenças responsáveis por separar homens e mulheres tendem a aumentar, já que os representantes do povo, em sua maioria, são homens, e esse lugar da política, ao longo do tempo, foi um lugar majoritariamente dominado por homens, assim como vem ocorrendo em vários outros espaços sociais.

Lerner (2019) menciona a falta de acesso ao poder político por parte das mulheres como um dos fatores que alimentam o sistema do patriarcado, o que aponta para a necessidade de combater discursos e práticas que possam minar ainda mais esse acesso e esse poder que sempre foi negado à figura feminina. Diante disso, torna-se importante discutir a violência política de gênero no discurso de parlamentares homens contra parlamentares mulheres.

Nessa perspectiva, o objetivo geral do presente trabalho é compreender o discurso machista como forma de deslegitimação do espaço das mulheres na política a partir dos discursos dos parlamentares Jair Messias Bolsonaro e Leonildo Mendes dos Santos Sertão contra as parlamentares Maria do Rosário e Kelly Destro, respectivamente. Além disso, o artigo objetivou também construir um dispositivo teórico-analítico com base na Análise do Discurso sobre as materialidades discursivas que constituem o *corpus* da pesquisa, refletir sobre o machismo e o patriarcado na perpetuação da violência (política) de gênero, esperando, por fim, contribuir para o avanço das pesquisas sobre o discurso político por um viés de violência de gênero.

O texto destaca a metodologia de revisão bibliográfica aplicada na pesquisa, que envolve a seleção de obras de diversos autores que fundamentam a análise discursiva das materialidades em questão. Michel Pêcheux (2008), Eni Orlandi (1995, 2005, 2012, 2013), Dominique Maingueneau (1990, 2013) e Mikhail Bakhtin (2016) são mencionados como figuras centrais que fornecem conceitos fundamentais relacionados ao discurso, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos enunciados analisados.

Além disso, a inclusão de autores como Rosa Junior (2018) e Lerner (2019) enriquece a discussão ao abordar a temática do machismo e da opressão patriarcal no contexto político,

revelando como essas dinâmicas influenciam a construção dos discursos. Por fim, Abreu-Tardelli, Garcia e Ferreira (2021) contribuem ao discutir a interconexão das informações e a complexidade na interpretação de verdades, o que é fundamental para entender as materialidades discursivas dentro de um cenário contemporâneo de interatividade e disseminação de dados. Essa relação entre os autores evidencia uma abordagem multidimensional, que combina teoria do discurso e análise crítica do machismo no campo político.

Por fim, o corpus analisado foram dois vídeos: um de 2014, no qual Jair Messias Bolsonaro, à época deputado federal pelo PSC, se dirigiu no plenário da Câmara dos Deputados, à então também deputada Maria do Rosário, dizendo que ela não merecia ser estuprada (Jornalismo TV Cultura, 2014); e outro vídeo data de 2022, no qual o deputado estadual Leonildo Mendes dos Santos Sertão, mais conhecido como Delegado Caveira, do PL, chama a prefeita de Ulianópolis, Kelly Destro, de “vagabunda” e “desonesta” em reunião com outros representantes políticos (Metrópoles, 2020).

ANÁLISE DISCURSIVA DA VIOLÊNCIA POLÍTICA DE GÊNERO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Inicialmente, para situar a área de estudo do artigo em questão, Maingueneau (2015) coloca a França como um dos principais lugares nos quais a Análise do Discurso (ou AD) se desenvolveu, citando Michel Pêcheux, Dubois e Michel Foucault, acentuando o fato de que este último não relacionava o discurso diretamente aos usos da língua, ao contrário dos dois primeiros, que valorizaram, inclusive, os aspectos extralinguísticos, ou seja, a exterioridade da língua.

A Análise do Discurso, assim, se distancia das noções puramente estruturalistas de linguagem, trazendo para ela a riqueza dos elementos externos à língua. Dessa forma, segundo as ideias de Pêcheux (2008), é necessário observar o texto em sua opacidade significativa, ou seja, compreendendo que a linguagem não é clara, que os sentidos não estão dados facilmente na superfície do texto e que o sujeito é interpelado a todo momento pela sociedade, pela história e pela ideologia.

Tendo isso em perspectiva, Orlandi (2012) afirma que o discurso é um objeto sócio-histórico, e que a Análise do Discurso (AD) trabalha a relação existente entre língua, discurso e ideologia. A autora ainda afirma que, segundo Michel Pêcheux, a relação discurso-sujeito-ideologia é mútua: “[...] não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2012, p. 17). Cada análise traz uma novidade, e isso a área, revelando seu caráter aberto e dinâmico, por isso, as possibilidades de análise são bastante profícuas, dada a diversidade dos processos discursivos que podem ser compreendidos. O objetivo da análise não é simplesmente interpretar o objeto em questão, mas entender como ele

significa. Logo, a análise não se concentra apenas no objeto em si, mas no processo discursivo do qual ele faz parte.

Como mencionamos, a análise do discurso não é uma ciência exata, mas, sim, uma ciência da interpretação, que não se prende a uma única interpretação, mas a questiona continuamente (Orlandi, 2013). Abreu-Tardelli, Garcia e Ferreira (2021) destacam que cada dizer, fala, ou enunciado faz transmitir sentidos segundo uma dupla operação: “i) a indicação de uma filiação, para a qual o enunciado aponta, forjando seu pertencimento e ii) o ensejo de uma linhagem; apresentando-se como retomável, o enunciado é um ponto numa cadeia semântica que não pode prescindir dele” (Abreu-Tardelli; Garcia; Ferreira, 2021, p. 13).

Orlandi (2012) menciona outros dois importantes conceitos para o trabalho com a AD, que são as condições de produção e o interdiscurso. O primeiro se refere tanto ao contexto imediato da enunciação, quanto ao contexto social, histórico e ideológico no qual o discurso é produzido, já o interdiscurso é a memória discursiva, isto é, são sentidos/discursos/dizeres “já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos” (Orlandi, 2012, p. 31), e esquecidos no momento em que produzimos nossos discursos, embora os determinem.

Pêcheux (2008, p. 53), em seus próprios termos, corrobora:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Nessa perspectiva, a materialidade discursiva dos enunciados não tem um sentido grudado às palavras, pois abre espaço para que o analista do discurso o interprete de outras formas, segundo seu dispositivo teórico-analítico. Assim, é importante iniciar com algo que já se conhece, pois, ao abordar a disciplina de interpretação, estamos tratando do fato de que, na Análise do Discurso, realizar diversas análises sobre um mesmo conteúdo é essencial para a formação do conhecimento (discursivo) e é fundamental para o debate intelectual, que promove o dinamismo do saber (Orlandi, 2013).

Dessa forma, acreditamos que o conceito de enunciado, de Bakhtin (2016), pode ser complementar ao de Pêcheux (2008), pois se, para este, o enunciado pode derivar e se deslocar, discursivamente, para Bakhtin (2016), os enunciados são a forma como a língua é utilizada concretamente, considerando o campo ou esfera de utilização da língua, que pode ser a esfera jornalística, midiática, política etc. Cada campo da atividade humana ou de utilização da língua usa a linguagem de determinada forma, e os enunciados concretos, sejam eles orais ou escritos, que são

produzidos nesses campos são, de acordo com Bakhtin (2016, p. 11), “[...] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Assim, há uma relação entre a individualidade de quem profere determinado enunciado e as condições e finalidades desse enunciado considerando o campo da atividade humana à qual ele pertence. “Evidentemente, todo enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor). Bakhtin (2016) afirma isso no contexto da importância que dá às relações entre a língua e a vida, pois, conforme o autor, a língua integra a vida por meio de enunciados concretos, e é através destes “[...] que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2016, p. 17).

Maingueneau (2015), por sua vez, ao falar sobre os objetivos dos estudos de discurso, afirma que, para uma análise “crítica” do discurso, “é necessário haver a decisão de desvendar interesses que o discurso, por natureza, tentaria dissimular, uma decisão de desmontar processos que abrem caminho à violência, à discriminação, à injustiça” (Maingueneau, 2015, p. 53). Por isso, para o autor, os estudos de discurso têm, mesmo que não assumam, um caráter fundamentalmente crítico. Dessa forma, o discurso, ainda segundo Maingueneau (2015), não reflete uma realidade prévia, ou seja, no discurso a linguagem não funciona como um instrumento de expressão do pensamento de sujeitos, portanto o sentido não está encerrado, contido ou restrito aos enunciados.

O discurso político

Recortando para a discussão teórica para o âmbito do *corpus* de análise, isto é, o campo político, o linguista francês Patrick Charaudeau refere-se que o discurso político faz na ação, e esta busca “o exercício de um poder” (Charaudeau, 2006, p. 252). Dessa forma, o discurso é marcado por interesses. Para Maingueneau (1990, p. 72), “[...] discurso só é discurso se ligado a interesses políticos [...]”. Filiando-se ao pensamento de Jürgen Habermas acerca do discurso político, Charadeau (2006) defende também o ponto de vista no qual a linguagem política resulta do *dizer* e do *fazer político*, com o primeiro estando ligado à troca e debate de ideias no espaço público, focado na linguagem e na luta discursiva com o objetivo de impor uma opinião, e o segundo restrito ao espaço de tomada de decisões e realização de atos, isto é, ao exercício do poder de ação, com o objetivo de dominação.

Com base no princípio discursivo que rege a atuação dos políticos, considera-se que o significado é sempre fragmentado, apresentando uma direção que se define ao longo da história, por meio do mecanismo ideológico que molda sua formação. Isso envolve a simbolização das relações de força e de poder que surgem na estrutura da sociedade capitalista (Orlandi, 2013). Ainda nessa perspectiva, Orlandi (2013) continua a afirmar que os indivíduos, por sua vez, são entidades fragmentadas em seu interior e se desdobram nas interações entre eles. Ao atribuir significados, o sujeito também se define e o ato interpretativo - visível ou não para ele e seus parceiros de diálogo - orienta os sentidos, determinando, assim, sua própria “direção”, como identificação, posição-sujeito,

etc., ao se inserir em formações discursivas que são reflexos das estruturas ideológicas (Orlandi, 2013).

Nesse contexto, os discursos políticos proferidos pelos parlamentares evidenciam uma divisão ideológica marcada por sentidos específicos, cujo objetivo inicial é expressar opiniões ao público. No entanto, o discurso político também atua em uma esfera de dominação, poder e ação. Essas características são particularmente observáveis em discursos direcionados a grupos específicos, como os proferidos por homens em relação às mulheres, onde se torna evidente a interseção entre ideologia e relações de poder. Assim, a próxima seção destina-se a apresentar a análise do *corpus*, sendo composto por discursos de parlamentares brasileiros direcionados a mulheres que ocupam cargos políticos de relevância na esfera pública.

MATERIALIDADES DISCURSIVAS E O MACHISMO POLÍTICO: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NOS ENUNCIADOS DOS PARLAMENTARES

Nesta seção, será apresentado a construção do sentido nos discursos dos parlamentares, enfatizando como as materialidades discursivas revelam o machismo político. A análise é realizada tendo em mente as relações de poder e da ideologia patriarcal presentes no campo político, considerando o papel do gênero nos enunciados. Considerando o *corpus* da referida análise, busca-se compreender para como se dá essa relação entre a individualidade dos falantes e o campo da atividade humana (o campo político) no qual eles proferem os enunciados, levando em conta, portanto, que “o enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (Bakhtin, 2016, p. 17).

Como supracitado, vale reiterar que o *corpus* escolhido para análise foram dois vídeos - ambos veiculados pelo YouTube -, sendo um em que Jair Messias Bolsonaro, à época deputado federal pelo PSC, dirigindo-se no plenário da Câmara dos Deputados à então também deputada Maria do Rosário, dizendo que ela não merecia ser estuprada (Jornalismo TV Cultura, 2014), e o outro vídeo em que o deputado estadual Leonildo Mendes dos Santos Sertão, mais conhecido como Delegado Caveira, do PL, em que chama a prefeita de Ulianópolis, Kelly Destro, de “vagabunda” e “desonesta” em reunião com outros representantes políticos (Metrópoles, 2020), respectivamente. Importa salientar, também, que, apesar de dois vídeos comporem o *corpus*, a pesquisa tem como recorte apenas alguns enunciados proferidos, usando-os para refletir sobre os discursos por eles mobilizados.

Charadeau (2006) fala do discurso político como um discurso que parte dos políticos para os seus interlocutores (os cidadãos), mas, na análise em questão, será considerado o discurso político partindo de parlamentares para parlamentares, especificamente de representantes políticos masculinos para representantes políticos femininas. Dessa forma, a escolha de ambos os vídeos deve-

se pela repercussão que ambos tiveram no meio midiático e, ainda, pelo impacto social que a fala desses dois parlamentares em questão causou, mobilizando discursos outros e ainda outros âmbitos, mas, ainda pouco discutidos no âmbito político.

Discurso e poder: a materialização do machismo na linguagem parlamentar, caso Bolsonaro

Jair Messias Bolsonaro iniciou sua carreira política em 1988 ao se candidatar a uma vaga na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, marcando sua entrada no cenário político. Em 1990, foi eleito deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro, cargo que ocupou por sete mandatos consecutivos até 2018, quando foi eleito presidente da República Federativa do Brasil. Em 2014, Bolsonaro, então deputado pelo PSC, ganhou notoriedade por reiterar uma fala proferida em 2003, quando, no plenário da Câmara dos Deputados, dirigiu-se à deputada Maria do Rosário com as seguintes palavras: "Fica aí, Maria do Rosário, fica. Há poucos dias você me chamou de esturpador no Salão Verde, e eu disse que não a esturparia porque você não merece. Fique aqui para ouvir o som da verdade..." (Jornalismo TV Cultura, 2014, "Bolsonaro repete ofensa à deputada Maria do Rosário", YouTube, 2:28)

Conforme observado por Charaudeau (2006), o discurso político constitui um ato de influência, em que o orador procura moldar as ações e percepções do outro. Esse discurso do deputado evidencia um ato claro de violência simbólica. Jair Messias Bolsonaro utiliza uma retórica agressiva para deslegitimar e humilhar a deputada Maria do Rosário, buscando subjugar-la em sua atuação pública. Nesse caso, Bolsonaro posiciona-se como detentor da "verdade", reforçando sua autoridade e poder sobre Maria do Rosário, que é colocada em uma situação de inferioridade e submissão.

Discursos dessa natureza, vindos de parlamentares, expõem a gravidade da problemática em torno da participação feminina na esfera pública, evidenciando tentativas de silenciamento e desvalorização das mulheres que ocupam cargos de poder. Charaudeau (2006), dessa forma, descreve que para quem o discurso político se faz na ação, está relacionado com o exercício do poder, marcado por interesses. Para Maingueneau (1990, p. 72, grifos do autor), "[...] discurso só é discurso se ligado a interesses políticos. Como a discursividade é definida no interior da ideologia, todo discurso tomado como objeto de análise entra *ipso facto* no campo político".

A retórica empregada pelo parlamentar revela uma linguagem profundamente sexista e misógina, caracterizada por ataques pessoais e tentativas de manipulação da figura feminina. Embora o discurso tenha ocorrido originalmente em 2003, sua repetição em 2014 evidencia a continuidade de uma construção ideológica sexista e patriarcal ao longo do tempo, fundamentada na dominação. Os ataques concentraram-se na desqualificação tanto pessoal quanto profissional da deputada, utilizando termos pejorativos e insultos de conotação sexual com o intuito de constrangê-la. Essa estratégia visa minar sua legitimidade como figura política, expondo uma tática de manipulação que reforça a hierarquia de poder baseada no gênero.

Ao abordar-se os princípios de alteridade, influência e regulação no discurso político, conforme proposto por Charaudeau (2006), e ao analisarem a retórica agressiva do parlamentar Jair Bolsonaro contra a deputada Maria do Rosário, é possível observar que os atos de linguagem emanam de um sujeito que se define por sua relação com o outro, sempre envolvendo uma tentativa de influência. Esse conceito se aplica ao caso do discurso de Bolsonaro, que, ao direcionar palavras violentas à deputada, estabelece uma dinâmica de poder e alteridade, onde ele busca subjugar-lá.

Na fala de Bolsonaro, a influência se manifesta claramente na medida em que ele tenta provocar uma reação da deputada, incentivando-a a responder de maneira igualmente violenta, o que a deslegitimaria e confirmaria a intenção do parlamentar de exercer controle sobre o debate. No entanto, a ideia de regulação também aparece no contexto do discurso, já que, apesar das agressões verbais, ambos os parlamentares se mantêm dentro dos limites do confronto discursivo, evitando um embate físico. Assim, os princípios apontados por Charaudeau (2006) - alteridade, influência e regulação - se fazem presentes, mostrando como o discurso político, mesmo quando violento, é gerido de forma a evitar um confronto direto, mantendo-se dentro da esfera simbólica. Assim, o uso do conceito de tais conceitos contribuem para uma análise mais profunda do caso, evidenciando como a retórica violenta de Bolsonaro se insere em uma dinâmica discursiva que visa influenciar, regular e manter o controle dentro de uma lógica de poder.

Nessa perspectiva, nota-se como essa ação sobre o outro marca o ato de linguagem com um objetivo, mas também uma exigência, que se trata “de ver a intenção ser seguida de um efeito” (Charaudeau, 2006, p. 253), colocando o sujeito que fala em uma posição de dominação e o sujeito alvo do sujeito falante em um lugar de submissão, marcando a relação de poder na linguagem. Assim, a ameaça ou a gratificação que o sujeito hipoteticamente receberia ao recusar ou aceitar sua submissão constituem o que Charaudeau (2006) chama de sanção, a qual coloca o sujeito falante numa posição de autoridade.

Ainda, segundo Rosa Junior (2018), muitas mulheres que se destacam em determinados espaços sociais, especialmente na política, enfrentam violência simbólica, uma consequência do machismo estrutural que permeia nossa cultura e visa invisibilizar e silenciar as mulheres. O preconceito de gênero se manifesta quando “um gênero é colocado em um papel inferior na sociedade” (Rosa Junior, 2018, p. 387-388). Com isso, torna-se evidente que a violência de gênero contra as mulheres na política continua a ser uma realidade. A desigualdade de espaço na sociedade, quando se trata de mulheres, ainda é significativa. Mesmo com as conquistas alcançadas pelas lutas em prol da igualdade de gênero, a violência de contra mulheres perpetrada por parlamentares homens persiste nos dias atuais, refletindo a resistência a uma igualdade plena.

Discurso e poder: a materialização do machismo na linguagem parlamentar, caso Leonildo “Delegado Caveira” Sertão

Em 2022, o candidato a Deputado Estadual Leonildo Mendes dos Santos Sertão, conhecido como Delegado Caveira, do PL, foi eleito para a Assembleia Legislativa do Pará, com mandato de 2023 a 2027. Durante atos pré-eleitorais, em uma reunião com outros representantes políticos, no Pará, dirigiu-se à prefeita de Ulianópolis, Kelly Destro, com a seguinte declaração: "Está com conchavo com a prefeita vagabunda e desonesta" (Metrópoles, 2022, YouTube, "Vídeo mostra deputado estadual xingando prefeita do Pará", 0:15).

Como descrito por Lerner (2019, p. 295), "o grupo de mulheres independentes e autossuficientes que existem em toda sociedade é pequeno e, em geral, bastante vulnerável ao desastre econômico". Segundo a autora, um dos pilares que sustentam o patriarcado é justamente a falta de acesso ao poder político por parte das mulheres. Rosa Junior (2018) reforça essa ideia ao afirmar que o patriarcado e o domínio masculino são extremamente presentes no campo político, o que explica o reduzido número de mulheres ocupando cargos públicos em comparação aos homens, que historicamente dominam esses espaços.

Dessa forma, a fala do então candidato, agora deputado, Leonildo Mendes dos Santos Sertão, revela uma retórica violenta, agressiva e patriarcal dirigida contra a prefeita Kelly Destro. Trata-se de uma manifestação injusta, com o claro objetivo de deslegitimar sua liderança, minar sua credibilidade e, conseqüentemente, afastá-la do poder. A violência política de gênero expressa nesse discurso tem o potencial de gerar sérias conseqüências para a participação feminina na política, contribuindo para a sub-representação das mulheres em espaços de poder. Ao criar um ambiente hostil e intimidador, essas agressões desestimulam a permanência e o engajamento das mulheres, perpetuando a desigualdade de gênero na esfera pública.

Na obra *A criação do patriarcado*, Gerda Lerner também contribui para essa discussão ao afirmar que as mulheres, ao longo da história, foram colocadas em papéis definidos pelo gênero, sendo relegadas a posições subalternas em relação aos homens, que exerceram controle e poder sobre suas figuras, frequentemente tratadas como posses ou mercadorias (Lerner, 2019). A fala de Leonildo Sertão, por conseguinte, além de violenta e sexista, reflete um padrão de poder sobre as mulheres na política, violando os princípios de uma democracia mais inclusiva e representativa. Vale ressaltar ainda o impacto dessa fala na mídia, que amplifica e instrumentaliza seus sentidos, reforçando o papel relevante da linguagem verbal na manutenção de estruturas de poder e desigualdade na sociedade.

Orlandi (1995), em seu estudo sobre os "Efeitos do verbal sobre o não-verbal", ressalta que a informação pode ser disseminada por diferentes canais, simultaneamente. Contudo, a formulação final dessa informação para consumo social é feita pela via verbal, com um discurso já ideologicamente estabilizado. Esse fenômeno demonstra como os discursos, quando articulados em um

contexto social, passam a carregar significados que se consolidam na esfera pública. A partir dessa ideia, qualquer aspecto pode se tornar informação e se espalhar rapidamente. Nos anos 1980, por exemplo, os bancos brasileiros promoviam suas aplicações financeiras com o slogan: “Enquanto você dorme, seu dinheiro trabalha para você”, uma referência ao “*overnight*”. A disseminação da informação evoluiu rapidamente, com o aumento do volume de dados e a capacidade de interseção entre eles.

Atualmente, vivemos em uma fase de interconectividade de informações, gerando verdades que, muitas vezes, são incompreensíveis em termos de propósito e alcance, como observam Abreu-Tardelli, Garcia e Ferreira (2021). Nesse cenário, discursos que são veiculados pela internet, um meio de comunicação amplamente acessível, alcançam proporções gigantescas em termos de difusão. A notícia circula em alta velocidade, mas frequentemente carrega informações inverídicas, com sentidos distorcidos e, muitas vezes, alimentando a propagação de discursos violentos.

O discurso do deputado Leonildo Mendes dos Santos Sertão, conhecido como “Delegado Caveira”, quando disseminado pela mídia, é um exemplo desse processo. Sua retórica agressiva e patriarcal reforça a violência política, especialmente contra mulheres que buscam ocupar espaços de poder e representação social. Discursos como o dele não atingem apenas seus alvos imediatos, como a prefeita Kelly Destro, mas todas as mulheres que desafiam as estruturas patriarcais da política e da sociedade.

Portanto, torna-se fundamental reconhecer a semelhança entre esse discurso e outros que também revelam padrões de violência, intimidação e subjugação, que historicamente têm sido utilizados para manter as mulheres fora de espaços de poder tradicionalmente dominados por homens. Tanto parlamentares com longa carreira política quanto aqueles que recém ascendem à esfera pública manifestam, em muitos casos, um viés patriarcal e machista, refletindo a persistência dessa estrutura na sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos aspectos teóricos que fundamentaram esta investigação, consideramos que o diálogo entre as ideias de Bakhtin (2016), Pêcheux (2008), Orlandi (1995, 2005, 2012, 2013), Maingueneau (1990, 2015), Abreu-Tardelli, Garcia e Ferreira (2021), Rosa Junior (2018) e Lerner (2019) convergem na compreensão da língua como algo intrinsecamente ligado à realidade concreta. Essa perspectiva enxerga a língua em sua exterioridade, isto é, sempre em relação com o discurso, a ideologia e o contexto social, afastando-se da visão de uma língua abstrata, transparente ou neutra. O enunciado, portanto, é abordado em sua opacidade, com os sentidos sendo produzidos por sujeitos interpelados pela sociedade, história e ideologia no interior da própria materialidade discursiva.

A análise realizada permite concluir que os enunciados destacados e analisados, (re)produzidos pelos parlamentares Jair Messias Bolsonaro e Leonildo Mendes dos Santos Sertão, contribuem para o reforço das desigualdades de gênero, sustentados por uma estrutura patriarcal que perpetua discursos sexistas e misóginos, discursos os quais colocam frequentemente as mulheres em posições de submissão e subjugamento, refletindo a lógica de dominação presente no campo político.

Nesse sentido, torna-se imperativo que mais mulheres ocupem espaços de poder historicamente dominados por homens, para que suas vozes e discursos sejam legitimados e ouvidos, e para que a desconstrução dessa ordem patriarcal seja viabilizada, bem como que haja a promoção de políticas públicas que abordem essas questões, seja no âmbito educacional, desde a formação do indivíduo no ambiente familiar e escolar, seja na mídia, visto ser um meio de disseminação em massa em que a informação tem o potencial de moldar a percepção social sobre as relações de gênero e poder,

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; GARCIA, Talita Storti; FERREIRA, Anise de Abreu G. D'Orange (orgs.). **Pesquisas em Linguagem: Diálogos com a contemporaneidade**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. ed. 4. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CHARADEAU, Patrick. O discurso político. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lícia; MENEZES, William (orgs.). **Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

JORNALISMO TV CULTURA. **Bolsonaro repete ofensa à deputada Maria do Rosário – 09/12/2014**. YouTube, 10 dez. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/vzNva866hiw>. Acesso em: 05 out. 2024.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 19, jul./dez. 1990, p. 65-74.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

METRÓPOLES. **Vídeo mostra deputado estadual xingando prefeita do Pará**. YouTube,

18 jul. 2022. Disponível em:

<https://youtube.com/shorts/HLHxLbRMtv4?feature=share>. Acesso em: 05 out. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista RUA**, Campinas, mar. 1995, pp. 35-47.

ORLANDI, Eni. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, jun. 2005, pp. 9-13.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital [online]**. Série e-urbano. Vol. 2. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ROSA JUNIOR, José. Marielle: a mulher à frente da política versus o machismo estrutural/patriarcal no Brasil. **V Simpósio Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Londrina, 13 a 15 de jun. 2018, p. 382-396.

VOZES NA TEMPESTADE: ANÁLISE DOS DISCURSOS EM TORNO DA OMS E AGÊNCIAS DE SAÚDE NA INFODEMIA DA COVID-19

VOICES IN THE STORM: ANALYSIS OF DISCOURSES AROUND THE WHO AND HEALTH AGENCIES IN THE COVID-19 INFODEMIA

Tatiana LOPES

Profatatischmitz@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: As mídias sociais configuram-se como espaços de intensa comunicação e expressão cultural, impactando significativamente a sociedade contemporânea. Elas informam, mas também desinformam, tornando-se centrais para análises sociais, especialmente em contextos de crise. Organizações como a OMS, CDC e ANVISA utilizam essas plataformas para divulgar políticas de saúde, ampliando seu alcance e influência pública. No entanto, o uso massivo das redes favorece a infodemia — excesso de informações disseminadas de forma rápida e, muitas vezes, imprecisa —, o que pode comprometer a democracia e o direito à vida. Este estudo propõe analisar as representações sociais em torno dos discursos das agências de saúde, veiculados no Twitter (atual X) durante a pandemia de Covid-19. A abordagem baseia-se na Linguística de Corpus, utilizando a Análise Multidimensional Lexical (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021) para examinar um corpus de 29.470 mil tuítes em português. Após processos de etiquetagem, lematização e análise fatorial, foram identificadas seis dimensões discursivas. Neste estudo, abordamos a primeira: (1) Ciência, Saúde Pública, Justiça e Equidade Global versus Descrédito nas Instituições de Saúde e Polarização Política e Social. O objetivo é compreender as narrativas e sentidos construídos nas redes sociais e suas implicações no contexto brasileiro durante crises sanitárias globais.

Palavras-chave: Agências de saúde; linguística de Corpus; Análise Multidimensional Lexical; Análise do Discurso.

Abstract: Social media platforms are configured as spaces of intense communication and cultural expression, significantly impacting contemporary society. They inform, but also misinform, becoming central to social analysis, especially in times of crisis. Organizations such as the WHO, CDC, and ANVISA use these platforms to disseminate health policies, expanding their public reach and influence. However, the massive use of social networks fosters infodemic - a phenomenon characterized by an excess of rapidly disseminated and often inaccurate information - which can undermine democracy and the right to life. This study proposes to analyze the social representations surrounding the discourses of health agencies shared on Twitter (now X) during the Covid-19 pandemic. The approach is based on Corpus Linguistics, using Multidimensional Lexical Analysis (Berber Sardinha, 2016, 2017, 2020, 2021) to examine a corpus of 29.470 tweets in Portuguese. After processes of tagging, lemmatization, and factor analysis, six discursive dimensions were identified. This study focuses on the first: (1) Science, Public Health, Justice, and Global Equity versus Distrust in Health Institutions and Political and Social Polarization. The goal is to understand the narratives and meanings constructed on social media and their implications within the Brazilian context during global health crises.

Palavras-chave: Health agencies; Corpus Linguistics; Multidimensional Lexical Analysis; Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

A Linguística de Corpus (LC) emerge como uma abordagem empírica e sistemática do estudo da linguagem em uso, valendo-se de tecnologias computacionais e métodos estatísticos para investigar grandes conjuntos de dados textuais (Biber et al., 1998; McEnery & Hardie, 2011; Berber Sardinha & Pinto, 2019). Nesse cenário, a Análise Multidimensional Lexical (AMD L) ocupa papel central ao permitir a identificação de padrões léxico-gramaticais que revelam variações linguísticas associadas a diferentes contextos situacionais e ideológicos (Berber Sardinha et al., 2014).

Este artigo analisa discursos veiculados no Twitter (atual X) durante a pandemia de COVID-19, com foco nas postagens que mencionam agências de saúde nacionais e internacionais, como OMS (Organização Mundial de Saúde), ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) e CDC (Centro de Controle de Prevenção de Doenças). O Twitter foi selecionado por sua relevância como espaço comunicacional dinâmico, onde instituições públicas, agentes políticos e cidadãos interagem em tempo real. Tais interações potencializam a circulação de discursos que podem apoiar ou contestar diretrizes sanitárias, revelando a dimensão discursiva da pandemia e sua politização. A pandemia intensificou a visibilidade dessas organizações de saúde, até então pouco conhecidas do público geral, transformando-as em alvos de apoio e crítica nas redes sociais. O contexto gerou o fenômeno da infodemia, caracterizado pela sobrecarga de informações – verdadeiras e falsas – que dificultam a distinção entre fato e desinformação (Zarocostas, 2020; Cinelli et al., 2020). Esse ambiente discursivo fragmentado, polarizado e politizado, particularmente evidente nas postagens do Twitter, contribuiu para a construção de representações positivas e negativas sobre as agências de saúde, afetando a confiança pública e o enfrentamento coletivo da pandemia.

A AMD L foi aplicada ao corpus textual denominado “CorpusOMS”, composto por cerca de 88 mil tuítes em português, publicados entre 2020 e março de 2023. O objetivo é identificar dimensões de variação linguística que revelem padrões discursivos e ideológicos recorrentes. Este estudo centra-se na linguagem verbal das postagens, considerando o Twitter como um registro digital moldado por características como concisão, informalidade e forte carga opinativa, associada a marcadores ideológicos.

Dentre as hipóteses que orientam esta pesquisa, destacam-se: (1) os discursos presentes nos tuítes revelam desigualdades e desacreditação das agências de saúde, (2) há contradições e opacidades nos discursos institucionais, o que favorece interpretações ideologicamente enviesadas, e (3) fatores políticos influenciam a recepção e a circulação das mensagens das agências, afetando o direito à saúde e à informação. A análise se concentra nas escolhas lexicais como índices dessas tensões discursivas, buscando compreender como elas refletem embates ideológicos, tecnocráticos e neoliberais no contexto da pandemia.

Estudos recentes já demonstraram que a AMDL é eficaz na identificação de tendências em discursos políticos e institucionais em ambientes digitais (Berber Sardinha & Pinto, 2019; Mateo-Toscano et al., 2022). Aplicada ao contexto pandêmico, essa metodologia permite rastrear a disseminação de discursos infodêmicos que promovem desinformação, discursos anticiência e polarização. Tais discursos não apenas minam a confiança nas instituições, mas também colocam em risco a proteção da vida enquanto direito fundamental.

Este artigo, portanto, busca contribuir para o entendimento do papel da linguagem na mediação da crise sanitária, expondo como os discursos no Twitter moldam percepções públicas e operam como ferramentas de poder simbólico no espaço digital. Ao revelar as formações discursivas através da dimensão 1, presentes no Corpus OMS, pretende-se demonstrar como o Twitter funcionou como palco de disputas ideológicas em torno da pandemia e das instituições sanitárias, ampliando os horizontes da Linguística de Corpus para a análise crítica do discurso em contextos de crise.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apesar do crescente interesse acadêmico pelas dinâmicas comunicacionais em redes sociais durante a pandemia, ainda são escassos os estudos que explorem de forma abrangente como as organizações de saúde foram representadas discursivamente no Twitter. Há uma lacuna específica no que diz respeito à compreensão de como essas agências foram percebidas, avaliadas e ressignificadas pelos usuários da plataforma por meio de enunciados verbais. Para contribuir com esse campo de investigação e dialogar com estudos já publicados sobre o Twitter e a pandemia, este artigo propõe empregar a Linguística de Corpus e a Análise Multidimensional Lexical aos discursos infodêmicos produzidos por usuários brasileiros em torno das agências nacionais e internacionais de saúde durante a pandemia de COVID-19.

As agências sanitárias são consideradas instituições tecnocráticas⁵⁶, porque elas operam segundo uma lógica técnico-científica na formulação e implementação de políticas públicas de saúde, muitas vezes com relativa autonomia em relação à política tradicional. Conforme mencionado, nosso corpus contém manifestações acerca dessas instituições. Sendo assim, é de se esperar que contenham o que ficou conhecido na literatura como “Discurso da Desconfiança na Tecnocracia” (cf. McKenna e Graham, 2000; Pelt, 2024; Choi e Fox, 2022; Jonis e Hameiri, 2022; Brandão, Mendonça e Souza 2023; Ventura e Perez, 2014). Além disso, tais discursos incorporariam elementos neoliberais e de sustentação do chamado “Corporativismo Farmacêutico” (cf. Sanders, Win

⁵⁶ No seu sentido etimológico, tecnocracia remete a uma forma de governo dominada por técnicos ou cientistas (Téchne = técnica; Krátos = governo). A tecnocracia, portanto, é a manifestação política de uma corrente doutrinária: o cientificismo.

e Hutton, 2023; Gleeson, Townsend e Tenni, 2023; Tansey 2020; Leineweber, 2021; OPAS⁵⁷, 2020; Göttem e Mollo, 2020).

A análise do discurso tecnocrático revela uma estrutura autoritária que se fundamenta em uma visão cientificista da realidade. McKenna e Graham (2000) argumentam que o tecnocrático não apenas se apresenta como uma solução para problemas sociais, mas também impõe uma forma de governança que se distancia do debate democrático. Essa abordagem, quando aplicada à saúde pública, resulta na marginalização de vozes que não se alinham com o consenso científico predominante. Pelt (2024) complementa essa análise ao destacar que a tecnocracia, ao se autoproclamar como a única detentora da verdade, contribui para um ambiente de desconfiança nas instituições, especialmente em contextos de crise, como a pandemia de COVID-19.

A crescente desconfiança em relação às instituições de saúde é também evidenciada por Choi e Fox (2022), que investigam como a falta de transparência e a percepção de ineficácia nas respostas institucionais alimentam um descrédito generalizado. Jonis e Hameiri (2022) corroboram essa perspectiva ao apontar que a desconfiança se intensifica em ambientes onde a comunicação é opaca, resultando em um afastamento da população em relação às diretrizes de saúde pública. Essa opacidade, discutida por Brandão, Mendonça e Souza (2023) e Ventura e Perez (2014), que já advém de outras crises na área da saúde, como por exemplo, com a pandemia da gripe H1N1, não apenas compromete a credibilidade das instituições, mas também cria um terreno fértil para teorias da conspiração e desinformação, que se proliferam em redes sociais e outras plataformas digitais.

A intersecção entre o discurso da desconfiança na tecnocracia e o neoliberalismo na saúde pública aponta para um domínio de práticas neoliberalistas e a prevalência do capitalismo na saúde, desprezando a proteção da vida⁵⁸ e as reais necessidades da população em estados emergenciais de saúde. O discurso neoliberal tem se infiltrado nas políticas de saúde pública, promovendo uma visão que prioriza a eficiência econômica em detrimento do bem-estar social. Sanders, Win e Hutton (2023) analisam como essa ideologia tem moldado as práticas de saúde, enfatizando a responsabilização individual e a desresponsabilização do Estado. Essa narrativa não apenas deslegitima a função pública das instituições, mas também promove um ambiente onde a saúde é vista como uma mercadoria, acessível apenas para aqueles que podem pagar.

Durante a pandemia, o corporativismo farmacêutico se tornou ainda mais evidente. Estudos de Gleeson, Townsend e Tenni (2023) e Tansey (2020) revelam como a indústria farmacêutica exerceu

⁵⁷ OPAS – Organização Pan-Americana de Saúde

⁵⁸ A proteção da vida é um direito fundamental que deve ser garantido mesmo em emergências, como a pandemia de COVID-19. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece, em seu artigo 5º, que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

influência nas decisões de saúde pública, priorizando lucros em vez de necessidades sociais e da vida. Leineweber (2021) destaca que essa dinâmica não apenas exacerba desigualdades, mas também marginaliza grupos mais vulneráveis, que frequentemente não têm acesso às inovações farmacêuticas necessárias para a sua saúde. As desigualdades em saúde, especialmente em tempos de infodemia, foram abordadas pela OPAS (2020) e Göttem e Mollo (2020), que demonstram como a desinformação e a falta de acesso a informações precisas afetaram desproporcionalmente as populações marginalizadas.

Linguística de Corpus

A linguística de corpus emergiu como uma área significativa dentro da linguística aplicada, utilizando grandes bancos de dados de textos autênticos para investigar padrões e usos da linguagem em contextos reais. Pesquisadores como Biber (1998); Berber Sardinha (2004) destacam que a metodologia permite uma análise empírica da linguagem, permitindo a identificação de padrões de uso, frequências de palavras e combinações lexicais, sendo útil para entender a variação linguística em diferentes contextos, como diferenças regionais, sociais e geracionais. Ademais, as ferramentas computacionais e a tecnologia utilizadas na linguística de corpus facilitam a análise estatística dos dados e garante que pesquisadores formulem perguntas de pesquisa inéditas em áreas interdisciplinares. A linguística de corpus despontou no final da década de 1950 e início da década de 1960, impulsionada principalmente pelos avanços na tecnologia da computação que facilitaram a coleta e análise de grandes corpora de texto, como nessa pesquisa. (Biber et al., 1998).

Nos últimos anos, o campo da linguística de corpus foi aprimorado, pois a disponibilidade de grandes conjuntos de dados e ferramentas analíticas sofisticadas transformou a forma de abordagem na investigação linguística. As aplicações da linguística de corpus agora se estendem a diversos campos, como lexicografia, aquisição de linguagem, análise de discurso e linguística computacional. Esta natureza interdisciplinar não só enriqueceu a investigação linguística, mas também contribuiu para aplicações práticas em tecnologia, tais como tradução automática e sistemas de reconhecimento de fala (Biber et al., 1998).

A Linguística de Corpus (LC) é uma área de estudos linguísticos voltada à pesquisa empírica da língua em uso, que consiste em coletar e analisar um conjunto de dados linguísticos textuais, em formato legível por computador, coletados criteriosamente de acordo com o propósito da pesquisa. (Berber Sardinha, 2000, 2004, 2012; Berber Sardinha & Barbara, 2009; McEnery & Hardie, 2011). Baker e Egbert (2016), complementam que a Linguística de Corpus se baseia em corpora cuidadosamente selecionados para representar de forma equilibrada uma variedade linguística específica.

Biber et. al (1998, p.4) define princípios relevantes da pesquisa da LC: a) “seu caráter empírico e foco na análise de padrões reais de uso em textos naturais”; b) “a utilização de grandes

quantidades de textos naturais, criteriosamente selecionados”; c) “a condução de análise por meio de técnicas automáticas e semiautomáticas”; d) “o emprego de técnicas de análise quantitativas e qualitativas”. (Biber, et,al, 1998)

Quanto ao caráter empírico e utilização da linguagem em uso, é importante citar que a abordagem empírica permite que os pesquisadores analisem padrões reais de uso da linguagem, em vez de se basearem apenas em intuições ou pressupostos teóricos e destaca que essa metodologia possibilita a identificação de regularidades expressas na recorrência sistemática de unidades coocorrentes, como colocação e coligação, que são fundamentais para compreender como a linguagem opera em contextos. Já quanto a utilização de grandes quantidades de textos naturais, criteriosamente selecionados, a LC se beneficia da análise de grandes *corpora* que são cuidadosamente selecionados para refletir a diversidade e a complexidade da língua, pois a representatividade dos dados é importante para garantir que as conclusões tiradas sejam válidas e aplicáveis a contextos mais amplos. Os *corpora* devem ser compostos por textos autênticos, produzidos por falantes nativos ou não nativos, dependendo do propósito da pesquisa. Quanto à condução de análises por meio de técnicas automáticas e semiautomáticas, descreve a importância e uso das ferramentas computacionais para facilitar a análise dos dados textuais, que permitem processar grandes volumes de texto de maneira eficiente, possibilitando a identificação rápida de padrões linguísticos, além de análises complexas que seriam inviáveis manualmente, como o etiquetamento gramatical ou a extração de frequências.

Por fim, no que diz respeito ao emprego de técnicas de análise, esclarece que a combinação de métodos quantitativos e qualitativos oferecem uma compreensão abrangente dos fenômenos linguísticos, em que as análises quantitativas permitem medir frequências e padrões estatísticos, enquanto as qualitativas possibilitam uma interpretação mais profunda dos dados contextuais. (Berber Sardinha, 2023)

Análise Multidimensional e Análise Multidimensional Lexical

A Análise Multidimensional (Multidimensional Analysis – MDA) foi desenvolvida por Douglas Biber (1988), sendo utilizada para descrever padrões de variação linguística com base na coocorrência de traços gramaticais em registros distintos. A partir da aplicação da análise fatorial, a AMD identifica dimensões latentes de variação que refletem funções comunicativas e contextuais da linguagem, sendo que a base para a interpretação da coocorrência linguística na AMD é funcional. Segundo Biber (1995, p. 30), “características linguísticas coocorrem em textos porque refletem funções compartilhadas”. Consequentemente, as dimensões resultantes da coocorrência das características linguísticas refletirão as funções comunicativas desempenhadas pelos textos em contextos situacionais específicos. Biber (1988) demonstrou que tais dimensões podem ser interpretadas funcionalmente,

como “envolvimento versus informatividade” ou “interação oral versus narrativa elaborada”, a depender dos traços gramaticais agrupados estatisticamente.

A AMDL, conforme delineada por Berber Sardinha em trabalhos anteriores (2014; 2017; 2019; 2021), é uma evolução da Análise Multidimensional Tradicional (AMDT) proposta por Biber (1988; 2009). Esta abordagem linguística visa identificar parâmetros de variação entre itens lexicais, que podem ser interpretados como indicadores da presença de “discursos e ideologias” em um corpus textual. Essa metodologia se revela especialmente útil na análise de grandes volumes de dados textuais, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas discursivas que permeiam diversas esferas sociais.

A AMDL vem sendo desenvolvida de forma independente desde a década de 2010, inicialmente por meio da análise de Fitzsimmons-Doolan sobre ideologias linguísticas em um conjunto de textos sobre políticas educacionais (Fitzsimmons-Doolan, 2014, 2019) e da análise de Berber Sardinha sobre representações das culturas americana e brasileira no Google Livros (Berber Sardinha, 2014, 2019, 2020). Desde então, a abordagem foi estendida à análise de outros tópicos e domínios, incluindo a educação de migrantes nos EUA (Fitzsimmons-Doolan, 2023), o desenvolvimento histórico da linguística aplicada (Berber Sardinha, 2021, 2023), a música popular (Delfino, 2022), a infodemia (Berber Sardinha et al., 2023), entre outros domínios.

Berber Sardinha, ao aplicar a AMD a um corpus de postagens do Twitter, revelou dimensões linguísticas únicas, associadas a fatores como informalidade, subjetividade e envolvimento interpessoal. Segundo o autor, “os registros digitais contemporâneos apresentam combinações de traços linguísticos que não se alinham perfeitamente com as dimensões clássicas identificadas por Biber” (Berber Sardinha, 2023).

Essa constatação evidencia a flexibilidade da AMD e da AMDL frente às transformações comunicativas contemporâneas. Enquanto a AMD tradicional já demonstrava eficácia na análise de registros orais e escritos convencionais, como jornais e discursos políticos, a aplicação aos textos digitais amplia o escopo de atuação da abordagem e permite a compreensão de fenômenos discursivos em ambientes como redes sociais.

Berber Sardinha e Fitzsimmons-Doolan (2025) buscam enfatizar a importância do léxico como um elemento central na estrutura da língua, propondo um modelo mais sofisticado através da Análise Multidimensional Lexical (AMDL). Neste contexto, os autores introduzem os conceitos de “discursos e ideologias” como uma categoria abrangente, que incorpora uma variedade de subtemas, incluindo os discursos conforme discutido por Baker (2015), discursos ideológicos (Fitzsimmons-Doolan, 2023), representações (Berber Sardinha, 2019, 2020), entre outros.

No livro *Análise Multidimensional Lexical*, Berber Sardinha e Fitzsimmons-Doolan (2025), deixam claro a importância da AMDL:

O conjunto atual de estudos que utilizam a AMDL demonstra que ela oferece um método versátil e amplamente perspicaz para analisar grandes volumes de dados linguísticos a fim de identificar sistemas de significado discursivos e ideológicos encobertos. Além de modificações no design do corpus, as variáveis lexicais e suas medidas podem ser manipuladas para identificar uma gama de construtos latentes. Além disso, a AMDL pode ser aplicada para responder a questões de pesquisa em uma variedade de campos acadêmicos de investigação. Finalmente, em uma era em que a velocidade e o alcance da comunicação linguística são sem precedentes, a AMDL pode identificar e fornecer informações comportamentais críticas sobre os sistemas de significado presentes na linguagem, que estão servindo como catalisadores para rápidas mudanças sociais.

Para conduzir uma AMDL, o pesquisador (1) constrói um corpus, (2) identifica variáveis para análise, (3) conta as ocorrências das variáveis por texto, (4) submete as contagens a uma análise multidimensional para identificar os construtos subjacentes e (5) para cada dimensão no resultado, realiza uma análise qualitativa de textos com valores elevados para interpretar o construto subjacente com base em como as variáveis são implantadas. Sendo que características distintas surgem à medida que cada abordagem é adaptada a objetivos específicos de pesquisa. (Berber Sardinha e Fitzsimmons-Doolan, 2025)

Esses trabalhos evidenciam a eficácia da Análise Multidimensional Lexical como uma ferramenta científica eficiente para a investigação de complexas interações entre léxico, discurso e ideologia. A continuidade dessas pesquisas pode contribuir significativamente para o avanço do campo da Linguística de Corpus, oferecendo novas perspectivas sobre como os textos, palavras e seus significados são moldados por contextos históricos, culturais, sociais e ideológicos, tal qual o contexto pandêmico.

Discurso

Para Berber Sardinha (2023), o propósito dos discursos infodêmicos é “apoiar causas ou ideologias antidemocráticas por meio da veiculação rápida e em massa de informações nas redes sociais” (Berber Sardinha, 2023, p. 1).

Apesar deste estudo utilizar o empirismo, a extravagância e a parcimônia em uma análise quantitativa e qualitativa, iniciando o estudo a partir da análise de uma grande quantidade de textos, composta por tuítes, para então encontrarmos formações discursivas e a ideologia fundamental e indexada por traz dos dados, ou seja, partindo da realidade para a abstração, é importante abordarmos o discurso, visto nesse estudo como “efeito do sentido”, uma vez que os textos, opiniões, informações, “bots”, *hashtags* e imagens veiculadas nas postagens do Twitter, apresentam as ideais abstratas, as formações discursivas e a ideologias latentes. Berber Sardinha (2021, p. 299) enxerga o discurso como “uma atividade social de criação de significado, historicamente situada, que pode ser descrita em parte através de escolhas lexicais”.

Foucault (2000) define discurso como um conjunto de práticas que sistematicamente produzem os objetos de que falam, implicando em discursos que não apenas refletem, mas também constroem a realidade social, marcados pelo poder e pela exclusão. Já Baker (2006), ao aplicar a Linguística de Corpus à análise do discurso, argumenta que os padrões lexicais e gramaticais revelam aspectos ideológicos ocultos nos textos, reforçando a relação entre escolhas linguísticas e contextos sociais.

A AMDL serve como método para identificar um tipo diferente de variação em um corpus – a saber, a de estruturas discursivas latentes de nível macro, concentrando-se nesse estudo dentre essas estruturas nos discursos e ideologias.

Para Berber Sardinha e Fitzsimmons-Doolan (2025):

Discursos ideológicos, envolvem uma gama de construções discursivas de nível macro que compartilham muitas características comuns, mas podem ser diferenciadas em alguns parâmetros, e por ser um termo abrangente, abarca uma variedade de construções que existem no espaço “sociocognitivo” delimitado por e entre ideologias “texto ou fala” (van Dijk, 2018, p. 242). Discursos (Baker, 2010), ideologias linguísticas (Kroskrity, 2004; Schieffelin et al., 1998), discursos ideológicos (Fitzsimmons-Doolan, 2023) e representações (Berber Sardinha, 2019, 2020).

‘Como supracitado, a linha que seguimos nesse estudo entende o discurso como “efeito do sentido”, uma vez que os textos, opiniões, informações, *hashtags*, *emojis* veiculadas nas postagens do Twitter apresentam as ideias abstratas, formações discursivas e a ideologias latentes, e não apenas o conteúdo das mensagens postadas.

METODOLOGIA

Corpus

O corpus foi construído com base nos critérios definidos por Berber Sardinha (2004): (1) uso de textos autênticos que refletem a linguagem natural; (2) elaborados por falantes em situações reais de comunicação; (3) seleção cuidadosa para assegurar a representatividade⁵⁹ conforme as metas do estudo

O corpus OMS foi coletado entre os anos de 2020 e 2023, utilizando critérios de busca delimitados para o escopo dessa pesquisa, da plataforma Twitter utilizando a ferramenta

⁵⁹ Segundo Biber, a representatividade pode ser separada em dois tipos que são domínio-alvo (ou seja, situacional) e linguística, ou até que ponto um corpus representa: (1) a gama de tipos de texto em uma língua e (2) a gama de distribuições linguísticas em uma “língua”, respectivamente (Biber 1993b, 243). Segundo Egbert, J, (2023) - a representatividade linguística é muitas vezes determinada pelo tamanho do corpus, enquanto a representatividade do domínio alvo é mais próxima e relacionado à amostragem de texto.

Python “Twarc” capaz de arquivar dados e metadados em um único arquivo estruturado em formato JSON a partir do API do Twitter. Scripts especializados foram desenvolvidos para limpar o arquivo JSON, remover duplicatas e reter apenas o texto relevante e as informações de metadados.

Utilizamos critérios de busca delimitados para o escopo da pesquisa, extraindo as postagens utilizando termos específicos como “pandemia”, “OMS”, “OPAS”, “ANVISA”, “CDC”, “ECDC”, “Coronavírus” e “Covid-19”.

Processamento do Corpus

Após a coleta dos tuítes, foi feita uma limpeza dos arquivos JSON, reduzindo-os aos campos essenciais para a análise, que são o texto, o usuário, a data e o ID do tuíte, com remoção dos tuítes duplicados do corpus. A próxima etapa envolveu a tokenização dos tuítes, com inserção de espaço entre e ao redor de cada palavra para isolá-la de outras palavras e dos demais elementos ortográficos como emojis, hashtags e pontuação. Em seguida, foi feita a etiquetagem morfosintática e lematização de cada tuíte com o etiquetador TreeTagger (português), de forma a atribuir a cada palavra uma classe gramatical e uma forma vocabular canônica (lema).

Na próxima etapa foi construída uma lista de itens (tokens) e vocábulos (types) associados a classes gramaticais de conteúdo, isto é, substantivos, verbos e adjetivos, além de emojis e hashtags e iniciamos a contagem dos lemas, criando uma listagem dos mil lemas mais recorrentes, com base na contagem do número de tuítes em que ocorrem. A seguir, foi realizado o cálculo da correlação entre as contagens dos lemas por meio de rotinas em Python e a geração de uma matrix de correlação formatada para o SAS OnDemand. Efetuamos uma listagem das datas de cada tuíte, com a criação de arquivo de metadados formatado para o SAS OnDemand e uma listagem da extensão de cada tuíte em número de palavras (tokens) e criação de arquivo de metadados formatado para o SAS OnDemand. Por fim, foi gerado um arquivo de referência dos dados em JSON para facilitar a extração de exemplos de cada dimensão.

Composição do Corpus

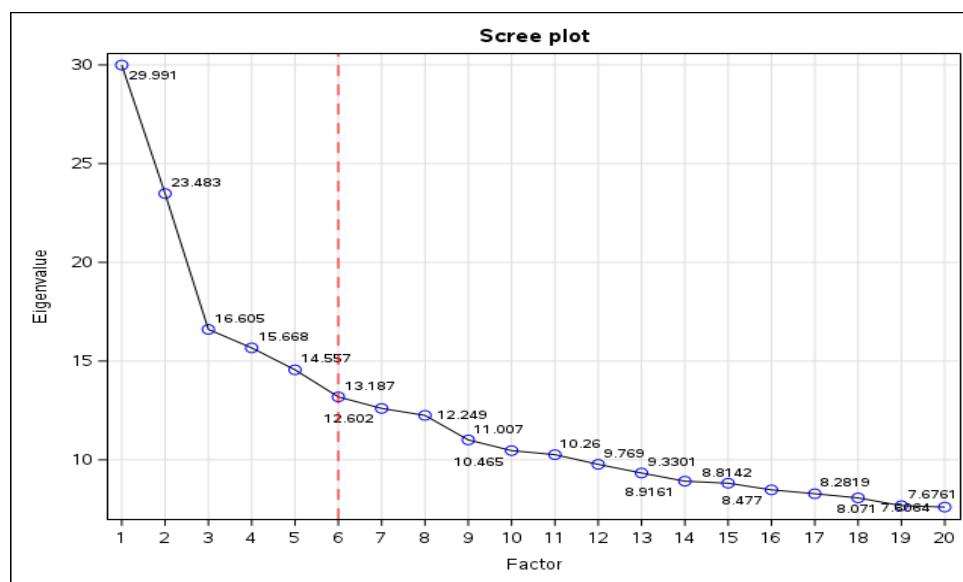
A composição final do corpus contém um total de 29.470 postagens e 631.999 tokens (palavras) e 59.250 types (palavras diferentes sem repetição), sendo composto por textos em português, escritos por usuários do Brasil e coletados na rede social Twitter, atual “X”, entre os anos de 2020 a março de 2023, armazenadas no formato .txt,

Análise Multidimensional Lexical

Os dados gerados pelos scripts foram carregados no pacote de análise estatística SAS OnDemand. Foi criado um SAS Program, ou seja, um conjunto de instruções em sequência, para realizar as análises estatísticas demandadas pela Análise Multidimensional Lexical de postagens (AMDLE) que identificou seis fatores, segundo o gráfico de sedimentação (*scree plot*) gerado pelo

programa SAS (Gráfico 1). Posteriormente, realizamos uma segunda análise fatorial - denominada análise fatorial rotacionada, extraindo seis fatores exatos.

Gráfico 1: Gráfico de sedimentação da AMDL de postagens



Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser visto no gráfico 1 supracitado, após análise dos eigenvalues (autovalores), diferentes números de fatores foram considerados, variando entre quatro e seis soluções. A extração de seis fatores foi a mais interpretável, como indicado pela linha tracejada no gráfico, e adotada como solução final. Cada um desses fatores possui dois polos que se constituem em lemas distribuídos entre os textos de modo complementar, isto é, quando os lemas de um polo ocorrem em um texto, os lemas do outro polo ocorrem bem menos frequentemente (ou não ocorrem). Os polos são chamados, por convenção, de positivos e negativos, significando apenas essa distribuição complementar, sem valoração alguma.

RESULTADOS

Neste segmento dos resultados, apresentamos a análise qualitativa e descobertas relacionadas à análise dos fatores identificados, como delineado previamente, com ênfase no escopo geral da pesquisa. A pesquisa identificou 6 fatores, cada um com dois polos, abarcando um resultado significativo neste estudo. Isso implica que o discurso em torno das Agências de Saúde durante a pandemia de Covid-19, manifesta-se através de doze formas discursivas principais.

A interpretação da dimensão 1 na Análise Multidimensional Lexical é uma abordagem pertinente para a nossa pesquisa, uma vez que visa transcender a mera análise semântica das

palavras individuais contidas nos tuítes. Em vez disso, buscamos compreender as relações complexas entre as variáveis lexicais e o discurso subjacente que elas revelam. Ao considerar cada fator como um vetor que aponta para uma dimensão específica, conseguimos mapear como os discursos se articulam em torno de temas centrais.

Na prática, ao examinarmos exemplos de tuítes, podemos identificar como certas combinações de palavras e expressões não só transmitem significados isolados, mas também se entrelaçam e formam narrativas coletivas, revelando discursos predominantes e latentes quanto ao tema da pesquisa. Neste estudo apresentaremos a análise da primeira dimensão positiva e negativa, com o fim de responder as perguntas de pesquisa.

Dimensão 1: Valorização da ciência e das instituições de saúde pública como pilares na resposta à pandemia, com ênfase na universalidade do direito à saúde e crítica às desigualdades globais *versus* Desconfiança nas instituições científicas e de saúde pública, marcada por polarização política, individualismo e apelos à moralidade e religiosidade como contrapontos às respostas técnicas à pandemia.

Quadro 1- Rótulos das dimensões discursivas

Dimensão	Rótulo curto	Rótulo longo
1	Ciência, Saúde Pública, Justiça e equidade Global versus Descrédito nas instituições de saúde e Polarização Política e Social	Valorização da ciência e das instituições de saúde pública como pilares na resposta à pandemia, com ênfase na universalidade do direito à saúde e crítica às desigualdades globais versus Desconfiança nas instituições científicas e de saúde pública, marcada por polarização política, individualismo e apelos à moralidade e religiosidade como contrapontos às respostas técnicas à pandemia

Fonte: Elaborado pela autora.

As Tabelas trazem o padrão fatorial de ambos os polos do primeiro fator. Cada tabela inclui o lema (forma canônica da palavra empregada no tuíte) seguida de um valor numérico que representa o peso fatorial (ou carga fatorial) do lema no fator. Os lemas são ordenados em ordem descendente por peso, de tal modo que os primeiros itens da lista possuem peso maior do que os subsequentes. Os itens envoltos em parênteses são aqueles que possuem carga superior em um outro polo (do mesmo fator ou de outro). E logo abaixo das tabelas, apresentamos, respectivamente, os exemplos dos tuítes que comportam os textos com maior pontuação no fator, para serem objeto de análise qualitativa detalhada.

Tabela 1: Padrão fatorial do polo positivo do primeiro fator

Fator	Variáveis
Fator 1 (polo positivo) 30 variáveis	#vacinas (0.94); #saúde (0.90); #coronavírus (0.82); #brasil (0.73); pan-americana (0.60); pandemia (0.59); #vacina (0.57); #covid-19 (0.54); vigilância (0.53); #coronavírus (0.52); #anvisa (0.49); #oms (0.47); ghebreyesus (0.46); ômicron (0.46); #covid (0.45); covid-19 (0.43); identificar (0.43); diretor-geral (0.40); agenciar (0.39); sul (0.38); adivinha (0.37); áfrica (0.37); 3a (0.36); coronavírus (0.35); danom (0.34); clínico (0.34); reino (0.32); opa (0.31); reforço (0.30);

Fonte: Elaborado pela autora

Seguem amostras de tuítes que ilustram o polo positivo:

Exemplo 1

O fechamento da fronteira aérea foi feito a partir de recomendações técnicas da Agência Nacional de **Vigilância** Sanitária (Anvisa) em função da pandemia do novo **coronavírus (covid-19)**. <https://t.co/gLatKR1K1P> **#coronavirus #covid19 #covid #covid_19 #pandemia #saude** (Metadados: id_901087175634300929, [url:unknown](#))

Exemplo 2

Covid-19: África do Sul identifica nova variante do **coronavírus** <https://t.co/2IJvDw3f2d> **#OMS #AfricadoSul #coronavirus #SARSCoV2 #Covid19 #pandemia #variante #vacinas** <https://t.co/ycwQBdfdbS> (Metadados: id_39525281 [url:https://twitter.com/UcholInfo/status/1464243048112660484](https://twitter.com/UcholInfo/status/1464243048112660484))

Exemplo 3

O diretor do programa de emergências da OMS, Michael Ryan, declarou a América do **Sul** como novo epicentro da pandemia **#oms #vacina #coronavirus #covid_19 #covid #pandemia #pandemicoronavirus #saude** mortesporcoronavirus **#fiocruz** <https://t.co/uOEzSzhDn3> <https://t.co/uWWGTpE0Y0> (Metadados: id_1262593130257362944, [url:https://twitter.com/obs_brasil/status/1264982678820044803](https://twitter.com/obs_brasil/status/1264982678820044803))

Exemplo 4

ANVISA identifica **COVID-19** em brasileiro que passou pela **África do Sul**, primeiro país a descobrir variante **Ômicron**. <https://t.co/B57poudpNP> CNN Brasil Horth Rasur/Shutterstock **#anvisa #covid19 #novavariante #ômicron #áfricadosul #brasil #pandemia #coronavírus #notícia** <https://t.co/uhiQnR7C9G> (Metadados: id_1353786168836579331, url: unknown)

Polo Positivo: Discursos pró-ciência

Com base nos dados fornecidos e nas amostras textuais, o polo positivo do Fator 1 parece estar associado a uma representação social favorável e positiva das políticas de saúde e das ações dos principais órgãos de saúde durante a pandemia. A presença frequente de termos como **#vacinas**, **#saúde**, **vigilância** e referências às agências de saúde (**#anvisa**, **#oms**) indicam uma valorização das estruturas institucionais da saúde pública e da ciência como elementos centrais no enfrentamento da pandemia. Já a ideia de universalismo em saúde emerge dos tuítes que mencionam "pan-americana", "sul" e "África" sublinhando a necessidade da cooperação internacional e do acesso equitativo aos recursos de saúde. A saúde deve ser vista como um direito universal, e as políticas públicas precisam ser desenhadas para garantir igualdade, independentemente da localização geográfica.

A presença de termos como **#saúde** e **agenciar** sugere uma visão ideológica que defende o papel central das políticas públicas e das agências governamentais na garantia da saúde da população e o uso de termos como "pandemia", "ômicron" e "vigilância" ilustra a necessidade de uma resposta rápida e eficaz. O monitoramento contínuo das condições de saúde pública deve estar na pauta e ser prioridade nas agendas governamentais e não ser lembrada apenas em momentos de crises sanitárias ou de saúde, como vislumbramos na maioria dos países independentemente do seu desenvolvimento. A análise dos textos ainda denota o descrédito que permeia as discussões sobre

desigualdade. As menções ao "sul" e à "África" nos alertam para as disparidades que persistem no acesso a vacinas e recursos.

Assim, o polo positivo dessa dimensão encapsula a centralidade da ciência e das instituições de saúde pública como guias na gestão de crises sanitárias, como a pandemia de COVID-19 e reflete uma ideologia que exalta a ciência e as instituições de saúde como bases essenciais para enfrentar emergências globais, reconhecendo o direito universal à saúde como uma prioridade e criticando as desigualdades estruturais que comprometem a distribuição equitativa de recursos e soluções de saúde, especialmente em regiões historicamente mais pobres.

Entretanto, quando contextualizamos o polo positivo dessa dimensão na pesquisa, identificamos o obscurantismo da sociedade e a incongruência entre o que se identifica e o que se busca como solução, uma vez que não podemos relegar a instituições de governança na área de saúde problemas como desigualdades estruturais do setor, encontradas internamente nos países e em nível global com as disparidades entre países, uma vez que tais organizações trabalham sendo financiadas em sua grande maioria por governos de países desenvolvidos imperialistas e que estão alinhados com o setor privado que trabalha em prol apenas de lucratividade na busca na manutenção do "status quo".

Tabela 2: Padrão fatorial do polo negativo do primeiro fator

Fator 1 (polo negativo) 38 variáveis	amor (-0.72); kkkk (-0.72); lula (-0.68); terror (-0.65); orgulho (-0.61); não (-0.61); operações (-0.59); tá (-0.57); Deus (-0.53); inteiro (-0.53); garantia (-0.52); crime (-0.51); cara (-0.50); pegar (-0.47); certo (-0.47); tanto (-0.45); comprovação (-0.45); achar (-0.45); aí (-0.44); nunca (-0.43); medicina (-0.43); graça (-0.43); humanidade (-0.42); sim (-0.41); bater (-0.39); gente (-0.39); coisa (-0.39); prefeito (-0.38); lá (-0.37); falso (-0.35); então (-0.35); morrer (-0.34); casa (-0.34); sair (-0.34); salvar (-0.34); povo (-0.33); governador (-0.30); precoce (-0.30)
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Seguem amostras de tuítes que ilustram o polo negativo:

Exemplo 1

@Diangelo_ @Matt_Guinho @Gibello_Gatti @UOLNoticias **Tá, então** a solução é tirar o bolsonaro e a cura surge? Vocês condenam o presidente **por "nao** saber o que fazer" e batem palma pra OMS que cada semana diz uma **coisa? Voce nao** acha **que** AQUI, tem viés político **por** trás da pandemia - **que é, sim**, uma realidade, mas **não** é a única

(Metadados: id_1162548153855463432, url: <https://twitter.com/instrutoraMari/status/1287473590514987008>)

Exemplo 2

Gente botem uma **coisa** na cabeça de vocês, a pandemia **NUNCA** VAI ACABAR! **NUNCA!** Vamos ter **que** conviver com ela assim como convivemos com OUTRAS DOENÇAS. Se **você** só quiser **sair** de **casa** quando a pandemia ACABAR infelizmente **você** vai **morrer** sozinha em **casa**.

(Metadados: id_1018858696556924928, [url:unknown](#))

Exemplo 3

@martabeattie @andrelaranjeira @OnlyFreedomis01 @schmittpaula São os mesmos médicos q diziam q tratamento **precoce não** existe, q **não** tem **comprovação** científica, q a pessoa volte pra **casa** tome dipirona e água! **Tá aí**, criança vacinada e com Covid morreu, falta de

tratamento? Efeito colateral da vacina? **Nunca** vamos saber! Agora, o CDC orienta: <https://t.co/kOcTSUHV0y>

(Metadados: id_1113827480715038722, url: <https://twitter.com/RobNegrao/status/1492269282142703616>)

Exemplo 4

@Daniel_sadol @FridtjofGeraets @CGuedes1906 @folha o **cara** faz tanto mal para a população e é essa passada de pano sem fim véi, pelo **amor** de **deus**, tanta **gente** morreu sem vacina... **Lula** tinha vacinado 88 milhões em 3 meses na pandemia de H1N1... isso já deveria ser motivo suficiente para **não** votar no Bolsonaro, isso é desumano

(Metadados: id_2902698365, url: <https://twitter.com/biavilacca/status/1582820895458217984>)

Polo Negativo: Discursos anticiência e polarização

O polo negativo dessa dimensão denota sentimento de descontentamento e crítica quanto às políticas e ações de saúde pública, indicando discursos marcados por tons de descrença que foram acentuados pela pandemia de COVID-19, que não apenas expôs falhas nos sistemas de saúde, mas também gerou um ambiente de desconfiança em relação às autoridades e à ciência. A prevalência de termos como "falso", "comprovação" e "nunca" revela uma resistência às narrativas oficiais e às evidências científicas, sugerindo desconfiança arraigada nas instituições que deveriam garantir a saúde da população. Neste polo, vislumbramos uma ideologia caracterizada pela rejeição à autoridade das instituições de saúde e à ciência, muitas vezes associada a críticas às políticas de saúde pública. Tal desconfiança é amplificada por divisões políticas e sociais, que reforçam narrativas de abandono governamental e negligência.

O uso de figuras políticas e referências a prefeitos e governadores, revela uma intersecção entre saúde pública e disputas político-partidárias. Essa associação não apenas mina a credibilidade das agências de saúde, mas também alimenta uma narrativa de descrédito quanto às medidas adotadas, vistas como estratégias de controle político e não como ações de proteção à saúde e a vida, gerando ainda, polarização presente nos discursos, com tons de conflito político e social. O sentimento de abandono, refletido em expressões como "morrer" e "casa", manifesta uma insatisfação generalizada com a resposta das instituições. A percepção de ineficácia e impotência diante das ações governamentais leva a um cinismo social, em que a população se sente alheia e desprotegida. Essa sensação de desamparo pode ser vista como um reflexo da desconexão entre os governantes e as necessidades reais da sociedade, bem como mediante o aumento do individualismo.

No polo, também encontramos discursos que apelam à religiosidade e à moralidade. Termos como "Deus" e "humanidade" são utilizados para contrabalançar as abordagens técnico-científicas. Essa invocação moral e espiritual sugere uma busca por significado em tempos de crise, mas também revela uma resistência a métodos desumanizados. Além disso, a ironia que permeia as interações

sociais, serve para deslegitimar as mensagens das instituições, desconectando a população das autoridades.

Ao contextualizar o polo negativo à pesquisa, verificamos uma sociedade ciente do abandono das instituições, desconfiada das instituições econômicas, políticas, estatais e jurídicas, que busca solução individualizada e em suas próprias forças, além do alento e consolo em divindades, mas que apesar da vasta desestruturação da cadeia sistêmica e das evidências de um pequeno sofrimento de infortúnios pelo capitalismo, causada pela pandemia de COVID-19 (tais como desemprego, falta de consumo, redução de lucratividade, morte), não identifica que a forma “Estado” é derivada da forma “mercado” e que por isso continuam presos às determinações de acumulação, inexistindo a conhecida política de bem-estar social propagada, e que nesse viés, reside o grande problema social. Assim, a mera desconfiança e o mero descontentamento não possuem o condão de mudança, e continuamos a assistir ao fortalecimento do neoliberalismo no pós-pandemia.

Simetrias Discursivas na Dimensão 1

Para apresentarmos as simetrias discursivas encontradas na dimensão 1, precisamos nos valer da formação discursiva encontrada nos dois polos, bem como, da interdiscursividade.

A formação discursiva refere-se ao conjunto de práticas, normas e saberes que moldam a produção e a circulação de discursos em um determinado contexto social. Esse conceito, oriundo da obra de Michel Foucault, destaca como certas verdades e conhecimentos são construídos e legitimados ao longo do tempo, influenciando a maneira como os indivíduos entendem e interpretam a realidade. As formações discursivas são responsáveis por definir o que é considerado aceitável, verdadeiro ou legítimo em um determinado espaço social, refletindo relações de poder e ideologias predominantes. (Foucault, Faubion 2000)

A interdiscursividade refere-se à interação e à interconexão entre diferentes discursos em um contexto social, cultural ou histórico. Esse conceito destaca que os discursos não são isolados, mas influenciam-se mutuamente, refletindo práticas sociais e relações de poder. A análise da interdiscursividade permite compreender como diferentes estilos e gêneros se misturam, revelando hibridismos e práticas de resistência ou dominação. Essa abordagem é essencial em estudos de linguística e análise do discurso, pois enfatiza o papel do contexto na construção de significados. (Baktin, 2006; Fairclough, 1992; Gee, 2014)

A dimensão 1 reflete através de seus dois polos, visões ideológicas antagônicas em torno das instituições de saúde pública. Ambos se ancoram em narrativas sociais marcadas por experiências coletivas, mas divergem na valorização ou descrédito das respostas institucionais. Tanto o polo positivo como o negativo utilizam a pandemia como catalizadora de discursos que tratam de saúde pública e governança global, além de destacarem a importância de instituições como OMS, ANVISA e CDC, enxergando essas organizações de forma antagônica, no polo positivo, como pilares da resposta

pandêmica, exaltando a ciência como o caminho para superar divisões e promover justiça global; já no negativo, como alvos de desconfiança e críticas, vistos como atores politizados e distantes da realidade da população.

Os textos de forma geral refletem polarização, demonstrando uma forte divisão política e social, bem como reações à vulnerabilidade exposta pela pandemia. Todavia, o polo positivo responde com apelo à cooperação global e à ciência; o negativo, com desconfiança e exaltação de decisões individuais e locais. A interdiscursividade entre os polos revela como discursos opostos se alimentam mutuamente e dialogam com campos diversos, como a ciência versus a moralidade e a religiosidade, além de entrelaçar discursos globais com contextos locais, demonstrando o conflito entre o coletivismo, através da promoção de práticas coletivas, e o individualismo, com a valorização da autonomia individual e o questionamento às imposições externas.

Segue abaixo quadro com rótulo que demonstra a simetria discursiva supracitada, referente à dimensão 1.

Quadro 2 – Simetria discursiva da Dimensão 1		
Dimensão	Polo positivo	Polo negativo
1	Coletivismo Científico e Saúde Global	Individualismo e Desconfiança Institucional

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses rótulos destacam o apelo à ciência, à cooperação internacional e à valorização de instituições de saúde que promovem respostas globais e colaborativas à pandemia, bem como a valorização de escolhas individuais, a crítica às respostas centralizadas e a descrença nas instituições de saúde pública, marcadas pela polarização política e social.

CONCLUSÃO

A análise baseada na Linguística de Corpus e na Análise Multidimensional Lexical trouxe à luz não apenas as formas linguísticas que moldam os discursos sobre saúde pública nas redes sociais durante a pandemia de COVID-19, mas também as ideologias que os sustentam. A polarização discursiva que encontramos na Dimensão 1 – com um lado exaltando a ciência, a equidade e as instituições de saúde pública, e o outro, marcado pela desconfiança institucional, individualismo e apelos à religiosidade – mostra que o enfrentamento da pandemia não ocorreu apenas no campo epidemiológico, mas também no discurso e na ideologia.

Mais do que simples opiniões individuais, os discursos analisados revelam a presença de projetos sociais opostos: de um lado, a tentativa de reafirmar uma racionalidade técnico-científica como base da governança sanitária; do outro, a manifestação de um descrédito que, embora possa parecer uma crítica popular legítima, muitas vezes reproduz e reforça o projeto neoliberal de desresponsabilização do Estado e privatização da saúde. A presença de discursos que apelam à fé, ao mérito individual e à deslegitimação das instituições de saúde pública deve ser vista não apenas

como desinformação, mas como sintomas de uma racionalidade neoliberal que transforma o sofrimento social em capital político e cultural.

Assim, o discurso da desconfiança não se limita a um embate contra a ciência, mas se torna um instrumento de dominação simbólica que desmobiliza a ação coletiva e fortalece o status quo. Além disso, este estudo destaca os limites das agências de saúde como ferramentas para enfrentar as desigualdades estruturais globais. A própria estrutura dessas agências – tecnocráticas, hierárquicas e, muitas vezes, financiadas por potências econômicas que definem as diretrizes do mercado global da saúde – levanta uma questão importante: até que ponto esses organismos são realmente eficazes?

A infodemia, nesse contexto, aparece menos como um “excesso de informação” e mais como uma crise de legitimidade. O problema não está apenas na quantidade de informação, mas no colapso das mediações institucionais que geram confiança. A linguagem, tal como analisada neste estudo, revela-se como território de disputa e como arena de resistência.

Esta pesquisa reitera a necessidade de abordagens críticas que considerem a linguagem como prática social e ideológica, e não apenas como instrumento neutro de comunicação. A continuidade dessa investigação e de estudos em redes sociais poderá contribuir para desvelar as engrenagens simbólicas que operam na reprodução das desigualdades e na manutenção de regimes discursivos de poder.

REFERÊNCIAS

- BAKER, P. Using corpora in discourse analysis. London: Continuum, 2006.
- BAKER, P.; EGBERT, J. (Orgs.). Do all roads lead to Rome? Modeling Register Variation with Factor Analysis and Discriminant Analysis. In: *Triangulating methodological approaches in corpus linguistic research*. New York; London: Routledge, 2016. p. 14-32.
- BAKER, P.; MCENERY, T. Introduction. In: BAKER, P.; MCENERY, T. (Orgs.). *Corpora and discourse studies: integrating discourse and corpora*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. p.1-20.
- BAKTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERBER SARDINHA, T. *Análise multidimensional*. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 99–127, 2000.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T.; BARBARA, L. *Corpus linguistics*. In: BARGIELA-CHIAPINI, F. (org.). *The handbook of business discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. p. 105–118.
- BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus. In: GONÇALVES, A. G.; SOUSA, M. L. (org.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. v. 1, p. 321–348.
- BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. 25 years later: comparing Internet and pre-Internet registers. In: BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. (org.). *Multi-dimensional analysis, 25 years on: a tribute to Douglas Biber*. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins, 2014. p. 81–105.
- BERBER SARDINHA, T. *Corpus linguistics and historiography: finding the major discourses in the first 50 years of TESOL Quarterly*. Journal of Research Design and Statistics in Linguistics and Communication Science, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 69, 2016.

- BERBER SARDINHA, T. *Lexical priming: advances and applications*. In: BERBER SARDINHA, T. *Lexical priming and register variation*. Amsterdam: John Benjamins, 2017. p. 190–230.
- BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. (org.). *Multi-dimensional analysis: research methods and current issues*. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- BERBER SARDINHA, T. *A historical characterisation of American and Brazilian cultures based on lexical representations*. *Corpora*, [S.l.], v. 15, n. 2, 2020.
- BERBER SARDINHA, T. *Discourse of academia from a multi-dimensional perspective*. In: FRIGAL, E.; HARDY, J. (org.). *The Routledge handbook of corpus approaches to discourse analysis*. Abingdon: Routledge, 2021. p. 298–328.
- BERBER SARDINHA, T.; MOREIRA, M. M. F. P. *Deus, pátria e família: os discursos bolsonaristas na rede social Twitter*. São Paulo: LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2023.
- BERBER SARDINHA, T.; FITZSIMMONS-DOOLAN, S. *Lexical multidimensional analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2025.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, D. *Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- BIBER, D. *University language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins, 2006.
- BIBER, D. *Multi-dimensional approaches*. In: LÜDELING, A.; KYTÖ, M. (Orgs.). *Corpus linguistics: an international handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2009. p. 822–855.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BRANDÃO, C. C.; MENDONÇA, A. V. M.; SOUZA, M. F. de. O Ministério da Saúde e a gestão do enfrentamento à pandemia de Covid-19 no Brasil. *Saúde em Debate*, v. 47, n. 137, p. 58-75, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/bYwHdRCrkfpbbR7SCBrx36c/>. Acesso em: 10 out. 2024.
- CHOI, Y.; FOX, A. M. Mistrust in public health institutions is a stronger predictor of vaccine hesitancy and uptake than trust in Trump. *Social Science & Medicine*, v. 314, 2022. doi: 10.1016/j.socscimed.2022.115440.
- CINELLI, M.; QUATTROCIOCCHI, W.; GALEAZZI, A.; et al. The COVID-19 social media infodemic. *Scientific Reports*, v. 10, n. 1, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-020-73510-5>. Acesso em: 15 nov. 2024.
- DELFINO, M. C. *Análise multidimensional: os números na linguística*. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 4, e474, 2021.
- DELFINO, M. C. N. *More than words: análise multimodal multidimensional da música popular em língua inglesa*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FITZSIMMONS-DOOLAN, S. Using lexical variables to identify language ideologies in a policy corpus. *Corpora*, v. 9, n. 1, p. 57-82, 2014.
- FITZSIMMONS-DOOLAN, S. Language ideologies of institutional language policy: exploring variability by language policy register. *Language Policy*, v. 18, n. 2, p. 169–189, 2019.
- FITZSIMMONS-DOOLAN, S. 21st century ideological discourses about US migrant education that transcend registers. *Corpora*, v. 18, n. 2, 2023.
- FOUCAULT, M.; FAUBION, J. (Org.). *The essential works of Michel Foucault 1954–1988: power*. New York: New York Press, 2000.

GEE, J. P. How to do discourse analysis: a toolkit. London: Routledge, 1992.

GLEESON, D.; TOWNSEND, B.; TENNI, B. F.; PHILLIPS, T. Global inequities in access to COVID-19 health products and technologies: a political economy analysis. *Health & Place*, 2023. doi: 10.1016/j.healthplace.2023.

GÖTTEMS, L. B. D.; MOLLO, M. L. R. Neoliberalismo na América Latina: efeitos nas reformas dos sistemas de saúde. *Revista de Saúde Pública*, v. 54, p. 74, 2020.

JONES, L.; HAMEIRI, S. Explaining the failure of global health governance during COVID-19. *International Affairs*, v. 98, n. 6, p. 2057–2076, nov. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/ia/iiaa231>. Acesso em: 22 out. 2024.

LEINEWEBER, Fabius Vieira. *Falhas do mercado farmacêutico na COVID-19: desafios e perspectivas globais*. 2021. 92 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2021.

MATEO-TOSCANO, Antonio; MARÍN-DUEÑAS, Pedro Pablo; GÓMEZ CARMONA, Diego. Comunicação política em pandemia: o uso do Twitter por presidentes regionais espanhóis. *Revista Visual: Revista Internacional de Cultura Visual*, v. 9, n. 4, p. 139-153, 2022. DOI: 10.37467/revvisual.v9.3542. Disponível em: <https://visualpublications.es/revVISUAL/article/view/3542>. Acesso em: 20 nov. 2024.

McENERY, T.; HARDIE, A. *Corpus linguistics: method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

McKENNA, B. J.; GRAHAM, P. Technocratic discourse: a primer. *Journal of Technical Writing and Communication*, v. 30, n. 3, p. 223-251, 2000. <https://doi.org/10.2190/56FY-V5TH-2U3U-MHQB>

OPAS. *Entenda a infodemia e a desinformação na luta contra a COVID-19*. [S. l.]: Organização Pan-Americana da Saúde, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/Factsheet-Infodemic_por.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

PELT, Eder Van. O tecnototalitarismo e os riscos para a democracia e para os sujeitos: implicações humanas das tecnociências. *Estudos Avançados*, v. 38, n. 110, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2024.38110.008>. Acesso em: 22 out. 2024.

SANDERS, David; WIN, D. C.; HUTTON, Barbara. Health policies and health care in the context of neoliberal globalisation. In: DE CEUKELAIRE, Wim; HUTTON, Barbara (Ed.). *The struggle for health: medicine and the politics of underdevelopment*. 2. ed. Oxford: Oxford Academic, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/oso/9780192858450.003.0005>. Acesso em: 22 out. 2024.

TANSEY, Rachel. Poder e lucro durante a pandemia – Porque a indústria farmacêutica precisa de mais escrutínio e não menos. 2020. Disponível em: <https://corporateeurope.org/en/2020/09/power-and-profit-during-pandemic>. Acesso em: 22 out. 2024.

VENTURA, Deisy; PERES, Fernanda Aguillar. Crise e reforma da Organização Mundial de Saúde. *Lua Nova*, São Paulo, p. 45-77, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/ybSFyBXTmBkBPWdj5NPqJrF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

ZARACOSTAS, J. How to fight an infodemic. *The Lancet*, v. 395, n. 10225, p. 676, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30461-X/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30461-X/fulltext). Acesso em: 10 out. 2024.