



# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

# Ensino de línguas (Vol.3)

## Organização:

Paula Almeida de Castro  
Marcela Iochem Valente

ISBN: 978-65-5222-014-1





# CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

## Ensino de línguas (Vol. 3)

Organização:  
Paula Almeida de Castro  
Marcela lochem Valente



realizeventos  
Científicos & Editora





## Ensino de línguas (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Ensino de línguas / organizadores, Paula Almeida de Castro, Marcela lochem Valente - Campina Grande: Realize eventos, 2024.  
357 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.000

ISBN 978-65-5222-014-1

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino de Língua estrangeira. 3. Análise Linguística. 4. Pluralismo Linguístico. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Valente, Marcela lochem.

21. ed. CDD 372.6

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384  
E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

ANDERSON RANY CARDOSO DA SILVA  
ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR  
CLAUDIA REBELLO DOS SANTOS  
ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO  
EWERTON LUCAS DE MELO MARQUES  
FÁTIMA MACHADO  
MARCELA IOCHEM VALENTE  
MARCELO MARTINS  
PATRÍCIA PEREIRA BÉRTOLI  
PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE  
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

## PREFÁCIO

As discussões sobre o ensino de línguas foram de grande relevância para o X Congresso Nacional de Educação, o X CONEDU. No GT que tinha como objetivo compreender o ensino de línguas como centro das discussões, com foco no ensino básico porém com contribuições dos mais diferentes contextos, múltiplas abordagens e experiências foram compartilhadas. Visando destacar questões como as habilidades comunicativas, as políticas de pluralismo linguístico, o currículo e sua relação com o ensino de línguas e práticas docentes diversas, o GT que deu origem a este livro contou com mais de cem trabalhos submetidos que propiciaram riquíssimas discussões no evento.

Nos dezenove capítulos selecionados pelo evento para compor este livro, temos pertinentes e variadas discussões sobre o ensino de línguas, partindo dos mais diferentes posicionamentos teóricos e abordagens. As reflexões e experiências práticas aqui compartilhadas trazem questões como o ensino de Línguas para Fins Específicos, a questão do uso de literatura no ensino de línguas adicionais, a utilização de música na sala de aula de línguas adicionais, as diferentes possibilidades apresentadas pela utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – as TDICs, a utilização de recursos como as redes sociais Instagram e whatsapp para fins pedagógicos, assim como discussões recentes sobre a utilização do celular em sala de aula. A questão da educação inclusiva também é um ponto de grande relevância tratado em alguns dos capítulos aqui apresentados.

Em “ESP e a consolidação da competência leitora em língua inglesa: uma proposta de sequência didática para o ensino médio” são identificadas as principais dificuldades enfrentadas por alunos do ensino médio no Brasil em relação à compreensão leitora em língua inglesa. Destacando a importância dessa competência para o sucesso em vestibulares e para o acesso ao ensino superior em nosso país, este capítulo assinala que, apesar dos anos de estudo da língua na educação básica, os estudantes ainda se mostram despreparados para compreender e interpretar textos de diferentes gêneros nesta língua. Partindo da abordagem LinFE (Línguas para Fins Específicos), referida no texto como ESP (English for Specific Purposes), o objetivo do estudo é demonstrar, por meio de uma sequência didática, que esta abordagem pode oferecer estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos, no que tange a leitura.

No capítulo “Conexão literária: um olhar para a experiência leitora na escola” a pouca aproximação entre os jovens e os livros, dentro e fora da escola é abordada. Defendendo o acesso ao conhecimento cultural, artístico e humano presente nos livros para todos, o capítulo relata uma experiência ocorrida no período da pandemia de Covid-19, que objetivava contribuir para a formação no que diz respeito à leitura. Através da rede social Instagram, os alunos puderam realizar atividades que incluíam postagens ligadas as leituras realizadas, o que gerava engajamento e motivação. Ainda relacionado ao ensino de leitura, outros trabalhos que trazem importantes discussões para este livro são: “O texto literário como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento decolonial no ensino de língua espanhola na educação básica: um olhar sobre a latinidade”, “A intertextualidade na leitura de tirinhas”, “Formação de leitores a partir da literatura afrofuturista: uma perspectiva dialógica da linguagem” e “As relações entre autor e personagem e autorreferência na figura do autor: uma análise de macanudo I”. A questão da utilização de redes sociais como recursos pedagógicos também é de grande relevância nas discussões aqui trazidas e, além da experiência com o Instagram anteriormente apontada, temos o trabalho “O uso do whatsapp no contexto escolar: novas tecnologias aplicadas ao ensino de língua inglesa”.

Em “Uso de TDICs e engajamento na sala de aula de língua inglesa: uma proposta de produção escrita em uma turma do 9º ano”, são apresentados os resultados de uma intervenção realizada em uma turma de 9º ano de língua inglesa de uma escola pública na zona rural do estado do Rio Grande do Norte. Partindo de uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação tal como Engel (2000), Allwright (1983 apud Amorim, 2023) e Elliot (1976 apud Silva, 2023), o trabalho busca investigar possíveis impactos na motivação e no engajamento dos estudantes a partir da aprendizagem do gênero textual panfleto, na língua inglesa, por meio da utilização de TDICs. Ainda sobre gêneros textuais, temos o trabalho “Os processos referenciais e a construção da orientação argumentativa do texto: análise do gênero artigo de opinião”. E no que tange engajamento e aspectos emocionais na aprendizagem, temos “A gamificação e os aspectos emocionais na aprendizagem de inglês como língua estrangeira” e “O papel da feira de ciências no fortalecimento da aprendizagem da língua inglesa na escola pública”.

Partindo de uma proposta de aplicação da metodologia ativa, com foco na sala de aula invertida, temos o trabalho “Inovação e inclusão no ensino de língua inglesa: as metodologias ativas em uma turma de inglês inclusiva”. O texto aborda o desafio de se incluir uma aluna surda em uma turma de ouvintes e traz diversas estratégias adotadas nesse contexto, como a redução do número de alunos nas

aulas, o ensino do alfabeto em ASL (American Sign Language), a legendagem das aulas gravadas em inglês, a utilização de aplicativos de conversão de fala para texto e o uso de lousas individuais para atividades em pares. Ainda com essa abordagem inclusiva para o ensino de línguas, temos os trabalhos “Quarentena da Libras: a “espetacularização” da Libras por meio de registros sinalizados em diário de bordo”, “EAD e Libras: uma análise do curso ‘introdução à Libras’ no portal EV.G” e “Abril azul: tema transtorno do espectro autista (TEA) em aulas de língua portuguesa”, que trazem discussões relevantes e atuais para o ensino de línguas.

Ademais, questões como a interdisciplinaridade, estereótipos sociais e crenças relacionadas ao ensino de línguas são abordados. Trabalhos como “As crenças dos alunos do 6º e 7º ano a respeito da aprendizagem em língua espanhola” e “Análise da aprendizagem significativa do conceito de tempo em inglês: produção autoral de estudantes do ensino fundamental” trazem demandas contemporâneas que vem recebendo grande atenção nas salas de aula: interdisciplinaridade, questões sociais, autonomia, produção autoral dos alunos e quebra de crenças.

Por último, mas não menos importante, discussões como o papel do orientador na escrita acadêmica como em “Produção escrita dialógica: o bilhete orientador como elemento propulsor para a revisão e a reescrita” e reflexões sobre o ensino de línguas na escola pública propostas em “Ensino de inglês na escola pública: reflexões sobre a problemática do fracasso” enriquecem este volume.

Como uma pequena amostra da riqueza que o GT 15: Ensino de Línguas levou ao X CONEDU, acreditamos que este livro se apresenta com diferentes e pertinentes pontos de interesse para todos aqueles que se dedicam aos Estudos de Línguas, sejam elas adicionais ou primeira língua. O livro apresenta instigantes diálogos e experiências que podem contribuir para a prática docente e para pesquisas em andamento na área. Por sua riqueza e diversidade, o livro também pode funcionar como pontapé inicial para investigações e experiências práticas no âmbito do ensino de línguas.

**Prof.ª Dra. Marcela lochem Valente<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Criadora e Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Tradução em Língua Inglesa. Coordenadora do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César. Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada: Inglês Procientista UERJ. Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pelo PPGEL da PUC/Rio. Coordenadora do GT 15: Ensino de Línguas no X CONEDU

## SUMÁRIO

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.001

**ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONCEITO DE TEMPO EM INGLÊS: PRODUÇÃO AUTORAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL** ..... 12

*Luciana de Lima*

*Antônia Andressa Ramos Martins*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.002

**EAD E LIBRAS: UMA ANÁLISE DO CURSO “INTRODUÇÃO À LIBRAS” NO PORTAL EVG** ..... 31

*Igor Aquino de Pinho*

*Lucas Romário*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.003

**A INTERTEXTUALIDADE NA LEITURA DE TIRINHAS** ..... 59

*Jeferson Silva da Cruz*

*Felipe Vieira Rosendo*

*Jaqueline de Farias Dias*

*Marília Soares Carreiro Maia*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.004

**AS RELAÇÕES ENTRE AUTOR E PERSONAGEM E AUTORREFERÊNCIA NA FIGURA DO AUTOR: UMA ANÁLISE DE MACANUDO I** ..... 76

*Anna Paula Aires de Souza*

*Kaio César Pinheiro da Silva*

*Elis Regina Guedes de Souza*

*Anderson Gadelman Fagundes Barreto Silva*



**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.005

**O PAPEL DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA..... 90**

*Onete Raulino da Costa*

<https://orcid.org/0000-0002-1975-7009>

*Roberta Noélia Távora de Carvalho*

<https://orcid.org/0000-0002-2545-6341>

*Rickardo Léo Ramos Gomes*

<https://orcid.org/0000-0001-6101-9571>

*Orientador do Trabalho*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.006

**A GAMIFICAÇÃO E OS ASPECTOS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA..... 108**

*Josemare de Nazaré Sousa da Silva*

*Carlos Eduardo Ferreira de Oliveira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.007

**OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA DO TEXTO: ANÁLISE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO..... 130**

*Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.008

**ABRIL AZUL: TEMA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... 152**

*Jaqueline Dias da Silva*

*Estêvam Farias Sá*

*Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.009

**QUARENTENA DA LIBRAS: A “ESPETACULARIZAÇÃO” DA LIBRAS POR MEIO DE REGISTROS SINALIZADOS EM DIÁRIO DE BORDO..... 172**

*Estêvam Farias Sá*

*Analice de Oliveira Martins*

*Sergio Arruda de Moura*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.010

**ENGAJAMENTO ATIVO E LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM DE LINFE PARA ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO** ..... 191

*Antonio José Carneiro Cardoso*  
*Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.011

**FORMAÇÃO DE LEITORES BRASILEIROS A PARTIR DA LITERATURA AFRICANA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM**..... 209

*Tatiani Daiana de Novaes*  
*Jane Cristina Beltramini Berto*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.012

**PRODUÇÃO ESCRITA DIALÓGICA: O BILHETE ORIENTADOR COMO ELEMENTO PROPULSOR PARA A REVISÃO E A REESCRITA**..... 222

*Jane Cristina Beltramini Berto*  
*Tatiani Daiana de Novaes*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.013

**ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DO FRACASSO**..... 238

*Emerson Araujo Rodrigues*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.014

**CONEXÃO LITERÁRIA: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA LEITORA NA ESCOLA**..... 255

*Claudenice da Silva Souza*  
*Livramento Fernanda de Lima Araújo*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.015

**O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A LATINIDADE** ..... 269

*Regiane S. Cabral de Paiva*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.016

**USO DE TDICS E ENGAJAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO**..... **290**

*Janailson Ferreira*

*Maria Rosa da Silva Costa*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.017

**AS CRENÇAS DOS ALUNOS DO 6º E 7º ANO A RESPEITO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA**..... **307**

*Maria das Graças de Oliveira Pereira*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.018

**O USO DO WHATSAPP NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**..... **323**

*Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques*

*Vaneska Oliveira Caldas*

*Fabio Marques de Oliveira Neto*

**doi** 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.019

**INOVAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AS METODOLOGIAS ATIVAS EM UMA TURMA DE INGLÊS INCLUSIVA**..... **339**

*Carolina Moraes Ribeiro da Silva*

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.001

# ANÁLISE DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DO CONCEITO DE TEMPO EM INGLÊS: PRODUÇÃO AUTORAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luciana de Lima<sup>1</sup>  
Antônia Andressa Ramos Martins<sup>2</sup>

## RESUMO

O ensino de Língua Inglesa, desde o início da sua implementação no Brasil, é considerado um desafio dentro dos conteúdos escolares: material inadequado, professores com pouca formação, excesso de aulas expositivas em que a participação do aluno é pouco valorizada. O ensino, portanto, traz poucas contribuições para uma aprendizagem significativa, sobretudo quando se trata do estudo dos números e das horas utilizados comumente no cotidiano dos estudantes. O objetivo é analisar como estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em Inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo, de forma autoral, recursos audiovisuais. Pauta-se em Estudo de Caso com unidade de análise composta por 10 estudantes do 5º ano de escola particular de Sobral/CE. A coleta de dados foi realizada em três fases: Questionário Inicial para a verificação dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o conteúdo de números e horas; Sequência Didática, baseada nos Princípios Programáticos ausubelianos, composta por 8 aulas com média de 150 minutos cada, em que os estudantes produziram vídeos envolvendo os conteúdos das horas em língua inglesa; e, Questionário Final, semelhante ao inicial, com o intuito de verificar os conhecimentos a posteriori dos estudantes sobre o conteúdo de números e horas. A análise de dados foi realizada por meio de triangulação metodológica

<sup>1</sup> Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, luciana@virtual.ufc.br;

<sup>2</sup> Mestre pelo Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará - UFC, andressa.fmc@gmail.com.

e da Análise Textual Discursiva, a partir da categoria compreensão auditiva com duas subcategorias: acertos e erros. Inicialmente, constatou-se que os participantes tiveram dificuldades em relação à compreensão de números semelhantes em Inglês e em sua representação no modelo britânico. Com a aplicação da Sequência Didática, a maior parte dessas dificuldades foi superada. No entanto, percebeu-se que, com a aplicação do Questionário Final, a representação das horas no modelo britânico não ficou totalmente compreendida, com ênfase na compreensão auditiva dos termos quarter e half.

Palavras-chave: Inglês, Audiovisual, Tecnologia Digital, Construcionismo, Aprendizagem Significativa.

## INTRODUÇÃO

O conceito de tempo surge quando o homem sente a necessidade de medi-lo. A partir de observações climáticas, de corpos celestes e dos fenômenos da natureza, criam-se formas cada vez mais precisas de dimensioná-los. Além de medir meses e anos, era preciso medir também intervalos de tempo mais curtos, as horas. Diversos inventos foram criados com o objetivo de medi-las: relógio solar, relógio mecânico, relógio de bolso e o mais conhecido, relógio digital. O tempo foi padronizado em segundos, minutos e horas.

Moreira (2012) afirma que a escola continua incentivando a aprendizagem mecânica, o modelo clássico em que o professor expõe, o aluno copia, memoriza conteúdos para a prova, reproduzindo-os sem significados e os esquece rapidamente. Os alunos passam anos estudando informações que serão esquecidas rapidamente. Esse tipo de aprendizagem ainda é muito disseminado nas escolas. Apesar de tantas metodologias novas, o modelo tradicional ainda se faz presente.

Dessa forma, conteúdos básicos como o estudo de números e horas em Inglês transformam-se em dificuldades para os alunos. Sendo assim, dentro do ensino de Língua Inglesa alguns assuntos requerem maior importância, como é o caso do conceito de tempo e das horas, pois são conteúdos que os alunos vão utilizar por toda vida, inclusive em outras disciplinas.

Segundo a BNCC (2018), muitas escolas particulares o incluem em sua carga horária. Nas escolas públicas não ocorre essa oferta, visto que não é obrigatória. A interpretação das horas tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa é realizada basicamente da mesma forma e requer dos alunos fatores em comum como: leitura e interpretação, identificação dos números e operações matemáticas, como, por exemplo, os múltiplos do número cinco e frações. Além disso, é necessário que o aprendiz conheça pelo menos os números de 1 a 60 (CHAVANTE; GARCIA, 2020). Dessa maneira, o presente trabalho apresenta como pergunta: de que forma os alunos do 5º ano aprendem significativamente o conceito de Tempo em Inglês ao criarem e desenvolverem vídeos?

Dentro desse contexto de construção de conhecimento adentra a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel. Segundo Moreira (2012), essa teoria expressa ideias simbólicas de maneira substantiva e não arbitrária de acordo com o que o aprendiz já sabe. Ausubel (2000) propôs, portanto, a ideia de que a aprendizagem significativa ocorre a partir da ancoragem de um

novo conhecimento ao subsunçor da estrutura cognitiva do aprendiz. O subsunçor corresponde a um conhecimento previamente existente nessa estrutura de conhecimento do indivíduo. Considera ainda que as novas informações são ancoradas por meio do princípio da assimilação, subordinando os conhecimentos prévios aos novos conhecimentos. Não importa de que forma o aprendiz adquira o conhecimento, por recepção ou descoberta, a atribuição de significados novos acontecerá mediante seus conhecimentos prévios e da interação entre eles (MOREIRA, 2012).

A teoria de Ausubel está pautada em quatro princípios programáticos: diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação. A diferenciação progressiva é um processo de atribuição de novos significados a um dado subsunçor, resultante da sucessiva utilização desse subsunçor para dar significado a novos conhecimentos, partindo-se dos conhecimentos mais gerais para os mais específicos.

O segundo princípio trata da reconciliação integrativa que é um processo da dinâmica da estrutura cognitiva, simultâneo ao da diferenciação progressiva e que consiste em eliminar diferenças, resolver inconsistências, integrar significados e fazer ordenações, partindo-se dos conhecimentos específicos para os gerais. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a maneira mais natural de aquisição de conhecimentos é iniciar o processo pela diferenciação progressiva. É mais fácil construir o conhecimento, quando se inicia de uma ideia mais geral e inclusiva e se encaminha para uma ideia menos inclusiva.

O terceiro princípio trata da organização sequencial. Deve ser observada a programação do conteúdo de maneira coerente tendo em vista considerar os dois princípios anteriores e as relações de dependências naturais e hierárquicas. Ainda no terceiro princípio existe a ideia do mapa conceitual. Pretende-se que o aprendiz organize o conteúdo e demonstre as associações entre as informações e conceitos estabelecidos.

O último princípio é o da consolidação que trata sobre o domínio de conhecimentos prévios antes da introdução de novos conhecimentos. Segundo Moreira (2012), o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aquisição significativa de novos conhecimentos, por esse motivo é mais natural insistir neste domínio antes de apresentar novos conhecimentos.

No ensino, a Teoria de Aprendizagem Significativa pode ser aplicada de diversas formas pelo professor. Ao aplicar um questionário de sondagem, um formulário on-line ou um brainstorming (tempestade de ideias), a ideia de valori-

zação do conhecimento prévio do aluno já está sendo colocada em prática. Para Tavares (2004), caso esse conceito ainda não exista, uma alternativa é usar um material instrucional, diante de uma aprendizagem mecânica, para que novos conceitos sejam apresentados e o conhecimento prévio seja desenvolvido.

Ao considerar o primeiro e o segundo princípios em que a relação acontece primeiro do geral para o específico ao estudar o conceito de tempo, por exemplo, é mais interessante para o aluno que primeiro sejam apresentados conceitos mais abrangentes sobre a medida de tempo, para depois estudar sobre horas, minutos, segundos. Em seguida, considera-se o segundo princípio no sentido de fazer o processo inverso indo do específico para o geral. Estudam-se os conceitos de horas, minutos e segundos para se compreender a medida de tempo como um todo.

Em pesquisas nas quais a Teoria da Aprendizagem Significativa foi utilizada como metodologia de ensino para a aprendizagem de Língua Inglesa, os resultados obtidos revelaram vantagens. Uma delas é que os conhecimentos adquiridos ficam retidos por mais tempo, as ideias âncoras são dilatadas, o que facilita a aprendizagem de novos tópicos. Além disso, o material que foi aprendido de forma significativa pode ser utilizado em diferentes contextos (SILVA; VARGAS, 2018).

Corrêa (2014) considera ainda que trazer a aprendizagem significativa para o ensino de língua estrangeira é bastante adequado visto que as metodologias de ensino atualmente utilizadas (aulas expositivas, memorização de lista de palavras, traduções, repetições) não conseguem motivar o aluno, nem trazer significado para sua aprendizagem; muitas vezes nem seus conhecimentos prévios são valorizados. Segundo o autor, a aprendizagem não pode ocorrer de forma desintegrada, é necessário um planejamento adequado para que o educador consiga elaborar um processo de ancoragem com base nos conhecimentos prévios dos alunos de forma que a aprendizagem mecânica seja utilizada com menos frequência, sempre que possível.

Por outro lado, o uso de recursos audiovisuais pode auxiliar os alunos no desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, sobretudo, quando exercem um papel de protagonistas na construção do conhecimento. Os recursos audiovisuais em inglês tornaram-se fonte relevante de material pedagógico. Segundo Gancho (2013), esses materiais são instrumentos valiosos, considerados uma fonte importante de input linguístico e cultural prontamente disponível para o uso em sala de aula. Neves (2013, p. 109) contribui ao afirmar que “os mate-



riais audiovisuais são ferramentas pedagógicas eficazes pelo fato de possuírem impactos motivacionais e afetivos que facilitam o processo de aprendizagem”.

O termo audiovisual designa a junção de duas palavras latinas “audire” (ouvir) e “videre” (ver), ou seja, é a junção entre som e imagem. Segundo o dicionário Michaelis (2022) qualquer material, comunicação, mensagem, recurso, método que busca estimular, simultaneamente, a audição e a visão é considerado um recurso audiovisual. Além disso, considera-se audiovisual qualquer meio de comunicação que se vale do som e da imagem na transmissão da mensagem.

Os recursos audiovisuais estão se reinventando continuamente e na contemporaneidade se apresentam das mais variadas formas. Barbosa (2014) cita filmes, séries, novelas, documentários, reportagens, comerciais, trailers, vídeos-clipes, dentre outros, como exemplos que pertencem ao mundo do audiovisual. Consideram-se também os meios pelos quais esses exemplos são exibidos como televisão, smartphones, projetores, tablets, notebooks, entre outros.

Os alunos classificados como nativos digitais, nasceram em meio ao mundo tecnológico da rede mundial de computadores e dos aparelhos eletrônicos. O que para eles é algo mais comum, visto que nasceram em um mundo de imagens e vídeos, para a maioria dos professores pode se configurar como uma novidade. Não há como parar ou reprimir aquilo que está ao alcance dos jovens e crianças, mas sim direcionar um caminho para a criação de sujeitos inventivos e construtores de saber (MENDONÇA, 2018).

Nessa perspectiva de criar novas possibilidades, os recursos audiovisuais também podem colaborar com o ensino de Língua Inglesa. O vídeo é considerado um recurso de entretenimento, o que pode possibilitar um grau de interesse e produtividade por parte dos alunos. Além disso, o vídeo é considerado uma ferramenta importante no meio educacional, despertando no aluno o interesse em criar e explorar novos conteúdos (ALMEIDA; SANTOS, 2020).

Dentro desse contexto, o objetivo deste trabalho é analisar como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem docente pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa criando e desenvolvendo recursos audiovisuais.

A pesquisa é qualitativa e se caracteriza como Estudo de Caso. É aplicada com 10 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de escola particular de Sobral/CE. A coleta de dados se subdivide em três fases com a aplicação do Questionário Inicial, da Sequência Didática (SD) e do Questionário Final. A análise de dados é realizada por meio de uma triangulação metodológica a partir da

comparação entre os Questionários aplicados e o referencial teórico utilizado. O projeto é aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) vinculada.

Os resultados denotaram que inicialmente os participantes apresentaram dificuldades na compreensão auditiva de números semelhantes, além de sua representação no modelo britânico. Com a aplicação da SD e com o desenvolvimento dos vídeos pelos próprios estudantes, a maior parte dessas dificuldades foi superada. Os participantes da pesquisa ampliaram seu conhecimento sobre a compreensão auditiva reconhecendo as diferenças entre o som e a escrita principalmente de palavras com terminação *teen* e *ty*. Dessa forma, conclui-se que a aplicação da SD foi satisfatória, implicando positivamente na aprendizagem dos alunos em relação ao aspecto auditivo das horas em Língua Inglesa.

## METODOLOGIA

O tipo de pesquisa abordada é o Estudo de Caso. A escolha se justifica pelo fato de se aprofundar na descrição e na análise de um fenômeno. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não é necessário um grande número de participantes para o desenvolvimento da pesquisa. O Estudo de Caso busca ainda analisar um contexto da vida real e, no caso desta pesquisa, esse olhar se volta para a sala de aula, observando-se, portanto, um fenômeno contemporâneo (YIN, 2016).

A unidade de análise escolhida é composta por uma turma cursando o 5º ano do Ensino Fundamental de escola privada em Sobral/CE. A turma tem um total de 10 alunos, com idades entre 9 e 10 anos, com aulas ocorrendo no turno da tarde. Dessa forma, para melhor condução das atividades, a turma é dividida em grupos com 3 alunos e um grupo com 4 alunos. É importante ressaltar que todas as atividades propostas na SD são realizadas pela pesquisadora com a contribuição da escola e de professores parceiros.

A pesquisa se subdivide em duas etapas: coleta e análise de dados. A coleta de dados (etapa 1), por sua vez, subdivide-se em três fases: inicial, intermediária e final. A primeira fase (inicial) ocorre no primeiro dia da coleta de dados, com a captação dos conhecimentos prévios dos sujeitos participantes da pesquisa. Busca-se coletar as informações elementares para a identificação do perfil dos sujeitos, bem como seus conhecimentos a respeito do conceito de Horas em Língua Inglesa. Para isso, aplica-se o Questionário Inicial, composto por 5 ques-

tões auditivas e 19 questões personográficas. Na aplicação do áudio com os sujeitos, o componente sonoro foi reproduzido pela pesquisadora oralmente.

A segunda fase (intermediária) ocorre por meio da aplicação de uma SD mediante ações sistematizadas contemplando 5 aulas, com média de 150 minutos cada. A SD se pauta nos pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Significativa, fazendo uso de seus 4 Princípios Programáticos, a partir da produção de recursos audiovisuais desenvolvidos pelos próprios alunos. São realizadas observações durante a execução da SD para considerar os ganhos conceituais dos sujeitos, bem como suas possíveis dúvidas sobre o processo de aprendizagem.

A terceira fase (final) ocorre no último dia da coleta de dados, com a captação dos conhecimentos dos sujeitos participantes da pesquisa após a aplicação da SD. Aplica-se, o questionário final, composto por 5 questões auditivas, semelhantes àquelas apresentadas no questionário inicial.

A análise de dados ocorre através da interpretação dos textos produzidos pelos alunos em cada instrumento, comparando-os entre si. Para isto, é utilizada uma triangulação metodológica, ou seja, a partir de dois questionários e do referencial teórico, as informações são comparadas a fim de verificar convergências e divergências entre os resultados obtidos. Determina-se, para este trabalho, a análise da categoria áudio que se define como a compreensão sobre a forma como os sujeitos interpretam os números e as horas em inglês a partir do recurso auditivo, por meio da escuta. Subdivide-se em duas subcategorias: acertos e erros. No caso da subcategoria “acertos”, são computados os acertos dos sujeitos em relação à escuta das horas em inglês; no caso da subcategoria “erros”, são computados os erros dos sujeitos em relação à escuta das horas em inglês.

É importante ressaltar que a proposta de pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, após análise, foi aceita com base no parecer consubstanciado pelo CEP nº 5.409.494. As submissões visam atender aos requisitos necessários para a realização da pesquisa, bem como para adquirir, analisar e divulgar os dados gerados, sendo que sua aplicação só teve início após a obtenção da aprovação.

Para garantir o anonimato, os sujeitos recebem um código composto por números e letras para distingui-los (A1 até A10). Os códigos são atribuídos aos sujeitos na ordem em que as respostas chegaram ao questionário inicial. Uma vez identificados, os sujeitos seguem com este código durante as duas fases

subsequentes de coleta de dados para facilitar a sistematização da apresentação dos resultados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

São apresentadas inicialmente informações sobre o perfil dos sujeitos. Posteriormente, apresentam-se as análises do questionário inicial, da SD baseada nos Princípios Programáticos de Ausubel com produção autoral de recursos audiovisuais pelos próprios sujeitos para o estudo do conteúdo sobre horas em Inglês e do questionário final, de forma gradualmente comparativa, a partir do estudo da categoria áudio.

### PERFIL DOS SUJEITOS

O perfil dos sujeitos foi coletado a partir da aplicação do Questionário Inicial em 4 de agosto de 2022, participando 10 sujeitos do processo. Os sujeitos da pesquisa apresentam em sua maioria 10 anos (80%), os demais apresentam 11 anos. A maioria pertence ao gênero masculino (80%). Em geral, vivem com 3 a 5 pessoas em suas residências.

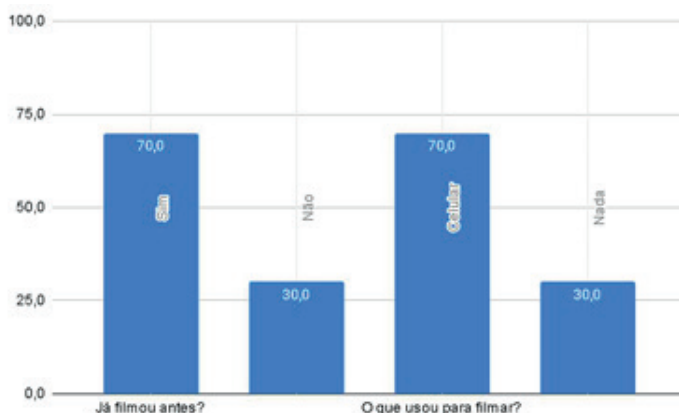
Em relação às tecnologias digitais, somente um participante respondeu que não tinha celular de uso pessoal, mas utilizava frequentemente o dos pais. É por meio do celular que os participantes mais acessam a internet representando 90% dos entrevistados. Somente 10% dos participantes possuem tablet e 50% possuem computador. Esse acesso à internet ocorre em sua maioria em casa, apenas 20% dos entrevistados acessam a internet da casa de outros familiares.

Cerca de 30% dos participantes gastam em média 5 horas na internet, enquanto 10% gastam apenas uma hora a cada 15 dias, também 30% acessam a rede cerca de 3 vezes por semana, 10% passam até 3 horas por dia e 20% passam 1 hora por dia na internet. Os participantes utilizam esse tempo realizando diversas atividades como pesquisas escolares, acesso às redes sociais, jogos ou assistir vídeos.

Essa relação aos aspectos audiovisuais, os sujeitos não comparecem apenas como telespectadores, cerca de 70% dos entrevistados afirmaram ter gravado um vídeo, seja o registro de uma viagem, um familiar, o próprio sujeito ou até mesmo um tutorial de desenho. Essa prática já vem sendo explorada atra-

vés da utilização do celular, em que 70% afirmaram ter usado essa ferramenta como instrumento de gravação de recursos audiovisuais (Gráfico 1).

**Gráfico 1** - Experiências com filmagens e edições dos sujeitos



**Fonte:** elaboração própria (2022).

Apesar da gravação ser uma prática comum entre os sujeitos, a edição dos vídeos não é um recurso tão utilizado pelos entrevistados, somente 30% utilizaram editores de vídeo. Dentre os mais comuns, citaram o Capcut, TikTok e o celular. Quanto ao compartilhamento desses vídeos, 50% dos entrevistados afirmaram que compartilharam o material em algum tipo de rede social. Dentre as respostas mais comuns surgiram as redes sociais Instagram, TikTok e YouTube e cerca de 40% das respostas apontaram que os próprios participantes foram os que realizaram esse compartilhamento.

Portanto, trata-se de um grupo de pré-adolescentes, pequeno em quantitativo, o que facilita o processo de acompanhamento das atividades e produções, embora não possibilite a generalização dos resultados. Além disso, são sujeitos que apresentam familiaridade com a tecnologia digital, principalmente relacionado à utilização da internet e do celular, além de conhecimento básico em relação à produção e edição de vídeos, instrumentos importantes para a realização e condução desta pesquisa.

## RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

O Questionário Inicial foi aplicado de modo impresso no dia 4 de agosto de 2022. Participaram desse processo os mesmos estudantes, sendo respondidas um total de 5 perguntas auditivas sobre horas em Inglês.

A questão de número 1 apresenta o seguinte enunciado: Listen and check the correct number (Ouça e marque o número correto), com as seguintes opções de respostas: a) 12 b) 20 e c) 22. O número pronunciado pela pesquisadora foi o twenty (20) elencando a opção b) 20 como resposta correta. O resultado foi que 60% dos participantes (A1, A4, A5, A6, A7, A9) assinalou corretamente, 20% dos participantes (A2 e A3) assinalou a alternativa a) 12, 20% assinalou a alternativa c) 22 (A8 e A10). O som pronunciado foi confundido com os demais números apresentados principalmente com o twelve (12). Essa semelhança foi o que gerou algumas dúvidas no momento da resolução da questão.

A questão de número 2 apresentou basicamente a mesma proposta da questão 1, mas com números diferentes, o enunciado era o mesmo, mas as opções de respostas eram as seguintes: a) 39 b) 49 c) 59. O número pronunciado pela pesquisadora foi o fifty-nine (59) trazendo como opção correta a letra c) 59. Nessa questão, os participantes se saíram melhor do que na questão anterior, 80% dos participantes conseguiu pontuar corretamente, apenas 1 participante assinalou a alternativa a) 39 (A3) e 1 participante assinalou a alternativa b) 49 (A6). Aqui os participantes também se confundiram com a pronúncia parecida dos números.

A questão 3 apresentou o seguinte enunciado: "What time is it? (Que horas são?)" com as seguintes possibilidades de respostas: a) seven, b) seventeen e c) seventy. Um total de 80% dos alunos marcaram a opção correta com relação às horas exatas em Inglês, ou seja a opção a) seven. Apenas 1 participante assinalou a alternativa b) seventeen (A2) e 1 participante assinalou a alternativa c) seventy (A3). É importante considerar nesta questão dois aspectos: horas exatas acompanhadas sempre pela palavra o'clock e o sistema de 12 horas que em Língua Inglesa é o sistema obrigatório. Partindo desse pressuposto, a alternativa b) seventeen não seria adequada, pois não há o sistema de 24 horas como no Brasil que utiliza por exemplo 17 horas. No Inglês para fazer essa diferenciação são usados os termos A.M. (Ante Meridiem) e P.M. (Post Meridiem) que significam, respectivamente, antes do meio dia e depois do meio dia.

A questão número 4 traz um horário no modelo britânico. O enunciado dizia o seguinte: What's the time? (Qual é a hora?) Com as seguintes opções: a) 4:10 b) 9:40 c) 9:45. A opção pronunciada pela pesquisadora foi It's a quarter to ten (9:45). A expressão quarter que significa um quarto foi muito confundida com o número quatro, caracterizando-a como a questão com o menor número de acertos, apenas 1 participante acertou (A1) (10%). 80% dos participantes assi-

nalaram a opção a) 4:10, fazendo a associação da expressão quarter com o quatro e apenas 1 participante (A3) (10%) assinalou a opção b) 9:40.

A questão número 5 também aborda o modelo britânico, mas, dessa vez, utiliza outro marcador, o half (metade, meio). A pergunta é a mesma da questão 4 com as seguintes opções de resposta: a) 8:07 b) 7:30 c) 7:40. A opção pronunciada pela pesquisadora foi a alternativa b). Somente 40% dos participantes conseguiram marcar corretamente (A1, A4, A7, A8); 60% dos participantes não reconheceram o termo half. Destes, 50% assinalaram a alternativa a) 8:07 (A2, A5, A6, A9 e A10) e 10% assinalou a alternativa c) 7:40 (A3).

Os erros de áudio cometidos pelos participantes podem ser justificados por diversos aspectos, um deles é a ausência desse tipo de atividade realizada pelo professor durante as aulas. O professor pode não ter interesse em trabalhar esse tipo de conteúdo ou ainda pela falta de aparatos tecnológicos para tais fins (ARAÚJO, 2015). A BNCC (2018) considera a importância de utilizar tecnologias digitais com novas linguagens e modos de interação com o objetivo de pesquisar, selecionar, compartilhar, no entanto, na prática de sala de aula, a realidade ainda difere, pois falta estrutura básica para que isso ocorra.

Segundo Tílio (2014), a abordagem comunicativa seria a metodologia de ensino mais apropriada ao ensino de línguas atualmente, mas é preciso ressaltar que essa expressão da abordagem comunicativa não se refere a um único método, mas a um conjunto de procedimentos que envolve as quatro habilidades: ler, falar, ouvir e escrever. Por esse motivo, a escuta seria a porta de entrada para a aprendizagem de uma nova língua. A habilidade de listening (ouvir) garante que o aprendiz se tornará um bom falante e um bom escritor, ou seja, conseguirá se comunicar melhor e mais rápido caso essa habilidade seja bem desenvolvida (TÍLIO, 2014).

## RESULTADOS DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

A SD foi aplicada no segundo semestre de 2022, mais especificamente entre as datas de 25 de agosto a 01 de dezembro, com um total de cinco (5) aulas. Participaram desse processo 10 sujeitos divididos em pequenos grupos sendo as equipes 1 e 2 compostas por 3 participantes e a equipe 3 composta por 4 participantes. A aula 1 contemplou o primeiro Princípio Programático proposto por Ausubel, a Diferenciação Progressiva. Trata-se de partir de um conceito mais geral para um conceito mais específico.

Inicialmente, as equipes foram criadas e receberam os seguintes temas para a produção de recursos audiovisuais: equipe 1 - horas na escola; equipe 2 - horas no restaurante; equipe 3 horas no cinema. Na sequência, os participantes em sala de aula conversaram sobre a construção dos roteiros dos vídeos. Em seguida, com os diálogos prontos, cada personagem e respectivas falas definidas, foi realizado um momento de tradução para a Língua Inglesa. Algumas palavras ou expressões que não eram de conhecimento dos participantes foram traduzidas no laboratório de informática através da ferramenta Google Tradutor.

O passo seguinte tratou das gravações. O tempo precisou ser bem definido. Enquanto uma equipe finalizava o diálogo, outra realizava a gravação de vídeos, enquanto uma terceira estava na etapa de edição. É importante ressaltar que os vídeos eram de curta duração, nada que durasse mais que 2 minutos.

A aula 2 contemplou o segundo Princípio Programático proposto por Ausubel, a Reconciliação Integrativa. Trata-se de fazer o processo inverso ao anterior, partindo do conceito específico para o geral. Ocorreu a partir da segunda parte de gravação dos vídeos e continuava a partir do primeiro roteiro iniciado e gravado no primeiro vídeo. A aula seguiu a mesma proposta da aula 1, produção do roteiro sobre números e horas, mas partindo de um contexto mais específico para um mais geral, com realização posterior da gravação e da edição dos vídeos produzidos.

A aula 3 contemplou o terceiro princípio programático proposto por Ausubel, a Organização Sequencial. Nele, o aprendiz organiza conteúdos e demonstra associações entre os conceitos estudados anteriormente. A proposta da aula 3 foi a produção de um mapa conceitual. Segundo Moreira (2012), trata-se de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e as relações significativas entre conceitos-chave do conteúdo segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa e de aprendizagem.

Antes da aplicação propriamente dita, os recursos tiveram que ser preparados e o local utilizado foi o laboratório de informática. Como os participantes nunca haviam trabalhado com um mapa conceitual, foi necessário que a pesquisadora apresentasse um modelo e explicasse de que modo deveria ser feito. O quadro branco da sala foi utilizado para representar o mapa e os termos utilizados vieram preparados em forma de cartões. Devido ao nível da turma, o quadro tinha expressões em português também e não foi representado com as palavras de ligação para que fosse desenvolvido junto com os alunos. Outro recurso tam-



bém preparado com antecedência foram os computadores com o programa o Cmap Cloud (<https://cmapcloud.ihmc.us/>).

A pesquisadora preparou alguns cartões com os conceitos (hours, numbers in English, 1 to 60, midday, midnight, A.M., P.M., british model, half past, sistema de 12 horas, american model, o'clock, hours+minutes, partes do dia, morning, afternoon, evening, night) e explicou aos participantes como era construído o mapa conceitual, realizando as ligações e completando o mapa. Concluiu ainda que o mapa conceitual é uma ferramenta que ajuda a organizar ideias e conceitos sobre qualquer conteúdo e que precisa de dois elementos principais para ser considerado mapa conceitual: hierarquização e palavras de ligação. Finalizadas as explanações cada equipe construiu seu mapa conceitual no software Cmap Cloud.

As aulas 4 e 5 contemplaram o último princípio proposto por Ausubel, o da Consolidação dos conhecimentos, uma vez que os alunos podem aplicar os conceitos estudados em situação real. A atividade consistiu em atribuir 5 (cinco) perguntas sobre os três vídeos elaborados por cada equipe anteriormente. A pesquisadora deixou claro que as perguntas deveriam ser sobre o conteúdo das Horas em Inglês e que assistindo ao vídeo as outras equipes conseguiriam identificar a resposta. Com a etapa das elaborações de questões concluídas, a etapa seguinte consistiu em gravar um vídeo com essas perguntas e respostas que só foi utilizado ao final da SD. Essa etapa consistiu em verificar quais foram as aprendizagens sobre o conteúdo das Horas em Inglês.

Com todos os vídeos e questionários prontos, a aula 5 consistiu em alternar os questionários e propor que os participantes respondessem às questões a partir dos vídeos criados pelas outras equipes. Todos os vídeos já estavam disponíveis no canal do YouTube criado para essa finalidade. À medida que as equipes finalizavam, a pesquisadora orientava que o grupo assistisse o último vídeo e corrigisse as perguntas, mas também ficava atenta para que esse vídeo não fosse assistido no decorrer da resolução do questionário. Ao finalizar a atividade, os participantes puderam assistir as outras produções.

Comparando-se os resultados obtidos no questionário inicial com a aula 1 constatou-se que os alunos apresentaram dúvida em relação ao formato de 24 horas comum no Brasil, enquanto nos Estados Unidos o mais comum é o sistema de 12 horas e, para isso, são utilizadas as expressões A.M. e P.M. que, respectivamente, significam antes do meio dia e depois do meio dia. Nesse momento, como a dúvida era bem recorrente, foi esclarecido que não existia por exemplo

20h em inglês, mas sim 8h da noite e que a partir do meio dia não existia 13h mas sim 1h P.M. Diante dos exemplos, foi compreendido o formato de 24 horas, mais comum no Brasil e o formato de 12 horas mais comum nos Estados Unidos. Semelhantes a essas observações apareceram no questionário inicial a questão 3, utilizando o sistema de 12 horas. Dessa forma, houve uma melhoria conceitual dos alunos em relação à compreensão auditiva.

Durante a gravação dos vídeos ficou evidente a dificuldade em pronunciar palavras com a letra R (write, red) e uma ausência de elementos que comprovem avanços na categoria áudio. Inclusive, a dificuldade que os participantes apresentaram na questão fonológica pode ser explicada pela pouca exposição auditiva em língua inglesa, por isso não conseguem desenvolver comunicação ou pronúncia adequada, já que audição e fala estão diretamente relacionadas. Segundo Araújo (2015), as dificuldades de audição são comuns em todos os idiomas, já que nelas incide não só o nível de conhecimento linguístico alcançado, mas também, fatores do tipo psicológico, contextual e sociológico.

## RESULTADOS DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO FINAL

Considerando-se a categoria áudio e a subcategoria acertos foi possível perceber que os participantes melhoraram o reconhecimento de números semelhantes. A questão de número 1 apresentava o seguinte enunciado: "Listen and check the correct number: (Escute e escolha o número correto)" com as seguintes possibilidades de respostas: a) 15 b) 50 c) 55. A maioria dos participantes (80%) marcaram a opção que foi pronunciada pela pesquisadora, ou seja, letra b) 50 (fifty). Os participantes A3 e A7 confundiram o número correto com a opção parecida a) 15 (fifteen). Esses sons são muito semelhantes e podem causar confusão na compreensão auditiva. Conseguir diferenciá-los era a principal tarefa dos aprendizes. Comparando esse tipo de questão com o questionário inicial houve uma melhoria, enquanto 60% dos participantes acertou esse tipo de questão no questionário inicial, cerca de 80% acertou no questionário final.

A questão de número 2 apresentava o mesmo enunciado da primeira questão, mas com opções de respostas diferentes: a) 69 b) 79 c) 89. A pesquisadora pronunciou a opção c) 89 (eighty-nine) e, dessa vez, todos os participantes assinalaram a resposta correta. Comparado ao questionário inicial também ocorreu uma melhoria, pois houve um aumento de 80% para 100%.

Já a questão de número 3 apresentava o seguinte enunciado: “What time is it? (Que horas são?)” com as seguintes opções: a) It’s six o’clock; b) It’s sixteen o’clock; c) It’s sixty o’clock. Nessa questão, além do áudio, os alunos precisavam reconhecer o sistema de 12 horas, visto que as opções b) e c) foram inseridas propositalmente, uma vez que seguindo as regras gramaticais, não existem na língua inglesa. Todos os participantes conseguiram elencar a resposta correta, alternativa a). Assim como na questão anterior o crescimento foi de 80% para 100%, comparando-se os questionários inicial e final.

Considerando-se a categoria áudio e a subcategoria erros, constatou-se que os participantes ainda apresentaram um pouco de dificuldade quando se trata das horas no modelo britânico. As questões de número 4 e 5 possuem o mesmo enunciado nos dois questionários “What’s the time?” (Que horas são?) e abordam o mesmo assunto, as horas no modelo britânico. Embora os alunos possam sempre utilizar as horas no modelo americano e alguns considerem até mais fácil, é importante conhecer os dois modelos.

Na questão de número 4, a pesquisadora pronunciou a seguinte hora “It’s a quarter to eleven”, com as seguintes possibilidades de respostas: a) 4:11 b) 10:40 c) 10:45. Apesar da expressão quarter ter sido bem debatida e bem esclarecida durante as aulas, nas gravações e na construção dos textos, ainda assim alguns participantes confundiram o marcador que se relaciona como um quarto de hora com o número quatro em português e assinalaram a alternativa a). A alternativa correta seria a letra c), traduzindo bem ao pé da letra “falta um quarto de hora”, ou seja, 15 minutos para as 11 horas. O número de alunos que errou essa questão diminuiu quando se comparam os dados dos questionários inicial e final; enquanto no questionário inicial, 90% dos participantes não conseguiu responder corretamente, no questionário final esse número caiu para aproximadamente 78%.

A questão número 5 trazia o mesmo enunciado da questão 4, mas um novo horário e um novo marcador do horário britânico o half (30). A pesquisadora pronunciou o seguinte horário: “It’s half past nine” e as opções para serem assinaladas eram as seguintes: a) 9:07 b) 9:30 c) 9:40. Durante a aplicação do questionário inicial, 50% dos participantes não conheciam a expressão que significa meio ou metade, durante a aplicação do questionário final, esse número diminuiu para 11,1%, ou seja, apenas 1 participante (A6) não respondeu corretamente.

A compreensão da habilidade auditiva está intrinsecamente atrelada à compreensão da habilidade oral. Araújo (2015) sugere que a primeira seja trabalhada com mais atenção e prática, tendo em vista que é a chave para desenvolver a fala e faz parte da forma natural de se aprender uma língua. Quanto mais os alunos escutarem, melhor desenvolverão a habilidade auditiva como também a fala. Durante esse percurso, os alunos também perceberam que a língua falada é diferente da língua escrita, tornando o processo de audição ainda mais complexo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal propósito analisar como os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aprendem o conceito de tempo em inglês diante de uma abordagem pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvendo recursos audiovisuais. Para responder a questão levantada, foi realizada uma pesquisa qualitativa pautada no Estudo de Caso em que se utilizou como instrumentos de pesquisa, questionários inicial e final, além de relatório de aplicação de uma SD.

Os resultados demonstraram uma melhoria na categoria áudio analisada. Os participantes puderam reconhecer as diferenças entre o som e a escrita, que, em geral, são muito diferentes. Também foi perceptível maior concentração durante a aplicação dos áudios, uma vez que alguns sons percebidos na aplicação do questionário final passaram despercebidos na aplicação do questionário inicial, como nos casos das terminações *teen* e *ty*.

É importante ressaltar que a pesquisa apresentou algumas limitações, dentre elas, o número de sujeitos investigados. No entanto, é possível que a SD seja aplicada com um número maior de alunos, aumentando-se o número de grupos. Além disso, é necessário realizar uma escolha de quais conteúdos de Língua Inglesa são fundamentais para a utilização da proposta, uma vez que é necessário mais tempo do que o convencional para sua aplicação. Dessa forma, os dados da pesquisa não podem ser generalizados, mas podem servir de base para futuras investigações.

Os resultados desta pesquisa apontaram para a necessidade de um ensino pautado na Teoria da Aprendizagem Significativa. Para isso, é preciso que haja uma mobilização de instituições e de professores no sentido de aprimorar os conhecimentos teóricos e metodológicos. É necessário que o professor, com o

auxílio da instituição em que trabalha, reconheça as ações necessárias em sala de aula, buscando por soluções para problemas específicos, como no caso da presente pesquisa, o ensino das horas e dos números em Língua Inglesa. Além disso, é preciso enxergar as possibilidades existentes e trazê-las como potenciais ferramentas de ensino que hoje são as mais variadas possíveis (jogos, filmes, músicas, podcast) e adequá-las à realidade de sala de aula.

Pretende-se dar continuidade à investigação por meio da aplicação da pesquisa em outras instituições de ensino, ampliando o escopo dos sujeitos investigados, bem como os níveis de conhecimento com abrangência de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patricia Vasconcelos; SANTOS, Joyce Honório dos. Uso de tecnologia em sala de aula: youtube recurso para o ensino de língua inglesa. *Letras Escreve*, v. 9, n. 3, p. 67-82, 2000.

ARAÚJO, Alyne Ferreira. A integração das quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. 2015. Monografia (Licenciatura em Letras) – Curso de Licenciatura em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2015. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/8833>. Acesso em: 13 fev. 2024.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva. New York, 2000.

AUSUBEL, David. P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização audiovisual: um conceito em processo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos (Orgs.). *Escritos da Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014, p. 72-91.

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

CHAVANTE, Eduardo; GARCIA, Jacqueline. *Vamos Aprender Matemática*. São Paulo: SM Didáticos, 2020.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. Revista de Letras, v. 2, n. 33, 2014.

GANCHO, Luís Manuel Natário. O audiovisual na promoção e desenvolvimento de competências na aula de Língua estrangeira. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol) – Universidade Nova de Lisboa, Portugal, 2013. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/10152>. Acesso em 15 de fev. de 2022.

MENDONÇA, Natália Lima de. Dicionário Audiovisual de Conceitos: aventuras da experiência e da sensibilidade imagética nas aulas de História. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – ProfHistória, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430966>. Acesso em: 19 de abr. 2024.

MICHAELIS moderno dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.com.br>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MOREIRA, Marco Antonio: O que é afinal, aprendizagem significativa? La Laguna: Curriculum, 2012.

NEVES, Isabel Campos. O recurso ao documentário no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa no Ensino Superior. Exedra Revista Científica, Portugal, nº 7, p. 107-119, 2013.

SILVA, José Ronaldo Ribeiro da; VARGAS, Júlio. A leitura em inglês como proposta de aprendizagem significativa na escola pública brasileira. Revista Entreideias, Salvador, v.7, n.1, p. 23-40, 2018.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa. Revista conceitos, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

TILIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. Educação e Realidade, v. 39, n. 03, p. 925-944, 2014.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2016.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.002

## EAD E LIBRAS: UMA ANÁLISE DO CURSO “INTRODUÇÃO À LIBRAS” NO PORTAL EVG

Igor Aquino de Pinho<sup>1</sup>  
Lucas Romário<sup>2</sup>

### RESUMO

Neste trabalho, descreveremos o modo de funcionamento de um curso de iniciação à Língua Brasileira de Sinais (Libras) via educação a distância (EaD) numa plataforma 100% gratuita e pública: a Escola Virtual de Governo (EVG). O presente artigo, portanto, objetiva debater a nova tendência de estudos na modalidade EaD nessa plataforma, mostrando o processo de estudo, aprendizagem e avaliação de desempenho subjacente ao curso livre “Introdução à Libras”, no contexto de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ao estilo Massive Open Online Course (MOOC), e sua adesão ao longo dos anos de 2018 e 2023. A metodologia teve uma abordagem qualitativa e descritiva. Os dados disponíveis no próprio *site* do Portal EVG apontam que o curso conta com uma expressiva quantidade de certificados emitidos, sendo essa uma justificativa pontual de análise. Observamos que, no ano de 2018, foram certificadas 9.533 pessoas; em 2019, 22.029; em 2020, 28.868; e em 2021, 26.461. Em 2022, houve um pequeno decréscimo, com 20.338 pessoas certificadas; e em 2023, 20.105. Com dados extraídos dos anos de 2018 a 2023 e baseados no referencial teórico pertinente ao tema, elencamos diversos pontos sobre as possibilidades de a EaD propagar e difundir a Libras pelo país, com discussões sobre a estrutura do curso e seus métodos avaliativos. Destacamos a liberdade de tempo e espaço do(a) aluno(a), a facilidade e a gratuidade de acesso como pontos positivos do curso, no entanto a não objetividade real das avaliações e a falta de um contato próximo entre conteudistas e cursistas podem ser considerados como pontos negativos. Dessa forma, consideramos que, diante das barreiras

1 Mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Cariri (UFCA). E-mail: igoraquinodepinho@email.com.

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: lucas.romario@ufca.edu.br.

territoriais enfrentadas por muitas pessoas, o curso observado pode ser considerado uma primeira oportunidade para que a sociedade se aproxime minimamente da comunidade surda, de sua língua e de sua cultura como um todo.

**Palavras-chave:** EaD, Libras, EVG.



## INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) adentrou de forma mais evidente na convivência da sociedade, após a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), que estabelece a Libras como a forma de comunicação e expressão das pessoas surdas no território brasileiro, além de assegurar a estabilidade linguística e social de uma comunidade antes segregada em diferentes espaços e esferas da sociedade. A lei conseguiu impulsionar diversas nuances de inclusão dessa comunidade, na educação, no mercado de trabalho, bem como nos círculos sociais, melhorando a realidade inclusiva do Brasil. De acordo com a referida lei:

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).

A lei, de modo geral, exige que a Libras seja respeitada como língua da comunidade surda brasileira e prevê a presença de profissionais na área da educação da administração pública e privada, além de difundi-la na sociedade, concebendo-a como um artefato da cultura surda (Strobel, 2013)..<sup>3</sup>

Nos termos da linguística, a Libras é compreendida e defendida como uma língua sinalizada, natural da comunidade surda (Sacks, 2010), que possui cultura e identidade intrínsecas, sendo usada e compartilhada tanto pelos sujeitos surdos como por outros sujeitos que vivenciam a cultura surda, a exemplo de codas (filhos/as de famílias surdas), tradutores(as)-intérpretes de Libras, professores(as), familiares, amigos(as) de pessoas surdas, entre outras. A Libras é uma língua que possibilita às pessoas surdas a percepção do mundo a sua volta, bem como a análise e a elaboração de seus pensamentos e sua fala, uma vez que a língua é

<sup>3</sup> Cultura surda é a construção da identidade do ser surdo, suas representações e sua luta política (Perlin, 2004)

um sistema de signos criado e produzido no âmbito da sociedade e do diálogo, formando um vínculo entre a ideologia e o psiquismo (Bakhtin, 2016).

Indiscutivelmente, porém, a Libras é uma língua diferente das línguas orais, no que diz respeito à sua modalidade linguística, sendo uma língua visuoespacial, que possui todas as propriedades das línguas humanas (Quadros; Schemidt, 2006). Após os crescentes estudos na área da surdez, principalmente desde as pesquisas linguísticas de William Stokoe em 1960, as línguas de sinais com estudos gramaticais se expandiram não só na comunidade surda mas também na comunidade ouvinte (Santos; Goes, 2016). Os(as) ouvintes perceberam que as línguas de sinais são as línguas naturais dos(as) surdos(as) e assim poderiam adentrar em um novo contexto linguístico e cultural. Portanto, de certo modo, a difusão da Libras no país também passou a despertar interesse e, a partir disso, houve uma maior promoção da informação científica a seu respeito.

A partir do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), a observância da Libras como disciplina nos cursos de formação docente e nos cursos de Fonoaudiologia também foi mola propulsora para o reconhecimento da importância dessa língua como segunda língua (L2) para a sociedade ouvinte. Com isso, atualmente, há uma procura maior por cursos na área, tanto na modalidade presencial, em contato direto com professores(as) e instrutores(as) surdos(as) ou ouvintes, quanto na modalidade de educação a distância (EaD). Segundo Bernardino, Pereira e Passos (2008, p. 33):

O número de cursos de Libras aumentou após a homologação do Decreto 5.626, em 2005, devido ao aumento da procura. Além de cursos livres, presenciais e a distância, as Instituições de Ensino Superior começaram a oferecer, por força do Decreto, a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Fonoaudiologia.

Essa procura por cursos de iniciação ou de formação continuada em Libras está diretamente atrelada às novas modalidades de ensino, dentre as quais a que mais se destaca hoje a EaD, possibilitando a aprendizagem de uma L2 para pessoas que não têm acesso a um curso de forma presencial em lugares longínquos de grandes e médias cidades, onde a oferta presencial é mais frequente. Essa modalidade de estudo possibilita que o(a) estudante se aproxime dos(as) facilitadores(as)/professores(as) e de diversos conteúdos por meio da internet, no conforto de sua casa.

Os recursos tecnológicos disponíveis, hoje, diminuem as dificuldades existentes pela distância física entre alunos e professores. A tecnologia da informática permite criar um ambiente virtual em que alunos e professores sintam-se próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo. Além disso, possibilitam o armazenamento, distribuição e acesso às informações independentemente do local. (Ribeiro; Mendonça; Mendonça, 2007, p. 2).

Para Prometi e Castro Júnior (2015, p. 175), no que diz respeito à relação do ensino de Libras com a EaD, ainda há poucos estudos sobre o assunto, mas é importante que essa modalidade educacional também se torne uma ferramenta para a disseminação da Libras, pois, segundo os autores, com o desenvolvimento da tecnologia e o reconhecimento linguístico oficial da Libras no país, passou a ser necessário refletir sobre o ensino de Libras no formato a distância, o que obriga as instituições a contrariarem o modo tradicional de ensino (presencial) em termos didáticos e linguísticos (Prometi; Castro Júnior, 2015).

A partir dessas considerações iniciais, neste trabalho, descreveremos o modo de funcionamento de um curso de iniciação à Libras via EaD, numa plataforma 100% gratuita e pública: a Escola Virtual de Governo (EVG). O presente artigo, portanto, objetiva debater a nova tendência de estudos na modalidade EaD nessa plataforma, mostrando o processo de estudo, aprendizagem e avaliação de desempenho em um curso livre intitulado “Introdução à Libras”, no contexto de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) ao estilo Massive Open Online Course (MOOC), e sua adesão ao longo dos anos de 2018 e 2023.

Dessa forma, na análise dessa plataforma, serão discutidos alguns pontos sobre a metodologia de ensino-aprendizagem e os conteúdos ministrados, bem como os objetivos do curso e alguns de seus critérios de avaliação, além do modo de funcionamento do AVA. Também serão abordados alguns pontos sobre os perfis dos(as) alunos(as), revelando dados que contribuem para a compreensão do estudo.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este trabalho baseia-se na pesquisa descritiva e se ancora na abordagem qualitativa (com a análise dos números relacionados ao curso em questão). Na perspectiva de Demo (1996), a pesquisa qualitativa é uma forma particular de analisar o mundo empírico, que tenta entendê-lo com base nos significados que os sujeitos atribuem às suas próprias experiências.

Embora traga dados quantitativos sobre certificações, acessos, entre outros dados do curso abordado entre os anos de 2018 a 2023, classificamos o trabalho como qualitativo, uma vez que favorece a compreensão dos elementos empregados acerca da educação a distância no âmbito do ensino de Libras, além de ter o objetivo de compreender como essas características influenciam o processo de ensino-aprendizagem dessa língua e o modo como se dá sua construção em um curso gratuito.

Demo (2011, p. 4), ao tratar da metodologia e seus caminhos, afirma que a “[...] pesquisa não é um ato isolado intermitente, especial. Mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade impõem [...]”. Portanto, é crucial compreender que, ao explorar questões sociais, a investigação é empregada para potencializar as possibilidades de inovação social. Isso visa aplicar os *insights* adquiridos às demandas sociais, gerando assim soluções ancoradas na comunidade e enriquecendo a compreensão humana (Collis; Hussey, 2005).

Além de qualitativa, a pesquisa possui um viés analítico, embasado na análise de conteúdo, pois, segundo Severino (2013, p. 106):

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. Sua perspectiva de abordagem se situa na interface da Linguística e da Psicologia Social. Mas enquanto a linguística estuda a língua, o sistema da linguagem, a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.

Assim, conseguiremos identificar os elementos presentes no curso “Introdução à Libras”, da EVG, trazendo para a análise os dados obtidos na própria plataforma, como o número de acessos, as certificações, as regiões com maior número de acessos, etc.

## 2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA EXPANSÃO

A EaD, enquanto política pública brasileira, ancora-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta o ensino a distância no país. No entanto, a lei marginaliza inúmeras possibilidades, necessitando de regulamentações mais abrangentes.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Brasil, 1996).

A partir desse ponto, a EaD inicia seus primeiros passos, ainda na década de 1990. Anos mais tarde, foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005a), que organizou o Art. 80 da LDBEN/1996, definindo a EaD como a

Art. 1º [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Com a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a EaD vem dando saltos tecnológicos expressivos e, atualmente, continua crescendo no Brasil, em diversos ramos, no Ensino Superior, em cursos pré-vestibulares ou em cursos livres. É preciso compreender, porém, que seu início não ocorreu no século XXI, com as tecnologias modernas e/ou 100% *online*. Siegel, Tafner e Tomelin (2009, p. 118) afirmam que, desde a metade do século XIX,

essa modalidade de educação vem se modificando, com a difusão da escrita<sup>4</sup> por meio de textos, livros e cartas enviados pelos correios, os quais permitiram a diversas pessoas estudar e ter acesso a conhecimentos em locais e momentos diferentes. No entanto, é essencial ressaltar que as metodologias e tecnologias mudaram e, atualmente, utilizam-se de vídeos, *podcasts*, *sites*, músicas etc.

Segundo Siegel (2016), os estudos em EaD são eficientes e positivos, eficazes e estratégicos, além de quebrar barreiras geográficas, facilitando o acesso à educação. Dessa forma, os(as) alunos(as) podem ter contato com o conhecimento sob diversas formas, como videoaulas, avaliações *online* e até grupos de estudo pela internet, sem precisar sair de casa, democratizando o conhecimento entre as pessoas. Assim, conforme mostra Souza, citado por Ribeiro, Mendonça e Mendonça (2007), os avanços tecnológicos dispõem aos utentes diversas mídias de comunicação por meio da internet. Com isso, de acordo com Barbosa e Cerny (2010, p. 158):

[...] a EaD abre espaços de possibilidades educacionais que necessitam serem pensadas considerando as concepções pedagógicas que a permeiam; os instrumentos e materiais didáticos; a flexibilização e funcionalidade do Ambiente Virtual de Ensino-aprendizagem (AVA).

Ao falar de EaD, nossos olhos se voltam ao *e-learning*, ou seja, ao estudo *online*, pela internet, em qualquer plataforma, como PCs, *tablets* e *smartphones*, e é neste aspecto que este estudo está focado.

## 2.1 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)

Mais conhecidos pela sigla AVA, os ambientes virtuais de aprendizagem são uma das ferramentas mais utilizadas, por diversas instituições ao redor do mundo, para a oferta de cursos de forma virtual a qualquer pessoa conectada à internet. Diante disso, o AVA vem ganhando adeptos(as) nas mais diversas faculdades e universidades, em diferentes níveis de ensino, para complementar os estudos de seus(suas) estudantes com videoaulas, materiais de consulta,

4 Para os autores, a educação a distância atravessa cinco gerações, que datam desse 1850 e chegam até os dias atuais. A primeira geração é aquela que utilizava a impressão em papel para o ensino, veiculado por cartas, ao passo que a quinta geração (e atual) conta com computadores e celulares, nos quais os processos de aprendizado são automatizados, flexíveis e auxiliados pela inteligência artificial.

controle de notas, históricos, bem como a oferta de cursos e disciplinas integral e exclusivamente nessa modalidade. Esses ambientes podem ser gratuitos ou pagos e já são utilizados por graduações, pós-graduações, cursos de extensão e cursos livres. Os AVAs podem ser concebidos como

Sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. (Almeida, 2003 p. 331).

O AVA é um ambiente em que os(as) estudantes dispõem de aulas e materiais para, em momentos oportunos e possíveis, estudar, realizar suas avaliações e ainda compartilhar conhecimentos e experiências sem horário agendado, nem a necessidade de ocupar o espaço físico das instituições ou a presença de um(a) professor(as). Tudo isso pode ser realizado em dias e horários flexíveis, dentro dos prazos estipulados nos planos e programas dos cursos. Segundo Mendonça (2014, p. 5):

São *softwares* educacionais via internet, destinados a apoiar as atividades de educação a distância. Estes softwares oferecem um conjunto de Tecnologias de Informação e Comunicação, que permitem desenvolver as atividades no tempo, espaço e ritmo de cada participante.

Para Moraes (2002), há diversas vantagens no uso do AVA, a saber: a interação entre o computador e o(a) estudante; a possibilidade de se dar atenção individual ao(à) estudante; a possibilidade de o(a) estudante controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo; a apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem; a possibilidade de avaliar o(a) estudante por meio da própria plataforma. Esses ambientes também oferecem a possibilidade de acesso aos materiais e conteúdos programáticos do curso, controle de notas e a realização de avaliações. Portanto, podemos observar que o AVA oferece possibilidades que o(a) estudante não encontra na sala de aula física, como o controle de seu volume de aprendizado e a flexibilidade de horário.

No entanto, sabemos que há dificuldades quando falamos sobre a EaD. Podemos elencar problemas como o pouco contato entre os(as) professores(as)

ou tutores(as) com os(as) alunos(as), além da facilidade de dispersão das turmas. No estudo de Silva e Doroteu (2017), foram listadas algumas outras desvantagens em relação à EaD, após a observação de cursos de aperfeiçoamento de oficiais da Polícia Militar do Distrito Federal. Os pesquisadores, aos entrevistarem os(as) cursistas, perceberam uma problemática latente, que também ocorre em outras plataformas EaD,<sup>5</sup> como a falta de contato pessoal; pouca familiaridade dos(as) alunos(as) com as plataformas; dificuldades que o(a) próprio(a) aluno(a) enfrenta ao administrar seu tempo; necessidade de mesclar metodologias a distância com metodologias presenciais, entre outras.

Não há apenas vantagens; também devem ser levadas em conta, pela instituição que oferece o curso, as desvantagens da EaD, sempre em busca de aprimoramento para suas plataformas e metodologias. Dessa forma, compreendemos que o curso “Introdução à Libras” da EVG é uma estratégia válida para o conhecimento da língua, mas suas metodologias/constituição são passíveis de crítica.

## 2.2 OS MOOCS

Os Massive Open Online Courses ou Cursos Online Abertos e Integrais,<sup>6</sup> em português, chamados MOOCs, são uma combinação de elementos interativos como fóruns, testes e simulados. Sua principal característica é a gratuidade da maioria dos cursos, disponibilizados para um grande número de pessoas de uma só vez, que se organizam e autorregulam o seu próprio aprendizado (Bartolomé-Pina; Steffens, 2015). Assim, os MOOC podem integrar diversos cursos ao mesmo tempo, agregando estudantes de todo o mundo pela internet, com aulas ministradas por especialistas no assunto abordado. Figueiredo e Matta (2013, p. 2) definem os MOOCs como

Um modelo de curso on-line, com conteúdos de forma livre e aberta, acessível a qualquer pessoa, em qualquer lugar, por meio da internet, que possui como característica principal o fato de permitir um engajamento ativo de dezenas ou centenas de milhares de estudantes que auto-organizam sua participação de acordo com suas metas, conhecimentos prévios, habilidades e interesse comum.

5 Como os estudos de Faria (2016) e os de Rurato e Gouveia (2004).

6 Tradução dos autores.



Esse meio de produzir e disponibilizar cursos *online* se popularizou desde de 2011, com a criação do *site* Coursera,<sup>7</sup> que abriga diversos cursos de universidades e instituições de ensino renomadas, como a Universidade de Stanford, a Universidade de Harvard, a Universidade de Tóquio, o Google, a Fundação Lemann, entre outras. Grande parte desses cursos são gratuitos, ficando a caráter do(a) estudante pagar ou não pelo certificado. A Coursera, por exemplo, dispõe de 198 cursos, que podem variar entre as inúmeras áreas do conhecimento, com cinco milhões de matrículas distribuídas por 196 países diferentes (Inamorato; Mota, 2012).

Como há MOOCs disponibilizados por diversas plataformas ao redor do mundo (Coursera, Udemy, Alison), no Brasil, temos algumas universidades que trazem cursos nessa modalidade, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Campinas (Unicamp) e também a Escola Nacional de Administração Pública (Enap).

### 2.3 A ESCOLA VIRTUAL DE GOVERNO – EVG

A Enap é uma escola mantida pelo governo federal brasileiro e se compromete com a melhoria do desenvolvimento de agentes públicos e, por conseguinte, com a sociedade brasileira. Sua missão é “[...] formar e desenvolver agentes públicos capazes de inovar, alcançar resultados e servir à sociedade” (Enap, 2019, *online*). E sua visão é “[...] ser o ambiente onde o setor público se transforma em competência, conhecimento, inovação, atitude, resultado e valor” (Enap, 2019, *online*). Os cursos ofertados pela Enap via EaD são hospedados no *site* da plataforma EVG (evg.com) e direcionados para diferentes campos, como educação, saúde, dados, desenvolvimento gerencial, orçamento, etc.

A EVG é uma iniciativa da Enap, juntamente com as escolas de governo e instituições parceiras. Consiste em um portal único para oferta de capacitação a distância voltada a servidores públicos e cidadãos de todo o país. A EVG oferece cursos a distância de diferentes instituições e nas mais diferentes temáticas ligadas à administração pública e cidadania, assumindo o desafio de contribuir para a formação e o desenvolvimento de milhares de servidores públicos e cidadãos (Enap, 2024, *online*).

<sup>7</sup> Plataforma *online* de cursos gratuitos e pagos.

Diversas instituições brasileiras renomadas são parceiras da EVG, como o Instituto Rui Barbosa, Secretarias de Educação de vários estados da federação, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), entre outras. A plataforma oferta outros cursos além dos da própria Enap. Assim, são disponibilizados, sem custo nenhum para os(as) estudantes, cursos livres com toda a estrutura *online*, com suporte teórico e emissão de certificado, enviado via e-mail, pronto para ser impresso.

Um dos cursos mais procurados nessa plataforma online é o “Introdução à Libras”, ofertado pela própria Enap, com conteúdos disponibilizados pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Por ser um curso ofertado pelo governo, ressalta-se sua total gratuidade.

### 3 O CURSO “INTRODUÇÃO À LIBRAS”

O curso de “Introdução à Libras” ofertado pela Enap é voltado para servidores(as) da Administração Pública, nas esferas federal, estadual e municipal, que possuam o desejo e disposição para aprender a Libras e se comunicar com a comunidade surda. Porém, a plataforma deixa claro que qualquer pessoa pode se inscrever e realizar o curso:

O curso foi desenvolvido com foco em servidoras e servidores que integrem a Administração Pública nas esferas de governo federal, estadual e municipal e tenham interesse na comunicação com as pessoas Surdas por meio da Língua Brasileira de Sinais. Qualquer pessoa pode realizar o curso. (Enap, 2020, *online*).

Assim, o curso tenta colocar em prática o que foi proposto pela Lei nº 10.436/2002, cujo artigo 2º nomeia o poder público como o responsável pela disseminação da Libras no país, a fim de incluir a comunidade surda na sociedade (Brasil, 2002). Além disso, ressalta-se a importância e a necessidade de que os(as) servidores(as) públicos(as) possam entender e se comunicar em Libras, pois a comunidade surda tem o direito de ser atendida em sua primeira língua. Observa-se igualmente que um dos objetivos do curso é apoiar o uso e a difusão da Libras, além de ampliar a oferta de aprendizagem da língua para as mais diferentes faixas etárias, regiões e classes econômicas de todo o Brasil.

Portanto, o curso se mantém coerente com as diretrizes brasileiras de promoção e difusão da Libras no país e com o respeito ao direito linguístico das pessoas surdas. Com a oferta do curso, há uma iniciativa considerável para a

implementação de uma política social, educacional e linguística para a comunidade surda brasileira, distanciando os(as) cursistas de uma visão fonocêntrica, predominante na cultura atual, e aproximando-os(as) de uma cultura visuoespacial e de uma comunidade minoritária. Essa ação ratifica o pensamento de Freire (2011, p. 15) de que “[...] não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante”.

Ao realizar a inscrição no *site* principal da EVG,<sup>8</sup> o(a) cursista é direcionado(a) à primeira página de acesso do(a) estudante no domínio do AVA, onde há as informações iniciais sobre o funcionamento do curso e do próprio AVA. Na aba “Guia do Participante”, há diversas informações, como o processo de desenvolvimento do curso, a elaboração de conteúdos e o modo de funcionamento.

O uso desse ambiente virtual é intuitivo e simples, portanto qualquer pessoa minimamente habituada a utilizar *sites* o manuseia sem dificuldades, mesmo se tiver pouco experiência na internet, pois os itens, conteúdos, módulos e avaliações do curso são de fácil visualização. Em suma, o design do AVA do curso “Introdução a Libras” é configurado da seguinte forma:

**Figura 1** – Leiaute principal do AVA utilizado pela Escola Virtual de Governo



**Fonte:** Escola Virtual de Governo (2020).

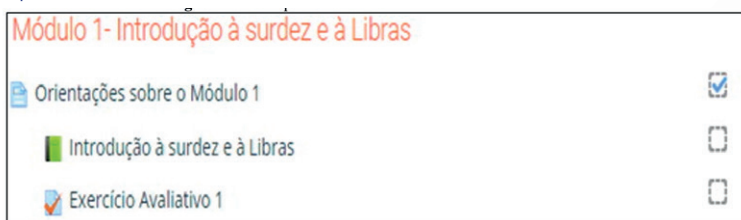
No campo esquerdo do AVA, podemos ver os módulos de estudo a serem seguidos. Dentro de cada módulo há a possibilidade de acesso a textos comple-

8 Cf.: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/11>.

mentares, videoaulas e avaliações. No lado direito, o recurso de configuração (localizado pelo ícone de engrenagem) permite que o(a) usuário(a) modifique a fonte e o tamanho das letras do *site*, por exemplo.

No centro, há conteúdos com orientações para o(a) estudante, bem como o tema programado (visto pelo ícone de um papel dobrado). Também há o texto com as videoaulas (mostrada pelo ícone de livro) e, logo abaixo, o exercício avaliativo do módulo estudado. Um diferencial importante é que, na parte inferior direita, encontra-se uma espécie de quadrado, em que o(a) cursista pode clicar e saber se já estudou aquele conteúdo, pois, ao clicar, aparece um ícone de positivo.

**Figura 2** – Exemplo de conteúdo estudado e conteúdos futuros



**Fonte:** Escola Virtual de Governo (2020).

Dessa forma, o *site* mostra ao(a) cursista seu avanço nos módulos de estudo, servindo de guia para conteúdos já estudados e para os que ainda estão por vir. Assim, ele(a) não se perde nos módulos e nas atividades do curso. A premissa da EaD de que o(a) estudante deve manter o controle de seus estudos se faz presente aqui, com a ferramenta de acompanhamento dos conteúdos, que possibilita o controle sobre o que já foi estudado/lido e os conteúdos futuros do curso. Os conteúdos do curso são disponibilizados em forma de módulos, portanto, com base em seu próprio tempo, o(a) cursista pode ler o material no formato Portable Document Format (PDF) e assistir às videoaulas na plataforma de acordo com seu tempo de aprendizagem.

No que diz respeito aos conteúdos em Libras, cada módulo aborda um vocabulário específico. Não são apresentados apenas vocabulários e “sinais soltos”. O curso busca ampliar o entendimento sobre cada tópico estudado, fazendo com que o(a) estudante consiga formar e entender sentenças em Libras. Assim, o(a) estudante observa e reproduz os sinais e as frases, além de conhecer um pouco da gramática da língua, desde a construção de frases até sua interpretação.

Cada módulo do curso trabalha um aspecto diferente, a saber: Módulo I: Introdução à surdez e à Libras; Módulo II: Expressões faciais e família; Módulo III: Calendário e números; Módulo IV: Casas, cômodos, utensílios de cozinha e cores; Módulo V: Verbos, meios de transporte e animais; Módulo VI: Verbos e profissões; e módulo de encerramento. Esses módulos são obrigatórios para o(a) cursista e, caso ele(a) não consiga obter notas satisfatórias (7,0 em cada avaliação final) em cada módulo, poderá perder sua matrícula no curso, necessitando iniciá-lo novamente.

No final de cada módulo, há uma avaliação com textos e vídeos, para que o(a) estudante responda e avance nos estudos ou retome o tópico trabalhado (discutido no tópico sobre avaliação). A nosso ver, porém, já que o foco do curso são os(as) servidores(as) públicos, os temas dos conteúdos deveriam ser direcionados às rotinas do serviço público, e não ao ambiente doméstico ou aos animais, por exemplo.

A carga horária do curso é de 60 horas, distribuídas em seis semanas, o que requer, em média, 10 horas por semana para os estudos. Essa carga horária permite que o(a) cursista não se sinta enfadado(a), porém não o(a) isenta do compromisso com os estudos relacionados ao curso.

No cronograma das aulas, o curso abre espaço para que o(a) aluno(a) reflita sobre os temas abordados nos tópicos, treine os vocabulários e consiga ampliar seus conhecimentos linguísticos em Libras e sobre a cultura surda, entendida como “forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social” (Sá, 2006, p. 104). Essa experiência pode ser limitada, caso o(a) cursista não tenha convívio frequente com a comunidade surda. Esse fato indica uma das limitações do curso no formato EaD, tendo em vista que a aprendizagem da Libras como segunda língua torna-se mais robusta culturalmente e eficaz, em termos metodológicos, quando aliada ao convívio com a comunidade surda, considerando que se trata de uma língua dinâmica, que sofre alterações com o passar do tempo e ao longo do próprio processo linguístico de interação entre seus praticantes (Castro Júnior, 2014).

O curso “Introdução à Libras” adota, em parte, a fórmula de *self-paced*,<sup>9</sup> uma vez que há um limite de tempo para que o(a) estudante conclua o curso. Porém, dentro do tempo permitido para a conclusão, é possível moldar o crono-

<sup>9</sup> Termo advindo da língua inglesa, que indica a maneira que o(a) próprio(a) estudante organiza seu tempo de estudo, sem limite de tempo para a conclusão do curso.

grama de estudos e escolher o melhor horário para se dedicar aos módulos do curso. Portanto, nesse período de aulas *online*, o curso dispõe, de forma alinhada com o que propõe a EaD, de flexibilidade de horários e aulas, o que permitem que o(a) aluno(a) compreenda os tópicos trabalhados dentro de suas possibilidades. Como aponta Mattar (2021), um curso EaD deve ter recursos que forneçam e deem suporte à aprendizagem do(a) estudante, como atividades avaliativas e construção de hipóteses, a fim de que ele(a) tenha o papel principal nessa articulação de ensino-aprendizagem.

Os objetivos principais do curso se revelam à medida que as novas habilidades são adquiridas. São focados não apenas na parte prática mas também na Libras enquanto constructo cultural da comunidade surda. Os principais objetivos do curso são: reconhecer que a Língua Portuguesa e a Libras são duas línguas diferentes e independentes; compreender as diferenças cognitivas trazidas quando se trata de idiomas de modalidades diferentes (a Libras é visual-espacial e a Língua Portuguesa oral-auditiva); conhecer as necessidades das pessoas surdas, no que tange aos aspectos da construção da sua identidade e a cultura surda; conhecer fontes para que se possa pesquisar sobre surdez e suas especificidades (EVG, 2020, *online*).

Os objetivos descritos acima se coadunam com a realidade do uso da Libras no Brasil, não só no que diz respeito à necessidade da difusão do ensino e uso da Libras mas também no que concerne à implementação de uma política social e linguística de respeito à comunidade surda brasileira e ao seu direito de participação cidadã na sociedade. Contudo, apresentam lacunas que poderiam ser melhor exploradas, como capacitar os(as) servidores(as) públicos para o atendimento às pessoas surdas usuárias dos serviços, objetivo que não consta do rol apresentado.

## 4 A METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Em geral, a metodologia abordada em um curso EaD se diferencia da de um curso presencial, pois, neste caso, a relação professor(a)-aluno(a) é trabalhada diariamente ou em momentos variados, ao passo que, na EaD, esse contato se dá apenas por videoaulas pré-gravadas ou pela leitura de textos, que podem ser impressos ou virtuais, ficando a cargo do(a) aluno(a) o método de leitura. Por ser uma língua visuoespacial, isto é, uma língua que utiliza a visão e o espaço para a expressão e comunicação, o curso de Libras em análise, em todos

os seus módulos, direciona e estimula os(as) alunos(as) a assistirem aos vídeos e a sinalizarem os sinais mostrados, em diversos momentos. Segundo Caporali e Dizeu (2005, p. 589):

A língua de sinais tem como meio propagador o campo gesto-visual, o que a diferencia da língua oral, que utiliza o canal oral-auditivo. Além dessa diferença, também apresenta antagonismos quanto às regras constitutivas. No entanto, a língua de sinais deve ser respeitada como língua, pois assume a mesma função da língua oral, a comunicação.

A metodologia deste curso dispensa a figura do(a) tutor(a), ou seja, o(a) aluno(a) é responsável por sua própria aprendizagem, de forma autônoma, sem suporte para esclarecimento de dúvidas acerca dos conteúdos, socorrendo-se apenas do material de apoio pedagógico. Nesse sentido, o(a) participante é responsável por desenvolver seu aprendizado de maneira independente e autorregulada, portanto deve se manter atento(a) à organização e gestão do tempo, definindo seu ritmo de estudos (Enap, 2020) com o auxílio dos recursos disponíveis na plataforma. De acordo com o “Guia do Participante” (Enap, 2020), os recursos à disposição dos(as) alunos(as) são os seguintes:

- Checklist*: ferramenta que permite ao(a) participante listar seus progressos nas atividades realizadas;
- Glossário: ferramenta semelhante a um dicionário, que contém uma lista de termos e definições;
- Biblioteca: contém as leituras referentes a cada tema do curso, dentre as quais o conteúdo do curso e material complementar;
- Conteúdos disponíveis em livro: ferramenta que oferece conteúdos e vídeos interativos com o intuito de propiciar uma aprendizagem mais dinâmica;
- Exercícios avaliativos: disponíveis em formato de questionário;
- Avaliação de Satisfação com o Curso: estratégia de coleta de opiniões do(a) participante, visando ao aperfeiçoamento das ações educacionais ofertadas.

Dessa forma, o AVA possui critérios e passos que fazem com que o(a) aluno(a) possa utilizar consultas a materiais dispostos pelo próprio curso e materiais extras (como *links* externos e vídeos). O(A) cursista consegue extrair informa-

ções advindas do curso e também dados e recursos que confluem com os temas estudados.

Como dito, o curso “Introdução à Libras” acontece por videoaulas e material *online*. Assim, o(a) aluno(a) pode ver os vídeos que ensinam os sinais e as frases, depois, em seu local de estudo, tentar sinalizar o que é mostrado na tela. Um aspecto negativo disso é que o(a) próprio(a) aluno(a) que está iniciando os seus estudos na Libras não tem um *feedback* de algum(a) professor(a) ou tutor(a) para poder verificar seu progresso. Esse ponto deveria ser reavaliado pela coordenação do curso, a fim de melhorar o modo como essas atividades avaliativas são conduzidas, para estreitar o contato entre o(a) aluno(a) e seu(sua) professor(a), quebrando essa barreira da falta de interação, orientação e correção no processo de ensino-aprendizagem. Para Siegel (2016), a interação do(a) educador(a) com um(a) professor(a) ou tutor(a) da disciplina/módulo é importante na modalidade EaD, pois só assim o processo de aprendizagem e a relação pedagógica acontecem de verdade, transpondo a barreira virtual. Nas palavras do autor:

A relação professor/tecnologia/aluno no contexto de aprendizagem contribui no desenvolvimento de habilidades necessárias para colocar o aluno como sujeito ativo do processo, por meio de variadas interfaces. Cada informação compartilhada e construída revela o potencial da interatividade para transpor o contato virtual para o real sentido do fazer pedagógico social e democraticamente praticado. (Siegel, 2016, p. 122).

Por ser um curso livre e de estilo *self-paced*, a figura do(a) tutor(a) inexistente, indo de encontro às diretrizes apontadas anteriormente, pois não há meios de os(as) cursistas receberem comentários e correções acerca das suas atividades. Dessa forma, o(a) conteudista responsável pelo curso “Introdução à Libras” não possui subsídios para melhorar e aprimorar sua avaliação, pois não consegue identificar possíveis equívocos linguísticos sobre a Libras e a cultura surda, por exemplo. O *feedback* com base em critérios claros e pré-estabelecidos é importante para a correção e o aprimoramento da aprendizagem do(a) cursista e também para que o(a) professor(a) aperfeiçoe o curso ao longo do tempo.

Dessa forma, os critérios de avaliação servirão de parâmetro para os tutores elaborarem seus *feedbacks* sobre as atividades propostas e reunir elementos para indicar ao professor em que medida o estudante atingiu os objetivos da atividade, seus avanços em rela-



ção ao conteúdo trabalhado, se apresentou dificuldades, o que precisa melhorar etc. (Bianchi, 2021, p. 12).

Então, partindo do pressuposto de que o(a) aluno(a) está sinalizando corretamente, o AVA apenas disponibiliza para cada estudante, no final dos módulos, uma avaliação somativa – avaliação que tende a medir se o(a) aluno está apto(a) ou não a cursar o módulo seguinte –, com recortes dos assuntos vistos durante aquele período, expressa em notas quantitativas. Para Cimadon (1998, p. 168):

A avaliação somativa é também chamada de classificatória ou tradicional. Como avaliação restrita, o seu propósito é o de classificar ou determinar o tipo de habilidades aprendidas pelo aluno ao final da unidade, do semestre ou do curso, segundo os níveis de aproveitamento, cujos resultados são expressos em notas ou conceitos. Os instrumentos são diversos, mas o mais utilizado é a prova abrangente no final da unidade.

A avaliação do curso se utiliza, principalmente, de questões objetivas, com uma pergunta ou frase sinalizada em Libras, à qual o(a) aluno(a) necessita responder corretamente, clicando em alguma alternativa, pois há uma única resposta correta. A avaliação tende a utilizar o método de “resposta única” e de “verdadeiro ou falso”. O(A) estudante também possui a possibilidade de refazer as atividades, se perceber que não obteve um bom resultado nas primeiras tentativas, revendo assim suas conclusões e a aprendizagem do conteúdo. Bianchi (2021, p. 4) afirma que “[...] a escolha dos instrumentos deve atender às diversas capacidades e aos diversos tipos de conteúdo que serão avaliados e estes devem estar em consonância com os objetivos de ensino e critérios de avaliação”.

Luckesi (2011) afirma que a avaliação não deve se limitar a provas objetivas, como ocorre no curso do Enap, em que o(a) estudante se defronta apenas com questões de múltipla escolha, um caminho fechado, com pouco ou nenhum espaço para discussões e questionamentos.

Os instrumentos poderão variar de uma simples observação sistemática, baseada em um conjunto de indicadores intencionalmente selecionados para isso, a testes escritos, redações, *papers*, monografias, demonstrações práticas em laboratórios ou situações reais, além de sofisticados simuladores que orientam e registram, os resultados da ação do aprendiz, entre outros instrumentos possíveis. Importa que todos sejam adequados às finalidades para as quais são utilizados. (Luckesi, 2011, p. 298).

Para Bianchi (2021), a avaliação só funciona como um instrumento real de troca de conhecimentos quando os elementos nela empregados são analisados criticamente pelo(a) docente. Assim, vemos que, por ter notas automáticas, o curso “Introdução à Libras” limita apenas ao(a) aluno(a) o conhecimento de alguns sinais e a possibilidade de marcar respostas previamente colocadas na plataforma, não havendo esse compartilhamento de interações aluno(a)-docente conteudista.

No entanto, devemos considerar o desafio logístico de contratar tutores(a) para verificar as respostas dos(as) milhares de alunos(as), o que requer o aprimoramento dos atuais recursos avaliativos do curso, a fim de que ativamente haja um aprendizado condizente com a Libras e seus recursos linguísticos/culturais.

## 5 METADADOS

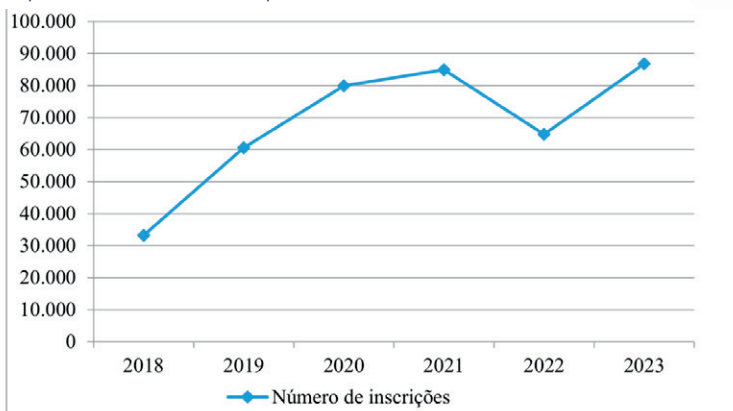
Por ser um sistema público do governo, a EVG disponibiliza aos(às) cidadãos(ãs) os dados relativos a cada curso disponível na plataforma, bem como informações sobre quais as regiões do país em que há mais acessos, a média de inscrições por mês e ano, o número de concludentes, entre outros dados. Assim, a página de informações “EV.G em Números”<sup>10</sup> reúne dados sobre cada curso que disponibiliza. Desse modo, analisando os números do curso “Introdução à Libras”, temos algumas informações relevantes para o estudo.

No primeiro ano do curso, isto é, em 2018, foram realizadas 33.225 inscrições; no ano de 2019, 60.564 mil; em 2020, 79.919 inscrições; em 2021, 84.927; em 2022, 64.779; e no ano de 2023, 86.804 mil,<sup>11</sup> conforme o Gráfico 1, a seguir:

10 Cf.: <https://emnumeros.escolavirtual.gov.br/indicadores/>.

11 Dados coletados em 10/01/2024.

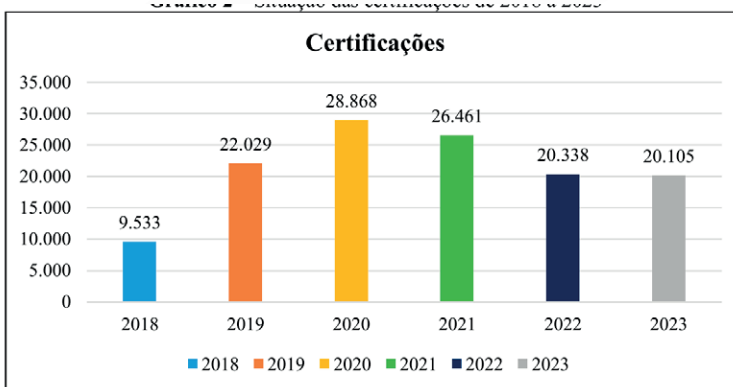
**Gráfico 1** – Inscrições do curso “Introdução à Libras” de 2018 a 2023



**Fonte:** Produzido pelos autores (2024).

Percebe-se que a taxa de inscrições é crescente no período, com exceção de uma queda em 2022, representando uma procura considerável pelo curso. Vale destacar o significativo aumento no ano de 2020, o primeiro ano de pandemia de Covid-19, no qual a busca por cursos EaD teve um salto, em razão das medidas de isolamento social. Se somarmos todas as inscrições entre os anos de 2018 (primeiro ano do curso) e 2023, o número total de inscritos(as) é de 410.218 mil. Dessa forma, podemos considerar que, em geral, o curso alcançou um número significativo de servidores(as) municipais, estaduais, federais e cidadãos(ãs). Destaca-se o avanço em termos sociais neste primeiro passo em direção à comunicação em Libras. Contudo, ao analisarmos quantas pessoas finalizaram o curso, os dados chamam atenção:

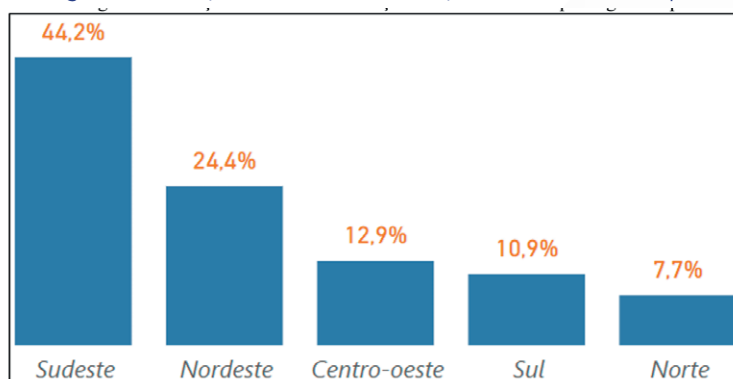
**Gráfico 2** – Situação das certificações de 2018 a 2023]



**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

Como pode ser lido no Gráfico 2, das pessoas certificadas, ou seja, aquelas que finalizaram com êxito o curso, em 2018, foram certificadas 9.533 pessoas, representando 29% dos(as) inscritos(as); no ano de 2019, 22.029 pessoas finalizaram o curso (36%); em 2020, 28.868 pessoas receberam o certificado, representando 35% das inscrições; em 2021 (ano que simbolizou o início do fim da pandemia, com as vacinas de Covid-19 e o fim do isolamento social), o índice de certificações finalizadas caiu para 31%, de um total de 26.461 certificados. Em 2022, a porcentagem de concludentes se manteve em 31%, com 20.338 certificações. No último ano analisado, 2023, houve uma queda acentuada de pessoas que finalizaram o curso “Introdução à Libras”, apenas 20.105 mil, portanto apenas 23% das inscrições foram convertidas em certificações, contrariando, porém, a tendência crescente no número de inscrições, pois foi um ano com um dos maiores números de inscritos. Acerca do monitoramento da origem das inscrições, veja-se o que revela o Gráfico 3:

**Gráfico 3** – Porcentagem de inscrições do curso “Introdução à Libras da EVG” por região do país



**Fonte:** Escola Virtual de Governo (2024).

Podemos constatar, com base nos dados disponíveis, que a maioria das inscrições foi realizada nas Regiões Sudeste e Nordeste, e a minoria no Norte e no Sul do país. Essa informação direciona nosso olhar para a discrepância percentual entre as buscas pelo curso de acordo com cada região e revela uma acentuada busca por parte de indivíduos da Região Sudeste, enquanto os da Região Norte demonstram pouco interesse pelo curso em questão ou o desconhecem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise dos dados no presente trabalho, desde os pressupostos teóricos e legais da educação a distância até sua implementação com a oferta de um curso de Libras *online*, podemos observar que é possível realizar de forma consciente e profissional o ensino dessa língua pela internet, apesar de seus limites metodológicos. Não obstante, devemos recordar que o curso abrange de forma satisfatória (mas não totalmente) conteúdos importantes para o nível básico de aprendizado da Libras, porém, com as problemáticas inerentes à EaD, vislumbramos um caminho interessante a ser traçado. Pontos como o contato inexistente entre conteudistas e o alunado, assim como os instrumentos de avaliação, devem ser levados em conta, pois são responsáveis pela disseminação do conhecimento sobre a cultura surda e a Libras, uma vez que se trata dos elementos constitutivos de uma aprendizagem cultural e linguística acerca dessa língua.

Ainda ressaltamos a necessidade de uma discussão mais profunda sobre a interação entre os(as) tutores(as) e alunos(as) no curso “Introdução à Libras” ofertado pela Enap, além de uma avaliação personalizada e visual, na qual o(a) tutor(a) possa avaliar a produção em Libras do(a) estudante e dar-lhe um *feedback*. Esse é um dos pontos negativos do curso, mas pode ser superado com um novo método avaliativo, que estabeleça maior contato entre o(a) aluno(a) e o(a) professor(a).

Como já mencionado, a EaD é uma facilitadora entre o(a) aluno(a) e o conhecimento, não importando a distância ou o horário de acesso. Essa modalidade cresceu exponencialmente no período da pandemia de Covid-19, pois, durante meses, considerando que as pessoas não puderam sair de suas casas, por conta do isolamento social, e também não conseguiram ir a aulas e encontros de estudo presenciais. Desse modo, uma ferramenta gratuita como a EVG, a um clique de distância, acabou não só por ajudar a disseminar a língua utilizada pela comunidade surda, suas características e elementos culturais, mas também por contribuir para aproximar a população da EaD.

Dessa forma, é interessante constatar que esse novo modo de estudar depende, em grande parte, do estímulo e da organização criados pelo(a) próprio(a) aluno(a), restando à instituição organizadora apenas a responsabilidade pelos conteúdos e a avaliação. No entanto, essa responsabilidade deve ser revista e colocada em debate, uma vez que as desvantagens elencadas neste

trabalho em relação ao EaD fazem com que o(a) cursista se desmotive e abandone o curso. As metodologias do ensino virtual devem ser revistas, a fim de que a permanência no curso seja exitosa.

Assim como mostram os dados, a procura por esse curso tende a aumentar, como visto no Gráfico 1, em que o número de inscritos(as) nos dois primeiros anos de curso, de 2018 a 2020, praticamente triplicou. Em ordem crescente, o curso tende a levar o conhecimento da Libras não só para servidores(as) públicos(as) mas também ao público em geral, mostrando-se uma importante ferramenta social para a comunidade surda e ouvinte do país.

Nosso intuito não é recomendar o curso ou reprová-lo. Nossas análises, que possuem limites demarcados, revelam que um curso básico de Libras está disponível para toda a população e que possui pontos positivos e negativos. Contudo, especialmente para as pessoas que não têm a possibilidade de participar de cursos presenciais, o curso de “Introdução à Libras” pode ser uma primeira oportunidade de se aproximarem minimamente da comunidade surda, de sua língua e de sua cultura como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Heloísa H.; CERNY, Roseli Zen. O curso de Letras- Libras na modalidade a distância: avaliação de um percurso. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 156-166, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/8661/12026>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BARTOLOMÉ- PINA, Antonio-Ramón; STEFFENS, Karl. ¿ Son los MOOC una alternativa de aprendizaje? **Comunicar**, [S. l.], v. 22, n. 44, p. 91-99, 2015. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/verpreprint.php?numero=44&articulo=10.3916/C44-2015-10>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; PEREIRA, Maria Cristina da Punha; PASSOS, Rosana. Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Elidea\\_Bernardino/publication/327535085\\_Estrategias\\_de\\_Ensino\\_da\\_Lingua\\_Brasileira\\_de\\_Sinais\\_como\\_segunda\\_lingua/links/5b93e56492851c78\\_c4fd2a34/Estrategias-de-Ensino-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elidea_Bernardino/publication/327535085_Estrategias_de_Ensino_da_Lingua_Brasileira_de_Sinais_como_segunda_lingua/links/5b93e56492851c78_c4fd2a34/Estrategias-de-Ensino-da-Lingua-Brasileira-de-Sinais-como-segunda-lingua.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.

BIANCHI, P. C. F. **Docência em EaD**: Planejando o uso de instrumentos e critérios nas avaliações on-line. São Carlos: PoCA-UFSCar, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

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, Seção 1, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 20 maio 2005a. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109743/decreto-5622-05>. Acesso em: 25 mar. 2024.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 28. 23 dez. 2005b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acessos em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Netiqueta. Brasília, 2024. Disponível em: [http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead\\_cfd/file.php/1/Documentos\\_geral\\_/Netiqueta.pdf](http://www.educacaoadistancia.camara.leg.br/ead_cfd/file.php/1/Documentos_geral_/Netiqueta.pdf). Acesso em: 25 mar. 2024.

CAPORALI, Sueli Aparecida; DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xskj9rNyNk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio de. **Projeto varlibras**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/17728>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CIMADON, A. **Ensino-aprendizagem na universidade**: um roteiro de estudos. Joaçaba: Unoesc, 1998.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Mapa estratégico 2019-2022**. [S. l.: s. n.], 2019. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4875>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Guia do Participante** [Enap]. Brasília: FNDE, 2020. Disponível em: [https://enap.gov.br/media\\_files/documentos/Guia\\_do\\_Participante\\_26\\_06.pdf](https://enap.gov.br/media_files/documentos/Guia_do_Participante_26_06.pdf). Acesso em: 20 mar. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. EV.G em números. Homepage. [Brasília], 2024. Disponível em: <https://emnumeros.escolavirtual.gov.br/#:~:text=A%20Escola%20Virtual%20de%20Governo,cidad%C3%A3os%20de%20todo%20o%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 25 mar. 2024.

FARIA, Thaís Cerqueira. Vantagens e desvantagens da educação a distância de língua estrangeira. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DOCUMENTAÇÃO EM SOFTWARE LIVRE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUAGEM E TECNOLOGIA ONLINE. 2016, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 1-5. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/viewFile/10591/9394](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/viewFile/10591/9394). Acesso em: 20 mar. 2024.



FIGUEIREDO, Ana Paula Silva; MATTA, Cláudia Eliane da. Mooc: transformação das práticas de aprendizagem. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 10. 2013, Belém. **Anais** [...]. Belém: UFPA, 2013. p. 1-18. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/286373729\\_MOOC\\_TRANSFORMACAO\\_DAS\\_PRACTICAS\\_DE\\_APRENDIZAGEM](https://www.researchgate.net/publication/286373729_MOOC_TRANSFORMACAO_DAS_PRACTICAS_DE_APRENDIZAGEM). Acesso em: 20 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAMORATO, A; MOTA, R. MOOC, uma revolução em curso. **Jornal da ciência**, [S. l.] nov. 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/4342427/MOOC\\_uma\\_revolu%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_curso](https://www.academia.edu/4342427/MOOC_uma_revolu%C3%A7%C3%A3o_em_curso). Acesso em: 25 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, J. Metodologias Ativas em Educação a Distância: Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [S. l.], v. 2, n. Especial, p. 1-26, 2021. DOI: 10.17143/rbaad.v2iEspecial.549. Disponível em: <https://abed.emnuvens.com.br/RBAAD/article/view/549>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. **As tecnologias na educação a distância**. Goiânia: IFGO, 2014.

MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação à distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

PERLIN, Gládis Teresinha. O lugar da cultura surda. *In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Unisc, 2004. p. 52-54.

PROMETI, Daniela; CASTRO JUNIOR, Gláucio. EAD e o ensino de Libras: o caso da Universidade de Brasília (UnB). **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 44, p. 161-178, jul. 2015. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432015000200161&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432015000200161&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 mar. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, 2006.

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 13. 2007, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Abed, 2007. p. 1-11. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís Borges. Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**, Porto, n. 1, p. 85-91, 2004. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/563>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SÃ, Nídia Regina Limeira de. A surdez e os surdos na perspectiva dos estudos surdos. *In:*

----- **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS; Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers de. **Língua brasileira de sinais – libras**. Indaial: Uniasselvi, 2016.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SIEGEL, Norberto. **Metodologia do ensino superior**. Indaial: UNIASSELVI, 2016.

SIEGEL, Norberto; TAFNER, Elisabeth Penzlien; TOMELIN, Janes Fidélis. **Educação a Distância e Métodos de Autoaprendizado**. Indaial: Uniasselvi, 2009.

SILVA, Anderson Pinheiro da; DOROTEU, Leandro Rodrigues. **A implantação do Ensino a Distância da PMDF**: perspectivas e desafios na formação e aperfeiçoamento do oficial. Brasília: ISCP, 2017. Disponível em: <http://repositorioacademico.pm.df.gov.br:8080/jspui/handle/123456789/59>. Acesso em: 21 jul. 2024.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis, Editora da UFSC, 2013.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.003

## A INTERTEXTUALIDADE NA LEITURA DE TIRINHAS

Jeferson Silva da Cruz <sup>1</sup>  
Felipe Vieira Rosendo <sup>2</sup>  
Jaqueline de Farias Dias <sup>3</sup>  
Marília Soares Carreiro Maia <sup>4</sup>

### RESUMO

Neste artigo investigamos o papel da intertextualidade na leitura de tirinhas, focalizando em sua contribuição para as aulas de Língua Portuguesa. Ancoramos a pesquisa com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Textual e seus contributos para o ensino, buscando investigar como a intertextualidade pode ampliar a percepção dos discentes sobre os mecanismos linguísticos e visuais presentes nas tirinhas. Para tanto, recorremos aos estudos de Koch e Elias (2006), Cavalcante *et al.* (2022), Eisner (1995), entre outros. Durante a análise, identificamos a interação entre elementos textuais e visuais, destacando como referências culturais, sociais e literárias se entrelaçam para construção de sentidos das tirinhas. Os resultados preliminares apontam que essas referências desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento de uma prática de leitura capaz de promover a mobilização de saberes. Nesse sentido, o trabalho com a intertextualidade não apenas facilita a compreensão textual, mas também incentiva a busca e conexão com conhecimentos prévios para a compreensão e interpretação das mensagens transmitidas. Nas aulas de

1 Mestre do Curso de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, [jeferson.cruz@servidor.uepb.edu.br](mailto:jeferson.cruz@servidor.uepb.edu.br);

2 Graduando pelo Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [feliperosendosb2023@gmail.com](mailto:feliperosendosb2023@gmail.com);

3 Graduanda do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [jaquelinefariassb@gmail.com](mailto:jaquelinefariassb@gmail.com);

4 Graduanda pelo Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba - UEPB, [mariliasm Maia@gmail.com](mailto:mariliasm Maia@gmail.com);

Língua Portuguesa, o diálogo intertextual presente nas tirinhas surge como um recurso propício para o contato com diferentes gêneros textuais, sendo capaz de fortalecer a prática de análise crítica e a expansão do repertório linguístico dos estudantes. Portanto, este estudo visa contribuir para a compreensão da intertextualidade nas tirinhas, destacando sua relevância pedagógica no contexto educacional.

**Palavras-chave:** Intertextualidade, Leitura, Tirinhas, Língua Portuguesa.

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura é a base de formação do cidadão crítico, no entanto, tornar o cidadão leitor tem sido uma batalha travada pela escola que acredita ser esse o caminho a ser percorrido para se chegar ao letramento e tornar-se um cidadão consciente de direitos e deveres. E somente um leitor pode estar apto a perceber a importância disso para atuação em sociedade.

Nesse viés, o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa não se limita apenas aos ensinamentos normativos da gramática ou à leitura imersiva, mas envolve a percepção de mundo da leitura. E a educação tem o papel de integrar diferentes formas de comunicação e expressão, preparando os alunos para interagir de maneira efetiva na sociedade. A ideia é que, ao desenvolver habilidades de letramento, os estudantes se tornem cidadãos mais conscientes e que sejam capazes de ler nas entrelinhas o mundo ao seu redor.

Nessa direção, vê-se nas tirinhas um meio de fazer efetivar essa habilidade, uma vez que elas possibilitam uma visão mais acurada de leitura e de crítica advinda a partir de outras leituras e de acontecimentos sociais, configurado nas tirinhas como intertextualidade. A intertextualidade presente nas tirinhas pode contribuir para a formação desse leitor de forma significativa, uma vez que se apresentam de formas diferentes, regadas a críticas e humor.

A pesquisa teve como objetivo investigar o papel da intertextualidade na leitura de tirinhas, focalizando em sua contribuição para as aulas de Língua Portuguesa, com base nos princípios teórico-metodológicos da Linguística Textual e seus contributos para o ensino. De natureza bibliográfica, segue numa perspectiva qualitativa, na qual busca explicitar como a interação entre elementos textuais e visuais, se unem e resultam em intertextualidade possibilitando ao leitor fazer inferências culturais, sociais e literárias na construção de sentidos das tirinhas.

A análise aqui expressa, se apresenta em três abordagens, a de citação, a de paródia e a de referência. A sua importância dentro da literatura e norma da língua, a transformação da informação com intenção comunicativa e a multimodalidade. Assim, consideramos que é possível desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e o pensamento crítico nos alunos, a partir do trabalho com a intertextualidade através das tirinhas, uma vez que isso possibilita a ampliação do repertório letrado e lhe permitirá uma atuação mais efetiva, significativa e crítica na compreensão das mais diversas práticas sociais.

## 2 METODOLOGIA

Ao adentrarmos no campo da Linguística Textual, deparamo-nos com uma série de questões relativas aos estudos do texto, dentro dessas, podemos destacar estudos relacionados a intertextualidade e a tirinha, visto que ambas as temáticas foram objetos de pesquisa da Linguística Textual no decorrer das últimas décadas.

Desse modo, a seguinte pesquisa trata-se de uma análise de natureza bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 50),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisar requer dados muito dispersos pelo espaço.

Assim, a pesquisa bibliográfica aperfeiçoa o conhecimento do pesquisador em relação a uma determinada temática. Isso o ajuda a ter uma base mais sólida sobre o tema e a elaborar uma análise sobre um objeto de estudo, mesmo que já tenha sido estudado anteriormente, com um foco diferente, trazendo um novo significado e, conseqüentemente, novos resultados para o campo científico.

Sabendo disso, a parte bibliográfica fundamenta-se nas perspectivas teóricas de autores como Koch e Elias (2006), Cavalcante et al. (2022) e Eisner (1995), uma vez que esses autores dão ênfase aos estudos relacionados à intertextualidade e às tirinhas, contribuindo para compreensão e aprofundamentos dos estudos dentro do *corpus* da pesquisa.

Seguindo esses apontamentos, a pesquisa seguiu por uma abordagem qualitativa, pois segundo Minayo (2014) “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões [...]” (Minayo, 2014, p. 57). Com isso, buscamos explicar como a interação entre elementos textuais e visuais, se interligam com a intertextualidade permitindo ao leitor fazer inferências culturais, sociais e literárias, observando como esses aspectos se entrelaçam para construção de sentidos das tirinhas.

Em relação ao método, foi utilizado o método dedutivo de análise que segundo Lakatos, “Podem-se extrair hipóteses, por dedução lógica, do contexto de uma teoria, isto é, de suas proposições gerais é possível chegar a uma

hipótese que afirma uma sucessão de eventos (fatos, fenômenos) ou a correlação entre eles, em determinado contexto [...]” (Lakatos, 2003, p. 133). Diante disso, em cada tirinha observada constituiu-se um trajeto de dedução perante as cadeias norteadoras da intertextualidade, assim examinando a perspectiva em diálogo constante com o que abrange os autores dentro da teoria.

Nessa perspectiva, a inter-relação entre o método dedutivo e a intertextualidade se relacionam de forma a conceber a exploração do aporte em análise, o que em linhas gerais, associa-se a perspectiva investigativa dentro da composição das esferas linguísticas, contextuais e visuais presentes dentro das tirinhas.

Dessa forma, a relação estabelecida entre um texto que faz referências a outro, constitui-se através da análise referente à perspectiva interpretativa de repertório sociocultural do leitor. Cabendo ao leitor dirigir seu olhar analítico mediante a formulação da hipótese relativa a tal referência.

Sabendo disso, a pesquisa é composta por quatro tirinhas que apresentam intertextualidade. A primeira tirinha analisada pertence ao autor Quino, nomeada de “Progresso”. As outras três tirinhas pertencem ao autor Mauricio de Sousa, “Como fazer um filme”, em seguida temos a tirinha “Panaquitas”, e, por fim, a tirinha Maico Jeca.

O *corpus* da pesquisa observa a relação da intertextualidade com as tirinhas, pontuando sua relação com as cadeias de derivação, (paródia, referência e citação) acerca de conceitos dos sentidos do texto e sua contribuição no processo de leitura e aprendizagem dos discentes.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 3.1 ANÁLISE DO CORPUS

A intertextualidade é a inspiração de ideias como instrumento de facilitação da compreensão da mensagem a ser transmitida. Nesse sentido, ela pode ser vista como aliada do professor de língua portuguesa no trabalho com gêneros textuais, que colaboram para a aprendizagem de interpretação e fundamentação de argumentos na formação do conhecimento do aluno. Uma vez que, a perspectiva desse professor é a de contribuir “[...] para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos”. (Brasil, 2018, p. 139). Nesse sentido, e de

acordo com Cavalcante (2022), a intertextualidade é um fenômeno que surge em um texto quando este é retomado por outro, tornando-se indispensável para a retomada de sentidos em um novo cenário, englobando, dessa forma, aspectos ainda não vistos. Além disso, as referências trazidas por escritores, como a menção de outros autores ou o uso de paráfrases, contribuem para o desenvolvimento argumentativo de seus textos.

Considerando esse ponto de vista, uma abordagem sobre intertextualidade a ser considerada é a citação. Uma de suas principais funções é se utilizar de palavras de um texto-fonte para trazer ideias que serão abordadas no próprio texto. Cavalcante afirma que “a citação é o tipo de intertextualidade que mais costuma vir assinalada por sinais tipográficos diversos (como aspas, recuo de margem, itálico, diminuição de fonte etc.) [...]” (Cavalcante, 2012, p. 147). Sendo assim, o uso das citações contribui para o diálogo com a versão original do texto, permitindo que os argumentos tenham mais credibilidade.

A tirinha do autor argentino Quino (2010), intitulada “Progresso”, é um tipo de gênero textual que possui esse tipo de intertextualidade. Nela, é possível identificar a presença da citação.

Vejamos a figura abaixo:

**Figura 1:** Tirinha “Progresso”



Fonte: clubedamalfada.blogspot.com

O primeiro balão, no qual Mafalda inicia sua fala, revela elementos que indicam a presença da intertextualidade por citação. A imagem da personagem lendo em voz alta uma matéria de jornal sobre um informe da Unesco, fazem referência a sexta edição da “Confinteia”(Conferência Internacional de Educação



de Jovens e Adultos) convocada pela própria Unesco e realizada em Belém do Pará no ano de 2009 para discutir a educação de jovens e adultos no mundo naquela época.

Além disso, outro ponto que confirma a intertextualidade por citação, é a presença das aspas no momento da leitura de Mafalda, no seguinte fragmento de sua fala “Segundo um informe da UNESCO, estima-se que no mundo existam mais de 700 milhões de adultos analfabetos” o trecho apresentado enfatiza que a personagem está trazendo para os leitores uma fala que não pertence a ela, mas sim a outro meio de comunicação, como uma matéria de jornal, por exemplo.

Dessa forma, a tirinha acaba trazendo para o leitor um fato importante ocorrido naquele momento, além de demonstrar uma crítica ao enfatizar o espanto da personagem Mafalda ao saber a grande quantidade de adultos analfabetos, expresso no segundo balão; e por fim o humor quando, no terceiro balão, ela fala do atraso no progresso.

Outra abordagem para a intertextualidade é através da paródia. Segundo Cavalcante (2012, p. 155),

[...] a paródia é um recurso bastante criativo que se constrói a partir de um texto-fonte retrabalhado - ou seja, há uma *transformação de um texto-fonte* - com o intuito de atingir outros propósitos comunicativos, não só humorísticos, mas também críticos, poéticos etc.

Vejamos um exemplo de intertextualidade por paródia:

**Figura 2:** Tirinha “Como se faz um filme”



Fonte: [http://blogdoxandro.blogspot.com/2019\\_07\\_25\\_archive.html](http://blogdoxandro.blogspot.com/2019_07_25_archive.html)

Na tirinha, pode-se ver a imagem da Magali carregando praticamente toda a safra de maçãs da macieira, e a serpente dizendo que autorizou apenas uma. A cena faz referência a uma história bíblica de que Eva foi motivada pela serpente a comer a maçã, o fruto proibido, esse é um ponto de paródia. Outro ponto é que a personagem Magali do universo Turma da Mônica é uma personagem considerada comilona, por isso carregou tantas maçãs.

Ao analisar o campo textual internamente atrelado à intertextualidade, vemos que dentro da construção realizada por Maurício de Sousa (2019) existe um paralelo ao senso comum, vinculado à história bíblica de Adão e Eva. Apesar do autor não promover citações diretas, podemos compreender após o contato com o texto a existência de uma derivação relacionada a uma paródia ou sátira da situação presente ao imaginário popular. Dado o exposto, a intertextualidade é posicionada de modo a produzir um sentido implícito ou explícito, que se supõe existir dentro do repertório sociocultural dos leitores do texto.

Ao analisar a personagem Magali, conhecida por sua gula, onde leva consigo todas as maçãs pertencentes a cobra, da qual é mundialmente famosa por tentar Adão e Eva, popularmente ilustrada com a mesma fruta, constrói-se o sentido da intertextualidade. Existe assim uma implicação a paródia onde entende-se que o efeito de sentido é constituído pelo autor abrangendo um diálogo com o processo de interpretação do leitor.

Para tanto, argumentando com o que afirma Koch (2008, p. 93)

Nas produções textuais marcadas por esse tipo de intertextualidade, o autor não apresenta a fonte, porque pressupõe que já faça parte do conhecimento textual do leitor. Então, para a produção de sentido, o leitor deve estabelecer o “diálogo” proposto entre os textos e a razão da recorrência implícita a outro(s) texto(s). Ainda na concepção de intertextualidade implícita, consideramos a manipulação que o produtor do texto opera sobre texto alheio ou mesmo próprio, com o fim de produzir determinados efeitos de sentido, recurso muito usado, por exemplo, na publicidade, no humor, na canção popular, bem como na literatura.

Se levarmos em consideração o uso da intertextualidade por paródia no ensino/aprendizagem, os alunos podem descobrir novas formas de se comunicar na sociedade.

É no decorrer da atividade de leitura que se busca o diálogo com sentido do texto, ou seja, quanto mais se lê, mais se cria repertório para novas produções. Nessa perspectiva, existem inúmeras estratégias de interpretação textual,

que são posicionadas de modo a contemplar a temática intertextual, por exemplo por meio de tirinhas.

A construção da relação do intertexto no processo de escrita/leitura ampara-se sob a ótica da produção/recepção. Nessa perspectiva, adentramos sobre a constituição dos aspectos relativos ao personagem bíblico em diálogo com a criação da tirinha.

Matencio (2002, p. 112) aborda o conceito relativo a retextualização no processo de criação de um texto:

a alteração em um ou outro dos fatores que constituem condições de produção/recepção do texto – em outras palavras, na projeção dos interlocutores envolvidos, de seus propósitos comunicativos, do espaço e tempo da produção/recepção e da modalidade lingüística à qual se recorre – é determinante dos resultados da retextualização (embora seja possível prever que, em situações diferentes, esses fatores possam ter graus de interferência também distintos).

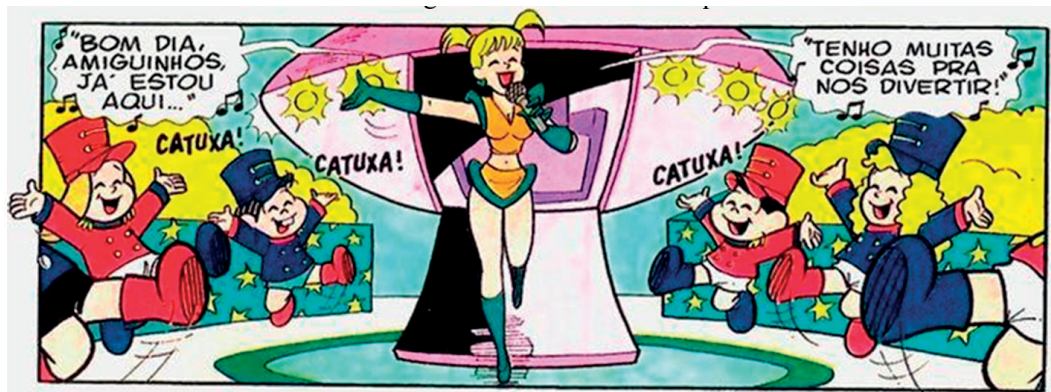
Diante disso, entende-se que o processo de intertextualidade é constituído sobre a perspectiva da qual atrela-se a retextualização, efetivando o diálogo correspondente à percepção interpretativa das marcas de um texto. Assim, o intertexto será construído a partir da recepção das perspectivas de referência a uma situação, construindo um novo sentido implícito nas marcas de compreensão do leitor.

Nessa direção, constrói-se um novo contexto que usufrui de elementos relacionados a outra perspectiva, fundamentada na inserção da retextualização dos personagens para o desenvolver a intertextualidade. Diante disso, a construção dos aspectos contextuais relativos à citação indireta constatada no texto, desempenha uma relação desenvolvida por meio da junção de Magali e a Eva, assim resultante de um diálogo voltado aos sentidos interpretativos.

Mais uma abordagem de intertextualidade é a relação intertextual por referência, caracterizada pela indicação de outro texto de forma indireta, (Cavalcante, 2012, p. 150) frisa que, “a referência diz respeito ao processo de remissão a outro texto sem, necessariamente, haver citação de um trecho. [...]”, ocorre que, as referências ficam subentendidas ao leitor em suas diversas formas de expressão. A intertextualidade pode ocorrer nos diversos tipos de linguagem, sejam elas verbais, não-verbais e mista, muito encontradas nas tirinhas.

Vejamos um exemplo a seguir:

**Figura 3:** Tirinha “As Panaquitas”



Fonte: <https://incrivel.club/articles/16-participacoes-famosas-nos-gibis-da-turma-da-monica-1233260/>

Em “As Panaquitas”, tirinha escrita por Maurício de Souza (1993), a construção de sentido é formada a partir de elementos que dialogam a partir da interação de elementos da linguagem verbal e não-verbal. Encontramos referências intertextuais não-verbais representadas pela ilustração ligada ao programa infantil “Xou da Xuxa” com a aparição de uma personagem incomum no universo “Turma da Mônica”, a nomeada “Catuxa”, com fortes traços da apresentadora Xuxa Meneghel.

Ademais, é possível destacar a presença da linguagem verbal, advinda dos balões de fala: “Bom dia, amiguinhos, já estou aqui...” e “Tenho muitas coisas pra nos divertir!”, referenciando a frases ditas tradicionalmente pela própria Xuxa em seu programa.

A intertextualidade também pode ser identificada em tirinhas representadas apenas pela linguagem não-verbal, que segundo Schelles (2008, p. 5-6)

A linguagem não-verbal é tão forte, que um gesto pode dizer mais que mil palavras. Diante de tantas informações da importância desta forma de comunicação, todos devem exercitar o conhecimento e percepção da mesma. Antes de tudo, cada um precisa se conhecer. Pois quanto mais o indivíduo se conhece, mais facilidade tem para decodificar a linguagem do outro e fazer com que o outro também consiga perceber sua mensagem.

Se “um gesto pode comunicar mais do que mil palavras”, isso significa dizer que a imagem pode falar com o seu interlocutor sem a necessidade do texto. E a essa capacidade de interpretar e utilizar esta forma de comunicação é indis-

pensável o conhecimento de outras situações para o processo de construção de sentido.

Vejamos outro exemplo de tirinha em que a linguagem usada é a não-verbal:

Figura 4: Tirinha “Maico Jeca”



Fonte: <https://incrivel.club/articles/16-participacoes-famosas-nos-gibis-da-turma-da-monica-1233260/>

No quadrinho “Maico Jeca” (2009), escrito por Mauricio de Sousa, é possível identificar a presença da intertextualidade em um diálogo com o visual, onde o autor faz referência a um dos maiores cantores do pop, Michael Jackson.

Nesta tirinha, a Turma do Penadinho (sub-personagens do universo Turma da Mônica) é confundida com figurantes durante as filmagens de um videoclipe do artista, em gravação de um dos seus clipes mais populares, “Thriller”.

Essa interação intertextual é eficiente em um contexto interpretativo, usando a linguagem visual para transmitir a referência, permitindo que os leitores façam uma ligação com Michael Jackson imediatamente.

Diante do exposto sobre a intertextualidade presentes nas tirinhas, vê-se a importância desse recurso para a formação do leitor crítico, dado que elas podem estimular a interpretação e o engajamento de forma contextualizada e com diversas referências literárias, culturais, e até mesmo étnicas.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS TIRINHAS COMO RECURSO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

No contexto atual, a prática da leitura e da escrita são indispensáveis para o desenvolvimento acadêmico do indivíduo, visto que proporciona inúmeros benefícios aos estudantes, bem como o aperfeiçoamento de competências linguísticas, como a expansão de vocabulário, melhora de dicção, maior capacidade de concentração, estímulo da memória de longo prazo, incentivo de imaginação e criatividade, etc.

A BNCC (2018, p. 71), acerca da leitura afirma que:

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Se a leitura é capaz de fazer tanta diferença na vida do sujeito, ela deve ser considerada não só ponto de partida, mas base para todo o trabalho de formação do educando no processo de ensino/aprendizagem da Educação Básica, sobretudo, no ensino de Língua Portuguesa. Uma prática contínua da leitura pode melhorar a compreensão, informação e interpretação de textos, colaborando para um maior desenvolvimento estudantil.

No que diz respeito à escrita, Antunes (2003, p. 45), afirma que,

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever.

A capacidade que o ser humano tem de expressar seus sentimentos por escrito é uma eficaz forma de comunicação, a articulação de um discurso muitas vezes vem da escrita de algo. Produzimos diversos gêneros textuais ao longo de nossa rotina, a atividade da escrita não só nos está interligada, mas também aprimora a forma de comunicação nos meios sociais e profissionais. É importante que a prática da escrita seja realizada em sala, de forma a promover o pensamento, a organização de ideias, comunicação de opiniões de forma objetiva, aprimorar argumentação, etc.

Os eixos de leitura e escrita estão intensamente entrelaçados, de forma que a leitura amplia o repertório e a compreensão - essenciais para a escrita -, enquanto o exercício da escrita aprimora a capacidade de leitura crítica e interpretativa. Antunes (2003, p. 67), versa que,

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Como a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas, o trabalho com as tirinhas em sala contribui para a intensificação dessa relação. Para escrever bem, o estudante precisa de um repertório, uma perspectiva sobre o assunto em questão e também expressar a sua opinião. Portanto, é imprescindível que ele leia constantemente. O contato com diferentes gêneros textuais, como as tirinhas, torna o processo de leitura e escrita mais aprimorado e enriquecedor.

Para incentivar os estudantes a ler, compreender e escrever, diversos docentes buscam novas metodologias de ensino com diferentes gêneros textuais, visando fomentar o interesse pela leitura além dos muros da escola. Como afirma Fino (2011),

[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos.

Assim, uma mudança de práticas pedagógicas contribui não só para o desenvolvimento de capacidades de leitura, mas também no interesse pelos diferentes tipos de texto. Nesse contexto, o uso das tirinhas é uma abordagem eficaz, dado que há a presença de diversos elementos semióticos e multissemióticos, que necessitam de compreensão para que haja a interação. E segundo Ragi, Souza e Souza, é “através dessa leitura dos textos multimodais, é possível realizar um ensino e aprendizagem fundamentados nos multiletramentos, visto que a leitura das tirinhas proporciona o domínio das formas de linguagens da atualidade.” (Ragi; Souza; Souza, 2021, p. 225-226). Como estão ligadas ao dia a dia (e a realidade) de muitos estudantes, a leitura de tirinhas pode despertar um grande interesse na Língua Portuguesa, especialmente no ensino básico, onde surge a curiosidade sobre as informações que chegam até eles.

Ter esse recurso pedagógico como auxílio em sala não só deixa a aula mais leve, como também entretém e envolve os alunos. Rama e Vergueiro (2007, p. 21) argumentam que o uso de tirinhas em classe traz inúmeras vantagens:

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos alunos, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Se o professor, como transmissor de conhecimento, busca inovar em suas aulas, e procura potencializar cada vez mais o ensino/aprendizagem dos seus alunos, levando-os para um contexto de questões sociais, raciais, étnicas, culturais e até mesmo políticas de uma maneira mais acessível, na “linguagem” deles, as aulas certamente serão mais proveitosas.

Em síntese, a tirinha como recurso pedagógico em sala de aula pode contribuir consideravelmente para o aprendizado dos alunos, pois, é uma ótima ferramenta para despertar o interesse pelo mundo da leitura e da escrita, uma



vez que se quer formar jovens leitores que não apenas decodifiquem textos, mas que também sejam capazes de interpretá-los e utilizá-los no dia a dia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu do interesse dos pesquisadores em encontrar alternativas que visem ajudar os discentes a aprimorar seus conhecimentos linguísticos. Por meio do gênero textual tirinha, buscamos demonstrar como o uso desse recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para ensino/aprendizagem dos alunos.

Para isso, foi dado destaque à importância da intertextualidade nas tirinhas como mecanismo auxiliar que visa ajudar no processo de compreensão textual dos discentes, demonstrando como a presença de aspectos sociais, culturais e literários contribuem para a construção desse gênero assim como para o desenvolvimento de seu repertório linguístico.

As análises presentes no *corpus* evidenciam que a intertextualidade pode ser usada como um recurso para a prática da leitura e o desenvolvimento crítico social dos alunos, sendo de suma importância para contribuir na formação de cidadãos críticos, capazes de entender os diferentes significados que um texto pode transmitir.

O estudo acerca dos gêneros textuais, sobretudo, do gênero tirinha se torna indispensável para o contexto educacional, sendo essencial para o processo de letramento dos estudantes, a intertextualidade apresentada nesse gênero contribui para o aprofundamento do repertório sociocultural uma vez que se constrói a partir de outros textos para transmitir uma determinada ideia ao leitor.

No entanto, a linguagem e o processo de comunicação não se limitam apenas à repetição de ideias, essas podem ser apresentadas por meio de diferentes tipos de comunicação, podendo ser verbal ou não verbal, ou seja ela pode acontecer através de uma linguagem oral, escrita ou até mesmo por meio de gestos. Nesse sentido, se faz necessário uma reflexão crítica a respeito de como essa temática é abordada pelos docentes em sala de aula. No que diz respeito às práticas pedagógicas, cabe ao corpo docente, cada vez mais, perpassar aos ensinamentos da gramática, visando explorar com maior frequência os textos e seus diferentes gêneros.

Sabendo disso, a utilização de tirinhas no ensino de Língua Portuguesa deve ser compreendida como um meio de interação com a realidade vivida e como uma forma de ação social capaz de contribuir para a prática de análise crítica e aprofundamento de repertório linguístico dos alunos.

Sob essa perspectiva, a leitura de tirinhas no âmbito escolar pode ser um meio não apenas para a construção de sentidos presentes dentro de um texto, mas também para o estímulo e incentivo à leitura, podendo contribuir para uma prática de leitura de textos mais extensos ou com uma linguagem mais complexa. Com isso, espera-se que este trabalho estimule reflexões sobre o ensino de leitura, principalmente em relação a intertextualidade e o uso das tirinhas como ferramenta para esse processo.

Por fim, este trabalho visa contribuir para a compreensão da intertextualidade nas tirinhas, levando em consideração a sua relevância no cenário educacional. Dessa forma, a utilização das tirinhas em sala de aula desempenha um papel crucial no desenvolvimento do ensino/aprendizagem dos alunos, no que diz respeito ao trabalho com a variedade de gêneros textuais na educação básica, visto que é a partir do trabalho com o texto que os alunos são capazes de desenvolver diferentes competências e habilidades de leitura.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente à Deus, por nos guiar e dar sabedoria para realizar a pesquisa. Agradecemos ao nosso orientador pelas orientações que direcionaram o nosso aprendizado. A Universidade Estadual da Paraíba, por nos proporcionar a experiência de pesquisadores que pretendem contribuir ativamente para o ensino da Língua Portuguesa.

A colegas e amigos, que de alguma maneira, colaboraram para a conclusão desta pesquisa, através do suporte e das discussões proveitosas que enriqueceram este estudo.

Por fim, expressamos nossa gratidão aos indivíduos que colaboraram com esse estudo, sem os quais ele não teria sido viável.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação**. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 out. 2024.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

FINO, Carlos Nogueiro. Investigação e inovação (em educação). V Colóquio CIE-UMA: **Pesquisar para mudar (a educação)**. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/813/1/Fino21.pdf> Acesso em: 12 out. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8317651/mod\\_folder/content/0/Marconi%3B%20Laka%202003.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8317651/mod_folder/content/0/Marconi%3B%20Laka%202003.pdf)> . Acesso em: 09 out. 2024

MARTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Atividade de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA: Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <<https://seer.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>>. Acesso em: 15 set. 2024

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PtUbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=minayo+teoria+m%C3%A9todo+e+criatividade&ots=5Q-OfnNWVJ&sig=qNnUab6-py-SA75pcNhx4AUeMimU>. Acesso em 14. set. 2024.

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

RAGI, Taísa Rita. SOUZA, Teciene Cássia de. SOUZA, Francislaine Ávila de. **Um estudo sobre o uso de tirinhas na sala de aula: contribuições para a habilidade de leitura**. Revista Crátilo: Centro Universitário de Patos de Minas, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo>> Acesso em: 20 set. 2024

SHELLES, Suraia. **A importância da linguagem não-verbal nas relações de liderança nas organizações**. Revista Esfera, 2008. Disponível em: <[https://fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo\\_Suraia.pdf](https://fsma.edu.br/esfera/Artigos/Artigo_Suraia.pdf)>. Acesso em: 16. set. 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.004

# AS RELAÇÕES ENTRE AUTOR E PERSONAGEM E AUTORREFERÊNCIA NA FIGURA DO AUTOR: UMA ANÁLISE DE MACANUDO I

Anna Paula Aires de Souza <sup>1</sup>  
Kaio César Pinheiro da Silva <sup>2</sup>  
Elis Regina Guedes de Souza<sup>3</sup>  
Anderson Gadelman Fagundes Barreto Silva <sup>4</sup>

## RESUMO

A autorreferência é um traço frequente nas literaturas contemporâneas, apesar de ser um recurso que não é novo no campo literário. Logo, a autorreferencialidade se põe em um lugar de limites entre o que é considerado ou não literatura, o que Ludmer (2010) afirma ser o “atravessar fronteiras”, isto é, estar simultaneamente dentro e fora do que se entende por literário. Um dos aspectos que apontam para a figura do autor em Liniers é o fato – anteriormente citado – dele se desenhar com cabeça de coelho. Nas palavras do próprio Liniers acerca dessa relação entre seu eu autor e o personagem que cria com a mesma identificação. Essa confusão entre o que é ficcional e real é uma das características das escritas de si que, por sua vez, estão presentes nos quadrinhos aqui estudados. Logo, nesse artigo analisaremos as referências relacionadas ao autor no Macanudo I, considerando como aporte teórico os textos de Klinger (2006), Ludmer (2010) e Queiroz (2017) que tratam respectivamente das narrativas contemporâneas, da escrita de si e das narrativas

1 Mestre do Curso de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, paulaaire1@gmail.com;

2 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG profkaioczar@gmail.com

3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, elis.gds19@gmail.com

4 Especialista pelo Curso de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa da FAMASUL, gadelman1403@gmail.com

gráficas, em especial, as de Liniers. Nesse sentido, nossa pesquisa se organiza a partir de um recorte teórico conceituando as escritas autorreferenciais e, posteriormente, a análise da obra supracitada.

**Palavras-chave:** Macanudo, Liniers, Autorreferência.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS – ESCRITAS DE SI E AS RELAÇÕES COM AS NARRATIVAS GRÁFICAS

O termo escritas de si, utilizado por Klinger (2006), é fundamentalmente usado para tratar das narrativas contemporâneas, em especial, de romances cujo eixo norteador – citando Mariconi – é autoexposição e/ou espetacularização do autor por meio de sua presença autobiográfica, em textos de cunho ficcional, de forma que os discursos situam-se no entremeio do real e do ficcional.

As escritas de si, por sua vez, estão atreladas ao processo de espetacularização da figura do próprio autor. Desse modo, no que se refere à espetacularização da imagem do autor, podemos analisar a partir do entendimento de Barthes (2004, p.3). O autor defende que no cenário da literatura contemporânea, este não se encontra diminuído “[...] como uma figurinha lá ao fundo da cena literária nem tampouco restrito a função-autor proposta por Foucault (2006), mas como um “sujeito midiático”, “um retorno do autor”. Pautada nos estudos de Foster, Diana Klinger argumenta que esse “retorno do autor” é simultâneo ao “retorno do real”, dando continuidade “[...] à crítica do sujeito, mostrando sua inacessibilidade” (Klinger, 2006, p.39). Portanto,

[...] o retorno do autor seria uma crítica ao recalque modernista do sujeito da escrita. Porém não seria o retorno de um sujeito pleno no sentido moderno, mas haveria um deslocamento: nas práticas contemporâneas de “literatura do eu” a primeira pessoa se inscreve de maneira paradoxal num quadro de questionamento da identidade.

Sendo assim, ainda segundo Klinger (2006, p.47), o termo autoficção é suficiente para dar conta desse retorno do autor, por problematizar as noções de referência e ficção. Para a autora, Leonor Arfuch defende que o espaço midiático contemporâneo, especialmente por meio da entrevista – voz e corpo “ao vivo” – oferta uma prova, qualificada enquanto irrefutável, acerca tanto da existência quanto da inexistência do “autor real”, que deixa suas marcas na escrita, mas também não quer renunciar à sua supremacia.

O retorno do autor se daria, então, em correlação com a produção de efeitos de realidade. Logo, na autoficção esse efeito de real quebra a ideia de ficcionalidade, ultrapassando suas barreiras (Klinger, 2006). E essa ruptura de fronteiras é uma das marcas da literatura contemporânea salientada por Ludmer (2010).

Para Klinger (2008, p.13), “[...] essas obras se situam além do paradigma moderno das letras, baseado em narrativas autônomas em relação à figura do autor e na busca de uma linguagem literária claramente diferenciada da cultura de massas”. Nesse sentido, a própria autoficção expande o campo literário, na medida em que há nela uma “[...] falta de rigor conceitual” (Noronha, 2014) que gera algumas dificuldades, tais como “[...] a indecidibilidade, a questão das denominações genéricas, a problemática das instâncias do discurso [...] e as diferentes acepções do próprio termo ficção” (Noronha, 2014, p. 15). Essa falta de rigor, de enquadramento, também é uma das características das narrativas contemporâneas, que, por vezes, alargam o campo narrativo e que estão atreladas à construção de sentidos dentro dos textos, constituindo-se tanto em potências referenciais quanto numa via para a construção de uma literatura fora de si.

Em relação à *Macanudo*, apesar de não se tratar de um romance, as narrativas gráficas de Liniers apresentam também esse aspecto autoficcional em suas escritas, uma vez que, a figura do autor sempre está presente, seja na sua relação de diálogo com os personagens, na metalinguagem dos quadrinhos ou na autoexposição do autor, representado por um coelho, ou pela figura do chefe, por exemplo.

A autora afirma que o grande avanço da cultura midiática é um dos movimentos que fazem do espaço contemporâneo um espaço privilegiado para a proliferação de escritas de si, pois é nele que há uma produção crescente do privado e de sua visibilidade, da espetacularização do que é íntimo e da lógica de celebridade, manifestado através de uma ênfase no que é autobiográfico.

Um dos aspectos que apontam para a figura do autor em Liniers é o fato – anteriormente citado – dele se desenhar com cabeça de coelho. Nas palavras do próprio Liniers acerca dessa relação entre seu eu autor e o personagem que cria com a mesma identificação, ele explica que: “Yo soy el conejo, pero no lo soy. Una mentira más de los medios que como siempre nos mienten”. E continua: “Me daba vergüenza dibujarme a mí mismo. Por eso me dibujo como conejo”. Essa confusão/embaralhamento entre o que é ficcional e real é uma das características das escritas de si que se manifesta em *Macanudo* pela mescla

entre autor e obra. Liniers explica a origem de sua autorrepresentação através do coelho:

“Hace cuatro o cinco años me invitaron a un viaje a Berlín, era un intercambio de artistas. Iban escultores, fotógrafos, pintores. (...) Básicamente, llegué a Berlín, al aeropuerto con los artistas – artistas en serio y yo–, y cada uno de nosotros tenía que hacer una obra – porque los artistas hacen obras–, sobre lo que Berlín les significaba, qué era Berlín para ellos. A mí me tocó primero. Y yo había estado un día en Berlín, todavía Berlín no era mucho. Hice una historietita en donde contaba que había ido del aeropuerto al lugar donde vivía, y que había visto un zapato arriba de un auto –porque no me habían pasado muchas cosas todavía, pero el zapato se ve que se me quedó en la cabeza–, y que daban Baywatch en alemán. [Risas] Era pésima la historia. Entonces para ponerle un poco de gracia, total los alemanes mucho no entendían, me dibujé como un conejo. Porque en el mundo del arte hacer cosas que no se entienden está muy bien visto. [Risas] A la altura de las circunstancias, me dibujo como un conejo. Y como son artistas, nadie te pregunta. [Risas] Todo el mundo saca sus conclusiones y nadie te pregunta”. (PZ, 2008).

Na citação acima, o autor narra uma situação em que deveria produzir obras (pois é isso que os artistas fazem) acerca de sua experiência em Berlim. Ele, em sua primeira vez na cidade, criou uma história em quadrinhos (gênero a que ele se dedica em suas produções artísticas) e como a achou sem graça colocou a si mesmo como um coelho, considerando que, nas palavras do autor, “[...] no mundo da arte devem-se fazer coisas que não se entendem muito bem”. Na fala de Linieres podemos perceber dois movimentos que o colocam enquanto autor no centro da narrativa: o primeiro, criando uma história acerca de uma experiência própria em Berlin e o segundo, colocando-se também enquanto personagem, mesmo que personificado dessa história.

Sendo assim, considerando *Macanudo* a título de exemplo, a autorreferência é um traço frequente nas literaturas contemporâneas, apesar de ser um recurso que não é novo no campo literário que, na narrativa em questão, também compõe a obra de Liniers e a simbologia nele construída através da associação da imagem do autor a própria criação artística.

Logo, a autorreferencialidade se põe em um lugar de limites entre o que é considerado ou não literatura, o que Ludmer (2010) afirma ser o “[...] atravessar fronteiras”, isto é, estar simultaneamente dentro e fora do que se entende por literário. A autora evidencia que a literatura contemporânea ultrapassa as

fronteiras do livro como objeto físico, além de superar categorias de classificação literária que não mais conseguem abarcar essas novas noções. Para tanto, a autorreferencialidade aparece como uma dessas formas fronteiriças citadas pela autora. A busca pelas referências através do recorrente uso de escritas biográficas e/ou autobiográficas é algo que ocorre em todos os níveis da mídia. No que diz respeito à produção literária existe uma profusão de narrativas do “eu” que vão desde histórias de pessoas famosas até narrativas de ordem mais complexa, perpassando também pelas narrativas gráficas, como podemos verificar.

Para tanto, nesse artigo analisaremos as referências ao autor no *Macanudo I*, considerando como aporte teórico os textos de Klinger (2006), Ludmer (2010) e Queiroz (2017) que tratam respectivamente das narrativas contemporâneas, da escrita de si e das narrativas gráficas, em especial, as de Liniers.

## ASPECTOS REFERENCIAS EM MACANUDO I

Liniers é um quadrinista argentino cuja maior e mais reconhecida obra é *Macanudo*, uma tira cômica que é publicada desde 2002 no *La Nación*. Ainda que não seja formada por personagens fixos, as tiras retratam alguns que se repetem com frequência como a própria personagem do coelho – representando o autor; Olga, Enriqueta, Fellini e seu urso Madariaga; pinguins; duendes, Z-25, el robo sensible, entre outros. Na concepção de Queiroz (2017, p.121):

Liniers utiliza-se do jogo do texto para fazer a transposição desses elementos externos para os internos. No entanto, somente essa conexão regular entre autor, obra e público é capaz de estabelecer esse tipo de jogo narrativo, já que, caso não fossem publicadas no dia a dia, as tiras não estabeleceriam tal popularidade a ponto de permitir a comercialização dos brinquedos e, conseqüentemente, a exploração do autor desses objetos dentro da narrativa gráfica.

Essa conexão entre autor, leitor e obra se estabelece e se reflete em uma narrativa marcada pela autoficcionalidade e pela exposição e, conseqüente, espetacularização da figura do autor. Nesse sentido, para com objeto de nossa análise elegemos *Macanudo I*, uma vez que, trata em suas tiras esses elementos referenciais tanto a narrativa quanto em relação à figura do autor. Para tanto, analisaremos respectivamente as tirinhas aqui dispostas a partir de três categorias: a primeira na perspectiva de metanarrativa, a segunda das relações entre autor e personagem e a última da representação do autor nos quadrinhos.



Figura 1: Tira de *Macanudo I*



Fonte: Linieres, 2004

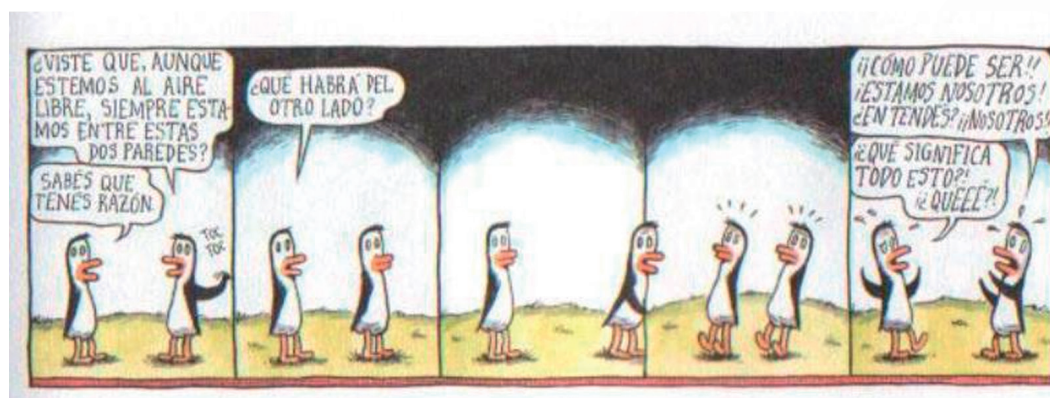
No primeiro caso, as autorreferências são a própria narrativa, construindo-o a partir da metalinguagem. A tirinha que introduz *Macanudo I*, por exemplo, trata de referências ao lançamento do próprio *Macanudo* através de uma apresentação formal, ironizada inicialmente pela recepção pomposa (mundial, mas, aparentemente, sem ninguém) a tira – marcada pela presença do apresentador, do palco, das cortinas – em contraste com a falta de recursos salientada pelo pinguim e evidenciada pelas imagens como a falta coreografia a ser apresentada e os fogos de artifícios representados por uma pequena bomba somados ao possível fracasso constatado pelo choro do apresentador que é consolado pela figura do pinguim.

Análogo a essa análise, consideramos o que Queiroz (2017) argumenta acerca da ficcionalidade presente na narrativa. Segundo o autor, a ideia de que essas narrativas se restringem ao mundo da ficção sendo, desse modo, completamente afastado do nosso, não se aplica a *Macanudo*, uma vez que os quadrinhos se estabelecem na zona fronteira entre o real e o ficcional através do processo de escrita de si e da abordagem de questões atuais.

Na segunda tirinha, os pinguins conversam sobre o mundo que os cerca e o privilégio de estar ao ar livre – constatado pela presença do céu, da natureza – e nessas divagações percebem que paradoxalmente mesmo estando ao ar livre sempre estão presos entre “duas paredes”, as paredes referentes ao quadrinho, aspecto típico das narrativas gráficas, referindo-se também aos processos de

escrita e de construção dessas narrativas, refletindo assim a metaficcionalidade, em que há um questionamento acerca das estruturas do próprio gênero narrativo. Destacamos ainda que no campo da referencialidade, o questionamento das personagens em relação à estrutura narrativa aproxima-se de uma referência ao Mito da Caverna, de Platão, só que, no caso, associado ao processo de produção narrativa, metaforizado nas estruturas do próprio gênero “histórias em quadrinhos”, tanto pela escrita quando os pinguins se questionam acerca do que está do outro lado quanto pelo cenário que forma o quadrinho, o simulacro de uma caverna.

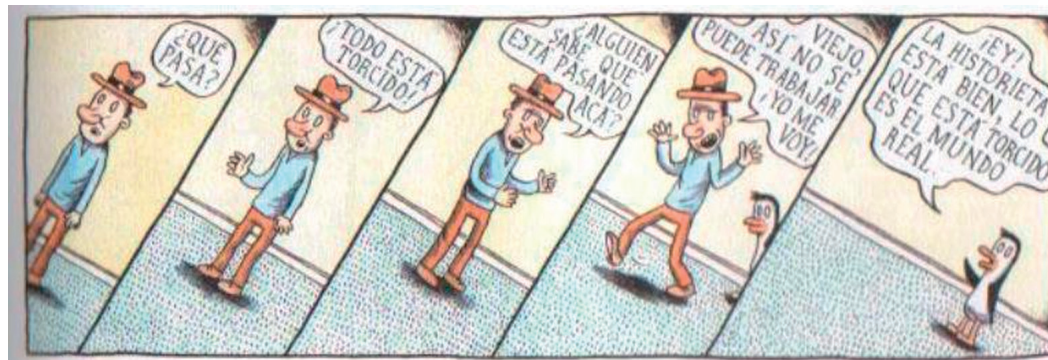
**Figura 2:** Tira de *Macanudo* I



**Fonte:** Linieres, 2004

A terceira tira refere-se ao formato em que os quadrinhos estão dispostos, no caso, em diagonal, e no personagem bem como os pinguins acima questionando-se sobre o processo de organização da própria tirinha em que está inserido, pondo-se como um empregado, cujo “trabalho” o impossibilita de trabalhar. O pinguim, por sua vez, responde as reclamações do outro personagem afirmando que não é a tirinha que se encontra torcida, mas o mundo real, fazendo assim uma crítica a questões sociais que estão fora da tirinha. Há ainda que destacar a presença do leitor na construção de sentidos da tira, considerando que o personagem se utiliza da não-transacionalidade para atingir quem está de fora dos quadros típicos do gênero. Para Iser (1979, p.105-106), autor, texto e leitor são interligados em uma relação cujo processo está em andamento produzindo algo que antes inexistia. Na perspectiva de Iser, “esta concepção do texto está em conflito direto com a noção tradicional de representação, à medida que a mimesis envolve a referência a uma realidade pré-dada, que se pretende estar representada”.

**Figura 3:** Tira de *Macanudo I*



**Fonte:** Linieres, 2004

Na figura 4, Liniers refere-se tanto ao processo de feitura da tirinha como a relação desse processo com o autor, uma vez que desenha uma personagem feminina que critica o personagem masculino por não conseguir fazer nada até o final. Essa crítica da personagem é comprovada na própria elaboração da tirinha que começa com todas as cores e personagens desenhados e aos poucos vai se evidenciando um processo de desleixo na elaboração dela, culminando em um esboço que cala as críticas da mulher ao mesmo tempo que as confirma.

**Figura 4:** Tira de *Macanudo I*



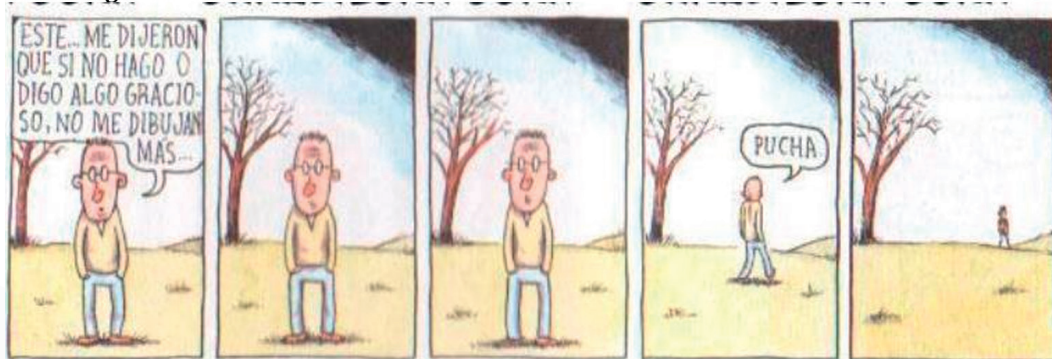
**Fonte:** Linieres, 2004

Queiroz (2017, p.48), assinala que ao assumir o discurso metalinguístico, Liniers retrata os elementos que compõem aquela narrativa gráfica e que, por sua vez, estão inerentes a leitura, esquecendo-se um pouco dos universos e temas que comumente trata.

A característica atribuída ao personagem da trama também pode ser deslocada para caracterizar o autor, que começa a tira com a imagem-arte finalizada e aos poucos vai regredindo em seu trabalho, até apresenta-la inacabada, inclusive impossibilitando ao público ler o último balão de fala. No sentido inverso da leitura, apresenta-se ao leitor, as etapas de produção de uma narrativa gráfica.

O segundo aspecto analisado, por sua vez, é a presença referencial do autor – ou a falta dela – relacionada com as personagens. Logo, a tira 5 demonstra a figura desse autor, justamente pela falta – silenciamento – dele. Uma vez que os personagens o chamam e ele não os contesta. Ao mesmo tempo, há um processo de transposição de responsabilidades em que o personagem assume a atribuição de gerar entretenimento/humor, afastando essa responsabilidade do autor ou mesmo, em uma segunda possibilidade, unindo-o a própria figura de Liniers, considerando que, nesse caso, eles seriam inseparáveis.

**Figura 5:** Tira de *Macanudo I*



**Fonte:** Linieres, 2004

**Figura 6:** Tira de *Macanudo I*



**Fonte:** Linieres, 2004

Nas tiras acima apresentadas é acionada a figura do autor pelo dispositivo de fala dessas personagens, no entanto ele não aparece. Assim, o personagem demonstra-se insatisfeito com a falta de humor que prevalece naquele seu quadrinho –responsabilidade criativa do autor - e sem obter resposta vai embora. No caso específico da figura 6, a personagem atua a partir de uma conversa com Liniers (que não aparece nos quadrinhos), queixando-se de uma dor, um torcicolo, o autor, por sua vez, responde ironicamente à fala do duende ao simplesmente utilizar um recurso gráfico, de organização da tirinha, para solucionar o problema “físico” da personagem: mudando a orientação do quadrinho e deixando-o na diagonal. Pela expressão facial do duende, inferimos a insatisfação em relação à resolução de sua queixa.

**Figura 7:** Tira de *Macanudo I*



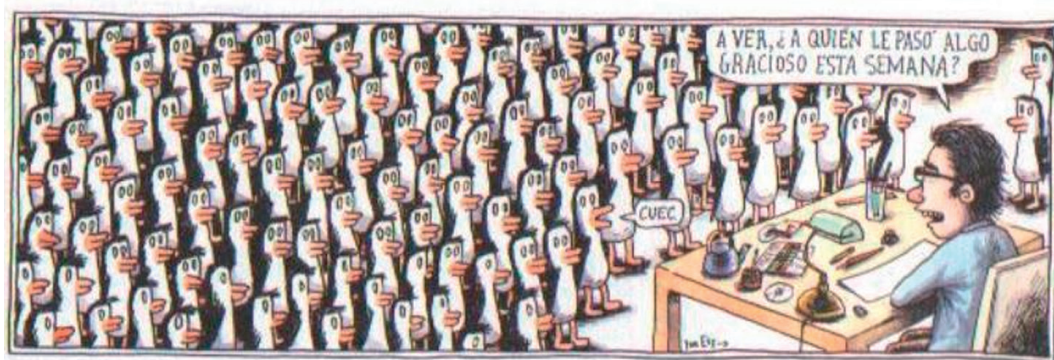
**Fonte:** Linieres, 2004

Por fim, o último aspecto apresentado é a representação do autor seja tão somente por sua voz narrativa dentro das tiras ou por sua presença como personagem. No caso das tiras apresentadas nas figuras 6 e 7, o autor aparece como uma voz narrativa, que no primeiro caso apesar de ali estar presente e de perguntar o que acontece com o duende, não atende a solicitação por ele feita, ou ao menos, não do modo desejado, tendo em vista que diante da reclamação de torcicolo feita pelo duende, seguido do pedido de ajuda ao próprio Liniers – autor de *Macanudo*, ou seja, uma referência clara a figura rela do autor – o autor/narrador/personagem (invisível) responde de um modo incomum e que referencia e modifica a estrutura gráfica dos quadrinhos a fim de resolver o problema, colocando-o (o quadrinho) em uma posição diagonal que supostamente consertaria o problema do pescoço na perspectiva do autor, mas não no da personagem evidenciado por sua cara de desagrado.

Já a figura 7 o autor questiona seu personagem Rivarola acerca da solidão, apesar de estar em uma cidade cheia de gente e o questiona se ele deseja que desenhe um amigo, obtendo uma resposta afirmativa o quadrinista atende a solicitação de seu personagem.

Por fim, as últimas duas tiras aqui apresentadas mostram a presença do autor enquanto personagem.

**Figura 8:** Tira de *Macanudo*



**Fonte:** Linieres, 2004

Na figura 8, o autor é representado como um personagem que por sua disposição no espaço inferimos estar hierarquicamente acima de personagens aqui outrora já conhecidos, os pinguins.

Nas relações entre os personagens e o autor, por vezes Liniers trata o processo de elaboração de uma tira não como um gesto que requer inspiração e criatividade, mas como um trabalho que demanda transcrever para os quadrinhos as supostas experiências vivenciadas pelos personagens, como se os mesmos tivessem lugar no mundo material e não fossem frutos de sua imaginação. A assinatura no canto inferior direito também evoca o sentido metalinguístico da tira, “por esse”. O humor da tira consiste na projeção material dos personagens e na necessidade de que os mesmos retratem suas experiências para serem transpostas para os quadrinhos, negando o elemento imaginativo como necessário para a concepção das ideias (Queiroz, 2017, p. 100).

Acerca dessa última tira De Martini (2014) afirma que ela está relacionada a capacidade lúdica do autor que inclui em seu humor o que ela qualifica como assombro, isto é,

En algunas ocasiones el asombro tiene que ver con el descubrimiento y la sorpresa, pero en otras se relaciona con el misterio y la incomprensión. Una verdadera obra de arte no genera tantas certezas

como preguntas, por eso no sorprende que en las tiras de Macanudo haya personajes mudos, situaciones absurdas y elementos aparentemente azarosos o herméticos (De Martini, 2014, p.114-115).

**Figura 9:** Tira de *Macanudo*



**Fonte:** Linieres, 2004

Na última tira – que também fecha o livro – o Liniers representado pelo personagem coelho aparece, referenciando outro autor, o Luis Buñuel, por meio de uma citação que define o mistério como principal elemento da obra de arte. Essa alusão a outros textos é também um artifício recorrente em *Macanudo* (De Martini, 2014). Acerca das relações referências a autora salienta que:

En el pasaje del hecho real a la escritura es posible que intervinieran componentes ficticios, pero persiste el núcleo de una “experiencia” cuyo significado se vuelve comunicable. La autofiguración inserta las tiras en el registro de las escrituras íntimas, y esa relación cercana entre el autor y el texto se hace extensiva al vínculo que une al autor y el texto con los lectores (De Martini, 2014, p.90).

Assim a presença dos aspectos autoficcionais dentro das tiras de Linieres evoca não tão somente uma presença narcisista da figura do autor, mas principalmente uma relação referencial com sua obra.

Cabe salientar que em Linieres esse processo de evidência e exposição do autor ocorre em uma via dupla, a primeira aqui citada é pelo processo narrativo e

a segunda é justamente pela profissionalização dessa figura do autor, tendo em vista que Liniers cria e publica diariamente para o *La Nación*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Macanudo I* constatamos a presença do autor em diversos aspectos que vão desde os procedimentos metanarrativos até a presença do autor representado por meio de personagens. Essas representações, por sua vez, tencionam o que é real e o que é ficcional dentro das tiras, uma vez que, questionam o processo de criação do autor, comunicam-se com ele, estabelecem críticas, etc.

Essa linha tênue entre real e ficcional é, segundo Ludmer, uma das características do contemporâneo, há na concepção dela uma dissolução das fronteiras que separam esses aspectos. Para Klinger, são marcas de um momento marcado pela presença e exposição do eu, que no caso de Liniers percebemos graças a sua presença representada de diversos modos em *Macanudo*.

## REFERÊNCIAS

Barthes, R. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

De Martini, V.M. *Intertextualidad e intersemiosis en Macanudo (1-6) de Liniers*. Departamento de Letras: 2014. Disponível em : <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/intertextualidad-intersemiosis-de-martini.pdf>. Acesso em 27 de Junho de 2024.

Focault, M. *O que é um autor?* Trad. António F. Cascais e Eduardo Cordeiro. 6. ed. Lisboa: Nova Vega, 2006

Iser, W. O jogo do texto. In: Lima, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor*. São Paulo, Paz e Terra, 1979. Leahy- Dios, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

Klinger, D.I. *Escritas de si e escritas do outro*. Auto-ficção e etnografia na literatura latino-americana contemporânea. Tese (Doutorado em Letras). Literatura Comparada. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.



Klinger, D.I. Escrita de si como performance. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.12, p. 11-30, 2008.

Liniers. *Macanudo 1*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2004

Ludmer, J. Literaturas posautónomas. *Ciberletras*, n. 17, 2010. Disponível em português em: <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/n20.pdf>. Acesso: 12 mar. 2019.

Noronha, J. M. G. "Apresentação". In: *Ensaio sobre a Autoficção*. Org. Noronha, J.M.G. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014. p. 7- 20.

PZ, "La presentación de conejo de viaje", Buenos Aires, *Hablando del asunto Espacio de cultura en primera persona*, 28.05.2008.

Queiroz, J.F.S. *Espaços urbanos, lugares de (con) vivência: Olhares sobre a narrativa gráfica Macanudo*, de Liniers. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Maceió: UFAL, 2017.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.005

# O PAPEL DA FEIRA DE CIÊNCIAS NO FORTALECIMENTO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Onete Raulino da Costa<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1975-7009>

Roberta Noélia Távora de Carvalho<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-2545-6341>

Rickardo Léo Ramos Gomes<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-6101-9571>

Orientador do Trabalho

## RESUMO

Este estudo aborda a importância do professor empregar diferentes abordagens para estimular nos estudantes as diversas formas de aprendizagem de uma língua estrangeira. Diante dessa premissa, questiona-se qual é o papel da imersão cultural na aquisição do conhecimento de uma língua estrangeira. Nesse contexto, a imersão cultural tem se mostrado um poderoso instrumento nesse processo. A pesquisa foi conduzida com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental em 2022, em uma escola pública municipal de Fortaleza, Ceará. Os pesquisadores adotaram uma abordagem centrada na aprendizagem da língua inglesa por meio da imersão cultural. Utilizando uma metodologia qualitativa de pesquisa, foram empregadas técnicas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A amostra consistiu de quinze participantes que vivenciaram a experiência de intercâmbio cultural em cinco países: Estados Unidos, Canadá, Irlanda, África do Sul e Alemanha. A coleta de dados foi

1 Doutoranda em *Ciências de la Educación* pela *Universidad Del Sol* (UNADES), Mestre em *Ciencias de la Educación* pela *Universidad Del Sol* (UNADES). onete.raulinoc@gmail.com;

2 Doutora em *Ciencias de la Educación* pela *Universidad Politécnica Y Artística (PAP)*, robertanoelia@hotmail.com;

3 Dr. (Tít. Cult.) em Ciências Biológicas – FICL; M. Sc. em Fitotecnia – UFC. rickardolrg@yahoo.com.br.

realizada por meio de um questionário *online* do *Google Forms*, uma vez que os participantes residiam em diferentes cidades, incluindo Fortaleza, Caucaia, Camocim, Maranguape, Goiás, São Paulo e Atlanta. A análise crítica dos dados revela que a pesquisa proporcionou maior autonomia aos participantes, os quais buscaram informações junto aos pesquisados para avaliar se a imersão lhes proporcionou mais oportunidades, além de investigar as principais dificuldades enfrentadas durante esse processo. Além disso, destaca-se a importância da língua inglesa no mundo globalizado e como ela contribui para que os estudantes da escola e da comunidade em geral possam acessar informações disponíveis. Os resultados também indicam que, para a maioria dos participantes, a experiência vivenciada ampliou seu conhecimento de mundo e abriu novas oportunidades dentro do mercado de trabalho, oferecendo perspectivas mais amplas para alcançar seus objetivos. Os entrevistados ressaltaram ainda a importância fundamental de aprender a língua inglesa, independentemente de residir no Brasil, destacando as possibilidades para o desenvolvimento de novos talentos.

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira, Língua Inglesa, Aprendizagem, Imersão Cultural.

## INTRODUÇÃO

A atuação docente nos apresenta situações que nos oportuniza as mais diversas formas de aproximar os alunos dos conteúdos estudados. De várias maneiras, a Feira de Ciências pode ajudar a aumentar o interesse dos alunos pela educação inglesa já que a Feira de Ciências oferece aos alunos uma oportunidade de usar suas habilidades de inglês de uma maneira prática e interativa. Eles são capazes de desenvolver projetos científicos e apresentar suas ideias em inglês, o que os introduz ao idioma de uma maneira compreensível e significativa.

Os alunos também podem adquirir vocabulário específico em inglês relacionado aos temas de seus projetos enquanto trabalham em projetos científicos. Isso contribui para contextualizar o idioma, tornando-o mais relevante e simples de entender.

A Feira de Ciências é um momento primordial para se trabalhar em equipe e se comunicar com colegas, professores e até mesmo visitantes na Feira de Ciências. Ao participar dessas atividades em inglês, os alunos exercitam suas habilidades de comunicação e cooperação.

Os alunos podem se sentir mais motivados a aprender inglês após participar da Feira de Ciências e ao ver os resultados de seu trabalho eles entendem como o idioma pode ajudar a alcançar metas acadêmicas e pessoais. Além disso a língua inglesa permite a conexão com várias culturas em todo o mundo, desta maneira os alunos têm a oportunidade de ampliar sua compreensão e apreciação de diferentes culturas ao participar da Feira de Ciências e interagir com projetos de outras escolas ou com visitantes de diferentes origens, isso é uma clara oportunidade para aumentar o interesse dos alunos pela língua inglesa.

O objetivo geral deste estudo é averiguar como a promoção da participação de nossos alunos em um evento científico pode promover o entendimento de que língua inglesa precisa ser compreendida, fazendo com que os alunos possam vir a interagir mais nas aulas semanais e motivar-se a aprendê-la.

Já os objetivos específicos são os seguintes: desenvolver um referencial teórico relacionado com a aprendizagem da língua inglesa; contextualizar a participação dos nossos alunos na VI Feira Científica e Cultural da EM Santos Dumont; apresentar os resultados comentando-os obtidos durante a participação dos nossos alunos no evento em tela.

Este estudo ficou organizado em cinco seções. A primeira foi a introdução onde foram disponibilizados os objetivos deste estudo. A segunda seção

foi a metodologia onde foram descritos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo. Na terceira seção desenvolveu-se um referencial teórico visando subsidiar as considerações apresentadas nesta pesquisa. Na quarta seção foram apresentados e comentados os resultados obtidos nesta pesquisa. E na quinta e última seção foram elaboradas as considerações finais.

## METODOLOGIA

A metodologia empregada para o desenvolvimento deste artigo enquadra-se em uma abordagem quanti-qualitativa, quanto à natureza ela é aplicada, com relação aos objetivos ela é exploratória e descritiva.

Mineiro, Silva e Ferreira (2022, p. 07) explicam que:

A pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem de investigação que considera a conexão do sujeito com o mundo e suas relações, não desconsiderando a subjetividade dos participantes do estudo nem do pesquisador, entendendo que não é possível o desenvolvimento de um trabalho asséptico. Já a pesquisa de abordagem quantitativa foca no controle dos dados, utilizando-se de instrumentos e técnicas objetivas para discutir as informações obtidas por meio de uma análise subsidiada por instrumentos matemáticos, buscando generalizações.

Para desenvolvê-la, empregou-se os seguintes procedimentos: uma revisão bibliográfica e a aplicação de entrevistas. Com relação à revisão bibliográfica Dorsa (2020, p. 01) tem a seguinte opinião:

A revisão bibliográfica é fundamental para a escrita de um texto científico, independentemente do gênero: uma tese, uma dissertação, um projeto ou a escrita de um artigo científico de revisão. [...] Ao propiciar encontro de pesquisas com similaridades, assim como análise da metodologia utilizada, a revisão oportuniza aos pesquisadores a elaboração de textos a partir de uma perspectiva histórica sobre determinado tema, tanto em nível nacional quanto internacional, dependendo da abrangência, exigindo assim expertise como condição básica para o crescimento de pesquisas sobre a área de estudo.

Na opinião de Silva e Russo (2019, p. 05) “a aplicação de entrevistas [...] requerem rigor e preparação. A pesquisa quanti-qualitativa que adota o emprego de entrevistas pressupõe potencial criativo e revelador para geração de novos conceitos e ideias”.

Este estudo foi fundamentado com as contribuições dos seguintes autores: Oliveira e Weissheimer (2015); Souto, Rabêlo, Mota e Gomes (2019); Silva (2019) e Sabirova, Khanipova e Sagitova (2021).

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma efetiva aprendizagem da língua inglesa defende-se que é fundamental destacar alguns pontos estratégicos que podem ajudar aos alunos e às pessoas em geral a entender o valor da língua inglesa e a se envolver mais com os temas e conteúdos compartilhados.

Demonstrar a relevância da língua inglesa no mundo globalizado é um destes pontos. Para tanto o professor precisa descrever como o inglês é amplamente usado em uma variedade de contextos internacionais, como negócios, tecnologia e ciência, entre outros, desta maneira os alunos entenderão que saber inglês pode abrir portas para oportunidades futuras, como carreiras e oportunidades de estudo e viagem no exterior. Sabirova, Khanipova e Sagitova (2021, p. 01) afirmam que:

A habilidade de falar um idioma é considerada insuficiente para o desenvolvimento de uma carreira de sucesso. Acredita-se que falar mais de um idioma pode proporcionar o crescimento econômico do país. A integração e a globalização na educação definem novos padrões educacionais para os futuros profissionais.

Enfatizar que o inglês é uma ferramenta vital para se comunicar em todo o mundo é outra estratégia importante, por isso o professor deve explicar como aprender inglês pode ajudar o aluno a se comunicar com pessoas de diferentes culturas e países, aumentando suas redes sociais e oferecendo mais oportunidades de colaboração.

Uma abordagem importante para a educação intercultural é a pedagogia cosmopolita. O objetivo é fornecer conhecimento aos cidadãos globais. Ela é composta de três ideais: desejo, memória e conversa e eles constituem a base deste modelo de educação intercultural crítica. Todos os alunos devem ter o desejo de crescer, refletir sobre comportamentos inadequados do passado (memória) e compartilhar sua compreensão do mundo com os outros alunos por meio do diálogo, ou seja, como os diferentes países percebem o mundo. (SOBRÉ-DENTON; BARDHAN, 2013) Neste ponto o papel do professor de inglês, ao promover a interação dos seus alunos durante uma Feira de Ciências,

é importante e desafiador, pois cabe a ele aproveitar ao máximo todas as oportunidades de aprendizagem que aparecem no decorrer do evento científico.

Mais um ponto estratégico é demonstrar para os discentes que o inglês é a língua de muitos recursos educacionais, como livros, artigos acadêmicos e recursos online. Assim sendo, ao dominar o idioma, os alunos podem acessar uma gama mais ampla de informações e conhecimentos. Isso melhora sua aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Quando o educador enfatiza como a capacidade de falar inglês pode ajudar os alunos a crescer pessoal e profissionalmente ele estará empregando mais um ponto estratégico já que isso pode incluir melhores oportunidades de emprego e salários mais altos, bem como uma maior capacidade de se adaptar a diferentes culturas e ambientes.

Mas o ponto estratégico mais direto para um professor é ensinar aos seus alunos como o inglês é usado dentro e fora da sala de aula. Neste caso ele deve realizar atividades interativas que incentivem a influência mútua entre o inglês, os jogos, os debates e os projetos em grupo. Neste ponto é que se destaca a importância da participação dos seus alunos em uma Feira de Ciências! Pois os alunos desempenharão as suas atividades mais motivados, sendo capazes de opinar criticamente e estarão envolvidos na absorção da cultura inglesa e empenhados na aprendizagem deste idioma

Silva (2019, 04) defende que:

A confluência entre língua e cultura na aula de língua inglesa quando direcionada por uma ótica crítica viabiliza o fomento de uma educação intercultural que transcende a mera descoberta do outro ou o (re)conhecimento daquilo que não se assemelha aos seus hábitos e suas vivências.

Em seu livro Inglês, Ferrari e Rubin (2000) começam a introdução perguntando: por que aprender inglês? As autoras apresentam os seguintes argumentos: porque o inglês é a língua global mais importante. A seguir estão algumas provas disso: O inglês é o idioma global em várias áreas, incluindo computação, música pop, política, ciência e medicina, esportes, televisão e filmes.

Sobre a etapa de aprendizagem, como afirmado por Souto, Rabêlo, Mota e Gomes (2019, p. 05),

A língua estrangeira pode ser considerada, dentro do processo de aprendizagem, como um canal para imersão e acesso a outras culturas e mundos. Além disso, a língua estrangeira pode contri-

buir para despertar o interesse dos alunos pela leitura, desenvolver suas habilidades críticas, possibilitar contato com diferentes culturas e transformar a sala de aula em um ambiente interativo e motivador.

Destaca-se que o conceito de imersão utilizado neste estudo é o de Oliveira e Weissheimer (2015, p. 130) as quais afirmam que “o conceito de imersão diz respeito não só a estar em um novo país, mas sim em constante aproximação com nativos, de modo a se aproximar, também, da cultura e hábitos compartilhados pelos mesmos”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o desenvolvimento deste trabalho discutimos com os alunos sobre as diversas formas de aprender, verificando as oportunidades desta aprendizagem dentro do contexto vivenciado por eles, além de buscar através de uma pesquisa de campo que eles entrevistassem pessoas que vivenciaram uma imersão cultural de modo a levá-los a compreender como esse projeto impactou na vida destas pessoas, objetivando convencê-las pelo exemplo.

Entretanto, antes de passarmos para os comentários sobre os resultados desta pesquisa, considera-se importante mencionar que o município de Fortaleza promove oportunidades de imersão, tanto para professores como para alunos. No caso dos professores Fortaleza tem o Programa Professor sem Fronteiras e no caso dos alunos o município implementou o Geração Bilingue (Intercâmbio estudantil na Inglaterra em 2024).

Os autores deste artigo têm conhecimento de vários relatos (tanto na língua inglesa, como na língua francesa e, também, com a língua espanhola) de professores que participaram do programa supracitado e que relatam os benefícios resultantes destes processos de imersão, tais como:

*Minha experiência Educacional e Cultural na França foi uma imersão na Educação, Artes, Cultura e na Língua Francesa. Foi a viagem mais extraordinária que tive ao conhecer outro País, já conheci sete outros países, mas, ter a oportunidade de conhecer a França por meio de um intercâmbio foi uma experiência única.*

*O Intercâmbio dos Professores Sem Fronteira foi uma oportunidade Fantástica para ampliar minha visão de mundo e perceber a importância do conhecimento de uma língua estrangeira, pois através da mesma a comunicação, troca de experiência e troca de cultura se*



*torna muito mais rica e proveitosa. O estudo da língua estrangeira oportuniza possibilidades de se conhecer e vivenciar o mundo de forma mais ampla.*

*O programa Professor Sem Fronteiras, Edital 2023 da Prefeitura de Fortaleza, sem dúvidas foi uma experiência única na minha vida profissional. Visitar a França com um olhar voltado aos aspectos educacionais de um país que é referência mundial em Educação é de fato um privilégio.*

*A língua espanhola foi como uma porta de entrada para a rica cultura do país, onde a história passava diante dos olhos em cada canto. Entretanto, a espontaneidade e alegria das pessoas ao falarem são bem parecidas com as nossas no Brasil. Foi gratificante perceber a disposição das pessoas em ajudar ao notarem a dificuldade na pronúncia de algumas palavras.*

*A experiência de ser um professor do Programa é algo que nunca vou esquecer. Nas semanas que passamos na Espanha, pudemos ver de perto o modelo de Educação espanhol, e isso foi muito enriquecedor para a nossa prática profissional. Fico feliz por fazer parte de uma rede de ensino que também é destaque na Educação Nacional.*

*Participar dessa rica imersão cultural foi muito gratificante e inesquecível para mim. Tivemos o contato com a Língua Irlandesa que também é lecionada nas escolas de Limerick, e em todos os condados da Irlanda.. Agora pretendo desenvolver um projeto que já foi elaborado e que será aplicado na escola em que trabalho de forma a desenvolver cada vez mais a aprendizagem dos alunos, especialmente em língua inglesa, diante de tudo o que presenciei nas escolas de Limerick, Irlanda.*

No tocante às entrevistas desenvolvidas pelos alunos, vale ressaltar que, a discussão promovida com os entrevistados quanto às suas experiências de aquisição de linguagem de uma língua estrangeira através de imersão cultural em um país de língua inglesa, é possível perceber que há congruência com a pesquisa de Savage e Hughes (2014, p. 105) que afirmam o seguinte:

*Pesquisas sobre a aquisição de linguagem resultante de experiências de imersão, em geral, têm demonstrado que oportunidades de estudo no exterior afetam positivamente o desenvolvimento de uma segunda língua. A vantagem mais significativa verificada pelos autores é a de que os estudantes têm a oportunidade de estar fora de uma sala de aula formal e interagir com os nativos da cultura em questão.*

Neste ponto considera-se importante uma breve contextualização histórica que nos remete à V Feira Científica: Ciência na Atualidade, no Cenário de Pandemia, realizada na Escola Municipal Santos Dumont em 2021 que contemplou os seguintes subtemas: 1- Corpo, Saúde e família na Pandemia (100 alunos); 2- A Língua Inglesa e Acesso às Informações de Saúde no Contexto Global (06 alunos); 3 - Aplicações da Ciência no Dia a Dia Diante de um Cenário de Pandemia (20 alunos); 4 - Os Desafios da Ciência no Contexto de Pandemia (17 alunos) e 5 - O Uso de Tecnologias Digitais Durante as Aulas Remotas (46 alunos).

Pode-se observar que foram oferecidas aos alunos a possibilidade de uma escolha entre diversas áreas do conhecimento, sendo uma grata surpresa termos, dentre os 189 inscritos, 6 alunos que optaram pelo subtema 2, apresentando os seguintes projetos: O Acesso Universal à Informação através da Língua Inglesa e Cursos EAD de Inglês na Pandemia, uma vez que a crise sanitária trouxe a necessidade de acesso às informações da forma mais clara possível e no idioma mais falado do mundo. Neste aspecto percebemos que a pesquisa realizada por eles foi relevante dada à relutância de alguns alunos ao estudo desta língua estrangeira (LE).

Partindo desta mudança de comportamento pelos alunos que participaram do estudo em 2021 resolvemos que no ano de 2022 na VI Feira Científica e Cultural da EM Santos Dumont cada professor coordenador de turma discutiria em sua turma de coordenação temas relativos à sua disciplina e assim vimos uma forma de ampliar este olhar quanto ao ensino e aprendizagem de inglês na escola.

Diante disto a turma do 9º B Tarde teve como temática geral: A aprendizagem de Inglês, com os seguintes subtemas: 1- Língua Inglesa por que aprendê-la?; 2- Aprendizagem de Inglês através da imersão Cultural; 3 – Aprendizagem de Inglês através de Cursos de línguas; 4 – Aprendizagem de Inglês através de Jogos e Aplicativos; 5 – Aprendizagem de Inglês através de Livros, Músicas, Filmes e Séries; 6 – Oportunidades de Aprendizagem de Inglês na Rede Estadual de Ensino do CE – CCI; 7 – Aprendizagem de Inglês em Cursos Superiores.

Desse modo a escolha pelo desenvolvimento de um projeto de Linguagens se deve pela necessidade pedagógica dos autores deste estudo, enquanto professores de língua inglesa e educadores preocupados com a qualidade do ensino deste idioma. Estes professores atuam na rede pública municipal de ensino de Fortaleza, no Ensino Fundamental II, reconhecendo como fundamental o aco-

lhimento das crenças dos alunos quanto à aprendizagem e enxergando na Feira Científica e Cultural um momento para desenvolver nos alunos um espírito investigativo, que seja capaz de ampliar seu olhar e seu conhecimento de mundo.

Desde 2021 buscou-se fortalecer a aceitação do estudo da língua inglesa na EM Santos Dumont, para tanto desenvolveu-se no Clube de Aprendizagem um projeto intitulado *Let's Go to Learn English: English for Everyone* (Vamos Aprender Inglês: Inglês para Todos), no qual eram realizadas oficinas de práticas orais, músicas, produção de vídeos sobre temas cotidianos, uso das tecnologias digitais na aprendizagem de inglês de modo que os discentes vissem o inglês como parte do cotidiano.

Os alunos participantes do clube de aprendizagem demonstravam sempre mais compreensão dos conteúdos e inclusive auxiliavam os demais colegas em atividades na sala regular. O que nos motivou a buscar novas formas de aproximação com os alunos para incentivá-los a aprendizagem e uso desta LE.

O processo inicial deu-se em meio a pandemia de Covid-19 e obtivemos uma boa resposta, mas bem discreta em relação aos demais temas voltados para a área de ciências, educação física e tecnologias digitais, mas já revelou dentre os participantes um olhar mais apurado para o papel das línguas estrangeiras no mundo globalizado.

Ancorados na experiência de 2021, traçamos metas mais desafiadoras e propusemos os trabalhos por área de conhecimento. No início houve algumas resistências, pois muitos alunos acreditam que a Feira de Ciências deve contemplar apenas temas voltados à disciplina de Ciências, que deve ter experimentos. Mas foi uma boa oportunidade para esclarecê-los que a pesquisa pode e deve acontecer em todas as áreas do conhecimento de modo a trazer melhores métodos, estratégias e possibilidades de utilização das descobertas visando reduzir ou sanar uma dificuldade ou problema.

As pesquisas aconteceram no mês de maio de 2022. Os 39 alunos foram divididos nos subtemas apresentados e deveriam realizar seu estudo em grupo, desenvolvendo a escrita, aprendendo a estrutura de um trabalho acadêmico, solicitando as orientações da professora coordenadora de turma que deu todo o aporte necessário.

A maioria dos projetos constituiu-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, apresentação oral dos trabalhos na Etapa Escolar. E percebeu-se um grande empenho por parte de cada uma das equipes em apresentar o melhor trabalho possível.

Todos os projetos foram apresentados na Etapa Escolar da Feira no dia 31 de maio de 2022, quando eles apresentaram para toda a comunidade escolar, desafiando-se e superando a dificuldade de falar em público. Submetendo-se a uma avaliação de uma banca avaliadora composta por três membros, seguindo as orientações da SME.

Nesta avaliação eles alcançaram bons resultados, inclusive com duas indicações para a XI Feira Municipal de Ciências e Cultura de Fortaleza com os subtemas: 2-Aprendizagem de Inglês através da imersão Cultural; e 6 – Oportunidades de Aprendizagem de Inglês na Rede Estadual de Ensino do CE – CCl's. O que trouxe uma grande satisfação para a turma, pois dentre 21 turmas da escola, eles conseguiram duas inscrições, sendo mais um incentivo para o entendimento do quanto a língua inglesa ocupa um papel relevante na sociedade.

Os trabalhos selecionados realizaram-se em cinco etapas, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1** - As Etapas da Pesquisa

<p>Etapa 1: <b>Pesquisa Bibliográfica</b></p>	<p><b>Subtema 2:</b> pesquisa bibliográfica documental, dialogando com Savage e Hughes (2014) e Oliveira e Weissheimer (2015) de modo a apresentar o conceito de imersão cultural.</p> <p><b>Subtema 6:</b> pesquisa bibliográfica na qual dialogou-se com Seduc (2015) de modo a descobrir quantos CCl's existem no Estado do Ceará e em Fortaleza.</p>
<p>Etapa 2: <b>Pesquisa de Campo</b></p>	<p><b>Subtema 2:</b> Pesquisa de campo no Google Forms com 15 participantes de diferentes áreas que tiveram a experiência de uma imersão cultural em um país de língua inglesa.</p> <p><b>Subtema 6:</b> Pesquisa de campo in loco no Centro Cearense de Idioma-Conjunto Ceará de modo a conhecer sua estrutura e levantar como vem sendo a adesão aos cursos ofertados.</p>
<p>Etapa 3: <b>Apresentação Oral dos trabalhos na Etapa Escolar</b></p>	<p><b>Subtema 2 e 6:</b> Apresentação oral dos trabalhos na Etapa Escolar para os colegas de sala, as demais turmas, comunidade escolar e para uma banca avaliadora em 31 de maio de 2022.</p>
<p>Etapa 4: <b>Inscrição de resumos na Etapa Distrital.</b></p>	<p><b>Subtemas 2 e 6:</b> Inscrição dos resumos dos projetos selecionados na Etapa Escolar para concorrer na Etapa Distrital da XI Feira Municipal de Ciências e Cultura de Fortaleza.</p>

Etapa 5: **Apresentação na Etapa Distrital.**

**Subtema 2:** Apresentação do projeto selecionado na Etapa Distrital no Cuca do Mondumbim no dia 31 de agosto de 2022. **Subtema 3:** O resumo do projeto não foi selecionado para esta etapa.

**Fonte:** Dados dos pesquisadores

Destaca-se que na Etapa 2 os discentes, do subtema 2 receberam os questionários, os analisaram criticamente e geraram os dados a serem compartilhados. Foi um momento que eles compararam as respostas e chegaram a verificar as similaridades e as diferenças das experiências vivenciadas nos diferentes países.

Enquanto os alunos do Subtema 6, fizeram uma pesquisa junto ao diretor do Centro Cearense de Idiomas (CCI) do Conjunto Ceará e em materiais de ampla divulgação dos cursos ofertados pela SEDUC.

Neste artigo será dada uma maior ênfase no estudo do subtema 2, pois o mesmo seguiu um longo processo, além dos alunos terem se envolvido de forma muito comprometida em oferecer informações confiáveis e verídicas.

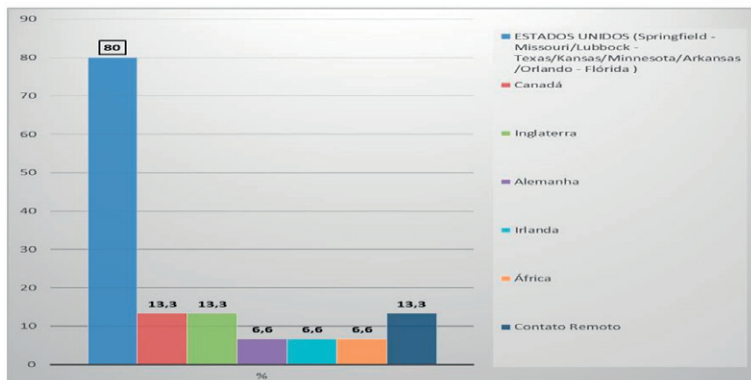
Desse modo, eles observaram que os questionários foram respondidos por 10 homens, representando 66,7% da amostra e 5 (33,3%) mulheres. E que foi respondido por 9 (60%) professores, 3 municipais, 1 IFCE-Tauá, 4 Centro Cearenses de Idiomas, 1 (6,6%) Professor de curso de idiomas - Wizard, 1 (6,6%) procurador da Fazenda Nacional, 1 (6,6%) empresário, 1 (6,6%) diretor/proprietário de empresa de comércio exterior, 01 (6,6%) bombeiro militar, 1 (6,6%) agrônoma da Embrapa, 1 (6,6%) Bióloga e diretora de estratégias, operações e parcerias da Johnson & Johnson.

Enfatiza-se que dos 15 participantes, a maioria deles teve contato com a Língua Inglesa nos Estados Unidos, sendo 12 (80%) da amostra, dado já esperado visto que muitos escolhem este país por sua grande influência nas relações internacionais.

A Inglaterra e o Canadá apresentaram a mesma quantidade de participantes que tiveram esta imersão, 2 (13,3%). Já Irlanda, África e Alemanha tiveram 1 (6,6%) cada um. E 2 (13,3%) tiveram este contato com nativos, mas de forma remota.

Destaca-se que o Participante 2 (P2) teve este contato no Canadá, Inglaterra e Estados Unidos. P6: Estados Unidos, África e Alemanha. P7: Estados Unidos e Canadá e P13: Inglaterra e Irlanda. Informações que podem ser observadas no gráfico 1.

**Gráfico 1** - País de Contato com a Língua Inglesa (Questionário do Participante, 2022).



**Fonte:** Dados dos Pesquisadores

Os dados da tabela 1, a seguir, revelam que a maioria dos participantes tiveram o contato com a língua inglesa por razões de estudos 11 (73,3%) e apenas 01 (6,6%) foi através de estágio. Mas a maioria dos participantes foi ao país com mais de um tipo de interesse.

**Tabela 1.** Forma e razões do Contato com a Língua Inglesa.

Participante	Tipo de Contato com a Língua Inglesa?
P1: C. S. da S.	Turismo
P2: A. de J. S.	Intercâmbio de 6 meses: - Canada (2015 e 2021); Curso de aperfeiçoamento para professores de língua inglesa: Inglaterra (2011); viagem a turismo: Estados Unidos (2015)
P3: J. L. F. de M.	Intercâmbio
P4: Y. S. M.	Intercâmbio/ trabalhos e estudos.
P5: A. M. T. da S. S.	Estudos, estágio e questões familiares.
P6: P. J. G.	Estudos, trabalho, turismo
P7: F. P. J.	Cursos no Brasil, Turismo nos EUA, Intercambio no Canadá
P8: T. R. de M. L.	Estudos, Turismo, Questões Familiares
P9: G. J. G.	Intercâmbio e estudo
P10: A. C. R.	Estudos, Intercâmbio, turismo
P11: F. J. N.	Inglesa.
P12: R. T. V.	Estudos e intercâmbio
P13: B. A.	Estudos e viagem.
P14: L. R. da S.	Estudo

Participante	Tipo de Contato com a Língua Inglesa?
P15: P. R. D. M.	Estudo e trabalho

**Fonte:** Dados dos Pesquisadores

Ainda na Etapa 2 os alunos consideraram importante o relato de um dos participantes que fez o intercâmbio no Canadá:

*P7: Para muitos, fazer um intercâmbio fora do país pode parecer muito distante, principalmente para quem vem de família pobre como no meu caso e de tantos outros amigos que conheci. O fato é: ir para outro país estudar não*

*algo tão distante, pois depende do planejamento certo e do que estamos dispostos abrir mão em busca de um sonho. Ao pesquisar os preços dos intercâmbios fora, é possível encontrar preços mensais que se equiparam ao preço de um celular. O caro do processo são os documentos e custo com alimentação. Até a hospedagem é possível encontrar preços acessíveis. Digo para aqueles que querem ter essa oportunidade que pesquisem na internet todos os valores envolvidos em um intercâmbio e depois façam um bom planejamento de como adquirir o dinheiro para realizar essa aventura cultural. Procurem fazer contato com quem já fez um intercâmbio para tirar todas as dúvidas. Saibam que não existe só o Canadá e os EUA para um intercâmbio. Dependendo do mês que se deseja ir estudar, tem outras opções como Malta, Irlanda e outros. Enfim, está em um intercâmbio é altamente motivador e abre portas, tanto de network (relacionamentos), como de trabalho.*

Este relato é importante, principalmente, porque a realidade do participante se aproxima de seu próprio contexto, fazendo com eles vislumbrem essa possibilidade futura.

Os alunos do subtema 2 ficaram muito felizes e orgulhosos ao ter seu projeto escolhido na Etapa 4 e poder representar a escola como uma das escolas do Distrito V, fazendo com que os mesmos aumentassem sua motivação para o estudo dessa LE e também trazendo-lhes o desejo de futuramente fazer uma imersão em algum dos países que têm a língua inglesa como língua oficial. Outro fator que os animou foi o recebimento de um certificado de 40h como autor de um texto acadêmico, no qual seguiram toda uma estrutura.

Os dois alunos que apresentaram os trabalhos mostraram-se muito gratos pelo processo vivenciado e disseram o seguinte:

*Apesar de não termos avançado para a Etapa Municipal da XI Feira Municipal de Ciências e Cultura de Fortaleza, acreditamos que podemos nos considerar muito capazes, pois dentre muitos projetos interessantíssimos, o nosso foi prestigiado por diversas pessoas em um espaço destinado a estas apresentações. E também nos ajudou a ver um mar de possibilidades quanto a importância da língua inglesa.*

Portanto esta experiência propiciada pela iniciativa de incentivar os nossos alunos a participarem de uma Feira de Ciências fez com que toda a comunidade escolar se comunicasse e visualizasse as potencialidades dos nossos alunos, até mesmo os mais tímidos buscaram participar e contribuir dentro do processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final esta pesquisa revela que a participação na VI Feira Científica e Cultural da EM Santos Dumont desenvolveu nos alunos um maior interesse pela língua inglesa e percebemos um maior entendimento do papel ocupado pela mesma no mundo globalizado.

A realização do projeto desenvolvido no evento científico supracitado permitiu aos alunos participantes aprimorar um senso crítico quanto às maneiras de aprender, além de oferecer-lhes uma possibilidade de dialogar com pessoas de diferentes áreas de atuação de modo a tornar possível perceber os diferenciais que o conhecimento de uma língua estrangeira proporciona. Nesse sentido percebeu-se que os educandos vêm expressando um maior interesse pelo idioma nos trabalhos desenvolvidos na escola, evidenciando uma aprendizagem efetiva da língua inglesa até mesmo na procura por esclarecimentos de dúvidas em sala de aula e pedidos por oficinas de práticas orais.

O fato dos alunos terem tido o contato com pessoas que lhes apresentaram situações reais do uso da língua no cotidiano, instigou-lhes uma curiosidade pela imersão cultural, uma vez que os participantes da pesquisa de campo, relataram que a experiência vivenciada com a imersão cultural lhes trouxe um melhor conhecimento de mundo, ampliando suas oportunidades para o desenvolvimento pessoal, profissional ou cultural.

Nesse sentido, afirmam que é essencial aprender a língua inglesa independente de residir no Brasil, inclusive citaram oportunidades para novos talentos trabalharem aqui no Brasil, visto que a crise sanitária reforçou a necessidade de



pessoas qualificadas e que podem atuar de forma remota, representando um novo modo de atuação profissional.

Este estudo também nos fez compreender que a língua inglesa deve ser vista não apenas como um componente escolar, mas como uma língua que pode vir a ser usada em várias situações de vida e que para que isto de fato aconteça é imperativo que busquemos estratégias que despertem a consciência dos educandos do papel dessa língua no seu dia a dia, enfatizando que não é necessário sair do Brasil para necessitar entender a língua inglesa, mas que a mesma hoje para além de ser um mero diferencial é, na verdade, um pré-requisito para aqueles que buscam melhores oportunidades na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Espera-se que experiências como estas estejam, cada vez mais, presentes nas escolas e que possam despertar nos alunos, assim como no corpo docente o desejo de construir uma escola que trabalhe o ser em todas as suas dimensões e contribuam para impulsionar uma aprendizagem profunda que considere as 6 competências globais (6 Cs): atitude, cidadania, colaboração, comunicação, criatividade e pensamento crítico para assim construirmos uma escola que tenha qualidade com equidade.

## AGRADECIMENTOS

- A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por estar sempre incentivando práticas de incentivo a iniciação científica;
- Escola Municipal Santos Dumont por permitir que os docentes e discentes construam conhecimentos dentro e fora de seus muros.
- Centro Cearense de Idiomas que nos permitiu uma pesquisa com seus professores e uma visita com foco na pesquisa sobre imersão cultural e também no projeto Oportunidades de Aprendizagem de Inglês na Rede Estadual de Ensino do CE – CCIs;
- Professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, principalmente a professora Beatriz Correia Fernandes Bento pela troca de experiências e planejamento de atividades mais significativas;
- Aos Participantes da pesquisa que se dispuseram a compartilhar suas experiências de imersão cultural com nossos estudantes;

- Aos professores que participaram do Programa Professor sem Fronteiras 2023, editais França – 10/2023, Espanha – 11/2023, Irlanda - 12/2023 e que nos repassaram um pouco das experiências vivenciadas.
- Aos alunos participantes da pesquisa pelo interesse de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e cultura inglesa.

## REFERÊNCIAS

DORSA, A. C. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos.

**Interações**. 21 (4), Jul-Sep. 2020. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i4.3203>.

FERRARI, M. T.; RUBIM, S. G. **Inglês**: volume único – ensino médio. São Paulo: Scipione. 2000 – (Coleção Novos Tempos)

MINEIRO, M.; SILVA, M. A. A. da; FERREIRA, L. G. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Revista Momento – diálogos em educação**. V. 31, n. 03, p. 201-218, set./dez., 2022. E-ISSN2316-3100. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14538>.

OLIVEIRA, N. M. de; WEISSHEIMER, J. O aspecto cultural dos programas de imersão e aquisição de segunda língua. **Odisseia**, Natal, RN, n. 14, p. 129-138, jan.-jun. 2015.

SABIROVA, D. R.; KHANIPOVA, R. R.; SAGITOVA, R. R. O Inglês como uma Ferramenta para a Comunicação Intercultural. **Rev. Entre Línguas, Araraquara**, v. 7, n. esp. 3, e021048, set. 2021. e-ISSN: 2447-3529. <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.3.15706>.

SAVAGE, B. L.; HUGHES, H. Z. **How does short-term foreign language immersion stimulate language learning?** *Frontiers: the interdisciplinary journal of study abroad*. Colorado Springs, p. 1-18. set. 2014.

SEDUC – **Centro Cearenses de Idiomas - CCI**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>, acesso em: 18 mai. 2022.

SILVA, F. M. da. O Ensino de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Intercultural: Caminhos e Desafios. **Trab. linguist. apl.** 58 (1). Jan-Mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138654189491701>.

SILVA, L. F. da; RUSSO, R. de F. S. M. Aplicação de entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista de Gestão e Projetos**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–6, 2019. <https://doi.org/10.5585/gep.v10i1.13285>.

SOBRÉ-DENTON, M. S.; BARDHAN, N. **Cultivating cosmopolitanism for intercultural communication**: communicating as a global citizen. London: Routledge, 2013.

SOUTO, C. R.; RABÊLO, D. J.; MOTA, M. A. M.; GOMES, R. L. R. O uso de reader no ensino fundamental II: uma proposta para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa. **Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo**. Vol. 06. Junho. 2019. ISSN: 1989-4155.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.006

# A GAMIFICAÇÃO E OS ASPECTOS EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Josemare de Nazaré Sousa da Silva<sup>1</sup>  
Carlos Eduardo Ferreira de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Com o advento da globalização, as pessoas ficaram cada vez mais conectadas e a aprendizagem de línguas passou a ocupar uma posição central na sociedade. Por essa razão, existe uma grande discussão acerca de metodologias e ferramentas para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tal como a gamificação por sua relevância na educação, como potenciador da motivação e pelos resultados positivos para aprendizagem. Durante a pandemia de COVID-19, as escolas tiveram que adotar o ensino remoto para dar continuidade à educação e a gamificação foi amplamente utilizada para estimular os alunos, os quais passaram a sofrer mais com ansiedade, depressão e desmotivação devido à situação caótica mundial. A gamificação apresenta como benefícios a aplicação de metodologias ativas, por meio de atividades colaborativas e da utilização de características específicas de jogos que promovem participação, além de auxiliar cognitivamente e emocionalmente os alunos. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o uso da gamificação no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e sua relação com aspectos emocionais dos alunos que afetam a sua aprendizagem a partir da revisão bibliográfica de artigos publicados entre 2019 e 2023 que investigam tal relação para auxiliar professores que buscam utilizá-la no ensino básico. Os resultados desse estudo, que faz parte de uma pesquisa em andamento, mostraram que a gamificação desencadeia o aparecimento de emoções positivas nos alunos, afetando sua aprendizagem em

1 Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA, josemare\_@hotmail.com;

2 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará - UFPA, ferreiracarloseduardo55@gmail.com.

diferentes aspectos, tal como a melhora da interação professor-aluno, da assimilação do conteúdo e aumento do seu engajamento na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Aspectos emocionais, Gamificação, Língua Inglesa.

## 1. INTRODUÇÃO

Com o avanço da globalização, as pessoas ficaram cada vez mais conectadas, e a aprendizagem de línguas passou a ocupar uma posição central na sociedade, especialmente a língua inglesa, que se tornou essencial para a comunicação global e o acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Nesse contexto, a busca por metodologias e recursos eficazes para o ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira cresceu significativamente. Entre as abordagens inovadoras, destaca-se a gamificação, que utiliza elementos de jogos para promover o engajamento e a motivação dos aprendentes, gerando resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem (Vianna *et al.*, 2013).

Durante a pandemia de COVID-19, as escolas precisaram adotar o ensino remoto para garantir a continuidade da educação, e a gamificação se destacou como uma estratégia eficaz para estimular os alunos em um período marcado por um aumento significativo de ansiedade, depressão e desmotivação devido à situação caótica mundial.

A gamificação trouxe benefícios importantes ao aplicar metodologias ativas que incentivam a colaboração por meio de atividades interativas e elementos característicos dos jogos, como desafios e recompensas, promovendo maior participação. Além de apoiar o desenvolvimento cognitivo, essa abordagem também auxilia emocionalmente os aprendentes. Ademais, a educação ativa coloca os aprendentes no centro do processo de aprendizagem, atribuindo-lhes o papel de protagonista e promovendo a autoavaliação de seu progresso.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o uso da gamificação no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e sua relação com os aspectos emocionais dos aprendentes que afetam a sua aprendizagem, a partir de uma revisão bibliográfica de artigos publicados de 2019 a 2023 que abordam o tema. A justificativa para o estudo emerge da necessidade de investigar o papel das variáveis afetivas na aquisição de uma segunda língua que precisa ser mais explorado (MacIntyre; Gregersen, 2012) e da importância de identificar metodologias que auxiliem professores a minimizar as dificuldades emocionais dos aprendentes, aumentando seu engajamento na aprendizagem desde o ensino básico até o ensino superior.

A pesquisa foi conduzida por meio de revisão sistemática da literatura, através da análise de artigos de 2019 a 2023 que contém aspectos emocio-

nais em experiências de gamificação. Os resultados indicam que a gamificação desperta emoções positivas, como o prazer e a curiosidade, impactando diretamente a motivação e o desempenho dos aprendentes. Além disso, favorece a interação entre professor e aluno, a assimilação de conteúdos e a construção de um ambiente colaborativo e emocionalmente seguro.

Portanto, este estudo conclui que a gamificação não apenas auxilia na aprendizagem cognitiva, mas também contribui para a compreensão das emoções que são essenciais para o sucesso dos aprendentes na aprendizagem da língua inglesa. As descobertas reforçam a necessidade de novas investigações sobre o uso da gamificação como ferramenta pedagógica e seu impacto emocional na aprendizagem, a fim de aperfeiçoar práticas educativas no ensino de línguas e potencializar os resultados em diferentes contextos e faixas etárias.

## 2. GAMIFICAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM

A gamificação apresenta uma importante funcionalidade baseada na utilização da linguagem dos *videogames* para promover o engajamento de pessoas em diversos cenários, inclusive no ambiente educacional. Inicialmente desenvolvidos apenas para o entretenimento, os *games* passaram a ocupar um espaço relevante em setores como a educação, oferecendo novas abordagens para o ensino (Leffa, 2020). Dentre os elementos da gamificação, o autor exemplifica as premiações como troféus e pontuação, os quais promovem mais engajamento nas atividades, combinando ludicidade com efetividade na aprendizagem. Contudo, a gamificação não se limita ao uso de tecnologias avançadas, pois materiais simples e recicláveis também podem ser incorporados às atividades.

Segundo Brussio e Brussio (2023), a gamificação pode ser compreendida como uma forma de educação ativa, isto é, uma estratégia pedagógica voltada não mais para o comportamento tradicional da escola, onde o aluno é um receptor passivo de informações, mas se torna um co-participante do seu processo de aprendizagem. Esta metodologia proporciona maior autonomia ao aluno, permitindo que ele influencie ativamente seu progresso nas disciplinas, incluindo a língua inglesa, nos diferentes níveis de ensino.

Segundo Deterding *et al.* (2011), a gamificação não consiste apenas na utilização do jogo eletrônico ou de tabuleiro, mas em cada aspecto do lúdico presente nessa ferramenta que pode ser útil no ambiente educacional, garantindo a atenção dos participantes, incentivando-os a participarem ativamente

das aulas. Dentre os seus aspectos, estão: competição, utilização de ferramentas, trabalho em grupo e premiações.

Gamification se apropria de elementos dos jogos para aplicação em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação; a resolução de problemas e estimular o engajamento de um determinado público. (Deterding, 2012).

O avanço tecnológico tem possibilitado um repertório mais amplo de ferramentas digitais para os educadores, que podem incorporar plataformas *online* para aplicação de conteúdos vistos em sala de aula, visando o alinhamento das atividades propostas no meio digital com a realidade dos alunos (Brussio; Brussio, 2023). Nesse sentido, a gamificação atua como uma estratégia motivacional e integradora, associando a prática lúdica ao desenvolvimento de competências cognitivas e emocionais (Brussio; Brussio, 2023). A gamificação, assim, é vista não apenas como um recurso para o entretenimento, mas como uma metodologia inovadora que utiliza a ludicidade para facilitar a construção de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reconhece o uso de recursos tecnológicos como apoio essencial no processo de ensino-aprendizagem. A introdução da gamificação como recurso pedagógico reflete as mudanças trazidas pela globalização e pelo avanço digital, cujos impactos são evidentes na ampliação do uso de *games* e outras plataformas digitais no cotidiano escolar. No entanto, para que a gamificação seja aplicada de forma eficiente, é necessário que as práticas sejam cuidadosamente planejadas, executadas e avaliadas, a fim de mensurar seu potencial pedagógico no contexto educacional (Brasil, 2017).

A gamificação não se restringe à tecnologia, mas ao uso de recursos que envolvem os alunos em resolução de problemas que correspondam ao contexto vivenciado na sala de aula, ou em qualquer espaço em que o “gamificar” esteja sendo exercido, podendo variar de acordo com o tipo de educação – formal ou informal - e com o público a ser trabalhado. Pimentel, Nunes e Júnior (2020) reforçam que a gamificação valoriza o lúdico e as emoções que o acompanham, sem desmerecê-los, mas utilizando-os para garantir a eficiência de sua aplicação pedagógica. Os autores destacam a autonomia dos alunos na educação que surge a partir da introdução da metodologia ativa, tornando-os independentes no ato de pensar e, conseqüentemente, no agir.



Ao abordar as inovações educacionais, Blanco (1995) ressalta a importância de uma mentalidade aberta às mudanças, de modo a permitir reflexões críticas sobre as práticas de ensino. Cabe ao educador analisar se as estratégias aplicadas são eficazes para todos os públicos e, em caso negativo, buscar soluções que superem os possíveis entraves.

Dessa forma, a inserção da gamificação exige um planejamento detalhado, como apontam Pimentel, Nunes e Júnior (2020), enfatizando que “gamificar” exige um roteiro de aplicação e que é necessário questionar qual será o objetivo da aplicação, quem será beneficiado e de que forma os elementos dos jogos podem ser integrados à educação, de modo a transformar os alunos em protagonistas de seu próprio desenvolvimento, mediante às situações problemas apresentados pela gamificação.

Segundo Neto, Penteado e Carvalho (2023), a proximidade entre os elementos da *internet* e dos jogos digitais é um dos principais fatores que atraem os jovens para os *games*. Elementos como botões de ação, *design* visualmente atrativo, avatares personalizáveis e a interatividade proporcionada pela conexão Wi-Fi são exemplos de características comuns entre jogos e *internet*. Esses elementos não apenas capturam a atenção visual dos usuários, mas também promovem mudanças significativas de comportamento, especialmente no que diz respeito ao engajamento. Além disso, tanto as temáticas envolventes dos jogos quanto as dinâmicas interativas das redes sociais podem ser eficazmente utilizadas como ferramentas pedagógicas para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos.

A Constituição Brasileira também destaca, no art. 219, a importância do estímulo à pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento do país (Brasil, 2016). Nesse sentido, a gamificação apresenta-se como uma ferramenta promissora, capaz de potencializar e transformar as estratégias pedagógicas, especialmente em um cenário globalizado que integra cada vez mais a tecnologia às interações humanas (Neto; Penteado; Carvalho, 2023).

### 3. GAMIFICAÇÃO E O ENSINO DE INGLÊS

A relação entre gamificação e o processo de ensino-aprendizagem envolve, de forma direta, a inserção de linguagens específicas, como gírias e expressões típicas do universo digital. Segundo Neto, Penteado e Carvalho (2023), esses grupos que se envolvem nas dinâmicas *online* desenvolvem uma

linguagem própria, muitas vezes com expressões de outras línguas, como o inglês, que enriquecem o ambiente comunicacional dos jogos. Essa linguagem, gerada ou reaproveitada, proporciona uma interação significativa e contínua entre os jogadores e os jogos, criando um espaço onde a comunicação é fundamental para o engajamento.

Além disso, o uso da tecnologia como ferramenta de conexão interpessoal dentro do ambiente educacional favorece a evolução dos aprendentes, que, ao serem inseridos nesse contexto gamificado, são desafiados a se comportar de forma autônoma, com o professor atuando mais como um facilitador do que como a fonte principal de conhecimento. O papel da gamificação, nesse sentido, é atribuir responsabilidades aos alunos, proporcionando-lhes um ambiente em que os desafios dos jogos auxiliam no desenvolvimento de suas competências cognitivas e emocionais, promovendo um aprendizado mais ativo e envolvente (Neto; Penteado; Carvalho, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a língua inglesa como um recurso fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas o domínio comunicativo, mas também uma ampliação das possibilidades de inserção em um contexto global. A BNCC reforça que o aprendizado da língua inglesa possibilita o acesso a conhecimentos em múltiplos meios, tanto impressos quanto digitais, e facilita a compreensão intercultural, essencial na formação de um cidadão global. Nesse contexto, o ensino da língua inglesa deve preparar o aprendente para se comunicar em um mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, utilizando a língua como uma ferramenta para acessar o conhecimento e dialogar com diferentes culturas.

Reconhecido como língua universal, o inglês é a língua oficial de diversos países, além de ser amplamente utilizado em contextos multiculturais. A cultura anglófona alcança inúmeros territórios, conectando pessoas e possibilitando a troca de experiências, o que dinamiza debates sobre temas variados, incluindo games e outros fenômenos da cultura pop. Acerca da aplicação dos *games* no ensino da língua estrangeira, Kapp (2012) salienta que a gamificação age de forma a intensificar as dinâmicas e dar prazer ao processo de ensino-aprendizagem.

Kapp (2012) ressalta que a gamificação, ao incorporar elementos próprios dos jogos, intensifica as dinâmicas de ensino, tornando o processo de aprendizagem mais agradável e envolvente. A utilização desses elementos lúdicos favorece o protagonismo dos aprendentes, permitindo que eles identifiquem suas dificuldades e limitações, além de explorar formas de superá-las ao longo

do processo de aprendizagem. Ferreira e Vieira (2023) destacam que, além de auxiliar no ensino da língua, os jogos também funcionam como ferramentas de autoavaliação, oferecendo aos alunos uma visão clara de sua evolução ao longo do tempo

Pimentel, Nunes e Júnior (2020) discutem a relevância das tecnologias digitais da informação e comunicação para a aprendizagem. Tais recursos corroboram com programas de ensino mais eficientes e transformadores para as instituições. A gamificação, como ferramenta a ser utilizada no ensino de inglês, tem a capacidade de fortalecer a relação interpessoal, agindo como precursora e auxiliadora do processo de ensino-aprendizagem a partir das interações entre homens e máquinas, se for levado em consideração não só a linguagem, mas também a utilização de aparelhos eletrônicos voltados para o lúdico.

A gamificação, nesse sentido, atua como uma ponte entre a interação humana e as tecnologias, fortalecendo as relações interpessoais e criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e dinâmico. Ao utilizar aparelhos eletrônicos e recursos digitais de forma lúdica, a gamificação oferece aos aprendizes uma experiência educacional mais envolvente e significativa impactando suas emoções e repercutindo em sua aprendizagem.

#### 4. ASPECTOS EMOCIONAIS E A GAMIFICAÇÃO

As emoções desempenham um papel crucial no envolvimento com as artes, como a música, o cinema e a literatura, e, mais recentemente, também no engajamento em jogos, conforme apontado por Mekler *et al.* (2016). Embora a relevância das emoções nos jogos já tenha sido reconhecida por profissionais há bastante tempo (Kane, 2003), apenas recentemente os pesquisadores começaram a analisar de forma sistemática o fluxo complexo de emoções positivas e negativas no *design* de jogos (Bopp; Opwis; Mekler, 2018). Estudos anteriores sobre gamificação focaram, em grande parte, em aspectos psicológicos e resultados comportamentais, interpretando-os principalmente como processos motivacionais cognitivos (Hamari; Koivisto; Sarsa, 2014), nos quais os resultados dependem da ativação das cognições pretendidas.

Embora existam diversas perspectivas sobre as emoções, para este estudo, elas são compreendidas como construções dinâmicas de uma rede complexa que colorem nossas percepções e influencia nossas ações (BARCELOS, 2015), além disso, são estados mentais de intensidade variável, refletindo avaliações,

ou seja, reações positivas ou negativas a estímulos do ambiente (Ortony; Clore; Collins, 1990). Assim, elas mudam a todo momento e influenciam significativamente o comportamento dos aprendentes.

No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a gamificação é uma ferramenta poderosa para promover o engajamento emocional dos aprendentes. Segundo Werbach e Hunter (2012), ao integrar elementos como desafios, recompensas e *feedback* imediato, a gamificação estimula emoções positivas, como a curiosidade, a satisfação e o prazer, que, por sua vez, influenciam diretamente a motivação e o desempenho dos aprendentes.

As emoções desempenham um papel central no processo de aprendizagem, sendo capazes de impactar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo dos aprendentes (MacIntyre; Gregersen, 2012). No ensino de inglês como língua estrangeira, a ansiedade, por exemplo, é uma emoção frequente, especialmente nas atividades de produção oral. No entanto, ao incorporar mecânicas de jogos de acordo com a proficiência de cada um e o *feedback* positivo, a gamificação pode ajudar a reduzir a ansiedade dos aprendentes e aumentar sua autoconfiança (Li; Tsai, 2013).

A gamificação também tem o potencial de promover estados emocionais que favorecem o aprendizado. Sykes e Reinhardt (2013) apontam que o uso de jogos digitais no ensino de línguas pode criar ambientes de aprendizado que incentivam a experimentação e a interação, permitindo que os aprendentes aprendam de maneira mais descontraída e colaborativa. Esse ambiente lúdico contribui para a construção de emoções positivas, como entusiasmo e auto satisfação, que são essenciais para manter a motivação ao longo do tempo (Dörnyei, 2001).

A gamificação também pode estimular a empatia e a colaboração entre os aprendentes. Em um estudo feito por Kapp (2012), foi observado que as atividades gamificadas promovem o senso de comunidade e ajudam a fortalecer as relações interpessoais em sala de aula, uma vez que muitos jogos envolvem a cooperação e a resolução conjunta de problemas. Isso cria um ambiente emocionalmente seguro e favorável para a aprendizagem.

Nesse contexto, a gamificação é especialmente eficaz para trabalhar com emoções que surgem no processo de aprendizagem de uma nova língua, que podem variar entre entusiasmo, frustração e ansiedade. Segundo Deterding *et al.* (2011), ao aplicar mecânicas de jogos na educação, como objetivos, recom-

pensas e *rankings*, a gamificação consegue captar a atenção e aumentar a motivação dos aprendentes de forma mais eficaz do que o ensino tradicional.

Um dos maiores desafios no ensino de inglês como língua estrangeira é a gestão das emoções negativas, tais como o medo de errar, a vergonha de falar em público ou a ansiedade para se comunicar na língua alvo. Essas emoções podem bloquear o progresso do aprendente e dificultar o desenvolvimento de habilidades orais, que são fundamentais para a comunicação.

MacIntyre e Gregersen (2012) defendem que as emoções positivas desempenham um papel crucial na construção de recursos, pois têm a capacidade de expandir a visão de mundo do indivíduo, favorecendo a assimilação da língua. Em contraste, as emoções negativas provocam uma contração da atenção, restringindo assim a variedade de *input* linguístico disponível para o aprendente. Essa dinâmica emocional pode ter implicações significativas no processo de aquisição de uma nova língua. A gamificação, ao criar um ambiente de aprendizado mais descontraído e menos punitivo, pode ajudar a reduzir esses bloqueios emocionais. Por exemplo, atividades gamificadas como *quizzes* e competições em grupo podem transformar o processo de aprendizagem em algo mais divertido e menos intimidante.

Além de mitigar emoções negativas, a gamificação tem o potencial de intensificar emoções positivas, como a satisfação e a realização pessoal. Conforme apontado por Werbach e Hunter (2012), os elementos de jogo que envolvem *feedback* imediato e recompensas proporcionam aos aprendentes uma sensação de progresso contínuo. Essa experiência de sucesso repetido contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade positiva em relação à aprendizagem de línguas, fortalecendo a autoconfiança dos aprendentes. Quando o aprendente se vê progredindo através de níveis ou desafios, sente-se mais motivado a continuar e a se esforçar para melhorar.

Ademais, a gamificação permite a criação de uma experiência de aprendizagem personalizada e adaptativa. Jogos educacionais podem adequar a dificuldade de acordo com o desempenho do aprendente, o que ajuda a manter o engajamento sem gerar frustração ou tédio (Kapp, 2012). Por exemplo, em plataformas gamificadas de aprendizado, como Duolingo ou Kahoot!, os aprendentes recebem desafios de acordo com seu nível de proficiência, o que permite que eles avancem em seu próprio ritmo. Essa estrutura é um fator chave para manter emoções positivas como a curiosidade e a satisfação durante o processo de aprendizado.

Em termos de interações sociais, a gamificação também promove um ambiente colaborativo que reforça laços entre os aprendentes. Quando os aprendentes participam de jogos em equipe, eles constroem um senso de comunidade, o que, segundo Sykes e Reinhardt (2013), contribui para a diminuição de barreiras emocionais e cria um ambiente de aprendizado mais acolhedor. Essas atividades colaborativas, como *quizzes* de vocabulário ou desafios de gramática realizados em grupos, geram emoções positivas associadas à cooperação, como a empatia e o respeito, enquanto incentivam a comunicação em inglês de forma mais natural.

Além disso, a gamificação promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a resiliência e a autorregulação. Li e Tsai (2013) destacam que jogos com sistemas de recompensa e *feedback* constante ensinam os alunos a lidar com o erro de forma construtiva, incentivando-os a tentar novamente e a persistir diante de dificuldades. Quando um aprendente enfrenta um desafio difícil em um ambiente gamificado, ele aprende que errar faz parte do processo de aprendizado e que a persistência o levará ao sucesso. Esse tipo de experiência ajuda a moldar atitudes positivas não apenas em relação ao inglês, mas também à própria capacidade de aprender e superar obstáculos.

Por fim, o uso da gamificação no ensino de línguas também impacta a memória emocional dos aprendentes. Quando emoções positivas são associadas ao processo de aprendizagem, há uma maior probabilidade de que o conteúdo aprendido seja retido por mais tempo (Dörnyei, 2001). A diversão experimentada durante atividades gamificadas cria “marcadores emocionais” que facilitam a recuperação de informações na memória de longo prazo.

Ainda que seja essencial que a maioria das experiências gamificadas seja predominantemente agradável, é importante entender como tanto as emoções positivas quanto as negativas podem contribuir para alcançar os objetivos pedagógicos desejados.

Portanto, a gamificação no ensino de inglês como língua estrangeira pode atuar não apenas como um catalisador para o desenvolvimento cognitivo, mas também como um meio de regular e promover emoções positivas que são fundamentais para o sucesso da aprendizagem.

## 5. METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida a partir de uma revisão bibliográfica, com o objetivo de analisar o uso da gamificação no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira e sua relação com os aspectos emocionais dos aprendentes que afetam a sua aprendizagem.

Em um primeiro momento, foi realizada uma revisão sistemática da literatura de trinta artigos publicados no período de 2019 a 2023 que abordavam sobre gamificação e aspectos emocionais. Nessa etapa, foram analisadas as experiências envolvendo gamificação e as diferentes emoções identificadas em cada contexto. Os artigos foram encontrados na base de dados *Google Scholar*, *Consensus*, *CAPES* e periódicos de linguística e educação e atenderam os critérios de inclusão escolhidos: ser publicados entre 2019 e 2023; abordar o uso da gamificação no ensino de línguas e mencionar ou destacar aspectos emocionais, bem como apresentar resultados empíricos ou teóricos que discutem a relação entre gamificação e aspectos emocionais. Os artigos que tratavam apenas sobre gamificação, sem mencionar aspectos emocionais ou que não tratavam da gamificação no ensino de inglês foram excluídos.

A análise resultou na seleção de seis artigos (Quadro 1), de acordo com os critérios previamente estabelecidos. Para a interpretação dos dados, empregou-se uma abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), enfatizando as emoções dos alunos ao longo das atividades gamificadas. Foram realizadas comparações entre os diferentes estudos com o objetivo de identificar padrões e divergências nos resultados, de modo a obter uma compreensão abrangente sobre o uso da gamificação e suas repercussões emocionais.

Os resultados da análise dos artigos selecionados foram organizados em um quadro contendo título, nome dos autores, periódico de publicação, fonte e aspectos emocionais identificados (quadro 1). A partir dessa sistematização, foi realizado um mapeamento dos principais resultados, agrupando os estudos de acordo com os tipos de emoções e os efeitos da gamificação sobre os aprendentes.

Esses estudos examinam como a mudança de uma abordagem tradicional para uma metodologia ativa impacta os aprendentes. Ademais, as diferentes emoções experimentadas pelos aprendentes são analisadas como parte fundamental para compreender os efeitos emocionais da gamificação. Os artigos e

seus aspectos principais organizados em um quadro, facilitaram a visualização das correlações entre os elementos investigados.

Esse mapeamento serve como base para compreender o que tem sido objeto de pesquisa na área de ensino de línguas nos últimos anos relacionados à relação entre gamificação e emoções, oferecendo uma visão inicial sobre o impacto desses construtos no processo de aprendizagem.

## 6.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo mostraram que a gamificação desencadeia o aparecimento de emoções positivas nos aprendentes, afetando sua aprendizagem em diferentes aspectos, tal como a melhora da interação professor-aluno, da assimilação do conteúdo e aumento do seu engajamento na aprendizagem, além de trabalhar com a questão da relação interpessoal entre os colegas de classe, uma vez que a gamificação fortalece a comunicação prática. O quadro 1 expõe a análise dos dados:

**Quadro 1:** Análise dos artigos (2019-2023)

Autor	Título	Periódico	Fone	Aspecto emocional apresentado
Oliveira et al. (2019)	Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa	Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras	CAPES	Prazer e motivação
Duarte (2019)	Gamificação na Aprendizagem de Inglês: Uma Análise Sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e o Feedback.	Linguagem & ensino	CAPES	Motivação
Gallardo, Parada e Martins (2020)	Aprendendo com videogames: uma investigação sobre letramentos, língua inglesa e experiências disponíveis em um jogo de simulação	Estudos linguísticos e literários	CAPES	Motivação
Sousa, Uchoa e Araújo (2022)	Kahoot! & Quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês	LínguaTec	CAPES	Prazer e engajamento



Autor	Título	Periódico	Fone	Aspecto emocional apresentado
Silva (2023)	A gamificação no ensino de leitura em língua inglesa: possíveis contribuições e aplicações	Cadernos Cajúina	Google Acadêmico	Prazer e engajamento
Wen (2023)	The Effect of Gamification Learning on Primary School Students' Second Language Learning	Revista de Educação, Humanidades e Ciências Sociais	Consensus	Motivação, engajamento e satisfação

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2024).

O artigo “Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre recursos educacionais abertos, motivação e o *feedback*” aborda a utilização de *games* no ensino da língua inglesa a partir não só do meio eletrônico, mas também da utilização de jogos antigos e mais conhecidos como, por exemplo, o jogo da memória.

Duarte (2019) aponta, nos seus resultados, que alguns aprendentes tiveram dificuldade em relacionar o lúdico com o aprendizado, por conta do sentimento de competitividade, sendo tratado como responsável por não colaborar com o ensino, enquanto que os jogos que exigem mais concentração (ela utilizou o jogo da memória) promoveram maior engajamento.

Ademais, Duarte (2019) ao apresentar resultados a partir de sua pesquisa com dinâmicas digitais e não-digitais, demonstra que o desempenho dos alunos que participaram das atividades gamificadas foi superior aos demais, além de terem manifestado mais motivação para prosseguir realizando os desafios apresentados nos games.

Gallardo, Parada e Martins (2020) utilizaram como instrumento de pesquisa um jogo de estratégias, totalmente em inglês, que proporciona, ao jogador, a utilização de recursos audiovisuais para cumprir com os objetivos do *game*. O fato de o jogo ser em inglês não foi um empecilho para os alunos que participaram da pesquisa, pois exigia um vocabulário básico para entender a proposta do meio digital. Além disso, é perceptível a relação entre a língua inglesa e a compreensão de comandos necessários para o avanço do jogo. A pessoa que joga, mesmo não tendo conhecimento sobre muitas palavras, é capaz de identificar a funcionalidade de um botão a partir da ação executada pelo personagem virtual, mesmo se o tutorial tiver sido ensinado na língua inglesa.

Acerca do uso de games como estratégia motivadora, Gallardo, Parada e Martins (2020) apontam que o que mais incomodou os alunos foi o atraso

no andamento do jogo, causado por histórias longas, excesso de personagens, entre outros fatores.

O artigo “Kahoot! & Quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês” apresenta em sua metodologia um formulário que foi enviado para vinte e dois jovens, graduandos, com perguntas acerca da importância do inglês para a carreira acadêmica e profissional e sobre formas didáticas que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do inglês (Sousa; Uchoa; Araújo, 2022).

Dentre as perguntas do formulário havia uma em específico que questionava os aprendentes sobre o que achavam dos *sites* utilizados no momento dos RED - Recursos Educacionais Digitais. Os resultados foram positivos. Após ter sido criado um espaço para que expressassem suas opiniões fora do formulário, os aprendentes elogiaram a experiência falando que auxiliou no engajamento da disciplina ministrada, fazendo com que os mesmos ficassem interessados no assunto e se sentissem em um cenário inovador (Sousa; Uchoa; Araújo, 2022). Ademais, os autores apresentam como testemunho de um dos alunos o sentimento de satisfação com a dinamicidade proporcionada pelas plataformas utilizadas em sala de aula para a pesquisa e com a sensação de leveza concedida à aula com o desempenho dos aprendentes nos *games* vistos como REDs.

Sousa, Uchoa e Araújo (2022) utilizaram os REDs de tal forma que os alunos puderam presenciar a utilização do lúdico como ponto de partida para fixação e/ou introdução ao conteúdo. Tal prática, junto as perguntas feitas ao final da atividade, vão no sentido contrário a uma das preocupações mais comuns do século XXI, que é o vício proporcionado pelas telas. No entanto, Cortella (2014) afirma que as ferramentas de comunicação, se não utilizadas com moderação, se tornam ferramentas de incomunicação, afastando o convívio familiar e dificultando conversas.

Silva (2023), ao apresentar argumentos acerca da relação entre ensino da língua inglesa e a gamificação, aborda uma dinâmica diferente do que foi supracitado. Ela aborda o jogo de tabuleiro como precursor da atividade pedagógica. Trabalhando com um tabuleiro e com cartas personalizadas com perguntas, a didática proporciona a execução de práticas extremamente saudáveis para o desenvolvimento infantil, isto é, a leitura e a imaginação, além de estarem trabalhando o vocabulário bilíngue. O jogo utilizado para seu artigo foi aplicado após a leitura de um livro, que serviu como escape para o imaginário, tornando o objetivo do jogo, isto é, o percurso até a linha de chegada, uma viagem pela

ficção e uma reinvenção para se enquadrar ao que os alunos conheceram na história.

Ademais, Silva (2023) abrange uma forma de ser docente muito peculiar ao trabalhar a leitura em inglês a partir do jogo de tabuleiro. A autora destaca que o docente pode exercer a observação - avaliação - a fim de identificar as dificuldades nas interpretações das perguntas em inglês e facilidades - conhecimento de vocabulário e estrutura de frases, além de identificar a forma como se comportam diante de uma atividade informal.

Wen (2023) apresenta em seu artigo as diversas vantagens da gamificação no ensino do inglês, ele menciona o “Kahoot” como fator efetivo na retenção de vocabulário, além de apontar o método anterior - sem gamificação - como provocador de ansiedade e tédio. Outrossim, Wen (2023) de fato se propõe a argumentar sobre a utilização de jogos no ensino como análise de componentes que são, indubitavelmente, pertinentes para o estudo da gamificação tal como a motivação e os resultados gerados por essa ferramenta, discutidos neste artigo.

Para Wen (2023), alguns fatores corroboram para a desmotivação dos aprendentes de língua inglesa, tais como a falta de prioridade dada para algumas habilidades. O autor menciona a habilidade de falar (*speaking*), e, isto acontece, segundo ele, pela falta de ênfase em atividades voltadas para esta prática nas instituições. As escolas tradicionais não possuem atividades de “*speaking*” devido ao excesso de crianças em sala de aula. Logo, qualquer semelhança ao ensino tradicional toma a postura desestimuladora para com os alunos, uma vez que “*speaking*” é tratado como o fundamento mais difícil (Thornbury, 2012).

O fator problema apresentado por Wen (2023) pode ser explicado pela caracterização da gamificação como atividade independente, isto é, ela seria autoexplicativa, não sendo necessária a participação do educador como operador da ferramenta, indo na direção contrária a proposta que a utilização da linguagem dos jogos se propõe a oferecer: desenvolvimento da relação ensino-aprendizagem e descobrimento de didáticas eficientes para tal função (Barros; Cavalcante, 2023).

Oliveira *et al.* (2019), no ato de utilizar a gamificação como ferramenta fundamental de atividade engajadora com seus alunos para tratar um dos conteúdos (“*present perfect*”) presentes na grade curricular da disciplina língua inglesa, promoveu uma atividade em grupo com sua turma utilizando QR CODES para as respostas rápidas e *feedback* instantâneo. Os aprendentes que participaram da tarefa alegaram ter sentido um sentimento de prazer e diversão, o que os

motivou a pedirem mais tarefas envolvendo a socialização e os jogos. O uso da atividade tem um importante papel na discussão sobre a utilização ou não de aparelhos eletrônicos como facilitadores do processo de ensino, demonstrando que não é o celular o inimigo da aprendizagem, e sim o mau uso do *smartphone*.

Os resultados mostraram que a gamificação promove maior interação entre os grupos diante de um desafio mediado pelo professor com o uso da tecnologia, uma vez que esse recurso faz parte do cotidiano dos jovens e adolescentes. A geração “C”, mencionada no artigo, consiste em um público constantemente conectado ao universo virtual, com o acelerado acesso à informações. Tal grupo de pessoas - os alunos que participaram da pesquisa - se sentem desafiados e engajados pelas atividades que envolvem o uso dos mecanismos advindos da relação homem-máquina. Esta relação, conforme argumenta Bauman (2001), exige uma constante mudança, visto que a evolução tecnológica provoca não a necessidade de adaptação ao novo, mas também mudanças nas relações interpessoais.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da temática abordada neste artigo, observa-se que a gamificação não é apenas uma ferramenta pedagógica emergente que exige mais pesquisas para aprimorar sua aplicação, mas também se configura como uma alternativa para romper com a formalidade tradicional do currículo escolar, oferecendo uma abordagem mais dinâmica e motivadora que valoriza a experiência do aprendente, tornando o processo de aprendizagem mais leve e atrativo. Todos os estudos analisados neste trabalho demonstraram que a gamificação impacta diretamente as emoções dos aprendentes, provocando reações positivas frente a uma didática diferenciada que envolve a gamificação. No entanto, um aspecto relevante como a competitividade foi pouco explorado, sendo mencionado em apenas um dos artigos revisados.

A falta de uma discussão mais aprofundada sobre a competição faz com que o debate sobre a gamificação permaneça incompleto. A competição, em sua vertente construtiva, pode proporcionar um “duelo saudável” entre grupos, que fomenta a cooperação e a entreatajuda, conforme argumenta Coelho (2024). Por outro lado, o autor também salienta que o potencial negativo da competitividade, que pode gerar um ambiente violento e opressor, deve ser mediado pelo educador, garantindo que a competição ocorra de forma equilibrada e benéfica.

No que diz respeito aos aspectos emocionais, os estudos priorizaram as emoções dos aprendentes após a experiência com a gamificação, sem se aprofundarem naquelas experimentadas durante o processo de aprendizagem. Se levarmos em consideração o pós - procedimento, observou-se que o uso de jogos auxiliou na compreensão dos conteúdos de língua inglesa e os aspectos emocionais mais citados foram: a motivação, o prazer e o engajamento. A motivação foi estimulada pela novidade pela aplicação de ferramentas até então não conhecidas pelos aprendentes ou utilizadas a partir de outro contexto, enquanto o prazer foi associado à ludicidade, que remeteu os alunos a memórias de infância. Já o engajamento foi promovido pela participação intensa dos aprendentes, que se sentiram mais realizados ao compreenderem os temas com o auxílio dos "games".

Como a pesquisa foi baseada exclusivamente em revisão bibliográfica, seus resultados estão limitados aos dados disponíveis nos estudos consultados. Não foram realizadas coletas de dados primários, o que implica a necessidade de novos estudos empíricos para validar e expandir as conclusões obtidas, sendo isto um objetivo dos autores para uma próxima pesquisa. Essa investigação abre espaço para a aplicação prática dos dados revisados e sugere que a gamificação deve ser aprofundada com estudos empíricos que considerem não apenas a competitividade, mas também a análise dos efeitos das emoções ao longo de todo o processo de aprendizagem.

As conclusões aqui apresentadas servem como uma contribuição inicial para a comunidade científica, incentivando o diálogo e a realização de pesquisas futuras que possam explorar de forma mais completa o impacto da gamificação no ensino de línguas, com ênfase em seus aspectos emocionais e suas diversas aplicações metodológicas.

Portanto, o artigo reforça a importância da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, ao promover emoções positivas como motivação, prazer e engajamento. Esses aspectos emocionais se mostram cruciais para aumentar a interação professor-aluno, melhorar a assimilação dos conteúdos e fomentar um ambiente colaborativo na sala de aula. A pesquisa demonstrou que a gamificação, ao adotar metodologias ativas, vai além de uma ferramenta pedagógica emergente e se firma como uma abordagem promissora para transformar as metodologias tradicionais.

Contudo, ainda existem lacunas a serem preenchidas, como a exploração da competitividade e a análise das emoções durante o processo de aprendi-

zagem, não apenas após a sua conclusão. Nenhum artigo buscou abordar especificamente sobre o efeito da gamificação sobre as emoções dos aprendizes, apesar de destacar aspectos emocionais. Isso indica a necessidade de novas investigações que aprofundem a relação entre gamificação, emoções e aprendizagem.

Em termos de aplicação empírica, os resultados deste estudo contribuem significativamente para a literatura acadêmica, fornecendo subsídios teóricos e práticos para educadores que desejam implementar essa abordagem em suas práticas pedagógicas. A gamificação se apresenta como um campo fértil para a pesquisa, abrindo oportunidades para diálogos e inovações no ensino de línguas, que poderão beneficiar tanto a comunidade científica quanto a prática educacional.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BARROS, R. T. de; CAVALCANTI, H. P. R. A gamificação como estratégia pedagógica para o aprimoramento do ensino-aprendizagem de inglês. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 11, p. 223–234, 2023.

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

BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESE, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre. Artmed, 1995. v. 2. p. 307-322.

BOPP, J. A.; OPWIS, K.; MEKLER, E. D. "An odd kind of pleasure": Differentiating emotional challenge in digital games. In: **Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems**, p.1-12, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Art. 219. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 15 maio 2024.

BRUSSIO, J. B.; BRUSSIO, J. C. Uso da Tecnologia como recurso na gamificação para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Médio. **Infinitum**, v. 7, n. 7, 2023.

COELHO, G. M. **A gamificação no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico**: aprendizagem significativa e competição. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico) — Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, 2024.

CORTELLA, M. S. **Pensatas pedagógicas**: nós e a escola: agonias e alegrias. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

DETERDING, S. Gamification: designing for motivation. **Interactions**, v.19, n.4, p.14-17, 2012.

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., NACKE, L. From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” **Proceedings** of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge University Press, 2001.

DUARTE, G. B. Gamificação na aprendizagem de inglês: uma análise sobre Recursos Educacionais Abertos, Motivação e o Feedback. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 4, p. 1040-1062, 2019.

FERREIRA, R.; VIEIRA, F. A gamificação no ensino de inglês a crianças: um projeto de investigação-ação em contexto formativo. **PRÁTICA-Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de e-Learning**, v. 6, n. 1, p. 56-68, 2023.

GALLARDO, B. C.; PARADA, E. F.; MARTINS, G. A. Aprendendo Com Videogames: Uma Investigação Sobre Letramentos, Língua Inglesa E Experiências

Disponíveis Em Um Jogo De Simulação. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 67, p. 614-639, 2020.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? - A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In **proceedings** of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Hawaii, USA, January 6-9, 2014.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

LI, H. C., TSAI, S.-C. Investigating emotional involvement in English learning through the use of social networking sites. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n. 5, p. 721-731, 2013.

MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T. Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. **Studies in second language learning and teaching**, v. 2, n. 2, p. 193-213, 2012.

MEKLER, E. D.; RANK, S.; STEINEMANN, S. T.; BIRK, M. V.; IACOVIDES, I. Designing for emotional complexity in games: The interplay of positive and negative affect. In: **Proceedings of the 2016 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play Companion Extended Abstracts**. p. 367-371, 2016.

NETO, L. T. R. PENTEADO, C. de F. de O.; CARVALHO, L. A.de. Gamificação como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem: uma revisão integrativa. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 22, p. 313-327, 2023.

OLIVEIRA, A. C. de; SILVA, C. A.; NEVES, G. OLIVEIRA, U. M. Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 9, n. 2, 2019.

ORTONY, A.; CLORE, G. L.; COLLINS, A. **The cognitive structure of emotions** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

PIMENTEL, F. S. C.; NUNES, A. K. F. JÚNIOR, V. B.S. De. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.



SILVA, A. C. C. M. A gamificação no ensino de leitura em língua inglesa: possíveis contribuições e aplicações. **Cadernos Cajuína**, v. 8, n. 2, p. e238219-e238219, 2023.

SOUSA, K. F. de; UCHOA, M. L. P.; ARAÚJO, N. M. S. Kahoot! & Quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês. **LínguaTec**, v. 7, n. 1, p. 102-124, 2022.

SYKES, J. M.; REINHARDT, J. **Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning**. Pearson Education. 2013.

THORNBURY, S. Speaking instruction. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Gamification**, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

WEN, X. The Effect of Gamification Learning on Primary School Students' Second Language Learning. **Journal of Education, Humanities and Social Sciences**, v. 22, p. 492-501, 2023.

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. Wharton Digital Press. 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.007

# OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A CONSTRUÇÃO DA ORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA DO TEXTO: ANÁLISE DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO

Eianny Cecília de Abrantes Pontes e Almeida<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar, à luz dos conceitos da Linguística Textual, a utilização de processos referenciais em artigos de opinião veiculados na revista *Veja*, na seção *Coluna*, e investigar se esses processos influenciam a orientação argumentativa dos textos. Para tanto, examinamos os processos referenciais e analisamos como os objetos de discurso são (re)categorizados de acordo com os propósitos comunicativos do enunciador. Trata-se de um estudo com características de pesquisa qualitativa e método dedutivo, que nos permite observar que as marcas argumentativas no texto se utilizam de processos referenciais, como as formas nominais definidas e indefinidas, introduções referenciais e anáforas indiretas. Deste modo, investigamos os processos referenciais e analisamos como os objetos de discurso são (re)categorizados de acordo com o projeto de dizer do produtor. Fundamentamo-nos nas concepções teóricas de Marcurschi (2008), Koch (2015), Fávero e Koch (1988), entre outros autores que consideram o texto como um processo; e nos estudos de Mondada e Dubois (2015), Cavalcante; Custódio Filho; Brito (2014), Cavalcante (2014), Koch (2015), entre outros aportes que destacam a importância de se compreender a referenciação como uma atividade discursiva. O estudo indica que os referentes são construídos no e pelo discurso e são introduzidos e retomados estrategicamente para imprimir o ponto de vista do enunciador. Outrossim, os processos referenciais mencionados refletem o caráter argumentativo das escolhas feitas e mostram como os sentidos são negociados dentro da

<sup>1</sup> Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), [eiannyabrantes@gmail.com](mailto:eiannyabrantes@gmail.com);

esfera argumentativa. Assim, os processos referenciais contribuem com a dinâmica argumentativa do texto e os objetos de discurso são introduzidos, retomados e (re) categorizados a depender dos propósitos comunicativos do enunciador.

**Palavras-chave:** Referenciação, Processos referenciais, Argumentação, Artigo de opinião.

## INTRODUÇÃO

Durante o processo dinâmico de interagir com o outro, utilizamos escolhas que imprimem nossa marca como sujeitos construídos sócio-histórica e culturalmente e que revelam nossas posições como autores de nossas ações. Nesse contexto, destacamos que a referenciação é uma atividade discursiva que se utiliza de mecanismos linguísticos para promover a construção de determinados efeitos de sentido.

Deste modo, o estudo da referenciação tem contribuído de maneira significativa com as pesquisas realizadas no campo da Linguística Textual (doravante LT), pois essa vertente teórica não vê o texto simplesmente como um produto, mas considera o seu processo de construção de sentidos, analisando fatores que estão além da materialidade linguística. Assim, a LT não estaria somente preocupada com aspectos linguísticos apresentados na estrutura superficial do texto, mas com a capacidade de articulação de suas partes constituintes e com a competência comunicativa dos usuários da língua nas mais diversas esferas sociais.

Vale ressaltar que os processos referenciais contribuem para a (re)construção do mundo, pois os objetos de discurso são categorizados de determinadas maneiras em detrimento de tantas outras formas possíveis, imprimindo, assim, a visão do seu enunciador.

Deste modo, por meio das pesquisas no campo da referenciação, os objetos de discurso passam a ocupar um lugar de destaque nos estudos da linguagem. Tais estudos objetivam analisar como as coisas do mundo são interpretadas, a partir da visão que os interactantes constroem ao longo do seu percurso como sujeitos historicamente situados. Destacamos, nessa perspectiva, estudos de Mondada e Dubois (2015), Apothéloz (2015), entre outros autores que trabalham com os processos referenciais, considerando as atividades discursivas.

Com base no entendimento de que os processos referenciais possibilitam a compreensão daquilo que está nas entrelinhas do texto, nas várias formas de manifestação da linguagem, seja através de textos orais ou escritos, surge a necessidade de investigar o emprego de processos referenciais em artigos de opinião e, ainda, se tais processos, de alguma maneira, afetam a orientação argumentativa dos textos desse gênero.

O nosso *corpus* constitui-se de um artigo publicados na revista *Veja*, seção Coluna. Selecionamos esse material para análise por se tratar de uma revista de ampla divulgação nacional e que está presente no cotidiano de muitos leitores

brasileiros. Por sua vez, a seleção do gênero artigo de opinião justifica-se pelo entendimento de que esses textos apresentam uma base dissertativa e utilizam-se da linguagem com o propósito de persuadir o leitor a aderir à determinada ideia apresentada.

A proposta de trabalho que ora se apresenta objetiva realizar uma pesquisa que, quanto à natureza dos dados, pode ser classificada como qualitativa, visto que trabalhamos com as concepções acerca do trabalho com a escrita na perspectiva das práticas interativas e com interpretações da realidade social. Deste modo, segundo Triviños (1987, p. 129), “os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto no contexto”. Assim, compreendemos que o pesquisador possui uma postura ativa no processo de construção da análise do *corpus* e, por meio dos dados apresentados e do método selecionado, realiza as interpretações.

Este trabalho divide-se em quatro seções. Na introdução, apresentamos brevemente alguns aspectos do fenômeno da referenciação, bem como o nosso objetivo e o *corpus* que constitui este artigo. Em um segundo momento, na metodologia, discutimos o percurso traçados diante dos dados coletados. No terceiro tópico, abordamos o fenômeno da referenciação e refletimos sobre a manifestação dos processos referenciais e suas implicações no texto. Além disso, fazemos a análise dos dados, apresentamos a ocorrência de expressões nominais definidas e indefinidas, anáforas indiretas e introduções referenciais, analisando com esses processos podem afetar a orientação argumentativa dos textos. Por fim, nas considerações finais, sintetizamos os resultados obtidos e mencionamos algumas contribuições e perspectivas de aplicação para o estudo.

## METODOLOGIA

Para a análise dos processos referenciais, embasamo-nos, essencialmente, nos pressupostos da Linguística Textual, pelos autores Fávero e Koch (1988), Marcuschi (2012), Koch (2003, 2015), que compreendem o texto como um processo em constante desenvolvimento, e nos autores Mondada e Dubois (2003), que discutem a referenciação como uma atividade discursiva. Em relação à metodologia, utilizamos as orientações de Gil (2008) e Chizzoti (1991), que nos orientam como proceder o passo a passo da pesquisa científica.

Esta pesquisa se constitui em um estudo sobre os processos referenciais, abordando, com maior ênfase, a introdução referencial, o uso de expressões

nominais definidas e indefinidas e as anáforas indiretas, refletindo de que modo esses processos contribuem com a orientação argumentativa do texto. Temos como *corpus* um artigo de opinião da revista Veja – sessão Coluna.

Para a realização de toda e qualquer pesquisa, é necessário o desdobramento metodológico que visa subsidiar tanto o processo quanto a concretude do trabalho final. Assim, a proposta de trabalho que ora se apresenta objetiva realizar uma pesquisa que, quanto à natureza dos dados, pode ser classificada como qualitativa, visto que trabalharemos com as concepções acerca do trabalho com a escrita na perspectiva das práticas interativas e com interpretações da realidade social. Deste modo, segundo Triviños (1987, p. 129), “os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto no contexto”. Diante das reflexões apresentadas, compreendemos que o pesquisador possui uma postura ativa no processo de construção da análise do *corpus* e, por meio dos dados apresentados e do método selecionado, realiza as interpretações.

Abordamos, no estudo, aspectos de interpretação que envolvem o uso efetivo da linguagem em determinado contexto social. Assim, no gênero analisado, o efeito causado pelo uso das introduções referenciais, formas nominais definidas e indefinidas, anáforas indiretas são essenciais para a compreensão global do texto. Justificamos, deste modo, a escolha pela pesquisa qualitativa corroborando com o pensamento de Chizzotti (1991, p. 79) quando afirma que a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”.

Percebemos que não há como desvincular o uso da linguagem das práticas humanas, assim como não há como analisar os objetos do discurso como estruturas que representam de modo uniforme as coisas do mundo. Os sentidos são partilhados e construídos discursivamente, porque o usuário da língua atua como um construtor social que faz escolhas intencionais para determinar a sua visão de mundo.

Em relação ao método utilizado, optamos pelo dedutivo, em virtude de partirmos de um processo maior, a referenciação, para algo mais específico, os processos referencias presentes no gênero artigo de opinião, buscando esclarecer como tais procedimentos influenciam na orientação argumentativa apresentada no texto.

Convém ressaltar que o artigo será analisado, considerando os elementos linguísticos e extralinguísticos pertinentes à produção escrita, com intuito de se traçar um perfil argumentativo do texto em análise por meio dos processos referenciais. Ainda vale salientar que, de acordo com os desdobramentos da pesquisa, será possível alterar os procedimentos metodológicos com o intuito de alcançar os objetivos traçados.

A partir da seleção do *corpus*, fizemos uma pré-análise, buscando identificar quais os processos referenciais são mais recorrentes nos artigos em estudo. Constatamos que os processos que se repetiam com maior ênfase nos textos eram as introduções referenciais, as formas nominais definidas e indefinidas e as anáforas indiretas. Assim, optamos por analisar os artigos com base nas categorias citadas.

A escolha da temática do artigo de opinião deve-se ao fato de almejarmos refletir como os processos referenciais colaboram para a construção do discurso político, imprimindo o viés argumentativo no texto, contribuindo, dessa forma, para os estudos no campo da Linguística Textual. Afirmamos que através do uso linguagem expressa nos artigos de opinião, podemos traçar um perfil do direcionamento argumentativo apresentado no texto.

Para análise dos dados, seguimos o direcionamento dado por Minayo (2004, p.75) que apresenta três fases que devem ser seguidas para análise de conteúdo: “pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.” Na primeira fase, fizemos a leitura e a observação do *corpus*; No segundo momento, observamos os processos referenciais que apresentavam maior incidência no gênero; E no terceiro momento, buscamos investigar como as categorias selecionadas contribuem com o direcionamento argumentativo do texto.

A partir do direcionamento de Minayo (2004) descrevemos os passos dados para a coleta, constituição e interpretação do *corpus* selecionado.

- 1ª fase: Escolha do *corpus*: artigos de opinião apresentados na seção Coluna da Revista Veja;
- 2ª fase: Seleção dos artigos de opinião que apresentavam como tema central acontecimentos políticos;
- 3ª fase: Levantamento dos trechos dos artigos que apresentavam maior incidência dos processos referenciais;

4ª fase: Levantamento das categorias para a interpretação dos dados coletados;

No tópico seguinte, faremos a análise dos dados, observando a ocorrência dos processos referenciais nos textos selecionados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde a década de 90, os processos referenciais têm ganhado destaque nos estudos da linguagem, em especial, no campo da Linguística Textual. Analisar como se dá a construção de sentido em um processo interativo entre os sujeitos e as coisas do mundo, observar como a linguagem é capaz de referenciar os objetos de discurso construindo enunciados coerentes são questões investigadas pelos estudos da referenciação, vista, hoje, como uma abordagem interdisciplinar.

Na nossa concepção, compreendemos que não há uma estabilidade entre as coisas e a classificação a elas dada e que os sentidos só podem ser construídos no discurso, pois atendem a propósitos comunicativos específicos.

A realidade é, portanto, um produto da nossa percepção de mundo mediado através da linguagem. As nossas práticas culturais determinam o modo como analisamos os objetos do discurso, imprimindo uma significação para eles. Assim, Koch (2015, p. 92) afirma que

[...] a “realidade” é fabricada por toda uma rede de estereótipos culturais, que condicionam a própria percepção e que, por sua vez, são garantidos e reforçados pela linguagem, de modo que o processo de conhecimento é regulado por uma interação contínua entre a práxis, percepção e linguagem.

Nesse contexto, adotamos a visão que o fenômeno da referenciação é uma atividade sócio-cognitivo-discursiva e que a percepção tem o poder de transformar a realidade, determinando a maneira como os objetos do discurso ganham significações dependendo da bagagem cognitiva do produtor e do receptor do texto, bem como do contexto em que os objetos do discurso estão inseridos. Conforme Koch (2016, p. 33),

Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas



pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele.

A todo momento, os usuários da língua estão num processo interativo com o outro, com a palavra alheia, negociando sentidos para os textos produzidos. Essa interação é marcada por nossa interpretação de mundo e pelas marcas que construímos ao longo da vida como sujeitos historicamente situados. Assim, interpretamos o mundo de maneira sociocognitiva. E essa compreensão passa por uma reelaboração da realidade. Como afirmam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 41),

[...] a bagagem cognitiva de um indivíduo é de natureza socio-cultural, pois os conhecimentos são adquiridos a partir das informações e das experiências, ou seja, a partir da imersão do sujeito no mundo. [...] a natureza sociocognitiva da referenciação garante o caráter marcadamente dinâmico do processo.

A partir das palavras dos autores, constatamos que a construção de sentidos depende de fatores externos à materialidade linguística, já que as palavras não devem ser vistas como etiquetas com o sentido pré-estabelecido, pois o sentido é negociado no momento da interação entre os usuários da língua.

Para Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 21-22), “a ativação e a reativação de tais conhecimentos são fundamentais para o processo de interação, uma vez que a superfície textual, ou cotexto, é inerentemente ‘incompleta’”. Assim, percebemos que os sentidos do texto vão além daquilo que está posto na materialidade e o interlocutor participa ativamente nesse processo interativo, pois necessita ativar conhecimentos que não estão materializados na superfície textual, mas que são socialmente construídos e compartilhados em uma dada esfera de ação social. Deste modo, muitas vezes, só recuperamos o sentido do texto quando associamos a informação do cotexto ao nosso conhecimento de mundo, utilizando-se do caráter cognitivo da referenciação. Percebemos, assim, o caráter altamente dinâmico dos processos referenciais.

A esse respeito, Adam (2011, p. 113) acrescenta que “a atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável”.

Deste modo, as escolhas linguístico-discursivas que são selecionadas pelo enunciador têm a finalidade de (re)categorizar os objetos de discurso de determinada maneira, contribuindo com o projeto de dizer do enunciador. Desta

forma, a atividade de referenciação possibilita a construção da representação discursiva dos objetos de discurso a partir de um conhecimento sociocognitivo compartilhado entre o leitor e o enunciador.

Portanto, a referenciação não consiste, somente, em marcar textualmente determinados objetos na superfície textual, mas também em estabelecer informações que estão alocadas em nossa memória discursiva, analisando o efeito de sentido que as escolhas provocam no entendimento do texto.

Deste modo, os referentes só podem ser construídos durante a ação continuada do processo de comunicação. Assim, a referenciação pode ser compreendida como uma atividade interativa em que os interlocutores negociam os sentidos das coisas. Segundo Cavalcante *et all* (2017, p. 96),

[...] o processo de referenciação pode ser definido como a construção e a reconstrução de objetos de discurso (os referentes), os quais não devem ser confundidos com a realidade extralinguística, uma vez que o entendimento é o de que esses referentes (re) constroem a realidade no processo de interação.

Afirmamos, portanto, que os referentes são construídos na ação com o outro. Assim, no ato de argumentar, pomos em questão nossas ideologias, crenças e valores, mostrando, através das escolhas dos processos referenciais, o nosso direcionamento argumentativo, pois ativamos o conhecimento sociocognitivo e negociamos com o outro a nossa percepção dos objetos de discurso.

A literatura aponta que existem três categorias maiores de processos referenciais e Cavalcante *et all* (2017, p. 96-97) apresentam da seguinte forma:

- a. O de introdução referencial, porque há um momento em que os objetos de discurso são apresentados no texto pela primeira vez;
- b. o de anáfora(ou retomada de referentes), porque, depois que os referentes são introduzidos, eles continuam no texto, girando em torno de temas e subtemas, fazendo-os progredir;
- c. o de dêixis (tipos de introdução ou de anáforas que só podem ser entendidas se as relacionarmos ao locutor e ao espaço ou tempo em que ela se encontra).

Os autores complementam essa definição mostrando que os processos de introdução referencial e de anáfora

[...] resultam de estratégias sociocognitivo-discursivas de aparente estabilização dos objetos de discurso no texto. Aparentemente,

porque, na verdade, os referentes nunca ficam completamente estáveis na mente dos interlocutores, pois eles se modificam pelos acréscimos que o cotexto vai mostrando e pelas concepções de cada participante da comunicação, as quais nunca são iguais, porque as ideias nunca são inteiramente iguais para as pessoas. (CAVALCANTE *et all*, 2017, p. 97)

A maneira de introduzir os referentes no texto vai direcionando argumentativamente o interlocutor. A depender do contexto sociocognitivo em que o leitor está inserido, as expectativas do produtor em relação às interpretações do objeto de discurso podem ser confirmadas ou refutadas. Assim, a introdução referencial é a maneira que o produtor utiliza para apresentar o objeto de discurso ao interlocutor, inserindo uma nova entidade no texto. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 58) mostram que se configura como introdução referencial “apenas quando um objeto for considerado novo no cotexto e não estiver sido engatilhado por nenhuma entidade, atributo ou evento expresso no texto”. Assim, o referente passa a ocupar a mente do interlocutor pela primeira vez.

Já o processo anafórico é a forma encontrada de manter o nódulo em foco, recuperando o referente com o intuito de atingir os propósitos comunicativos. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 62) nos esclarecem “que existe mais de um tipo de anáfora, mas, qualquer que seja a espécie, todas têm em comum a propriedade de continuar uma referência, de modo direto ou indireto”.

Os processos de introdução referencial e de anáfora são de extrema importância para a construção do modelo textual e, a partir deles, os interlocutores passam a elaborar mentalmente a imagem dos referentes. Assim, eles funcionam como “estratégias sociocognitivo-discursivas de tentativas de estabilização dos objetos de discurso no texto” (CAVALCANTE *et all*, 2017, p. 97).

Diante do exposto, ratificamos o pensamento dos autores quando afirmam que “os processos referenciais – introdução referencial e anáfora- contribuem para a coerência na medida em que garantem a apresentação e a transformação dos objetos textualmente acionados” (CAVALCANTE *et all*, 2017, p. 103). Assim, os processos de introdução referencial e anáfora cooperam com a direção argumentativa do texto, pois introduzem e retomam os referentes segundo os propósitos comunicativos do enunciador.

Em se tratando de progressão referencial, a continuidade de um texto está atrelada à forma como as partes constituintes da tessitura textual vão mantendo

uma relação harmônica dotada de sentido, não necessariamente de forma linear, mas em um ir e vir de movimentos, sejam eles projetivos ou retrospectivos. Assim, para compreendermos a progressão do texto, é necessário observar aquilo que está posto na materialidade, correlacionando com o que será dito e, muitas vezes, com aquilo que é sugerido.

Deste modo, “a discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re) construção do próprio real” (KOCH, 2015, p. 96). Desta maneira, a interpretação dos processos referenciais não consiste, simplesmente, em identificar um elemento no cotexto, mas em fazer as inferências necessárias para negociar os sentidos na dimensão discursiva.

Assim, “os referentes e as categorias constituídas resultam de práticas sócio-histórico-culturais marcadas pela intersubjetividade” (ELIAS, 2010, p. 53-54). Corroborando com o pensamento da autora, o fenômeno da referenciação é efetivado de forma negociada, quando outros saberes são ativados no processo, pois os homens fazem uso da linguagem ajustando as palavras a determinados contextos sociais.

Em relação à progressão textual, Koch (2015, p. 99) destaca que

O processamento textual se dá numa oscilação entre vários movimentos: um pra frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora. Além disso, há movimentos abruptos, há fusões, alusões etc. em sentido estrito, pode-se dizer que a progressão textual se dá com base no *já dito*, no que *será dito* e no que *é sugerido*, que se codeterminam progressivamente. [...] A progressão textual renova as condições da textualização e a conseqüente produção de sentido.

Enfatizamos que as formas nominais e as expressões referenciais colaboram com a progressão textual nesse movimento de introdução de referentes e retomadas, ora ativando determinada expressão, ora colocando-a em *stand by*. Cabe ressaltar aqui que as escolhas são intencionais e provocam determinados efeitos de sentido. Uma expressão referencial e uma forma nominal são selecionadas e ativadas de determinada maneira, dentre tantas outras possíveis, mostrando, assim, a direção argumentativa do seu enunciador. Confirmando esse pensamento, Koch (2016, p. 35) afirma:

Tenho ressaltado que o emprego de uma descrição nominal, com função de categorização ou de recategorização de referentes,

implica sempre uma escolha entre uma multiplicidade de formas de caracterizar o referente, escolha esta que será feita, em cada contexto, segundo a proposta de sentido do produtor do texto.

Deste modo, as expressões referenciais operam sobre os objetos do discurso, categorizando ou recategorizando tais referentes, imprimindo marcas no cotexto que nos permitem construir uma rede de significações que vão além da materialidade linguística. Essas escolhas intencionais revelam o caráter argumentativo da referenciação, pois as expressões referenciais constroem a imagem do objeto do discurso que pode se manter a mesma ao longo da progressão textual ou ganhar nova significação. Ressaltamos que, a cada nova retomada do referente, novos significados podem ser atribuídos, já que as práticas sociais modificam-se, dependendo de fatores sócio-histórico-culturais.

No gênero artigo de opinião, essas estratégias evidenciam o modo como o enunciador vai edificando uma rede de significações, envolvendo o leitor na sua estratégia de dizer, portanto, todas as escolhas feitas visam convencer o sujeito-leitor a compartilhar das mesmas ideias e pensamentos que estão sendo veiculadas no texto.

Em nossa análise, identificamos, descrevemos e analisamos os processos referenciais nos artigos de opinião que apresentam como eixo central a figura do referente “Lula”. Assim, o artigo que segue mostra o direcionamento argumentativo do texto a partir do uso de expressões nominais definidas e indefinidas, introduções referenciais e anáforas indiretas.

A partir das categorias mencionadas, o texto vai construindo a imagem dos objetos de discurso, mostrando, a partir do uso de processos referenciais, o direcionamento argumentativo do texto. Deste modo, analisamos a referenciação como uma atividade que se constitui no discurso e contribui com a orientação argumentativa dos textos

### **ARTIGO “MELHOR ASSIM”, J. R. GUZZO**

No artigo, “Melhor assim”, de J. R. Guzzo, temos como eixo central a condenação do ex-presidente. A partir desse fato, o enunciador vai construindo a imagem da condenação de Lula e focalizando determinados pontos do comportamento do ex-presidente perante a acusação de corrupção.

Antes de iniciar o artigo propriamente dito, o texto apresenta um subtítulo que, de início, já nos mostra o direcionamento argumentativo através do uso do modificador “chocado”. Vejamos o trecho:

[1] Lula constata,ocado, que realmente não está acima da lei, como no fundo sempre acreditou que estivesse.

No excerto, percebemos que o uso do qualificador “chocado” é posto no texto para caracterizar a reação de Lula diante de sua condenação, pois, segundo o enunciador, Lula acredita que está acima da lei. De acordo com Koch, (2015, p. 118), “a seleção dos modificadores avaliativos é feita de acordo com a orientação argumentativa que se pretende dar ao texto”. Desse modo, percebemos o tom irônico, no uso do qualificadorocado, inferindo que Lula ficou surpreso, abismado com sua condenação, porque “no fundo” ele acreditava ser soberano à lei que regulamenta o nosso país. A ironia apresentada é enfatizada através do uso do advérbio “sempre”, que traz a ideia de algo duradouro; assim, dá margem para inferirmos que Lula acredita que há muito tempo está acima da lei e que não podia, em hipótese alguma, ser atingido por ela.

O artigo inicia, portanto, mostrando a orientação argumentativa relacionada à figura do ex-presidente. Primeiramente, é utilizada a introdução referencial “Lula” e, em seguida, o enunciador faz construções linguísticas para categorizar o objeto de discurso mencionado, mostrando pistas cotextuais do seu posicionamento argumentativo, como fica evidenciado na ocorrência a seguir:

[2] EIS AÍ, ENFIM, o ex-presidente Lula condenado a nove anos e tanto de cadeia por corrupção pela Justiça Penal do Brasil. Está colhendo o que plantou. Depois de arruinar a própria biografia, desmanchar com a sua conduta os mitos que criou em torno de si e aparecer na frente do país inteiro como a pessoa que realmente é, igual ao rei nu do conto para crianças, Lula tem agora uma selva escura pela frente.

No trecho em estudo, as expressões destacadas enfatizam a situação difícil em que se encontra o referente anunciado. Lula, agora, não é só o ex-presidente, ele assume o papel do ex-presidente “condenado”, imprimindo uma marca negativa ao referente, pois, segundo o texto, Lula foi considerado culpado por praticar atos de corrupção.

Há também uma comparação entre Lula e o rei nu, fazendo alusão à história infantil em que o rei aparece sem roupas na frente de todos do reino. No

conto citado, a população finge ver no rei uma roupa magnífica, com o pretexto que só os inteligentes podiam enxergar, mas ele não consegue ludibriar as crianças, pois elas usam da sinceridade e afirmam que o rei não possuía vestimenta alguma. Assim, os moradores do reino acabam percebendo que o rei está, de fato, sem roupa, e ele passa a ser alvo de zombaria.

Podemos inferir, nesse trecho, que a associação da imagem de Lula à figura do rei nu pode ser compreendida como um Lula sem máscaras, sem disfarces. Deste modo, a população passa a enxergar o ex-presidente “sem vestimentas”, desfazendo a imagem de político honesto, como se os brasileiros passassem a ver os fatos com os olhos sinceros das crianças. Deste modo, a partir do momento da sua condenação, Lula assume um outro papel perante a sociedade, porque a verdade vem à tona.

Logo em seguida, a expressão nominal indefinida: “uma selva escura” sugere que Lula irá enfrentar o desconhecido. O enunciador faz uso de uma metáfora que contribui com a sua visão sobre o fato relatado e nos orienta argumentativamente, pois é uma escolha que contribui com o posicionamento assumido no texto. Koch (2015, p. 113-114), a respeito do uso metafórico, afirma que “em grande número de casos, a escolha da metáfora para recategorização do referente é importante para realizar uma avaliação que permita estabelecer a orientação argumentativa”. Neste caso, a selva escura representa, para Lula, a condenação, a prisão, um caminho que não fora planejado pelo ex-presidente. Ao utilizar o pronome indefinido “uma”, fica mais evidente o tom de incerteza, de vaguidão que será enfrentado por ele. A dúvida ainda é realçada pelo adjetivo “escura”, trazendo uma atmosfera sombria para a situação do ex-presidente. Observa-se, assim, como a expressão nominal indefinida contribui para a construção da situação vivida por Lula e mantém a progressão textual.

No trecho seguinte, uma nova expressão referencial é inaugurada no texto. Vejamos:

[3] Ainda assim, confiante na força do Brasil Velho que abraçou de corpo e alma, esse Brasil onde quem manda não paga, achou que jamais poderia ser enfrentado por um “juizinho” do interior do Paraná, formado na Faculdade de Direito de Maringá e desconhecido pelas bancas milionárias de advogados do circuito Brasília-São Paulo-Rio de Janeiro. Sergio quem? Sergio Moro? Quem é esse cara para mexer com o maior presidente que o Brasil e o mundo já viram?

Nesse excerto, um novo referente é apresentado através de uma expressão nominal indefinida: “um ‘juizinho’ do interior do Paraná”. O uso do nome juiz no diminutivo e a utilização das aspas reforçam a imagem de autoridade que vai se construindo através das expressões que se seguem, como: “Faculdade de direito” e (juiz) “desconhecido pelas bancas milionárias de advogados”. O enunciador baseia o seu plano argumentativo nas perguntas presentes no trecho e enaltece a atuação do juiz através delas. Ele dirige-se ao leitor e questiona quem é o tal “juizinho”: “Sergio quem? Sergio Moro? Quem é esse cara [...]?”. Esses questionamentos provocam uma dinâmica no texto e envolvem o leitor na trama argumentativa.

Para retomar “o juizinho”, o enunciador seleciona a palavra “cara” e o demonstrativo “esse”. O emprego da expressão nominal anafórica, segundo Koch (2016, p. 37), “opera a recategorização dos objetos-de-discurso, isto é, de que forma tais objetos, ao longo do texto, vão sendo (re)construídos de determinada forma, atendendo a propósitos comunicativos do falante/escrevente”.

Assim, percebe-se que a expressão “esse cara” traz uma carga valorativa para a conduta do juiz e pode ser interpretada como alguém corajoso, audacioso, que teve a ousadia de “mexer com o maior presidente que o Brasil e o mundo já viram”. Nessa última construção linguística em destaque, percebe-se uma recategorização na figura de Lula. Ele passa pela imagem de “o ex-presidente condenado” a “o maior presidente do Brasil”. Assim, a imagem de Lula vai sendo construída de acordo com os propósitos comunicativos do produtor. Ora, ele é o condenado, ora, o melhor presidente do Brasil, que consegue ser “capturado” por um juizinho. Observa-se, claramente, que a intenção de enaltecer Lula está atrelada à ação de conseguir prendê-lo, ou seja, a intenção não é de elogiar o ex-presidente, mas de moralizar a conduta do juiz Sergio Moro que consegue um feito para a história do Brasil: condenar e, posteriormente, prender o ex-presidente Lula.

No trecho seguinte, observamos a metáfora construída para desmoralizar o governo Lula e a anáfora indireta que enfatiza o cenário apresentado. Vejamos:

[4] Quando o oceano de corrupção em seus dois governos começou a vaziar, Lula tinha certeza de que era capaz de andar sobre a água, como Jesus Cristo – só que conseguia andar melhor que ele. Com o tempo, foi vendo que não era bem assim. Depois, viu que não era nada assim. Acabou virando, em 12 de julho de 2017, o primeiro presidente da história do Brasil a ser condenado por violar o Código Penal.



A expressão metafórica representada pela expressão nominal definida, “o oceano de corrupção”, produz um efeito negativo em relação ao governo Lula. O enunciador coloca o leitor para imaginar quantos deslizamentos não cabem dentro de um “oceano”, quantos erros cometidos pelo governo mencionado não afetaram diretamente a vida da população brasileira, afinal, é um “oceano de corrupção” que durou 8 anos.

Sobre o uso metafórico, Palumbo (2007, p. 94) afirma que “apesar da metáfora ser polissêmica por natureza, ao ser inserida em determinada situação de interação, os efeitos de sentido dessa figura podem ser delimitados ou direcionados, de acordo com a organização do discursivo”. Assim, a metáfora pode ser compreendida como uma estratégia que conduz o fio argumentativo do texto.

Essa expressão metafórica também serve de âncora textual para o referente “a água”, que atua no trecho como uma anáfora indireta, já que conseguimos recuperar a informação baseada na palavra oceano, fazendo uma associação da parte com o todo. A expressão “a água” ativa um “novo” referente e reativa a expressão “o oceano”. Para Marcuschi (2016, p. 60), esse processo pode ser considerado

[...] uma ativação-reativação na continuidade do domínio referencial. Assim, pode-se dizer que a *AI* é uma espécie de *ação remática* e *temática simultaneamente*, uma vez que traz a informação nova e velha, produzindo uma *tematização remática*.

Como explanado pelo autor, as anáforas indiretas contribuem para manter o tema em foco, através de escolhas lexicais que fazem parte do mesmo campo semântico, vai recuperando o já dito e acrescentando ao “dado velho” a informação nova, mantendo o referente ativado na memória discursiva do leitor.

Ainda nesse trecho, percebemos a ativação de um novo referente: “Jesus Cristo”. A introdução referencial tem papel crucial na interpretação do excerto. É necessário conhecermos a história bíblica a que o texto faz menção para compreendermos a mensagem que o enunciador deseja passar. Lula é comparado a Jesus Cristo e, assim, ativa nos leitores um conhecimento sociocognitivo que remete à passagem bíblica de Mateus. É possível fazer a leitura de que o ex-presidente se sente mais poderoso do que o próprio Jesus, pois o trecho informa que ele anda sobre as águas de modo mais seguro, e isso implica dizer que Lula acredita estar acima da lei natural dos homens. Notamos, também, a partir desse trecho, uma recategorização do referente Lula, passando a imagem de

um homem que possui soberba e audácia, pois ele se vê numa posição em que nada pode atingi-lo.

Em seguida, o referente Lula é descrito pela expressão: “o primeiro presidente da história do Brasil a ser condenado”. A expressão que rotula o ex-presidente também é reveladora da argumentação. Observa-se que não é qualquer presidente, mas “o primeiro”. O uso do artigo definido acompanhado de um numeral mostra a grandiosidade do acontecimento. Lula não é mais um presidente a ser condenado, ao contrário, ele inaugura na história algo nunca registrado. Deste modo, a seleção das escolhas lexicais traça um perfil do ex-presidente como um ser corrupto e merecedor da sentença recebida.

Diante do exposto, percebemos que o artigo de opinião vai construindo duas imagens: a de Lula e a do Juiz Sergio Moro. No excerto seguinte, percebemos, mais uma vez, a tentativa do enunciador de manchar a imagem do ex-presidente e enaltecer a imagem de Moro. Vejamos:

[5] Lula levou um susto quando ficou cara a cara com Moro e descobriu que não havia a menor possibilidade de assustar o moço de 44 anos que o interrogava;

A expressão “o moço de 44 anos” traz para a imagem do juiz uma atmosfera de jovialidade e sugere que, apesar da “pouca idade”, “o juizinho do interior do Paraná” não se deixa amedrontar pelo presidente. Já à imagem de Lula, são acrescentadas, ao longo do texto, expressões que traçam o perfil de um homem desonesto, que desafia a justiça e se considera acima da lei.

Para continuar a descrição do cenário vivido por Lula, o enunciador introduz novos referentes e faz um julgamento a respeito da falta de atitude dos “companheiros” do ex-presidente. Segue o trecho:

[6] Pensou, também, que os exércitos do MST, da CUT, dos sem-teto etc. iriam encher as ruas com multidões em sua defesa; não aconteceu nada. Cansou de repetir que só estava sendo processado porque “eles não querem que eu ganhe as eleições de 2018”. Eles quem? Não colou. Finalmente, deu o assunto por resolvido de uma vez declarando que tinha “provado” a sua “inocência”. Convenceu o PT e os militantes, mas não convenceu quem realmente precisava ser convencido — o juiz.

Os referentes introduzidos foram utilizados de maneira proposital para enfatizar a situação difícil vivenciada por Lula. Ora, se “os exércitos do MST, da

CUT, dos sem-teto”, que são aliados inseparáveis do ex-presidente, não estão nas ruas reivindicando a inocência dele, o enunciador sugere que ninguém mais o fará. A respeito das introduções referenciais, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 58) afirmam que

Além da função intrínseca de introduzir uma nova entidade no texto/discurso, as introduções referenciais podem cumprir finalidades outras, como a de construir processos intertextuais, que, por sua vez, atendem a outros objetivos argumentativos.

Deste modo, as introduções referenciais apresentadas no trecho, além de suscitarem novas entidades, fazem com que o leitor ative conhecimentos alocados na memória discursiva. Conhecer os “exércitos do MST, da CUT, dos sem-teto” e a “bandeira” que eles defendem é fundamental para fazer as inferências necessárias à interpretação do excerto.

No final do trecho, temos uma expressão nominal anafórica – “o juiz” – que retoma o termo “Sergio Moro” e é utilizada para enfatizar o poder que essa profissão denota perante a sociedade, pois, para Lula ser considerado inocente, deveria ter convencido o juiz, e não “o PT e os seus militantes”, ou seja, a condenação de Lula está nas mãos do “juizinho do interior do Paraná”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo identificar, descrever e analisar processos referenciais empregados em artigos de opinião da revista *Veja*, seção Coluna, observando, ainda, se tais processos, de alguma maneira, afetam a orientação argumentativa dos textos desse gênero.

De início, observamos que vários processos referenciais figuravam no gênero em estudo. Assim, além da introdução referencial, observamos uma incidência significativa de expressões nominais (definidas e indefinidas) e de anáforas indiretas. Em consequência disso, selecionamos essas categorias para a análise do objeto em estudo.

Dessa forma, analisamos o artigo a partir das categorias mencionadas, selecionando aqueles que apresentam o objeto de discurso “Lula” como cerne da argumentação. Optamos por trabalhar com os artigos que apresentavam o viés político e, a partir dessa escolha, selecionamos oito artigos de opinião que apresentavam uma incidência maior de processos referenciais e possuem como

eixo central o referente mencionado. Neste estudo, fizemos a seleção de um artigo para compor a análise.

O fato de a referenciação trabalhar com processos que utilizam diretamente a língua nos mostra que ela é uma atividade dinâmica e interativa. Assim, afirmamos que a forma de nomear as coisas do mundo já se apresenta como uma atividade pautada na argumentação, uma vez que, como construtores sociais, utilizamos a língua com propósitos comunicativos específicos. Desse modo, os nossos enunciados são carregados de intencionalidades discursivas, ao passo que nenhuma escolha linguística pode ser avaliada como neutra.

No nosso entendimento, o texto é considerado um processo que reúne vários fatores em sua composição, sendo que o seu sentido não pode ser construído observando apenas a materialidade linguística, pois essa construção de sentido precisa estar atrelada ao entorno social. Desta forma, o material linguístico não é suficiente para compreender a complexidade do fenômeno linguístico e os interactantes precisam ativar conhecimentos que estão alocados na memória discursiva.

Desse modo, compreendemos que os processos referenciais são “mecanismos” linguísticos que contribuem para a orientação argumentativa do texto, pois a forma como os objetos de discurso são (re)categorizados revela o posicionamento assumido pelo enunciador. Assim, buscamos investigar como os processos referenciais constroem a imagem do referente e dão vida a ele. Importante ressaltarmos que não é a simples inserção dos processos referenciais no texto que mostra tal orientação argumentativa, mas o modo como os processos são utilizados para sustentar as teses apresentadas no texto.

Em se tratando do emprego das introduções referenciais, constatamos que elas têm a função de apresentar, no texto, o referente, trazendo assim uma informação nova. A maneira como essa introdução referencial é apresentada revela marcas de subjetividade do enunciador e mostra também, muitas vezes, o tom de formalidade ou informalidade que o enunciador imprime ao texto.

Em relação ao uso das anáforas indiretas, reiteramos que elas são um dos principais elementos de coesão dentro do texto. O cotexto assume papel decisivo em seu processo de interpretação, pois é a partir dele que elementos são recuperados e mantidos em foco. Muitas vezes, cabe ao leitor inferir os sentidos que são negociados através do uso dessa categoria.

Assim, a anáfora indireta é utilizada no texto para reforçar a progressão textual e manter o elo com algo explicitado anteriormente.

Já o uso das expressões nominais definidas e indefinidas assume um papel decisivo na categorização e recategorização dos objetos de discurso. São elas que, na maioria das vezes, rotulam o referente. Através do uso de substantivos e de determinantes, as expressões nominais vão desenhando o perfil dos objetos de discurso de acordo com a argumentação apresentada.

A análise dos processos referenciais do ponto de vista argumentativo permitiu que observássemos a tentativa de desconstruir a imagem de determinados objetos de discurso e de enaltecer outros referentes. Por se tratar do gênero artigo de opinião, o objetivo primordial é convencer o leitor de que a construção linguística feita para caracterizar os referentes é a mais ajustada e coerente com o contexto apresentado. Assim, o referente “Lula”, por exemplo, é categorizado, ao longo dos artigos, de maneira negativa, imprimindo a imagem de um político desonesto.

Apontamos que essa categorização advém, em parte, do fato de os textos terem sido publicados na Revista Veja, veículo de comunicação que adota uma postura particular ao tratar de política. Isso pode ser atestado quando observamos, nas páginas dos artigos analisados, a apresentação de críticas severas ao Partido dos Trabalhadores e a Lula, assumindo, deste modo, uma postura político-partidária.

O estudo indica que os referentes são construídos no e pelo discurso e que são introduzidos e retomados estrategicamente para imprimir o ponto de vista do enunciador.

Esperamos que, a partir desse estudo, o fenômeno da referenciação ocupe um espaço maior no meio acadêmico, como também na educação básica, e que a investigação dos processos referenciais vinculada à esfera argumentativa possa, cada vez mais, contribuir com os estudos da linguagem.

Ao realizarmos este trabalho, constatamos que há muitas perspectivas de pesquisa relacionadas aos processos referenciais e à argumentação, entre elas, apontamos para a possibilidade de que outros estudos possam investigar a forma de apresentar o referente, a partir das introduções referenciais, como determinante para a progressão textual, uma vez que pode também revelar a orientação argumentativa do texto. Além disso, acrescentamos pesquisas que focalizam o uso de expressões nominais, investigando quais as implicações desse processo para a construção da argumentação.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.
- APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 53-84.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CAVALCANTE, M. M. Coerência e referenciação. In: MARQUESI, S.C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V.M. (Orgs.). **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- ELIAS, V. M. Referenciação e orientação argumentativa em artigos de opinião. In: GUIMARÃES, E. (Org.) **Textualidade e discursividade na linguística e na literatura**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. p. 49-62
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUZZO, J. Melhor assim. **Veja**. São Paulo, edição 2539, ano 50, nº 29, 19 de julho, 2017.
- KOCH, I. G. V. Referenciação e orientação argumentativa In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 33-52.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- MARCUSCHI, L. A. **Anáfora indireta**: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Org.). Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2016. p. 53-101.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2015.

PALUMBO, R. **Referenciação e argumentação**: a dinâmica nas orientações argumentativas em debates políticos televisivos. 2007. 193f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.008

## ABRIL AZUL: TEMA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jaqueline Dias da Silva<sup>1</sup>

Estêvam Farias Sá<sup>2</sup>

Fernanda Grazielle Aparecida Soares de Castro<sup>3</sup>

### RESUMO

A Educação Básica ofertada no período noturno apresenta desafios específicos que impactam na atuação de professores e no desempenho dos alunos. Dessa forma, é essencial a busca por estratégias de ensino que amenizem as dificuldades que surgem no percurso pedagógico e promovam práticas de linguagem relacionadas ao cotidiano dos estudantes que incentivem a reflexão do uso da língua. Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica em aulas de Língua Portuguesa com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do turno noturno de um colégio estadual, no período entre março e abril de 2024. As atividades foram ofertadas em parceria com licenciandos de Língua Portuguesa do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Para desenvolvimento do percurso didático foram considerados alguns aspectos fundamentais sobre o autismo e concepções sobre a importância do estudo do texto juntamente com análise linguística como fundamentos para oferecer aos estudantes a compreensão sobre as possibilidades de uso da linguagem a partir dos princípios de leitura, escrita e produção textual seguindo a orientação curricular vigente. Como resultado é apresentado o percurso didático temático intitulado Vivendo com TEA, composto por ações diversificadas direcionadas para ampliação do conhecimento e impulsionamento à participação cidadã do estudante. A proposta apresenta-se como possibilidade de inspiração, utilização

1 Doutoranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ, jaquinedocente@gmail.com;

2 Doutorando do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ, producoesdoestevam@gmail.com;

3 Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro - RJ, fernandagas1@gmail.com.



e adaptação de atividades escolares para promover conscientização e debate sobre o convívio com pessoas com transtorno do espectro autista contextualizado com desenvolvimento de conteúdos/habilidades conforme a etapa de ensino.

Palavras-chave: Ensino, Língua Portuguesa, autismo, inclusão.

## INTRODUÇÃO

O artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) preconiza que a educação é um direito de todos. Sendo assim, é necessário criar estratégias para que todas as pessoas, sem exceção, sejam contempladas.

Atualmente, ainda se percebe que temas que tratam do ensino para alunos com necessidades educacionais específicas de aprendizagem precisam ser enfatizados. Ter estes alunos em espaços educacionais exige mudança de hábitos e elaboração de intervenção estratégica, a fim de recebê-los com qualidade, gerando construção de conhecimentos.

As discussões que tratam da educação sob a perspectiva inclusiva estão presentes no cotidiano das escolas. Schmidt (2013) reconhece que a proposta de educação inclusiva deve focar em situações de abordagem de conteúdos, materiais e atividades que são desempenhadas para respeitar as necessidades específicas dos alunos. Assim, Melo (2010) discorre que isso acarreta na busca de novos conhecimentos, mudanças estruturais, que vão desde o currículo, passando a maneira pela qual se elabora e realiza uma avaliação.

É necessário começar, pensar e implementar práticas consistentes, pois na visão de Roman, Molero e Silva (2020) é abismal o que é versado nos textos das leis, pelas políticas públicas e a concretização percebida no dia a dia escolar, o que influencia também na ação dos professores.

Ponderações no sentido de mudanças expressivas visam a garantir os direitos desses alunos. Um grande número de pessoas com necessidades educacionais específicas tem chegado às escolas para cursar o ensino regular desde tenra idade.

O censo, de 2020, feito pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrou que entre os anos de 2016 e 2020, período antes da pandemia da COVID-19, o número de matrículas de estudantes com necessidades educacionais específicas cresceu (INEP, 2020). A referida pesquisa ainda relatou que estes alunos estudam em classes comuns.

Com base nisto, não basta apenas receber estes alunos, mas sim, pensar em adaptações na estrutura a ser oferecida, atividades elaboradas, bem como enfatizar ações que contribuam com a formação continuada aos professores, profissionais que atuam diretamente com estes alunos.

Dentre estes alunos que chegam à sala de aula, estão os autistas. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista. O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), na concepção de Cunha (2018), é um conjunto de comportamentos agrupados que demonstram comprometimento na comunicação, dificuldades no que tange à interação social e, execução de atividades restritas e repetitivas, o que pode ser externada por uma forma rígida de pensar e até mesmo por ações estereotípias.

Existem diversos estudos sobre o autismo, Cunha (2018) aponta que pesquisas recentes têm demonstrado evidências que vão no sentido de que a predisposição dos fatores genéticos influencia e corrobora na determinação dos motivos apresentados como características do autismo, podendo o transtorno ser percebido nos primeiros anos de vida.

A presente pesquisa está estruturada em sete capítulos, incluindo este. A seguir, serão apresentados o Referencial Teórico, que fundamenta a pesquisa, e os capítulos de Práticas de Linguagem, Produção Textual têm como objetivo principal demonstrar a relevância da proposta pedagógica aqui apresentada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Metodologia é realizada o detalhamento da aplicação prática da pesquisa. Em seguida, os resultados obtidos são apresentados e discutidos, culminando nas Considerações Finais que sintetizam as principais conclusões e implicações do estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Até os dias de hoje, muitas são as dúvidas e incertezas sobre a origem do autismo. Orrú (2016) discorre que muitos pesquisadores ao se referir a este tema convergem sobre a complexidade do tema. Sendo assim, este trabalho se desenvolve numa abordagem atual e prática, ao propor debates, colocando este assunto em voga, com o intuito de promover no espaço escolar, pensamento sob a perspectiva inclusiva voltada para pessoas autistas.

Neste ponto, vislumbra-se a necessidade de complementar a formação dos docentes, que na maioria das vezes, é insuficiente para que possa lidar e entender o aluno com autismo. SCHMIDT, C. et al. (2016) parte da premissa de que a falta de conhecimento na área é resultado da falta de abordagem do tema no período da formação inicial, o sujeito autista, ainda é encarado por profissionais como um ser reprimido, voltado somente ao seu mundo próprio e inacessível. Esta visão equivocada influencia negativamente na prática pedagógica dos professores.

Silva, Rosek e Severo (2018) enfatizam que a formação de professores é uma das etapas essenciais na busca da qualidade para um ensino sob a perspectiva inclusiva de alunos com TEA, e ainda discorrem que é preciso refletir sobre conceitos ultrapassados e refutá-los na prática docente diária. As autoras externam que não é cabível limitar o conceito de pessoa autista como sendo “alguém que vive em um mundo próprio, que não interage, não aprende, não se comunica, para um sujeito que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar, de interagir” (SILVA; ROSEK; SEVERO, 2018, p.3).

Neste viés, Goldberg, Pinheiro e Bosa (2005) apontam que um aluno que é respeitado em suas necessidades e especificidades escolares, que tem uma ação pedagógica de qualidade focada no seu aprendizado, pode constantemente se desenvolver.

Neste sentido, Teixeira e Reis (2012) versam que a sala de aula deve ser o lugar ideal para as aprendizagens. Neste íterim, Cavalcante (2012) discorre que o ambiente escolar deve ser um espaço não excludente, pois a aplicação de todos os conhecimentos deve ser praticada fora dos muros escolares. Pensar neste tema é instigante pois permite perceber pontos de partida para intervir nesta realidade e elaborar novas estratégias e práticas reconhecendo, na pessoa autista, um aprendiz que pode compartilhar suas experiências e também gerar o aprendizado de todos.

Assim, Santos e Carramillo-Going (2023) entendem que os docentes, ao criarem e organizarem os espaços escolares favorecem aos alunos e às pessoas envolvidas o desenvolvimento da troca recíproca, autonomia, cooperação, e a liberdade responsável. Para as autoras, nessa vertente de pensamento é possível contribuir e melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola, pois demanda diferentes abordagens pedagógicas e didáticas.

Para que seja logrado êxito, a escola deve se valer de um planejamento focado, a fim de as ações a serem desenvolvidas sejam organizadas para que as intervenções atinjam seu objetivo por meio de planos de trabalho, permitindo o acompanhamento desde o momento em que os conteúdos são trabalhados até o momento da avaliação dos alunos (SANTOS; CARRAMILLO-GOING, 2023).

Muitos debates sobre o tema do autismo estão em voga. Elia (2012) reconhece que o fato de o autismo estar em tamanha evidência na contemporaneidade seria determinado pelos eixos constitutivos dessa mesma contemporaneidade em seu afã de produzir um “organismo sem sujeito”, cujo protótipo seria o autista. Sim, podemos concordar com esse ponto de vista, mas só parcialmente:

esses eixos, com efeito, visam a produzir organismos sem sujeito, e tentam de todo modo encarnar esse projeto no autista. Mas não podemos, na crítica a esse movimento, reiterá-lo, reafirmando justamente o que pretendemos combater: que o autista seja um organismo sem sujeito.

Este artigo abordará e contextualizará o autismo como temática central de encontros que aconteceram durante as aulas da disciplina de Língua Portuguesa em uma escola estadual do Rio de Janeiro. A escolha desse tema mostrou-se relevante para todos os envolvidos, promovendo um rico debate sobre a diversidade e a inclusão. Os alunos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o autismo, desenvolver habilidades de empatia e respeito às diferenças, e produzir textos criativos e engajadores.

Este estudo contribui para a compreensão da importância de abordar o tema do autismo na escola, promovendo uma educação mais inclusiva e humanizadora.

## **PRÁTICAS DE LINGUAGEM – LEITURA, ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

A habilidade de criar discursos orais e escritos apropriados para diferentes contextos é um princípio pedagógico contemplado pela BNCC. As práticas de linguagem abrangem o entendimento de diversas formas de expressão linguística, incluindo variações regionais e tipos de comunicação digital. O objetivo é engajar os estudantes em práticas de linguagem que permitam a expansão de suas habilidades de comunicação e expressão.

De acordo com a BNCC (2018), as práticas de linguagem englobam as atividades de: (i) Leitura e Escrita; (ii) Produção de Textos; (iii) Oralidade e (iv) Análise Linguística e Semiótica que abrangem a compreensão e a interpretação de diversos gêneros textuais.

Logo,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67/68).

Assim, o componente curricular Língua Portuguesa desempenha um papel essencial na formação dos acadêmicos dos estudantes, possibilitando a ampliação de suas habilidades comunicativas, além de contribuir para participação ativa e crítica na sociedade.

Essas práticas são essenciais para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, permitindo que eles se expressem de maneira clara, compreendam os diferentes usos da linguagem e analisem de maneira crítica os textos os quais entram em contato. Sendo assim, as atividades de leitura e escrita são fundamentais para produção textual de diferentes textos em variados formatos, pois incentiva a criatividade e a capacidade de organização de ideias de forma coerente e coesa. A análise linguística e semiótica envolve reflexão sobre as estruturas linguísticas e processos de significação possibilitando a compreensão sobre mecanismos de linguagem e funcionamento dos textos.

A ampliação do aprendizado sobre o gênero textual, também possibilita desenvolver o trabalho em conjunto de aspectos gramaticais, leitura, escrita e oralidade associados a situações que façam sentido para os participantes do processo.

## AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

No contexto escolar, é fundamental que os alunos sejam expostos a diversas práticas de leitura, escrita e oralidade, a fim de desenvolverem suas competências linguísticas. Nesse sentido, a língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, deve ser vista como um instrumento de interação social, dinâmico e historicamente construído.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da produção textual como eixo central do ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, as tecnologias digitais surgem como poderosas ferramentas para ampliar as possibilidades de criação e interação dos estudantes. Ao proporcionar acesso a uma infinidade de textos e recursos digitais, a internet possibilita que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita e pesquisa de forma mais dinâmica e engajadora.

A produção textual, ao valorizar a voz do aluno, contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e criatividade. Ao explorar diferentes gêneros textuais, como narrativas, poemas, artigos de opinião e reportagens, os estudantes são incentivados a se expressar de forma original e a construir sentidos

a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. A diversidade de gêneros textuais permite que os alunos entrem em contato com diferentes formas de linguagem e que desenvolvam habilidades de leitura e escrita cada vez mais complexas

Essa concepção encontra-se relacionada à área das linguagens que estabelece que é preciso “garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p. 465).

Nesse sentido, a produção textual em sala de aula deve respeitar as singularidades de cada gênero e aprofundar seus significados presentes nos “ditos”, “não ditos”, “interditos”, “silêncios”, “ícones”, “signos” presentes nos textos. Por outro aspecto, trabalhar com essa diversidade de gêneros, a partir de metodologias ativas associadas aos recursos digitais, traduz-se como caminho atual, dinâmico, próximo à linguagem dos alunos, que instiga problematização (KOCH, 2003).

Ao professor de Língua Portuguesa cabe criar a ambientação adequada à produção textual com apoio de recurso digital, que nesse processo de ensino e aprendizagem, apresenta-se como meio, apoio para o desenvolvimento de competências. Nesse percurso, é possível uma produção individual ou compartilhada que favoreça ao estudante comunicar-se na forma de textos (AZEVEDO; ROWELL, 2011).

O domínio de um gênero textual não é uma tarefa fácil, pois depende de variados fatores e um deles relaciona-se diretamente com a motivação do estudante em encontrar sentido na proposta apresentada. É necessária compreensão do grau de entendimento do estudante sobre o domínio de diferentes tipos de linguagens bem como a provocação de situações que favoreçam seu desenvolvimento em diversificados aspectos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de natureza qualitativa que se caracteriza principalmente pela falta de preocupação com a representatividade numérica e com o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Essa abordagem permite uma exploração mais detalhada das experiências, percepções e motivações dos indivíduos, proporcionando uma visão rica e contextualizada dos dados coletados.

A profundidade dessa análise pode revelar nuances e complexidades que seriam perdidas em uma abordagem quantitativa. É uma metodologia útil que permite compreender razões subjacentes a comportamentos, atitudes e práticas culturais, oferecendo caminhos para formulação de intervenções educacionais, estratégias pedagógicas no campo da comunicação.

Nos últimos tempos, a saúde mental no ambiente escolar é um tema que tem sido debatido de forma frequente. É cada vez mais comum ver pessoas discutindo sobre doenças como ansiedade e depressão, buscando tornar-se mais conscientes, seja para buscar tratamento para suas próprias condições ou para as de seus parentes. A saúde mental está se tornando mais acessível, no entanto, algumas condições, sejam elas doenças ou não, ainda carregam marcas de preconceito no imaginário popular, sendo o TEA um exemplo. Aproveitando o Dia da Conscientização do Autismo, em 2 de abril, optou-se por incentivar a ampliação sobre o conhecimento da síndrome e torná-la o tema central de um conjunto de aulas e atividades que foram desenvolvidas com a turma. Dessa forma estabeleceu-se os objetivos do desenvolvimento da temática: Explorar as características do gênero poema, compreender a versificação, identificar figuras de linguagem e compreender como elas contribuem para a construção de efeitos de sentido nos textos, realizar estudos sobre necessidades específicas da pessoa com TEA e a elaboração de um “Álbum de Memes” sobre pessoas com autismo em comemoração ao movimento Abril Azul.

## PERCURSO DIDÁTICO

O percurso didático é um roteiro orientador da prática pedagógica em sala de aula. Seu objetivo principal é proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado significativa e estruturada, envolvendo diferentes etapas que compreendem desde a contextualização temática até a realização da produção textual final (LIBÂNEO, 2013).

O primeiro encontro teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de um breve debate, no qual os alunos compartilharam suas experiências e percepções sobre o tema, constatou-se um nível considerável de interesse e curiosidade.



A participação de uma aluna autista enriqueceu significativamente a discussão, proporcionando uma perspectiva pessoal e autêntica sobre a condição.

A sequência da aula, marcada por uma abordagem expositiva e a leitura de um texto informativo, visou aprofundar os conhecimentos dos alunos sobre as características do TEA. A exposição abordou de forma clara e acessível os principais sintomas, como a sensibilidade sensorial, as dificuldades de interação social e os comportamentos repetitivos. Ao longo da discussão, evidenciou-se a diversidade de manifestações do TEA, que varia de acordo com o gênero, a idade e o grau de intensidade.

Após a leitura do texto, os alunos assistiram a um vídeo (Figura 1) de um perfil do Instagram que retrata a vida de dois adolescentes autistas com o objetivo de promover uma reflexão sobre o cuidado com o uso da linguagem indireta ao se comunicar com pessoas com autismo. O vídeo serviu como ponto de partida para um debate que explorou as nuances da comunicação e a importância de uma linguagem clara e objetiva no contexto da inclusão.

**Figura 1** – Vídeo sobre o uso de linguagem indireta com autistas



**Fonte:** Instagram - Canal Paulo Messina (<https://www.instagram.com/p/C2np6J8uQow/>)

Ao final do debate, a turma recebeu uma folha de exercícios de interpretação de texto sobre o tema. Os exercícios foram retirados do site Tudo Sala de Aula (<https://www.tudosaladeaula.com/2022/03/atividade-portugues-propaganda-autismo-8ano-9ano.html>).

A fim de aprofundar a compreensão sobre a expressão de sentimentos e emoções, os alunos foram convidados a analisar alguns poemas. A partir da lei-

tura de diferentes poemas, discutiu-se a diversidade de sentimentos que podem ser expressos por meio da linguagem poética. Em seguida, realizou-se uma breve explanação sobre as características do gênero poético, com o objetivo de fornecer aos alunos elementos teóricos para uma análise mais aprofundada de textos poéticos.

No segundo encontro a turma foi levada para fazer pesquisas sobre TEA. Cada aluno fez uso um dispositivo eletrônico com acesso à internet para exploração de diversos recursos que contemplavam o tema: entrevistas com especialistas, relatos pessoais, obras que abordam a temática, grupos e coletivos engajados na luta pelos direitos das pessoas com TEA, legislação que aponta a classificação da pessoa com TEA como pessoa com deficiência.

Dessa forma, os alunos compartilhavam entre o grupo as descobertas e começaram a surgir dúvidas às quais não conseguimos a resolução de imediato. As dúvidas foram anotadas para seguir com o percurso temático nos próximos encontros. Em uma das apresentações realizadas, a aluna com TEA, descreveu as dificuldades enfrentadas por ela no dia a dia e como se sente diante de situações constrangedoras.

Ao final, foi aberto espaço para uma roda de conversa trazendo a reflexão sobre o aprendizado daquele momento e os participantes tiveram a oportunidade relatar o que aprenderam e como a pesquisa mudou as perspectivas sobre pessoas com TEA. Abriu-se uma discussão coletiva sobre como tornar a escola um ambiente mais acolhedor e inclusivo principalmente no período noturno, considerando que a maioria dos estudantes concilia os estudos com atividades laborais. A discussão aprofundou reflexões sobre especificidades do ensino noturno e possíveis estratégias para atender às necessidades desse público, especialmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com TEA.

O terceiro encontro foi sob a orientação da professora de Atendimento da Educação Especial (AEE) que atua na escola. Inicialmente ela compartilhou sua história de vida pessoal (filho e marido com TEA) e casos que atende cotidianamente. Ela contou histórias de superação de alunos com TEA e as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar para tornar a escola mais inclusiva. Relatou sobre sua relação com os responsáveis pelo autistas, a sala especializada que existe na escola para atendimento e acompanhamento de algumas necessidades específicas. Também apresentou de forma teórica o que é autismo. Durante as explicações e orientações a profissional também apresentou e sorteou entre os estudantes cordões de girassóis. O cordão de girassol é um símbolo nacional

que identifica pessoas com deficiências que não são imediatamente visíveis ou deficiências ocultas, seu uso é opcional, mas não dispensa a apresentação de documentos comprobatórios de deficiência quando solicitados por autoridades ou atendentes de instituições.

Nesse contexto, a agente AEE da escola apresentou a literalidade como uma característica comum do Transtorno do Espectro Autista (TEA), manifestando-se na tendência de interpretar as palavras de forma literal, ou seja, no sentido denotativo. Essa característica pode dificultar a compreensão de figuras de linguagem e expressões idiomáticas, que são frequentes na comunicação cotidiana.

Diante desse contexto, a adaptação da linguagem para uma forma mais direta e clara é fundamental para facilitar a interação com pessoas com TEA. O uso excessivo de sentido figurado pode gerar barreiras comunicativas, comprometendo a compreensão da mensagem.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a adaptação da linguagem para indivíduos com autismo e desenvolver a empatia dos alunos, foi planejado e desenvolvido o encontro Figuras de Linguagem no Mundo Autista. Sob a supervisão da professora regente, um licenciando (PIBID) conduziu as atividades, as quais ocorreram em uma sala de informática para facilitar o acesso dos alunos a diversos materiais digitais. Os participantes leram alguns poemas relacionados ao autismo, alguns escritos por autores autistas e outros por pais e familiares, todos abordando o tema em diferentes graus de complexidade. Em seguida foi aberta uma roda de conversa para que os estudantes pudessem expressar as sensações e sentimentos despertados pela leitura. Foi realizado convite a voluntários para que pudessem ler em voz alta, observando as variações de ritmo, modulações no tom de voz, pausas, sonoridades das rimas, aliterações e assonâncias. Também foi solicitado atenção à postura corporal e à gestualidade no momento da leitura. A maior parte da turma enfrentou dificuldades de compreensão e foi identificado a falta de familiaridade com a poesia e com processos de quietude e concentração. Propôs-se, ainda, que os participantes apresentassem suas ideias e perspectivas sobre o tema, estabelecendo conexões com a realidade social, tanto no âmbito escolar quanto familiar. A fim de fundamentar seus argumentos, os alunos foram incentivados a realizar uma análise detalhada dos textos, considerando os aspectos relacionados ao TEA e à experiência de pessoas com este diagnóstico. Em seguida, foi realizada uma aula expositiva sobre as características do gênero poético, utilizando os textos analisados como ponto de partida

para a discussão. Nesse momento, os alunos foram convidados a compartilhar suas interpretações e visões sobre as obras, promovendo um rico intercâmbio de ideias

Posteriormente, foi programada uma atividade avaliativa bimestral a ser realizada por meio do Google Forms. Entretanto, devido a instabilidades na conexão com a internet, a aplicação da atividade precisou ser adiada para uma aula subsequente. Mesmo com esse imprevisto, a avaliação foi concluída com sucesso duas semanas após a data inicialmente prevista.

Durante o penúltimo encontro, os participantes utilizaram o Canva para iniciar a produção textual. A partir da análise de perfis no Instagram, a turma sugeriu a criação de memes como uma forma criativa de abordar a literalidade no TEA. Essa proposta, por sua natureza rápida e popular, permitiu uma primeira aproximação com o tema, facilitando a compreensão dos participantes.

Ao analisar perfis no Instagram, buscamos identificar, de maneira informal, como a linguagem figurada é compreendida e interpretada por pessoas com autismo. A análise dos perfis revelou que muitos memes e posts utilizavam linguagem figurada de forma intencional, o que gerava diversas reações e comentários por parte dos seguidores autistas. Essa constatação evidencia a importância de abordar o tema da literalidade no TEA, especialmente no contexto das redes sociais

Os alunos produziram memes personalizados, utilizando fotos próprias e de outros participantes da atividade. As imagens, combinadas com legendas criativas, tinham como objetivo representar de forma visual as dificuldades que pessoas com TEA enfrentam ao interpretar a linguagem figurada. Os memes produzidos pelos alunos demonstraram um alto grau de criatividade e originalidade, além de promover a reflexão sobre a importância da comunicação clara e objetiva

Para a criação da apresentação, foi escolhido modelo de apresentação do aplicativo Canva com a temática do Abril Azul. Utilizando fotos dos participantes, cada slide abordou o uso de expressões conotativas, que frequentemente são interpretadas de forma literal por pessoas com TEA.

O objetivo da apresentação teve como foco compartilhar orientações para uma melhor interação com pessoas com TEA. Ao longo da apresentação, foram discutidas estratégias para facilitar a comunicação, como o uso de uma linguagem clara e direta, evitando metáforas e figuras de linguagem.

A escolha do Canva permitiu a criação de uma apresentação visualmente atrativa e personalizada, tornando o conteúdo mais acessível aos participantes. A participação dos alunos durante a criação dos memes e a roda de conversa foi observada e registrada, a fim de avaliar o nível de engajamento e o desenvolvimento das habilidades sociais.

A produção de um álbum de memes pelos alunos foi um dos resultados mais significativos da ação pedagógica. Embora o álbum não possa ser compartilhado publicamente devido a questões de privacidade, a atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de expressar sua criatividade e sensibilidade em relação ao tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O uso da língua portuguesa por meio da análise do cotidiano permite a compreensão dos aspectos da língua de maneira prática. Dessa forma, o tema desta ação pedagógica tem como abordagem a questão social e humana abrindo caminhos para reflexão sobre estereótipos e preconceitos sociais além de contemplar temas transversais contemporâneos como a Diversidade Cultural.

Assim, de acordo com as autoras Santos e Carramillo-Going (2023), a criação e organização de espaços escolares que proponham atividades que favorecem que os alunos compartilhem experiências pessoais, aprendam uns com os outros, que explorem seus interesses e habilidades melhoram o processo de ensino e aprendizagem. Nessa análise abordagens pedagógicas diferenciadas podem contribuir para melhoria do processo ensino e aprendizagem permitindo um ambiente pedagógico mais acolhedor e cooperativo.

Essas experiências não apenas beneficiam estudantes com TEA, mas enriquecem a experiência de aprendizado de todos os participantes do processo.

Dessa forma, apresenta-se no Quadro 1 o Plano do Componente Curricular Língua Portuguesa.

**Quadro 1** - Plano do Componente Curricular: Língua Portuguesa

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS</b>
<b>AÇÃO PEDAGÓGICA: VIVENDO COM TEA</b>
<b>ENSINO FUNDAMENTAL: 9º ANO</b>
<b>COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTGUESA</b>
<p><b>OBJETIVO GERAL</b> Investigar e compreender as diferentes manifestações linguísticas analisando as características do gênero textual poema com a temática TEA.</p>
<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICOS</b> -Explorar as características dos gêneros poema e meme; -Compreender a versificação; -Identificar figuras de linguagens e compreender como elas contribuem para construção de efeitos de sentido nos textos; -Aprofundar conhecimento sobre sentido conotativo e denotativo relacionado com a literalidade; -Ampliar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e formas de convivência para compreensão sobre diversidade humana.</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS</b> -Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. -Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. -Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.</p>
<p><b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b> -Texto e Contexto -Linguagem Denotativa e Conotativa -Composição e Linguagem -Poema -Linguagem e sentidos: Figuras de Linguagem e Literalidade</p>
<p><b>BIBLIOGRAFIA</b> Canal Girassol. (2023). <b>Cuidado ao usar metáforas com Autistas. Prefira comunicação direta e objetiva.</b> [Vídeo]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/shorts/185fdfpcrul">https://www.youtube.com/shorts/185fdfpcrul</a>  ROSA, A. A. S.; GOMES, A. C. <b>Autismo e Inclusão: desafios e possibilidades na aula de Língua Portuguesa.</b> Revista Educação Especial em Debate, v. 6, n. 12, p. 36–58, 2021.  <b>Tudo Sala de Aula.</b> <a href="https://www.tudosaladeaula.com/">https://www.tudosaladeaula.com/</a>.</p>

**Fonte:** Elaboração Própria.

Em continuidade, o Quadro 2, que descreve as ações do Percurso Pedagógico “Vivendo com TEA” teve como objetivo sensibilizar alunos do 9º ano do ensino noturno sobre o autismo, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade. Através de diversas atividades, como a leitura de textos sobre autismo, a análise de poemas, a produção de memes e rodas de conversa com especialistas, os alunos aprofundaram seus conhecimentos sobre o tema e desenvolveram habilidades de empatia, comunicação e trabalho em equipe.

As atividades foram estruturadas de forma a promover a reflexão sobre as diferentes formas de comunicação e a importância da linguagem inclusiva. A análise de poemas, por exemplo, permitiu aos alunos identificar e discutir as figuras de linguagem utilizadas pelos autores para expressar emoções e experiências relacionadas ao autismo. A produção de memes, por sua vez, estimulou a criatividade e a capacidade de comunicar ideias de forma clara e objetiva.

**Quadro 2** - Vivendo com TEA

Etapas	Ação
1	Atividade de Leitura sobre Autismo (Tudo Sala de Aula)
2	Pesquisa sobre TEA na sala de Informática
3	Poema - temática sobre Autismo Poema; interpretação com perguntas sobre poema; eu lírico, versos, estrofes, retorno ao verso para identificação de possíveis figuras de linguagem; objetivos do poema
4	Roda de Conversa com Aline Professora do Atendimento Escolar Especial da escola
5	Leitura do texto “Tea e Literalidade” - Discussão sobre sentido Denotativo e Conotativo
6	Figuras de Linguagem no mundo do autista
7	Produção Textual - Elaboração de um Álbum de Memes da turma para pessoas com TEA
8	Finalização do Álbum - Avaliação Bimestral

**Fonte:** Elaboração Própria.

As ações do percurso didático consideram alinhamento com a BNCC (2018), pois propõe práticas de linguagem com uso de tecnologias digitais como estratégia pedagógica para engajamento dos alunos com o conteúdo e desenvolvimento da criatividade criando oportunidades de facilitação da aprendizagem.

Nesse sentido, foi realizada adaptação curricular para considerar aspectos comunicativos para atender necessidades individuais de alunos com TEA com utilização de métodos visuais, atividades estruturadas e reforço positivo que visam engajar os alunos facilitando a comunicação, feed back contínuo

indicando área de progresso oportunidade de praticar habilidades sociais integração dos alunos

A elaboração de um álbum com inserção das fotos dos próprios alunos indicando uma situação comunicativa demonstrando as possibilidades de compreensão do processo comunicativo da pessoa com TEA tornou o projeto mais pessoal e significativo possibilitando o aumento do envolvimento dos alunos.

As atividades também propiciaram a ampliação do letramento por desenvolverem leituras compartilhadas com abordagem de textos de diferentes complexidades, imagens estáticas e em movimento que circulam em meios impressos e digitais. A produção de texto com foco na interatividade e autoria foi envolvido por um processo que considerou reflexões sobre o que se escreve, qual o objetivo, quem vai ler e onde será publicado.

Os estudantes também tiveram a oportunidade de trocar de textos entre si para ampliar a compreensão do contexto de produção e exposição oral sobre experiências e visão individual sobre o assunto. Além de desenvolvimento da habilidades para compreensão do funcionamento da língua e transformação de sentimento em texto, as práticas de linguagem considerando as especificidades da leitura e escrita em ambientes digitais direcionando para aspectos éticos e estéticos nas mídias digitais.

O percurso pedagógico considerou a seleção de materiais com expressão da diversidade cultural de nosso país propiciando a ampliação do repertório dos alunos, a interação com a diversidade de expressões comunicativas e usos linguísticos para oportunizar a comunidade escolar a importância da valorização das diferenças contextualizadas com práticas sociais.

Conforme nos aponta a BNCC (2018, p. 80),

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.

Assim, as dimensões formativas para uso da linguagem dentro e fora da escola devem criar condições para que os estudantes sejam imersos em situações de uso para que possam fazer escolhas para contextualização desse uso.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir, por meio deste relato de experiência, que a proposta geral da atividade foi concluída com êxito, levando os alunos a pensarem, discutirem e compreenderem melhor o Transtorno do Espectro Autista e a trabalharem suas habilidades de leitura e produção de texto durante o processo. A experiência buscou além de desenvolver conteúdos curriculares, promover a compreensão sobre a importância da conscientização sobre o tema, associando-o a um resultado mensurável nas atividades propostas. A turma demonstrou interesse na compreensão do assunto e manifestou engajamento na realização das ações desenvolvidas.

Diante de tantas reflexões expostas, a ideia é que o pensamento sob uma perspectiva inclusiva deve nortear as ações da e na escola. Para isso, é necessário envolver os sujeitos que a compõem, a fim de elaborar estratégias que contribuam e permitam a participação de todos nestas práticas inclusivas.

Vale ressaltar que essa ação, além de trabalhar a empatia, noções de como lidar e entender atitudes de pessoas autistas, contribuiu para que novas reflexões fossem trazidas para discussão.

Espera-se que este trabalho contribua para outras ações docentes e que seja incentivador para que outras lacunas sejam percebidas no que tange ao tema do autismo.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, T. M. de; ROWELL, V. M. **Problematização e ensino de língua materna**. 2011. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13938/13938.PDF>. Acesso em 17 maio de 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 30 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 30 abr. 2024.

CAVALCANTI, M. S. Responsabilidade civil das instituições de ensino: garantias e limites. **Portal de Trabalhos Acadêmicos**, v. 4, n. 2, 2012.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2018.

ELIA, L. Autismo e segregação. A peste, v. 4, n. 1, p. 55-64, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. **Plageder**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2009

GOLDBERG, K; PINHEIRO, L; BOSA, C. A. A opção de professor pela área da educação especial e sua visão acerca do processo inclusivo. Revista Perspectiva, n. 29, p. 59-68. Florianópolis/SC. 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020.

KOCH, I. **Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, S. C. Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

ORRÚ, S. E. Aprendizizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaço não excludentes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. S.; SILVA, C. C. B. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. Psicologia Escolar e Educacional, **Psicologia Escolar e educacional**, Campinas, v. 24, p. 1-8, 2020.

SANTOS, N. M.; CARRAMILLO-GOING, L. Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 15, n. 39, p. 595-613, 2023. Disponível em:

SILVA, K. F. W.; ROZEK, M.; SEVERO, G. A formação docente e o transtorno do espectro autista. **Anais...**, 2018, **Brasil**, 2018.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2013.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

TEIXEIRA, M. T.; REIS, M. F. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.009

## QUARENTENA DA LIBRAS: A “ESPETACULARIZAÇÃO” DA LIBRAS POR MEIO DE REGISTROS SINALIZADOS EM DIÁRIO DE BORDO

Estêvam Farias Sá <sup>1</sup>  
Analice de Oliveira Martins <sup>2</sup>  
Sergio Arruda de Moura <sup>3</sup>

### RESUMO

Este trabalho aborda o ensino de Libras por meio do Instagram no período da pandemia da COVID-19. A ação “Quarentena da Libras” contou com 110 lives diárias com o intuito de difundir a língua para pessoas interessadas e, neste trabalho, será analisada sob a luz da Pedagogia visual e na Ensinagem. A “Quarentena da Libras” foi elaborada e ministrada por profissional professor e intérprete de Libras, de modo interativo, com a participação de usuários do Instagram que se dispuseram a aprender a língua e tornar a sociedade mais inclusiva no que tange às pessoas surdas. Para que fosse obtido ensino didático dos sinais, foi adotado o ensino dividido por temas. A cada dia, um assunto novo era abordado, como exemplo: alfabeto manual, cores, números, meses do ano, estações do ano, adjetivos para pessoas, profissões, frutas, animais, dentre muitos outros. Por se tratar do ensino de uma língua, a “Quarentena da Libras” foi feita com a participação de pessoas interessadas, que, para comprovarem que o ensino por meio do Instagram era possível, participaram ao vivo, interagindo e respondendo às perguntas feitas pelo professor, que corrigia e fazia considerações quando necessário. As lives eram compostas por diversos

1 Doutorando do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, [estevamfarias@yahoo.com.br](mailto:estevamfarias@yahoo.com.br);

2 Doutorado em Estudos de Literatura (PUC-Rio). Professora titular do Instituto Federal Fluminense campus Campos Centro e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da UENF, [analice.martins@terra.com.br](mailto:analice.martins@terra.com.br);

3 Doutorado em Letras - Ciência da Literatura (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Professor titular da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, [arruda@uenf.br](mailto:arruda@uenf.br)

quadros que se revezavam diariamente. Vale ressaltar, como resultados desta ação, que o Instagram pode ser utilizado, para além do entretenimento, visando construção de conhecimento na Libras. Por não se tratar de um ambiente criado com objetivos educacionais, foi possível promover a interação de maneira natural e não estanque. Dos resultados foi comprovada a possibilidade de aprendizado por meio das ferramentas do Instagram e a difusão do pensamento inclusivo voltado para pessoas surdas. Via direct, pessoas relataram que procuraram cursos de graduação em Letras Libras, assim como relatos de pessoas que conseguiram se comunicar com segurança ao encontrarem surdos pela rua.

**Palavras-chave:** Ensino da Libras, Pedagogia visual, Redes sociais, Inclusão social.

## INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, ainda é perceptível a barreira da comunicação existente entre os surdos e a sociedade, mesmo após o sancionamento da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), que reconheceu a Libras como língua. Libras é a língua falada pelos surdos e, ainda por exceção, pelos profissionais que se especializam na área. Em virtude do número reduzido de falantes, Vianna e Marques (2020) destacam que os surdos encontram diversas barreiras na comunicação.

Os surdos têm como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Na grande maioria dos casos, o contato com a Língua Portuguesa é escasso, com isso apresentam dificuldades no entendimento e contextualização de fatos ocorridos no seu dia-a-dia, como a compreensão de anúncios, propagandas, revistas e outros meios de comunicação.

Sá *et. al.* (2018) apontam que os surdos sempre utilizaram a Libras, de forma natural, mas somente em 24 de abril de 2002 foi reconhecida como língua por meio da Lei 10.436 (BRASIL, 2002). Os autores destacam que é possível encontrar pessoas surdas em inúmeros setores da sociedade e a consciência da inclusão voltada para o surdo já ocupa destaque no pensamento coletivo. Vale enfatizar que somente a consciência não é suficiente para estabelecer uma comunicação com os surdos, sendo necessária a prática.

Skliaret. *al.* (2013) entendem que os surdos, por estabelecerem comunicação por uma língua que não é majoritária, são estrangeiros dentro do próprio país. Isso se deve ao fato de grande parte da sociedade ainda não atentar para as necessidades comunicativas do surdo.

Nesta linha de pensamento, Vieira e Santos (2020) reconhecem que, para que a socialização e acolhimento dos surdos em diversos sentidos aconteça, é fundamental o interesse da sociedade, a fim de que sejam rompidos pensamentos obsoletos, pois a surdez não significa comprometimento cognitivo, mas sim, uma maneira diferente de comunicação. Ainda nesta discussão, Marques, Barroco e Silva (2013) afirmam que a maneira como as pessoas surdas são percebidas na sociedade está diretamente relacionada ao seu processo de desenvolvimento. Diante disso, é preciso focar no potencial que o ser humano possui para desenvolver-se, e não na deficiência apresentada.

Entretanto, inclusão social não significa apenas oferecer, na escola, um lugar na sala de aula para a integração. Almeida (2011) expõe que os surdos transitam por diversos lugares na sociedade, além do espaço escolar. O autor

ênfatisa que os surdos necessitam de instruções, adaptações, técnicas e, acima de tudo, do comprometimento das pessoas em quererem aprender seu idioma natural para comunicação em diferentes espaços.

Neste ínterim, Barboza (2023) reflete que, para os interlocutores surdos, a visão é o principal meio de captação de uma mensagem. A falta de audição não o impede de se comunicar e se referir a coisas não concretas, como conceitos e fenômenos sociais, mas pode haver um ruído na comunicação. Por esse motivo, segundo a autora, deve ser explorada a expressão facial e corporal, assim como o domínio da Libras.

Portanto, para refutar a barreira comunicacional que existe entre os surdos e os ouvintes, é necessário que sejam criadas ações que difundam a Libras para a população, uma maneira eficaz de ensinar, garantindo o ensino-aprendizagem prática, como proposto por Anastasiou, em sua pesquisa de doutorado, defendida em 1998.

Para a pesquisadora, as estratégias de ensinagem são compostas por técnicas, métodos e meios de construção de conhecimento. A autora utilizou a junção dos vocábulos “ensino” e “aprendizagem” para elaborar sua teoria da “ensinagem”, uma prática social complexa realizada entre professor e aluno, que corresponde a uma parceria deliberada e consciente para a construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula, com foco nos cuidados e na diretividade, ou seja, numa condução específica, como por meio de vídeos, onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases (ANASTASIOU, 1998).

A segregação social dos surdos ainda acontece e Silva *et al.* (2018) entendem que é devido ao desconhecimento da Libras e à falta de habilidades comunicativas com os sinalizantes. Com isso, de forma consciente ou não, pode favorecer o desenvolvimento da baixa autoestima dos surdos, impedindo-os de construir perspectivas essenciais para viver em diversos âmbitos da sociedade. Os autores aduzem ainda que o problema da barreira da comunicação é cíclico, pois está em todos os lugares.

Neste sentido, Campello (2008) ao tratar da efetivação das práticas voltadas para a Libras, enfatiza a imersão na língua e a predisposição dos ouvintes para a construção de conhecimento. A autora ainda vai além e ressalta que é necessário pressionar a educação formal “a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade”. (CAMPELLO, 2008).

Neste artigo será apresentada a ação “Quarentena da Libras”, que foi desenvolvida no período da pandemia (entre os meses março e julho de 2020), utilizando as ferramentas do Instagram, para compartilhar e construir conhecimentos com pessoas interessadas em aprender a Libras.

O objetivo principal desta ação foi promover a difusão da Libras, por meio de lives no Instagram (perfil @estevamfarias), em que eram ensinados o acervo de sinais, divididos didaticamente por temas, aplicando-os em dinâmicas e atividades dialogadas, favorecendo a interação entre surdos e ouvintes, tornando a sociedade mais inclusiva.

A técnica da Ensinação, proposta por Anastasiou (1998), foi adotada durante as lives. Nesse método, são elaboradas situações que respeitem o movimento do pensamento, refutando as orientações pedagógicas no sentido de ressaltar os passos que devem ser seguidos, acontecendo um após o outro. Na ensinagem, “os momentos não ocorrem de forma estanque, fazendo parte do processo de pensamento” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 7).

Sendo assim, Valadão *et al.* (2016) demonstram que é imprescindível entender que, no que tange à Libras, seus aprendizes precisam de uma imersão em um mundo percebido majoritariamente por experiências visuais, a partir da apresentação de produções manuais e performances corporais. Os autores ainda refletem que se faz necessário, por parte dos aprendizes ouvintes, o aprimoramento do canal visual, que é elementar nessa língua.

Como o ensino da Libras requer a estimulação do campo visual, foi observada também a Pedagogia visual, propagada por Campello (2008). Corroborando esta vertente de ensino, Anastasiou e Alves (2003) entendem que o processo de ensinagem diz respeito à ação de ensinar diretamente relacionada à ação de aprender a partir da internalização do conteúdo. O que era feito na “Quarentena da Libras” e que será explicado na metodologia.

A criação da “Quarentena da Libras” veio da necessidade de pensar no tema da inclusão comunicacional voltada para os surdos e, aproveitando a impossibilidade de encontros presenciais e o momento de ociosidade das pessoas, surgiu a oportunidade de coadunar estes fatores com o uso da rede social Instagram, que, no momento, era a que mais tomava o tempo das pessoas como uma espécie de distração. Dessa forma, Possolli e Fleury (2021) reconhecem que a criatividade no período da pandemia mundial da COVID-19 foi um desafio para todas as pessoas, pois as formas de ensino e de aprendizado precisaram se adaptar ao contexto digital e serem atrativas aos alunos.



A ação preconizou a disseminação da Libras por meio do desenvolvimento prático, adaptando as metodologias apropriadas e ressaltando a cultura surda e o ensino numa abordagem comunicativa.

As mídias, redes sociais, dispositivos móveis e outras tecnologias fazem parte da rotina da população mundial por meio de ferramentas com acesso à internet que estão sendo cada vez mais utilizadas, permitindo que a informação chegue de maneira rápida e dinâmica às pessoas. Fazer uso das tecnologias não significa simplesmente inserir componentes tecnológicos, mas sim promover a interação, estender a sala de aula por meio das redes sociais, buscando motivar os aprendizes, aproximando-os da escola de uma maneira leve (BRITO; BEZERRA, 2017).

Por meio da internet é possível participar das redes sociais. Por este viés, Recuero (2009) argumenta que as relações estabelecidas entre os participantes de uma rede social apresentam um determinado conteúdo, que definirá o elo das relações sociais que serão construídas. Segundo a autora, “Nesta concepção é possível perceber que o envolvimento estabelecido nos conteúdos pode fortalecer as interações e gerar laços sociais.” (RECUERO, 2009 p.37).

Cada vez mais as redes sociais despertam o interesse das pessoas ocupando uma quantidade grande de horas de uso no decorrer do dia. A tecnologia é oferecida para colaborar com a vida das pessoas e, como quaisquer recursos que são disponibilizados, o diferencial está na qualidade do uso que se faz. Lévy (1999) reflete que o crescimento da utilização do ciberespaço contribui com um ambiente propício à estimulação da inteligência coletiva, que pode ser bom ou ruim, recebendo por ele a nomenclatura de “veneno” para as pessoas que dela não participam e “remédio” para todos que dela participam e conseguem controlar-se em meio às constantes e rápidas informações que chegam a todo momento.

Recuero (2009) reconhece que as tecnologias digitais ocupam um papel importantíssimo nas constantes transformações em todos os aspectos da vida social: “A natureza, motivos, prováveis e possíveis desdobramentos dessas alterações, por sua vez, são extremamente complexos, e a velocidade do processo tem sido estonteante.” (RECUERO, 2009, p. 12).

No que tange às redes sociais, Moreira e Januário (2014) sustentam que elas colaboram para o desenvolvimento de práticas de ensino, desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Corroborando este pensamento, Serra-Azul et al. (2023) retratam a falta de solidez metodológica que ainda existe

no que tange ao ensino da Libras como segunda língua e ainda enfatizam a carência de direcionamentos pedagógicos que preconizam o caráter peculiar viso-espacial da língua.

Lopes e Bezerra (2021) identificam que o problema está no fato de que as metodologias tradicionais aplicadas no ensino de uma segunda língua não são pensadas para a Libras ou para quaisquer outras línguas que sejam sinalizadas. Sendo assim, Vêras, Teles e Araújo (2018) sugerem a utilização de imagéticos, ao ser apresentado um novo conteúdo ao aprendiz, pois, quando as imagens são associadas à palavra, permitem que o cérebro processe mais informações na memória de trabalho, logo, é possível formar o entendimento de que as pessoas aprendem melhor quando as palavras são associadas às imagens.

Sendo assim, Baalbaki (2024) entende que a aprendizagem da Libras pode acontecer tanto em contextos formais, como informais de ensino, desde que seja elaborado um currículo planejado por professores responsáveis, que prezem pela didática ao ministrarem os conteúdos, e, principalmente, que seja aplicado de maneira sistemática.

Com a pandemia, foi possível ver, na prática, que é possível fazer com que as redes sociais, no caso deste ensaio, o Instagram, seja utilizado de maneira a produzir conhecimento e ensinar a Libras. Neste sentido, Brito e Bezerra (2017) reconhecem que a internet trouxe a possibilidade de comunicação interativa, permitindo que o mundo possa interagir numa velocidade muito rápida, disponibilizando o conhecimento para todos que possuam um computador conectado a *web*.

Dessa forma, este artigo colabora com outros pesquisadores que buscam continuar os seus estudos e inovar suas ações sobre a temática em questão, vislumbrando, ainda, estimular outras ações exitosas neste sentido.

## METODOLOGIA

Diante do exposto, as leituras realizadas mostraram que ainda há a carência de ações no sentido da difusão da comunicação em Libras para as pessoas ouvintes. A Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), dispõe que a comunicação deve acontecer em todos os ambientes, o que ainda não acontece. Sendo assim, a ação “Quarentena da Libras” surgiu para preparar as pessoas para interações naturais com pessoas surdas por meio da Libras.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa com natureza qualitativa-quantitativa-interpretativa para compartilhar os resultados das ações desenvolvidas na “Quarentena da Libras”, série de lives feitas no Instagram para difundir a língua para as pessoas ouvintes.

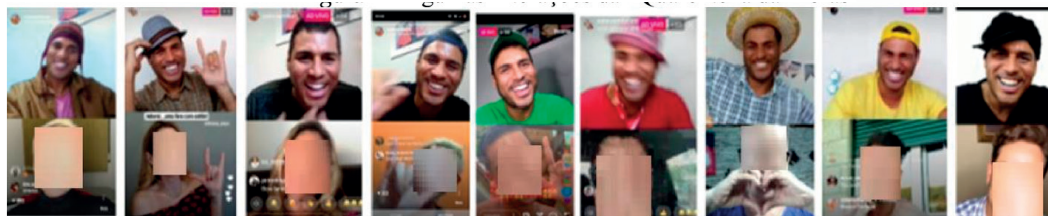
Por se tratar de uma ação, de cunho educativo informal que envolveu transmissão de vídeos ao vivo, os registros, as observações e informações, a fim de permitir a materialização do que foi vivido, foi feito naturalmente um diário de bordo (FREITAS;PEREIRA,2018). Esses arquivos, salvos *online*, propiciaram uma forma de construção particular do conhecimento, registrando não apenas conteúdos específicos da Libras, como o acervo de sinais que compõe a língua, como também as percepções, opiniões relatadas e todo o processo que desencadeado durante as propostas das atividades (HOERNIG, 2021).

Foram exibidas 110 lives que foram elaboradas e exibidas diariamente, no período da pandemia, pautando-se constantemente em objetivos definidos, coadunando com o pensamento de Ribeiro (2020) ao levar em consideração a prática da utilização de redes sociais como uma novidade, pois o uso difundido, permite a descoberta das funcionalidades dos recursos utilizados, estimulando conversas com as pessoas que querem participar e interagir acerca de um tema que possa fazer a diferença e contribuir de alguma maneira para uma mudança social.

Partindo da premissa de que, ao ser elaborada a ação interativa “Quarentena da Libras”, que focou no ensino da Libras por meio do Instagram, esperava-se que um número razoável de pessoas se interessasse em aprender a fim de contribuir com uma sociedade mais inclusiva voltada para os surdos.

A Libras é visual, sendo assim, um dos autores emprestou a sua imagem para atingir o seu objetivo que era disseminar a Libras entre pessoas ouvintes por meio do Instagram. A figura 1 mostra o pensamento de Sibilia ao discorrer que “prolifera uma auto-estilização dos sujeitos como personagens inspirados na estética e nas narrativas audiovisuais cada vez mais onipresentes; outro fator que contribui para a espetacularização do eu e da própria vida com recursos performáticos. (SIBILIA, 2007, p 7).

**Figura 1-** Algumas interações da “Quarentena da Libras



**Fonte:** Acervo pessoal.

A cada edição, eram planejadas atividades, maneiras de abordagem e sistematização das atividades para serem aplicadas com os participantes. Com isso, mais pessoas foram se envolvendo, e o mais importante, aprendendo a Libras. O que aconteceu está explicitado na citação a seguir: “[...]Para enxergar a vida de forma diferente, o diarista é capaz de tudo, até mesmo de misturá-la com a ficção e fazer de si mesmo um personagem.” (SCHITTINE. 2004, p. 16). Personagem este, real, que estava se expondo a fim de difundir a Libras.

Vale ressaltar aqui que o objetivo principal foi o ensino da Libras por meio das técnicas da ensinagem (ANASTASIOU, 1998). Pela peculiaridade visual da língua, o professor utilizou de subterfúgios lúdicos e atrativos para conquistar mais espectadores no momento de suas aulas no Instagram.

Para que a ensinagem acontecesse e a comunicação pudesse ser estabelecida de maneira correta, foi necessário observar os cinco parâmetros da Libras: i) configuração da mão; ii) orientação da mão; iii) ponto de articulação; iv) movimento; e v) expressão facial e/ou corporal (FREITAS; CARVALHO, 2020).

Nessa perspectiva, Valadão *et al.* (2016) entendem que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua com essas características precisa envolver dinâmicas que utilizem recursos visuais próprios dessa modalidade, citando como um exemplo a possibilidade de desenvolver habilidades de coordenação visual motora, que não precisa ser explorado na ensinagem das línguas orais.

**Figura 2-** Registro de espectadores simultâneos.



**Fonte:** Acervo pessoal

Antes de avançar, será lançado mão de um esquema feito sob a ótica de Benjamin (1994) que, em seus primeiros escritos acerca da narração, no ensaio sobre o narrador, demonstrou uma preocupação com uma grave situação, qual seja: “a experiência da arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197). É na discussão sobre a narração que ele faz alguns apontamentos sobre a pobreza de experiências e o atrofiamento da memória.

Benjamin reflete sobre a extinção da arte de narrar sendo resultado de dados coletados no cotidiano, em suas palavras, “quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inviolável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Experiências estas, que no caso deste trabalho, foram gravadas em vídeo, numa espécie de diário de bordo, registrado em minúcias para ser visto e revisto. Toda a metodologia narrada se baseou nas percepções do *ao vivo*, nas interações com os espectadores de forma síncrona e assíncrona (por meio do *direct*).

A figura 3 mostra uma explosão de ideias sobre o fato de narrar com base nos pensamentos de Benjamin (1994) “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

**Figura 3-** Esquema visual das ideias de Walter Benjamin



**Fonte:** Adaptado das teorias benjaminianas (1994).

A ideia era fazer somente 15 lives que aconteceriam de domingo a domingo, no período curto em que prevista a duração da pandemia da COVID-19. O prazo da quarentena foi aumentando, as lives foram continuando e, com isso, alcançando um grande número de pessoas.

A Libras é uma língua e tem um vasto acervo de sinais. A cada edição da “Quarentena da Libras”, mais pessoas se interessavam e assistiam as lives com o intuito de aprender e colaborar para a inclusão social voltada para os surdos. Foi necessário reinventá-la e modificá-la constantemente, criando quadros para chamar a atenção dos interessados e conquistar novos.

À época, em 2020, as configurações do Instagram eram diferentes das que se pode perceber atualmente, sendo assim, as primeiras lives não puderam ser salvas pois só ficavam disponíveis no *story* por 24 horas. Sendo assim, com o intuito de ter os registros de maneira permanente, a cada live que terminava, era gravada a tela do celular.

Os registros das entrevistas de experiências de diversos surdos, estão na íntegra compondo a playlist “Quarentena da Libras”, do canal ‘Estêvam Farias’, no YouTube. O que configura um desdobramento desta ação, que segundo Sibilia (2007) “o YouTube é um desses canais midiáticos que hoje permitem ser um personagem filmado que se mostra.” (SIBILIA, 2007, p. 203).

Por ser uma série com episódios diários, a “Quarentena da Libras” teve um público fiel ávido por aprender sinais para se comunicar com os surdos por intermédio de um professor que trazia pautas e vivências relatadas por surdos e compartilhava mídias de músicas em Libras, o que aguçava ainda mais a vontade de aprender.

A “Quarentena da Libras se tornou uma espécie de programa de auditório diário (sem auditório físico) com hora fixa para começar e terminar e tratava de assuntos sérios, ao mesmo tempo que precisava da interação e participação direta dos espectadores para a verificação do aprendizado, numa simbiose que os espectadores tinham como foco, além da Libras, o próprio professor. Sibilia (2007) argumenta que “[...] espetacularizar o próprio eu consiste precisamente nisso: transformar nossas vidas privadas e nossas personalidades em realidades ficcionalizadas com recursos midiáticos.” (SIBILIA, 2007, p.176).

A cada interação/ entrevista com surdos, os espectadores se interessavam e comentavam de maneira simultânea as suas percepções por meio do chat. Embora os espectadores soubessem que se tratava de diversas realidades que ali eram expostas, o binômio interesse e realidade era digressivo ao mesmo tempo em que convergia.

Neste sentido, Sibilia (2007) afirma que “esse excesso de espetacularização que impregna a ‘(i)rrealidade midiática’ em meio da qual transcorre nossas vidas, procura com avidez, a realidade mais autêntica, verdadeira, não encenada: realmente real.” (SIBILIA, 2007, p 164).

Vale ser enfatizado que como se tratava do ensino de uma língua e ninguém se comunica sozinho, para que tudo acontecesse de maneira como fora planejado, as participações eram necessárias, concretizando o pensamento de Recuero (2009) o discorrer que a interação é uma ação que favorece um reflexo comunicativo entre os envolvidos. Por meio das interações, foi possível ver o objetivo sendo atingido: disseminar a Libras e ver as pessoas construindo conhecimento de maneira natural, conseguindo sinalizar, por meio das redes sociais.

Durante 110 dias, a “Quarentena da Libras” se revezou entre os seguintes quadros: TEMA DO DIA, em que, diariamente, era ensinado o acervo de sinais

da Libras dividido por temas; PAPA UMA, dinâmica em que os espectadores entravam na live para competir tentando acertar o maior número de sinais em um minuto. Para esta interação, foi elaborado um pódio em que os três que mais acertavam, preenchiam o lugar com seu nome e cidade.

A brincadeira FIQUE DE OLHO, era feita para o treinamento das configurações de mão (um dos parâmetros gramaticais da Libras) em que, numa lente dos óculos continham números, e, na outra, letras para que as pessoas sinalizassem o número de sinais com a configuração de mão da letra que saísse.

No quadro ESTÊVAM PERGUNTA, uma pessoa de renome na área da Libras era entrevistada acerca da sua vida profissional e peculiaridades sobre algum trabalho desenvolvido na área da inclusão voltada para os surdos.

O DIZ AÍ era o momento para que quaisquer surdos entrassem na live para exporem seus sentimentos e desabafarem sobre temas livres.

No quadro ESPAÇO SURDO, surdos com diferentes formações contavam detalhes sobre sua trajetória de vida, comunicação em casa, apoio da família, formação e atuação profissional, a fim de incentivar outros surdos e ouvintes.

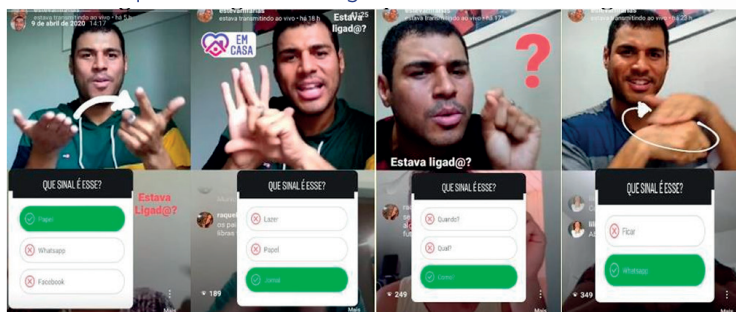
No CONVERSE COM AS MÃOS, um diálogo envolvendo o tema do dia era exposto e sinalizado para que as pessoas conhecessem os sinais que foram ensinados, aplicados em contexto de conversa. Após, algumas pessoas eram convidadas para dividirem a tela com o professor e sinalizarem de maneira natural e ritmada.

Para finalizar a live, sempre era sinalizada a FRASE DO DIA, que era uma maneira de encerrar o momento de interação e aprendizado de uma maneira leve.

Outra ferramenta do Instagram era utilizada diariamente. Todos os dias eram lançadas enquetes acerca dos sinais ensinados e os espectadores precisavam escolher a resposta correta, tendo o gabarito no ato da marcação da resposta. Se clicassem na resposta correta, esta aparecia na cor verde, e, se clicassem na resposta errada, esta aparecia em vermelho, ao mesmo tempo em que a correta aparecia na cor verde (Figura 4).



Figura 4- Registros das enquetes feitas no Instagram



Fonte: Arquivo pessoal

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio deste trabalho, dimensionou-se a possibilidade de utilizar o Instagram para além do entretenimento visando a construção de conhecimento na área da Libras. Para que fosse possível usufruir dessas ferramentas de modo a otimizar a difusão da Libras, foi preciso explorar a rede social Instagram com objetivos definidos, planejamento, uso com critérios, ética e responsabilidade, que deve nortear quaisquer atividades que envolvam uma temática a ser explorada.

Vale ressaltar que os usuários precisaram dominar os recursos para que utilizassem as suas funcionalidades de forma adequada, refutando o pensamento de rede como um repositório de informações avulsas por não se tratar de um ambiente criado com objetivos educacionais.

De forma sucinta, serão elencados alguns resultados alcançados. O primeiro, que configura um desdobramento da ação, que perpassou o Instagram com registros também no Youtube, foi a criação da playlist “Quarentena da Libras” no canal Estêvam Farias, onde foram postados 47 vídeos com dinâmicas, entrevistas sinalizadas e relatos de experiências de surdos de todo o Brasil.

O segundo resultado aconteceu ainda no período da pandemia, devido à visibilidade da ação, o professor idealizador do projeto participou de três congressos de acessibilidade, sendo um internacional, compartilhando as experiências exitosas que obteve e algumas técnicas didáticas que funcionaram para chamar a atenção do público para as ações oferecidas no referido projeto, por meio de comunicação oral.

O terceiro resultado – quantitativo - se refere ao aumento do número de seguidores, gerando ainda mais alcance, pois a ação também, devido à sua visi-

bilidade, foi pauta de um jornal local, na cidade de Campos dos Goytacazes e, dias depois, a mesma matéria foi exibida em nível nacional, atraindo ainda mais curiosos em aprender a Libras de modo que atingiu concomitantemente 3.314 espectadores.

O quarto resultado foi a institucionalização do projeto “Quarentena da Libras” pelo Instituto Federal Fluminense, com divulgação diária também nas redes e no portal institucional.

Dos resultados via *direct*, foram obtidos relatos de pessoas que se interessaram mais pela área da Libras e procuraram cursos como a graduação Letras Libras, foram recebidos também relatos de pessoas que conseguiram se comunicar com segurança e naturalidade quando encontraram surdos pela rua.

Foram recebidos alguns relatos de que, quando as lives da “Quarentena da Libras” se iniciavam, as pessoas se sentiam felizes e os sintomas de depressão desapareciam. Foram resultados gratificantes, satisfatórios e inesperados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário pandêmico da COVID-19, as atividades pedagógicas emergenciais exigiram dos profissionais da educação adaptações em suas estratégias de ensino a fim de que o interesse dos alunos permanecesse.

No que tange à “Quarentena da Libras”, foi uma ação desenvolvida de maneira voluntária, leve, de cunho educacional, e com pretensões claras de ensinar a Libras de maneira informal e com qualidade.

A escolha do Instagram como meio de transmissão para a ação foi um acerto pois as pessoas que manuseavam o aplicativo recebiam a notificação cada vez que a live começava.

Observar as primeiras lives e a aderência das pessoas possibilitou o planejamento e criações constantes para a sua melhoria.

Foi percebido que é possível obter resultados educacionais exitosos no que tange à Libras no contexto de ensino digital.

Estimular desafios, elaborar estratégias e manusear recursos digitais para mediar o aprendizado numa abordagem comunicativa, dando espaço para a comunidade surda compartilhar suas experiências foi enriquecedor para as pessoas que assistiam as lives.

A utilização de recursos visuais lúdicos, as brincadeiras envolvendo os participantes e roteiros interativos e colaborativos tornou o processo de ensinagem mais natural.

De uma ação tímida, com um intuito inicial de entreter e ensinar a Libras, à institucionalização do projeto pelo IFF, a “Quarentena da Libras” contribuiu de maneira a ensinar a Libras, meio de comunicação utilizado pelos surdos.

Atualmente, vive-se o ápice das redes sociais, do compartilhamento de ideias, informações que se aliam a um momento informal, o que não significa que não possa ser utilizado para construir conhecimentos, mas também, permitir que cada vez mais pessoas possam estar inseridas nesta simbiose.

A “Quarentena da Libras” teve 110 episódios diários, cujo intuito era difundir a Libras de maneira espontânea e prazerosa, inserindo dinâmicas, brincadeiras e muita conscientização voltada para a inclusão social do surdo.

Em tempo, é possível concluir que trabalhos que tenham como foco o ensino de Libras e a utilização das ferramentas do Instagram ainda são escassos no meio acadêmico.

Diante de todo o exposto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir positivamente para a reflexão acerca do ensino da Libras para ouvintes, com o propósito de atenuar as barreiras comunicativas que distanciam os surdos da sociedade, tornando-a mais inclusiva em todos os aspectos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O. *et al.* A inclusão de surdos às aulas de educação física escolar e o papel do professor de educação física nesse processo. **Cadernos UniFOA**, v. 6, n. 1, p. 11-20, 2011.

BAALBAKI, A. C. F. *et al.* Acessibilidade através das redes: divulgação e produção de materiais multimodais e bilíngues para o ensino de alunos surdos. **Além dos Muros da Universidade**, v. 9, n. 1, p. 47-58, 2024.

BARBOZA, P. Vivências docentes com surdos universitários: tecendo diálogos com os Estudos Culturais da Educação. **Educação Online**, v. 18, n. 43, p. e23184305-e23184305, 2023.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Sinais e dá outras providências Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm) . Acesso em: 15 out. 2023.

BRITO, C. E. N.; BEZERRA, A. A. C. Redes sociais e profissão docente: desafios e propostas para a sala de aula. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 10, n. 1, 2017.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FREITAS, G. G.; CARVALHO, A. G. A criação de jogos para o ensino de Libras e da escrita de sinais (ELiS): verificação e prática. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, p. 1-20, 2020.

FREITAS, M.; PEREIRA, E. R. O diário de campo e suas possibilidades. **Quaderns de Psicologia**, Barcelona, v.20, n. 3, p. 235-244, 2018.

HOERNIG, A. M. Diário de bordo Desenvolvendo habilidade de atenção e percepção. **Didáticas Específicas**, Madrid, v. 25, p. 101-127, 2021.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, M. S.; BEZERRA, J. E. M. Ensino de Libras como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, v. 9, n. 1, p. 153-181, 2021.

MARQUES, H. C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T. S. A. O ensino da língua Brasileira de sinais na educação infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 503-517, 2013.

MOREIRA, J. A.; Januário, S. Redes sociais e educação reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In C. Porto & E. Santos (Orgs.), Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar (pp.67-84). Campina Grande: EDUEPB.

POSSOLLI, G. E.; FLEURY, P. F. F. Desafios e mudanças na prática docente no ensino remoto emergencial na Educação Superior em Saúde e Humanidades. **Research, Society and Development**. v. 10, n. 13, p. e146101320655, 2021.

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SÃ, E. F. *et. al.* Faça Fácil Libras: promovendo o aprendizado por meio da abordagem comunicat. In: **Congresso de Ensino Pesquisa e Extensão-CONEPE**. 2018.

SERRA-AZUL, J. *et al.* Na trilha da tecnologia e redes sociais: uma experiência extensionista para promoção da Libras em uma escola pública em Bragança, Pará. **Saberes e práticas extensionistas**, v. 1, n. 1, p. 87-99, 2023.

SCHITTINE, Denise. Blog: comunicação e escrita íntima na internet. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SIBILIA, P.O Show do eu: subjetividade nos gêneros confessionais da Internet. 240 f. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Curso de Comunicação Social, UFRJ, Rio de Janeiro.

SILVA, M. B. M. *et al.* Estigma da surdez: uma barreira atitudinal a ser vencida na perspectiva da educação inclusiva. In: CINTEDI. 3, 2018, Campina Grande, **Anais [...]**. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grandfe, 2018.

SKLIAR, C. **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

VALADÃO, M. N. *et al.* Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 125-147, 2016.

VÉRAS, F. S. S. O.; TELES, D. A.; ARAÚJO, L. C. O papel da educação infantil na construção da leitura e da escrita: possibilidades de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais [...]** Recife: CONEDU, 2018.

VIANNA, N. G.; MARQUES, J. G. T. O agir militante em um projeto de extensão com a comunidade surda. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, p. 1-23, 2020.

VIEIRA, E. S.; SANTOS, R. M. S. Os desafios do professor no processo de inclusão dos alunos surdos no ensino de ciências. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2020, Maceió. Anais[...].* Maceió: evento online, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.010

# ENGAJAMENTO ATIVO E LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: UMA ABORDAGEM DE LINFE PARA ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO

Antonio José Carneiro Cardoso <sup>1</sup>  
Fernanda Cândido da Silva Santos Magalhães <sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo identifica as principais dificuldades enfrentadas por alunos do ensino médio brasileiro em relação à compreensão leitora em língua inglesa, uma competência essencial para o sucesso em vestibulares e para o acesso ao ensino superior. A pesquisa assinala que, apesar da grande demanda por fluência no inglês e dos anos de estudos do idioma na educação básica, muitos estudantes encontram-se despreparados para compreender e interpretar textos de diferentes gêneros nesta língua estrangeira. O trabalho reconhece que a leitura, frequentemente percebida como uma habilidade passiva, é, na verdade, um processo ativo em que o leitor atua como coautor, interpretando e construindo significados em diálogo com o autor por meio do texto. Diante dessa questão, propomos a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), já que ela aciona um conjunto de estratégias eficazes para melhorar a prática de leitura, enfocando a rápida evolução desta habilidade em comparação com as outras três habilidades básicas que nos permitem agir socialmente na língua: falar, escrever e ouvir. O objetivo deste estudo é demonstrar, por meio de uma sequência didática baseada em LinFE, que esta abordagem pode oferecer estratégias adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos, de modo que eles se tornem leitores maduros, proficientes e autônomos, capazes de mobilizar os mecanismos necessários para uma leitura, de fato, ativa, além de reflexiva e crítica. Para sustentar teoricamente esta abordagem, recorre-se

<sup>1</sup> Mestre pelo Curso de Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul - SP, [a.j.c.cardoso@bol.com.br](mailto:a.j.c.cardoso@bol.com.br);

<sup>2</sup> Mestranda pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense - RJ, [202414120001@pq.uenf.br](mailto:202414120001@pq.uenf.br);

aos estudos de Celani (2012), Ramos (2019), Valente (2021) e Ribeiro (2020) que apresentam contribuições significativas na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Por fim, enfatiza-se que o desenvolvimento de habilidades de leitura em inglês não só equipa os alunos para um melhor desempenho acadêmico, mas também os insere mais adequadamente no contexto globalizado atual. Além disso, esta pesquisa alinha-se com políticas de pluralismo linguístico e com práticas docentes inovadoras, respondendo assim às necessidades curriculares contemporâneas e contribuindo para uma formação linguística mais inclusiva e eficaz.

**Palavras-chave:** LinFE, Ensino Médio, Vestibular, Competência Leitora



## INTRODUÇÃO

A leitura em língua estrangeira, particularmente em inglês, tornou-se uma competência cada vez mais exigida dos alunos do Ensino Médio, especialmente daqueles que pretendem ingressar no ensino superior por meio de exames como o ENEM e os vestibulares. No entanto, mesmo após vários anos recebendo o ensino de inglês na educação básica, muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades para compreenderem e interpretar textos de diferentes gêneros nessa língua. Esse fato revela uma lacuna significativa no desenvolvimento de uma habilidade que é, frequentemente, vista como passiva, mas que, na realidade, exige um processo ativo de interpretação e de construção de significados por parte do leitor.

É nesse cenário que a abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) surge como uma estratégia promissora. Embora amplamente conhecida por seu foco em atender necessidades específicas de aprendizagem, muitas vezes a abordagem é erroneamente limitada à habilidade de leitura. No entanto, a LinFE abrange todas as habilidades linguísticas — falar, ouvir, ler e escrever — e pode ser aplicada de forma ampla em diversos contextos de ensino. No caso deste estudo, optamos por concentrar-nos na leitura, devido à sua relevância imediata para os alunos do Ensino Médio que buscam se preparar para exames de ingresso no ensino superior.

Um aspecto fundamental da implementação eficaz da abordagem LinFE é o papel do professor. Como apontado por Valente (2021), o docente de LinFE assume uma multiplicidade de funções, desde a análise das necessidades específicas dos alunos até o desenvolvimento de materiais didáticos apropriados para cada contexto. Esse profissional atua como pesquisador, avaliador, designer de currículos e, em muitos casos, criador de seus próprios materiais. A formação continuada desses professores, como evidenciado por estudos recentes (Cristóvão e Beato-Canato, 2016; Celani, 2012), é essencial para garantir que estejam preparados para atenderem às demandas complexas do ensino de inglês com fins específicos.

Por fim, os resultados da pesquisa demonstram que a abordagem LinFE não apenas melhora a compreensão leitora, mas também contribui para a formação de cidadãos mais preparados para atuar em um mundo globalizado. Ao integrar práticas docentes inovadoras com políticas de pluralismo linguístico,

este estudo oferece uma contribuição significativa para a formação educacional mais inclusiva e eficaz no Brasil.

## METODOLOGIA

Este estudo propõe uma sequência didática baseada na abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), voltada para o desenvolvimento da habilidade de leitura em alunos do Ensino Médio. A metodologia utilizada foi estruturada com base nos estudos de Celani (2012), Ramos (2019), Valente (2021) e Ribeiro (2021), que destacam a importância de estratégias pedagógicas direcionadas para atenderem às necessidades específicas dos estudantes no contexto da leitura em língua estrangeira. O foco da proposta é preparar os alunos para a leitura eficiente de textos que são frequentemente encontrados em exames como o ENEM e os vestibulares.

A sequência didática foi desenvolvida a partir da análise de necessidades dos alunos, um princípio essencial da abordagem LinFE. Essa análise considera tanto as dificuldades enfrentadas pelos estudantes quanto os contextos em que a habilidade de leitura será aplicada, como o ambiente acadêmico. Dessa forma, a proposta sugere uma abordagem que atenda às necessidades e ao nível de conhecimento dos alunos do Ensino Médio, futuros candidatos a ingressar no ensino superior.

A sequência foi composta a fim de desenvolver atividades de leitura que visam capacitar os alunos a se tornarem leitores proficientes, críticos e autônomos. Para alcançar esse objetivo, são utilizadas estratégias de leitura, como a pré-leitura, o *skimming* (leitura rápida para captar o sentido geral), o *scanning* (busca de informações específicas) e a leitura crítica.

Além disso, a proposta enfatiza a importância de uma postura ativa por parte do aluno durante o processo de leitura, promovendo uma abordagem interativa e reflexiva. Essa postura ativa é essencial para que os alunos superem as dificuldades de leitura em língua estrangeira e desenvolvam uma maior autonomia no processo de interpretação textual.

Esta pesquisa demonstra, por meio da abordagem LinFe que a prática da leitura não se limita à decodificação mecânica de vocabulário ou ao repasse de sistemas linguísticos descontextualizados, mas busca a formação de leitores capazes de compreender e de interpretar diferentes gêneros textuais em inglês,

preparando-os para os desafios acadêmicos ou profissionais, em especial, os exames de ingresso ao ensino superior, foco deste trabalho.

## 1- PANORAMA HISTÓRICO DO LINFE E A SUA INSERÇÃO NO BRASIL

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE), outrora conhecida como Inglês para Fins Específicos (ESP - English for Specific Purposes) e ainda Inglês Instrumental, surge no cenário internacional em resposta a um contexto de crescente globalização, especialmente após a Segunda Guerra Mundial. A demanda por uma língua franca nas áreas de negócios, de ciência e de tecnologia levou ao crescimento da necessidade de cursos voltados para o ensino de inglês com objetivos específicos, atendendo a públicos diversos e suas necessidades de comunicação em contextos definidos.

A primeira expansão significativa dessa abordagem ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, com o aumento do comércio internacional e a liderança global dos Estados Unidos. A crise do petróleo nos anos 1970 acentuou essa necessidade, uma vez que países com vastos recursos petrolíferos precisavam de acesso rápido a tecnologias e conhecimentos transmitidos principalmente em inglês. Nesse cenário, a abordagem LinFE ganhou força, oferecendo um ensino mais direcionado e focado nas necessidades específicas de seus aprendizes.

No Brasil, a inserção do LinFE ocorreu na década de 1970 com o Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, liderado por Maria Antonieta Alba Celani. Este projeto foi desenvolvido pela PUC-SP entre 1978 e 1990 e se tornou um marco para o ensino de inglês instrumental no país. O projeto focava, principalmente, na necessidade de desenvolver habilidades de leitura em inglês para alunos de diversas universidades brasileiras, preparando-os para uma leitura mais eficiente de textos acadêmicos e técnicos.

A análise de necessidades foi um dos pilares do projeto, que começou com visitas a 20 universidades federais para um melhor entendimento dos desafios enfrentados pelos estudantes e pelos professores. Ao longo dos anos, o projeto se expandiu, ganhando contribuições de pesquisadores internacionais, como Anthony Deyes e Michael Scott, que ajudaram a adaptar o ensino ao contexto brasileiro.

Embora o termo “inglês instrumental” tenha sido popularizado no Brasil, a abordagem LinFE vai muito além da leitura. Ela inclui o ensino de diferentes

habilidades, como a oralidade e a escrita, de acordo com as necessidades do aprendiz. No entanto, como destaca Celani (2012), a formação de professores para atuar nessa área ainda é limitada. Mesmo décadas após o início do projeto, a capacitação de docentes para o ensino de LinFE ainda carece de um enfoque mais abrangente nas universidades brasileiras, como efeito, muitas vezes o professor de inglês geral é requisitado a trabalhar com alunos que apresentam necessidades específicas sem o devido preparo.

A presente pesquisa, portanto, reforça a necessidade de promover uma formação mais direcionada e profunda nas universidades, a fim de preparar professores para lidarem com as demandas reais de seus alunos. Isso é especialmente importante em um contexto como o brasileiro, em que a leitura em língua estrangeira é uma habilidade chave nos exames de ingresso ao ensino superior, como o vestibular e o ENEM. Entende-se assim que ampliar essa discussão é fundamental para promover um ensino mais eficaz e alinhado às necessidades do público-alvo.

## 2- A ANÁLISE DE NECESSIDADE E O PAPEL DO PROFESSOR DE LINFE

O professor de Línguas para Fins Específicos (LinFE) desempenha uma função multifacetada, que vai muito além do papel tradicional do docente de línguas. Na abordagem LinFE, o professor atua como pesquisador, designer de curso, avaliador e, em muitos casos, autor de seus próprios materiais didáticos (Dudley-Evans & St. John, 1998). Esse profissional deve ser capaz de adaptar seu ensino às necessidades específicas de seus alunos, promovendo um aprendizado voltado para contextos específicos, seja no âmbito acadêmico, ocupacional ou técnico.

Nessa perspectiva, Ramos (2005) destaca algumas características do professor de LinFe:

Por um lado, o professor de Instrumental precisou tornar-se pesquisador, *designer*, avaliador de material didático, pois era obrigado a procurar, selecionar, adaptar e ajustar materiais para as condições de sua sala de aula. Por outro lado, passou a ser colaborador e cooperador, já que as experiências tinham que ser compartilhadas e conhecimentos negociados. (RAMOS, 2005, p.114)

No contexto brasileiro, Maria Antonieta Alba Celani foi pioneira na implementação dessa abordagem, a partir do Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental. A análise de necessidades, fundamental nesse processo, foi introduzida por Celani como um pilar central para o desenvolvimento de cursos que realmente atendessem às demandas dos aprendizes, sejam eles acadêmicos ou profissionais (Celani, 2012; Ramos, 2019).

A abordagem de LinFE exige que o professor conduza uma investigação detalhada das reais necessidades de seus alunos, o que inclui identificar os contextos em que a língua será utilizada, as habilidades linguísticas necessárias e os tipos de textos ou interações esperados. Essa análise é um diagnóstico inicial que direciona todas as decisões pedagógicas, incluindo o conteúdo e os métodos a serem utilizados.

Hutchinson e Waters (1987) destacam que a análise de necessidades deve ser considerada o ponto de partida para qualquer curso baseado na abordagem LinFE. Essa análise identifica tanto as necessidades da situação-alvo quanto as lacunas dos alunos, ou seja, o que eles precisam saber para atuar de forma eficaz em seus contextos específicos e o que ainda não dominam (Araújo, 2023). Nessa perspectiva, os autores afirmam:

ESP deveria ser visto como uma abordagem não como produto. ESP não é um tipo de língua ou metodologia específica, nem consiste em um tipo de material didático específico. Se compreendido corretamente, é uma abordagem de ensino e aprendizagem a qual se baseia nas necessidades do aluno (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19).

Ao conduzir essa análise, o professor de LinFE deve considerar fatores objetivos, como as competências linguísticas necessárias, mas também fatores subjetivos, como as motivações e desejos dos alunos em relação à aprendizagem. No caso deste trabalho, o foco recai sobre os alunos do Ensino Médio que, em sua maioria, já possuem experiências anteriores de aprendizado de inglês e têm como objetivo estarem preparados para a leitura de diferentes gêneros textuais presentes nas provas de vestibulares.

Esse contexto demanda que o professor de LinFE direcione suas práticas pedagógicas não apenas para o desenvolvimento de competências gerais na língua inglesa, mas, sobretudo, para capacitar os alunos a interpretar e a compreenderem textos de natureza variada, atendendo às exigências específicas dos exames de ingresso ao ensino superior.

Nesse sentido, o papel do professor de LinFE é, muitas vezes, o de mediador entre as demandas do contexto específico e as necessidades individuais de seus alunos. Ele deve ser capaz de ajustar continuamente suas estratégias pedagógicas, com base nas informações coletadas ao longo do curso (Dudley-Evans & St. John, 1998). Assim, a análise de necessidades não é apenas uma ferramenta inicial, mas um processo contínuo, que orienta a prática docente durante toda a execução do curso.

De acordo com Celani (2009), o sucesso do ensino de LinFE depende diretamente da capacidade do professor de compreender as particularidades de cada grupo de alunos e de adaptar seus materiais e métodos a essas necessidades. Isso ressalta a importância de uma formação sólida e contínua para esses docentes, uma vez que as demandas de cursos de LinFE podem variar amplamente, exigindo uma abordagem flexível e customizada.

A premissa da análise de necessidades, central na abordagem LinFE, revela-se, portanto, uma ferramenta pedagógica essencial na preparação de alunos do Ensino Médio para os exames vestibulares. Ao focar nas demandas específicas desses estudantes, o professor que atua com LinFE adota uma postura diferente do professor generalista de inglês, pois seu trabalho está direcionado a atender as reais necessidades de seus alunos em relação aos desafios que enfrentarão nas provas de ingresso ao ensino superior. Esse docente não se limita a ensinar o idioma de forma ampla, mas identifica e trabalha diretamente com as habilidades linguísticas que serão cobradas nos exames, como a compreensão leitora de diferentes gêneros textuais.

Com base nesse entendimento, o professor de LinFE desempenha um papel fundamental na capacitação dos estudantes para que eles possam mobilizar as estratégias adequadas para a leitura crítica e eficiente, diferenciando-se pela personalização do ensino voltado para objetivos educacionais específicos.

### 3- O PROTAGONISMO DO ALUNO NA ABORDAGEM LINFE

A abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) confere ao aluno um papel central no processo de aprendizagem, destacando-o como protagonista ativo e não como um mero receptor de conteúdos. Diferentemente das abordagens tradicionais, nas quais o aluno muitas vezes assume uma posição passiva, na LinFE, ele é envolvido diretamente na construção do conhecimento, participando ativamente da análise de suas próprias necessidades de aprendizagem.

Como discutido até aqui, o ponto de partida para a elaboração de qualquer curso na abordagem LinFE é a análise das necessidades do aluno, que direciona o planejamento e a execução das atividades didáticas. Essa análise permite identificar as expectativas e demandas específicas do aprendiz, garantindo que o conteúdo do curso atenda de maneira mais eficaz às suas metas pessoais e profissionais.

Além disso, Hutchinson e Waters (1987) afirmam que todas as decisões pedagógicas dentro da abordagem LinFE, tanto em termos de conteúdo quanto de métodos, são orientadas pelos motivos de aprendizagem do aluno. Os autores sustentam que a pergunta: “Por que os alunos precisam aprender inglês?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p.53) deve nortear a elaboração de todo e qualquer curso dentro da perspectiva de fins específicos. Isso significa que o aluno não apenas consome o conhecimento oferecido pelo professor, mas também influencia ativamente as direções que o curso toma, ao colaborar na identificação de lacunas e de objetivos que precisam ser trabalhados.

Nesse sentido, o aluno se torna um agente responsável pelo seu próprio progresso, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de autonomia e de autogestão de sua aprendizagem. Ao envolver o aluno na análise de suas necessidades e no planejamento de seu percurso de aprendizado, a abordagem LinFE o capacita a mobilizar habilidades específicas que serão necessárias no contexto acadêmico ou profissional almejado.

O protagonismo do aluno vai além da simples participação no curso. Como aponta Santos (2023), a parceria entre professor e aluno é um dos pilares mais importantes para o sucesso da abordagem LinFE. A autora também traça um paralelo entre as necessidades de um aluno em um curso de inglês para fins específicos e as de um aluno em um curso de inglês geral, ressaltando as diferenças no foco e nas expectativas de aprendizagem.

Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades, o fato é que, nos cursos para fins específicos, os estudantes, geralmente, são conscientes delas. Assume-se assim que não é a natureza da necessidade que distingue os cursos, mas sim a conscientização da situação alvo, que é a aquela na qual o aprendiz irá fazer uso da língua, e da qual os resultados contribuirão para elaboração do curso que será desenvolvido para ele. (SANTOS, 2023, p. 102)

O professor, ao mesmo tempo que realiza a análise de necessidades e desenha materiais adequados, também atua como facilitador e mediador, guiando o aluno em direção a uma aprendizagem mais autônoma e contextualizada. No entanto, é o aluno quem deve assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, aplicando as estratégias e conhecimentos adquiridos de maneira crítica e reflexiva. A abordagem LinFE, portanto, não apenas promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas específicas, mas também incentiva uma atitude ativa e engajada no processo educacional.

Esse modelo de ensino-aprendizagem, ao permitir que o aluno assuma um papel ativo, reflete a necessidade de preparar indivíduos que sejam capazes de atuar de maneira eficaz em contextos acadêmicos e profissionais diversos. Ao ser protagonista de sua aprendizagem, o aluno se apropria de seu próprio processo de formação, o que resulta em uma maior motivação, engajamento e eficiência na aquisição das competências necessárias para atingir seus objetivos. Dessa forma, a abordagem LinFE fortalece não apenas a aprendizagem da língua, mas também a formação de indivíduos mais autônomos, críticos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

#### 4- LEITURA EM LÍNGUA INGLESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura em língua inglesa, como uma atividade de construção de sentido, envolve a interação de diferentes níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual, o prévio e o estratégico. O principal objetivo do leitor é a compreensão do texto, e não a mera prática de estruturas linguísticas. Esse processo ativo requer que o leitor relacione novas informações a conhecimentos pré-existentes, adquiridos ao longo da vida, para construir significado. Assim, a leitura é um ato dinâmico, que envolve a ativação de diversos conhecimentos simultaneamente.

O conhecimento linguístico, por exemplo, abrange vocabulário, relações morfosintáticas e aspectos formais da língua, enquanto o conhecimento textual refere-se à familiaridade com os diferentes tipos de texto e suas estruturas, o que influencia diretamente as expectativas do leitor em relação à compreensão. “A capacidade de compreensão é em grande parte determinada pela exposição a diferentes tipos de texto” (SOUZA *et al*, 2005, p.7), sendo este um fator crucial no desenvolvimento da leitura em língua estrangeira. Além disso, o conhecimento prévio e o conhecimento estratégico, como o uso de inferências contextuais e



de estratégias como o “*skimming*” e o “*scanning*”, também desempenham um papel importante na construção de sentido.

A crença de que a língua, por pertencer a um tronco linguístico diferente do português, seria de difícil compreensão é um dos desafios encontrados por estudantes brasileiros. No entanto, essa percepção equivocada pode ser mitigada ao destacar a semelhança lexical entre o inglês e o português, pois ambas as línguas compartilham grande parte de vocabulário derivado do latim.

Além disso, a postura passiva de muitos alunos durante a leitura agrava esse problema, conforme afirma Martins (1994), que associa tal atitude a uma concepção mecanicista de leitura. Para enfrentar essas barreiras, é necessário promover uma abordagem que veja a leitura como um processo cognitivo-sociológico, no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção de significado.

A leitura eficaz em língua inglesa depende diretamente da ativação e do uso adequado de estratégias de leitura, que facilitam a construção de sentido em diferentes contextos. Souza *et al.* (2005) argumentam que, ao relacionar as informações novas com o conhecimento pré-existente, o leitor pode interpretar o texto de forma mais eficiente, especialmente quando faz uso de estratégias como inferência contextual, *skimming* e *scanning*.

Essas estratégias, quando devidamente compreendidas e aplicadas, não apenas ajudam a superar barreiras linguísticas, mas também transformam a leitura em um processo mais consciente e ativo. “O engajamento do leitor no processo de leitura é baseado em sua experiência passada, tanto em como ler quanto em como a leitura se encaixa em suas vidas” (AEBERSOLD & FIELD, 1997, p.5). Nesse sentido, Martins (1994) destaca a importância de uma postura ativa, em que o leitor se engaja de forma reflexiva e não apenas como decodificador passivo de palavras.

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ele qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. (MARTINS, 1994, p.32-33)

Ao aplicar essas técnicas de maneira apropriada, os alunos estão mais preparados para enfrentarem desafios acadêmicos e profissionais específicos. Embora ler em uma segunda língua envolva obstáculos lexicais e sintáticos, uma abordagem interativa e comunicativa permite que o leitor utilize as estratégias

como facilitadoras do processo de construção de sentido. Como resultado, essas técnicas tornam-se ferramentas indispensáveis para o sucesso na compreensão textual.

Essa abordagem estratégica é ainda mais relevante no ensino de línguas para fins específicos, em que a leitura não é concebida como uma habilidade isolada, mas como parte de um processo comunicativo que se adapta às necessidades acadêmicas ou profissionais dos alunos. A aplicação consciente dessas estratégias, orientada pelo professor, confere maior autonomia e confiança aos estudantes, preparando-os de maneira mais eficiente para os desafios de seus contextos particulares.

## 5- SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM LINFE

### Objetivo Geral:

Desenvolver a habilidade de leitura em inglês, focada na compreensão de textos específicos, utilizando estratégias como pré-leitura, *skimming*, *scanning* e leitura crítica, de forma a capacitar os alunos a compreenderem textos em contextos acadêmicos e profissionais.

### Público-alvo:

Alunos do ensino médio que precisam aprimorar suas leituras em inglês para fins específicos, como a preparação para exames.

### Etapas da Sequência Didática

#### 5.1 PRE-READING (PRÉ-LEITURA)

Nesta etapa inicial, os alunos serão estimulados a fazer previsões sobre o conteúdo do texto a partir do título e de seu conhecimento de mundo. A ideia é que eles ativem seu conhecimento prévio e formulem hipóteses sobre o texto antes mesmo de lê-lo.

### Atividade:

Hipóteses: Apresentar o título do texto. Os alunos devem discutir em duplas ou pequenos grupos o que esperam encontrar no texto, baseando-se no título e no conhecimento prévio sobre o tema (Silva, 2005).

Discussão coletiva: Compartilhar as hipóteses com a turma e levantar possíveis palavras-chave e ideias centrais que poderão surgir no texto.

Objetivo Específico: Preparar os alunos para a leitura, ativando esquemas prévios e estabelecendo expectativas sobre o conteúdo do texto.

## 5.2 SKIMMING (LEITURA RÁPIDA)

Após a etapa de pré-leitura, os alunos serão orientados a realizar uma leitura superficial do texto, focando em identificar o assunto geral, a estrutura e a intenção do autor.

### Atividade:

**Leitura Rápida:** Os alunos devem passar rapidamente pelo texto, observando elementos como títulos, subtítulos, palavras cognatas e os recursos não-verbais (figuras, gráficos, datas, negritos). Eles não precisam entender cada palavra, mas sim captar o sentido geral do texto.

**Análise de Recursos Não-verbais:** Em seguida, solicitar que os alunos identifiquem recursos visuais e não-verbais que ajudam a compreender o texto, como layout, imagens ou gráficos. Isso ajudará a detectar a função e o gênero textual.

Objetivo Específico: Auxiliar os alunos a entenderem o tema e o propósito do texto de maneira geral, sem a necessidade de uma leitura detalhada.

## 5.3 SCANNING (LEITURA PARA INFORMAÇÃO ESPECÍFICA)

Nesta etapa, os alunos vão localizar informações específicas no texto, como tópicos centrais, palavras cognatas, grupos nominais e inferências contextuais. O uso do dicionário pode ser incluído para vocabulário desconhecido.

### Atividade:

**Localização de Informações:** Propor que os alunos busquem, dentro do texto, palavras cognatas e expressões-chave que auxiliem na compreensão dos principais tópicos. Eles devem anotar essas palavras e discutir suas funções dentro do texto.

**Inferências Contextuais:** Trabalhar com os alunos para que façam inferências sobre palavras ou expressões desconhecidas com base no contexto. Eles podem discutir suas inferências em grupos pequenos.

**Grupos Nominais (Noun-Phrases):** Identificar e analisar grupos nominais, especialmente aqueles que seguem uma ordem inversa à do português, como "an old white cat" (Silva, 2005).

Objetivo Específico: Ajudar os alunos a obter informações específicas sem a necessidade de ler todo o texto, aprimorando sua capacidade de localizar dados relevantes e inferir significados.

#### 5.4 Leitura Crítica

Finalmente, os alunos farão uma leitura crítica do texto, com foco em identificar as ideias principais e secundárias, analisar o conteúdo e refletir sobre a postura do autor.

##### Atividade:

Leitura Intensiva: Após a leitura geral e a identificação de tópicos específicos, os alunos realizarão uma leitura mais detalhada, focada na análise das ideias centrais e secundárias. Eles devem anotar quais são as principais argumentações do autor e como ele sustenta suas ideias.

Discussão Crítica: Em grupos, discutir como o autor organiza o texto e qual é sua intenção. A atividade pode incluir questionamentos sobre a postura do autor, a qualidade das informações e possíveis vieses presentes no texto.

Objetivo Específica: Desenvolver a capacidade de leitura crítica, permitindo que os alunos analisem o texto de forma aprofundada e reflexiva, entendendo não apenas o conteúdo, mas também a intenção e o estilo do autor.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS ESPERADOS

Embora a sequência didática proposta ainda não tenha sido implementada, os resultados esperados, baseados na literatura e em pesquisas anteriores, indicam que a aplicação das estratégias de leitura dentro da abordagem LinFE teria um impacto positivo no desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Estudos como os de Celani (2012) e Valente (2021) sugerem que estratégias pedagógicas focadas nas necessidades específicas dos alunos são eficazes para promoverem a compreensão leitora, especialmente no contexto de preparação para exames de ingresso ao ensino superior.

A expectativa de melhoria no desempenho dos alunos está fundamentada em pesquisas e em trabalhos que sustentam as estratégias de leitura como facilitadoras na construção de sentido e que aumentam a autonomia dos alunos na leitura de textos em língua estrangeira. Dessa forma, espera-se que os alunos, ao final da intervenção, apresentem maior segurança na leitura de textos de diferentes gêneros, o que, por sua vez, se refletiria em um melhor desempenho em avaliações futuras.

No entanto, deve-se reconhecer que o sucesso da implementação depende de vários fatores, incluindo o nível de familiaridade prévia do público-alvo com a língua inglesa e o seu engajamento à proposta, já que se espera o protagonismo do aluno nesta abordagem. Além disso, a formação contínua de professores para trabalharem com a abordagem LinFE é um fator crítico. Como apontado por Celani (2012), a ausência de uma formação específica pode limitar a eficácia do ensino, o que reforça a importância de investir na capacitação docente para lidar com as demandas específicas dessa abordagem.

Assim, embora os resultados esperados sejam promissores, é essencial que futuras pesquisas e aplicações práticas validem as hipóteses aqui levantadas, proporcionando dados empíricos que possam confirmar o impacto positivo da metodologia proposta.

Caso a sequência didática proposta seja implementada em uma turma de alunos do Ensino Médio, espera-se que a aplicação das estratégias de leitura baseadas na abordagem LinFE traga melhorias significativas na compreensão leitora dos estudantes. Com base na literatura existente (Celani, 2012; Souza et al., 2005), seria razoável prever que os alunos experimentem um aumento considerável na capacidade de interpretar textos de diferentes gêneros, especialmente aqueles presentes em exames como o ENEM e vestibulares.

Um possível cenário incluiria a realização de um teste diagnóstico inicial para identificar as dificuldades dos alunos antes da intervenção. Os resultados desse teste revelariam a porcentagem dos estudantes que apresentam limitações na identificação de palavras-chave, na inferência de significados e na compreensão geral dos textos em inglês. Com a aplicação das estratégias de leituras seria esperado que os alunos passassem a demonstrar maior autonomia e eficácia na interpretação de textos, conforme previsto por Souza et al. (2005).

Ao final do processo, após a implementação da sequência didática, os resultados poderiam assinalar uma melhora no desempenho dos alunos em avaliações simuladas de leitura, com um aumento no número de acertos em questões relacionadas à interpretação textual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou explorar a eficácia da abordagem de Línguas para Fins Específicos (LinFE) no desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa para alunos do Ensino Médio, com foco na preparação para exames

como o ENEM e vestibulares. Por meio da proposição de uma sequência didática baseada em estratégias de leitura direcionadas, avaliou-se que a aplicação consciente e contextualizada dessas técnicas é essencial para a formação de leitores mais autônomos e críticos.

A análise das necessidades específicas dos alunos foi um dos pilares da proposta, permitindo o planejamento de atividades que não apenas focaram no desenvolvimento de competências linguísticas, mas também consideraram as demandas reais que esses estudantes enfrentam nos contextos acadêmicos e profissionais. A utilização de textos autênticos e o enfoque em estratégias como pré-leitura, *skimming*, *scanning* e leitura crítica mostraram-se ferramentas eficazes para a superação de barreiras linguísticas, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão textual e maior segurança na interpretação de diferentes gêneros.

No entanto, um dos principais desafios identificados ao longo deste trabalho foi a falta de formação continuada de professores para atuarem de forma eficiente com a abordagem LinFE, como evidenciado por estudos anteriores. A carência de preparo específico nas universidades brasileiras impede que os docentes estejam completamente habilitados a atenderem as demandas de alunos com necessidades específicas, o que reforça a urgência de políticas educacionais que incentivem a capacitação profissional nessa área.

As estratégias pedagógicas discutidas ao longo deste estudo oferecem um caminho promissor para a melhoria da compreensão leitora em língua inglesa, mas também destacam a necessidade de uma reavaliação do currículo de formação docente, que deve contemplar a abordagem LinFE de forma mais abrangente e especializada. Dessa maneira, a educação básica poderá formar alunos não apenas aptos a realizarem exames, mas também preparados para atuarem em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

Concluimos, portanto, que a abordagem LinFE aplicada ao ensino de leitura em inglês oferece uma resposta eficaz às demandas específicas do Ensino Médio, com resultados que vão além do desempenho em exames. Ao integrar estratégias de leitura com uma metodologia adaptada às necessidades dos alunos, é possível desenvolver competências críticas e autônomas que serão essenciais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, J. A. & FIELD, M. L. From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for second language classes. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1997.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Princípios teóricos sobre análise de necessidades para planejamento de cursos de Línguas para Fins Específicos. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.1, 2023. p. 92-110. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/8611>. Acesso em: 17 out. 24.

CELANI, M. A. A. *et al.* A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: **Mercado das Letras**, São Paulo: **EDUC**, 2009.

CELANI, M. A. A.. A formação de professores na área de línguas para fins específicos no contexto do século XXI. II Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos; XXIV Seminário Nacional de Inglês Instrumental; XII Seminário Nacional de Línguas Instrumentais. **Anais**. FATEC, São Paulo. 2012.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. 2016. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A** [on-line]. vol.32, n.1, pp.45-74. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00045.pdf>> Acesso em: 17 out. 24.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN M. J.. Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1998.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. English for specific purposes: a learning-centered approach. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1987.

MARTINS, M. H.. O que é leitura. | São Paulo: **Brasiliense**, 1994.

RAMOS, R. C. G.. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The Especialist**, São Paulo, v.25, n.2 p.107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G.. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BRACELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: **ALAB**; Campinas: **Pontes**, 2005.

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, SP: **Pontes**, p. 23-41. 2019.

RIBEIRO, E. M. D. A. M. A contribuição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) na formação de professores de Línguas para Fins específicos (LinFE). Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2021.

SILVA, M.. Língua Afiada. Niterói: **Intertexto**, 2005.

SANTOS, S. N. A Relevância de uma abordagem de língua inglesa para fins específicos no curso de ensino médio técnico em enfermagem. **EPT em Revista**. v.7, n. 1, p. 94-110, 2023.

SOUZA, A. G. F. *et al.* Leitura em língua inglesa: uma abordagem instrumental. São Paulo: **Disal**, 2005.

VALENTE, M. I. A formação de professores de língua inglesa para fins específicos no Brasil: uma experiência em tempos de pandemia. **The Specialist**, São Paulo, v. 42, n.2, p. 1-16. 2021.



doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.011

# FORMAÇÃO DE LEITORES BRASILEIROS A PARTIR DA LITERATURA AFRICANA: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM<sup>1</sup>

Tatiani Daiana de Novaes<sup>2</sup>  
Jane Cristina Beltramini Berto<sup>3</sup>

## RESUMO

A questão de pesquisa que se propõe é “Como formar leitores brasileiros de Literatura Africana a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem?” Esta pesquisa tem como objetivo geral propor encaminhamentos didático-pedagógicos de leitura de poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e um conto Afrofuturista nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura no Ensino Médio, considerando a importância da formação da consciência crítica, antirracista e na desconstrução de estereótipos. Tais considerações têm como ancoragem as reflexões teóricas e metodológicas do Círculo de Bakhtin, Geraldi (1984, 1991, 1996), além de estudos sobre relações étnico-raciais na literatura. A pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma educação inclusiva, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. Espera-se que os resultados contribuam para a formação de cidadãos críticos e menos eurocentrados, capazes de atuar de forma significativa na sociedade.

**Palavras-chave:** Literatura Africana, Perspectiva dialógica, Consciência crítica.

- 1 O trabalho faz parte do projeto de pesquisa da primeira autora, pelo IFRN, sem financiamento.
- 2 Pós- Doutora pela (USP) e pela (UPN, Colômbia), doutora pela (UFRN) em Linguística Aplicada. Professora do IFRN, campus Natal Centro Histórico. tatiani.novaes@ifrn.edu.br.
- 3 Pós- Doutoranda (UNICENTRO- PPGLL/ CNPq-Fundação Araucária) e doutora em Letras (UEM). Professora da UFRPE, unidade acadêmica de Serra Talhada. janebeltramini @gmail.com.

## INTRODUÇÃO

Pesquisadores têm discutido sobre a importância da educação literária nas elaborações subjetivas e na formação da consciência crítica dos estudantes. A prática leitora de gêneros literários proporciona reflexões no campo psicológico, cultural e político.

Embora exista há muito tempo a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas, ainda se percebe que a prática não é tão comum no “chão da sala de aula” de Língua Portuguesa/Literatura das escolas. Entre as principais dúvidas dos professores estão: quais textos da Literatura Africana de Língua Portuguesa podemos trabalhar? Como realizar esse trabalho? Como articular a prática leitora desses textos com os textos literários de Literatura Negro-Brasileira?

A Lei 11.645/08 tem como objetivo romper com os parâmetros eurocentrados de ensino que estão presentes nos livros didáticos e na seleção de temas escolares há muitos anos. A lei visa reforçar uma educação baseada nas relações étnico-raciais, a fim de se construir uma educação menos excludente e mais antirracista.

A justificativa deste estudo se pauta na urgência de implementação plena dessas Leis, que, apesar de regulamentadas há mais de uma década, ainda enfrentam desafios em sua aplicação efetiva. A importância deste trabalho reside, portanto, na promoção de uma prática leitora que dialogue diretamente com as diretrizes dessas legislações, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e consciente das relações étnico-raciais no Brasil. Ao abordar a literatura africana em sala de aula, espera-se não apenas desconstruir estereótipos, mas também fomentar o protagonismo negro e a valorização da ancestralidade africana como parte integrante da formação cultural dos estudantes.

Acredita-se que o estudo da literatura, a africana de Língua Portuguesa mais especificamente, pode ajudar na quebra de estereótipos e na formação de um imaginário plural e diverso.

Diante desse embate, a questão de pesquisa que se propõe é: **Como formar leitores brasileiros de Literatura Africana a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem?**

A partir desta questão, elegeu-se como objetivo principal deste artigo: criar um encaminhamento teórico-metodológicos para a abordagem dialógica, reflexiva e antirracista de poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e um conto Afrofuturista, por meio de atividades de leitura, uma vez que “[...] introduzir o aluno na língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho.” (BAKHTIN, 2013[1942/1945], p. 43).

Diante dessa questão, o presente artigo adota uma metodologia qualitativa, baseada nas concepções teóricas e metodológicas do Círculo de Bakhtin e em encaminhamentos didático-pedagógicos aplicáveis às aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A pesquisa se estrutura na sugestão de encaminhamento teórico-metodológicos, com o intuito de propor atividades de leitura dialógicas que fomentem a reflexão crítica e o reconhecimento de vozes marginalizadas. Os encaminhamentos didático-pedagógicos incluem a exploração do diálogo entre literatura africana, negra-brasileira e afrofuturista, com destaque para a desconstrução de estereótipos e a formação de uma consciência crítica antirracista nos estudantes.

O referencial teórico que sustenta este trabalho está ancorado nas reflexões do Círculo de Bakhtin sobre a dialogicidade e o papel da linguagem na construção de sentidos sociais. A partir das contribuições de Bakhtin (2013 [1942/1945]), considera-se que ler deve ser uma prática ativa e interativa, em que o sujeito participa da construção do conhecimento por meio de múltiplas vozes e perspectivas. Além disso, as abordagens de Geraldi (1984, 1991, 1996, 2013) sobre o ensino de língua materna como prática social e dialógica são fundamentais para o desenvolvimento do encaminhamentos didático-pedagógicos deste estudo. Os poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e o conto Afrofuturista serão discutidos como potentes recursos para romper com os discursos eurocêntricos, ao passo que promovem um encontro intercultural e uma educação antirracista.

A prática leitora nas aulas de Língua portuguesa do ensino médio no Brasil tem como foco o uso social da linguagem, de modo a contribuir para que o estudante seja capaz de alcançar e participar das interações sociais que o rodeia, uma vez que:

[...] o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes forma-

ções sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se dialogam) [...]” (GERALDI, 2013 [1991], p. 14).

Segundo Geraldi (2015), para agir no mundo, os estudantes precisam refletir sobre a linguagem e seus usos. Defende-se que a literatura Africana de Língua Portuguesa é uma possibilidade que os estudantes têm de trilhar um caminho que os levem a agir sobre a linguagem.

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, uma vez que ao longo dos anos ela vem refletindo sobre o ensino e a aprendizagem de língua materna e demarcando um campo de atuação ético, identitário, mestiço, transgressivo e interdisciplinar (LOPES, 2006).

## METODOLOGIA

Ao adotar uma perspectiva dialógica da linguagem, a pesquisa busca não apenas fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a prática de leitura de Literatura Africana, mas também promove uma reflexão sobre a linguagem e seus usos, de modo a possibilitar que os estudantes participem ativamente das interações sociais.

A metodologia está baseada na concepção dialógica da linguagem, do Círculo de Bakhtin. Assim, criou-se uma orientação teórico-metodológica para uma abordagem prática e reflexiva da linguagem.

Tal encaminhamento pode servir de reflexões norte para que outros professores de Língua Portuguesa, a partir das suas realidades, criem a sua proposta pedagógica enunciativa discursiva.

As orientações teórico-metodológica para uma abordagem prática e reflexiva da linguagem apontam caminhos para um trabalho pedagógico com de poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e um conto Afrofuturista, uma vez que, segundo Bakhtin (2015, p. 280), “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

A comunicação verbal se dá na situação viva da língua em uso, então, para a análise de enunciados concretos foi usado como orientação o método sociológico ou “a ordem metodológica para o estudo da língua” que leva em consideração:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se presta a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 124).

No itinerário analítico proposto por Bakhtin, não há categorias pré-definidas nem modelos de análise, é o próprio analista quem constrói o caminho da pesquisa a partir do diálogo com o objeto escolhido, o que existe é uma arquitetura<sup>4</sup> das formas de compreender o enfrentamento dialógico, que se constituem de movimentos teóricos e metodológicos.

Sob a orientação sociológica do Círculo, direcionamo-nos a esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções. (BRAIT, 2006, p.13).

4 Para Bakhtin, formas arquitetônicas: [...] são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade. [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional (BAKHTIN, 1998, p. 25).

As reflexões teóricas e metodológicas acerca dos poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e do conto Afrofuturista levarão em conta as questões axiológicas e valorativas uma vez que elas são fundamentais nas reflexões de base bakhtiniana.

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugida e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora do sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 45).

Assim, a abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin proporciona um caminho metodológico flexível, adequado para investigar a produção e circulação de sentidos nos textos literários trabalhados. A análise dos enunciados concretos, dentro das esferas de comunicação social, possibilita que os estudantes se engajem criticamente com os discursos presentes nos poemas negro-brasileiros, poemas africanos escritos em Língua Portuguesa e no conto Afrofuturista, reconhecendo suas relações axiológicas e valorativas.

Ao colocar os a literatura antirracista como objeto de reflexão, esta metodologia fomenta uma educação inclusiva, capaz de desconstruir estereótipos e valorizar a pluralidade de vozes, atendendo, assim, às demandas legais e pedagógicas da educação brasileira contemporânea.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos orientações teórico-metodológicas para uma abordagem prática e reflexiva da linguagem, fundamentadas em uma visão dialógica do ensino. Entendemos que a linguagem se constitui nas relações sociais e, como tal, deve ser tratada como um campo vivo, dinâmico, repleto de vozes, ideologias e contextos. Essas orientações buscam não apenas proporcionar atividades pedagógicas, mas também criar um espaço para que a voz dos estudantes ressoe em suas interações discursivas, levando em consideração suas realidades específicas e as diversas esferas comunicativas com as quais interagem.

As atividades propostas são planejadas para cinco encontros, mas, coerentes com o princípio da dialogicidade, elas não devem ser encaradas como um cronograma rígido. O fluxo do diálogo em sala de aula, as respostas dos estudantes e as interações são parte do processo, e é nesse movimento que o professor, como mediador, poderá ajustar e adaptar as atividades conforme a necessidade. Assim, cada encontro prevê duas horas aula de 45 minutos, respeitando a organização do tempo escolar da nossa instituição, mas com flexibilidade para a escuta e o redirecionamento pedagógico.

No primeiro encontro, sugerimos iniciar com uma conversa dialógica, provocando nos estudantes uma reflexão crítica sobre o que sabem sobre a África e, sobretudo, sobre quem lhes contou essas histórias. Essa problematização inicial é crucial para abrir espaço para a polifonia de vozes históricas que, ao longo do tempo, foram silenciadas. Propomos, então, o vídeo “O perigo de uma história única”<sup>5</sup>, de Chimamanda Adichie, como ponto de partida para que os alunos questionem as narrativas únicas que se perpetuam nos discursos coloniais.

A introdução do conceito de polifonia é de Bakhtin, que se dedicou à análise das obras de Dostoiévski. Essa temática nos conduz a um aspecto fundamental do pensamento bakhtiniano: a interação entre autor e herói. De acordo com Faraco (2006, p. 46), a “teorização sobre a relação estética entre o autor e o herói se torna mais sofisticada quando Bakhtin investiga a narrativa de Dostoiévski”, pois essa exploração permite a percepção de uma nova configuração artística, em que as vozes do autor e do herói se estabelecem em um mesmo nível.

Para Bakhtin, o conceito de “voz” diz respeito à consciência que se expressa nos enunciados. Essa consciência não é imparcial; ela sempre carrega consigo percepções de mundo, avaliações e valores. Polifonia está sendo usada neste artigo no sentido de diversas vozes sociais que se entrecruzam, refletindo a multiplicidade de perspectivas e experiências que habitam um determinado contexto. Essas vozes não apenas coexistem, mas interagem, criando um espaço dinâmico em que os significados são constantemente negociados e reconstruídos. Assim, a polifonia torna-se uma ferramenta essencial para compreender as nuances e complexidades das relações sociais, permitindo que diferentes subjetividades se manifestem e dialoguem em um mesmo espaço discursivo.

5 O perigo de uma história única, de Chimamanda Adichie, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>.

Em seguida, no mesmo encontro, propomos a leitura do poema “Namoro”<sup>6</sup>, de Viriato da Cruz, com ele será uma oportunidade de trazer à tona a cosmovisão africana, em que elementos da natureza, do sagrado e da celebração convivem em um espaço simbólico que convida ao diálogo entre as tradições africanas e as novas possibilidades de leitura que os estudantes podem construir. Essa leitura não será isolada, mas colocada em diálogo com a trajetória histórica da literatura africana, abrindo espaço para que os estudantes reflitam sobre a transformação identitária dos africanos ao longo dos séculos. Indicamos também dois vídeos<sup>7</sup>, um com uma leitura dramática do poema escolhido e outro com o poema musicado para mostrar a dimensão artística aos estudantes.

Para a teoria enunciativo-discursiva, diálogo, dialogismo é:

[...] O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

De acordo com Bakhtin, o conceito de diálogo se distingue do que ele considera diálogo monológico, que se caracteriza por uma única voz ou enunciados provenientes de um único sujeito. O dialogismo, por sua vez, representa um discurso que surge a partir de relações dialógicas, que não se limitam a aspectos linguísticos ou intertextuais, mas envolvem interações mais amplas, engajando enunciados de diversos sujeitos ao longo do tempo.

[...] Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 354).

No segundo encontro, a proposta se expande para a literatura e as vivências das mulheres negras, utilizando o vídeo de Nátaly Neri “A mulata que nunca

6 Poema completo disponível em <<https://www.lusofoniapoetica.com/angola/viriato-da-cruz/namoro>>.

7 <[https://www.youtube.com/watch?v=to\\_rlCk8Wmk](https://www.youtube.com/watch?v=to_rlCk8Wmk)>. <<https://www.youtube.com/watch?v=IChWwIHG1vM>>.



chegou” como mais um momento de abertura dialógica para discutir questões de gênero, raça e juventude. Aqui, a polifonia se faz presente ao introduzir outra nacionalidade com o poema “Quero ser tambor”<sup>8</sup>, de José Craveirinha, ressaltando como os versos expressam uma busca identitária que se entrelaça à terra, à política e à cultura moçambicana. A musicalidade e o coletivo são dimensões que o poema propõe como possibilidades dialógicas para os leitores. Também oferecemos dois vídeos<sup>9</sup> um com a narração do poema e uma montagem de bricolagem de sons e imagens e outro com a narração do texto junto com uma espécie de videoclipe.

Assim, o terceiro encontro direciona a atenção para a literatura negro-brasileira, dando voz às experiências e lutas da população negra no Brasil, então, propomos a leitura e análise de três poemas. O primeiro poema é de José Carlos Limeira, intitulado “Para Domingos Jorge Velho”, e com ele sugerimos, junto aos estudantes, uma reflexão acerca da experiência histórica e atual da população negra no Brasil, destacando temas como resistência, identidade e a luta por justiça e dignidade

O segundo poema intitulado “Ferro” foi escrito por Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, doutor em Literatura Comparada pela Unicamp. A partir do poema discutir: a luta contra a opressão; a busca da identidade negra e luta contra padrões eurocêntricos; a busca pela liberdade, rompendo com o sofrimento por meio da transformação social.

O terceiro poema é o “Rondó da Ronda Noturna”, escrito por Ricardo Aleixo. Com ele, sugerimos que o professor explore questões relacionadas ao sinal da cruz e de mais; ao fato de as palavras estarem violentadas, desmembradas; o fundo preto; a questão da invisibilidade do negro. Os três poemas ampliarão a discussão para temas como opressão, eurocentrismo e invisibilidade, preparando o terreno para o quarto encontro sobre Afrofuturismo. Para introduzir a temática subsequente sugerimos que o professor apresente o vídeo<sup>10</sup> do TED intitulado “A Necessidade de Novas Utopias” da Nátaly Neri.

8 Poema completo disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/cravei04.html>>.

9 Os dois vídeos completos disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=h3C-Cu4WHUs>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=KHi3EAZg-OQ>>.

10 Vídeo completo disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_D1y9yZRpis](https://www.youtube.com/watch?v=_D1y9yZRpis)>.

No quarto encontro, propomos que o professor realize a “Dinâmica dos Palitos Coloridos”<sup>11</sup>. Essa atividade permite que cada grupo, constituído em um ambiente de interlocução e cooperação, responda a questões que abrem múltiplos sentidos e estimulam o diálogo entre diversas vozes históricas, culturais e políticas. As perguntas propostas podem girar em torno de: “Qual a diferença entre valores eurocêntricos e valores afrocêntricos?”, “O que é ancestralidade africana?”, “O que é o movimento afrofuturista?” e “O que é literatura afro-futurista?” - são momentos de abertura, em que as diversas compreensões e experiências dos estudantes se entrelaçam no processo de construção coletiva de sentido. O diálogo aqui assume a forma de uma polifonia, em que o professor não é o detentor da verdade, mas o mediador de uma relação em que diferentes valores e histórias emergem e se chocam, constituindo novos entendimentos.

Para exemplificar e ampliar a experiência discursiva, sugerimos exibir o trailer<sup>12</sup> oficial do filme Pantera Negra. Essa obra cinematográfica possibilita não só o contato com uma narrativa afrofuturista, mas também o aprofundamento em questões que dialogam diretamente com a identidade negra, a desconstrução de estereótipos, a interculturalidade e o combate à colonialidade. O filme, em sua materialidade e suas imagens, ressoa como uma voz no espaço polifônico da sala de aula, abrindo novas possibilidades de reflexão e questionamento sobre os modos de representação e resistência da cultura negra no cinema contemporâneo.

Ainda no mesmo encontro, propomos o professor faça a indicação de leitura completa do livro de contos Sankofia: Breves Histórias sobre Afrofuturismo, de Lu Ain-Zaila. Esse texto oferece uma rica diversidade de vozes e narrativas que possibilitam o desenvolvimento de discussões dialógicas entre os estudantes, mediadas pela resenha crítica disponível no presente no vídeo<sup>13</sup> do canal Lendo Mulheres Negras. O encontro entre essas vozes – a do livro, a da resenha e a dos estudantes – cria um ambiente onde o entendimento sobre o Afrofuturismo se constrói a partir de múltiplos pontos de vista, desconstruindo visões unívocas.

No quinto e último encontro, sugerimos a leitura coletiva e em voz alta do conto “Era Afrofuturista”, também de Lu Ain-Zaila. O ato de ler em voz alta, em

11 Dinâmica dos Palitos Coloridos: por meio de palitos coloridos com marcações diversas, a cada nova pergunta os grupos são reorganizados a partir das cores ou marcações nos palitos. Isso evita que os estudantes criem as chamadas “panelinhas” e se permitam se misturar mais entre eles.

12 Trailer oficial completo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=wL4a4MafSjQ&t=50s>>.

13 Vídeo da resenha completa disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rGrbRmUj8w0>>.

comunidade, não é apenas um exercício de interpretação, mas um momento dialógico em que as vozes dos personagens, dos autores e dos leitores se fundem em um único ato de enunciação. A partir dessa leitura, propomos que os estudantes discutam questões centrais ao Afrofuturismo, como a reimaginação da História e do Futuro Africano, o protagonismo Negro e a Cultura Africana, além das problemáticas de identidade, resistência e a estética que marca o movimento. O diálogo aqui se torna uma ferramenta essencial para que essas questões sejam compreendidas em sua dimensão social, histórica e cultural, criando novas possibilidades de significação para os estudantes.

As orientações teórico-metodológicas apresentadas nesta pesquisa não apenas possibilitam uma prática pedagógica que se alinha à diversidade e complexidade da literatura africana, afrofuturista e negro-brasileira, mas também favorecem a construção de um espaço de diálogo e reflexão crítica entre os estudantes. Ao longo dos cinco encontros, a proposta de trabalhar com uma literatura que dialoga com a identidade, a ancestralidade e a resistência negra promovem um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador.

Os encaminhamentos foram estruturados para valorizar a voz dos estudantes e permitir que suas experiências pessoais e culturais contribuam para a construção coletiva do conhecimento. O diálogo, entendido como uma relação dinâmica e polifônica, é a base desse processo educativo, em que cada encontro oferece uma oportunidade para que os estudantes se apropriem de narrativas que muitas vezes foram silenciadas ou distorcidas.

Assim, esta pesquisa reafirma a importância de um ensino de literatura que não apenas ensina a ler e interpretar, mas também que provoca uma reflexão crítica sobre o mundo, a cultura e a identidade, formando leitores mais conscientes, sensíveis e engajados em sua realidade social. O caminho aqui traçado é um convite à continuidade das discussões e práticas que emergem da intersecção entre literatura, educação e identidade, reafirmando a relevância de se romper com paradigmas eurocêntricos e construir uma educação que valorize a pluralidade de vozes e histórias que compõem nosso patrimônio cultural.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica apresentada neste artigo busca responder à questão central de como formar leitores brasileiros de Literatura Africana a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, conforme discutido ao longo do texto.

Ao utilizar as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin e outros autores que fundamentam a prática pedagógica em uma abordagem crítica e inclusiva, foi possível delinear estratégias que promovem a leitura crítica e o desenvolvimento da consciência antirracista entre os estudantes do Ensino Médio.

O eixo principal dessa proposta é o trabalho com a literatura africana e sua ancestralidade como formas de desconstrução de estereótipos e de combate à colonialidade no campo da educação. As aulas dialogadas e as reflexões a partir da materialidade da língua emergem como ferramentas essenciais para promover o diálogo intercultural e desafiar a visão eurocêntrica que historicamente permeia o ensino de literatura no Brasil. Além disso, a articulação entre a leitura de textos literários e o trabalho com poemas e contos possibilita a ampliação das vozes e dos pontos de vista dos alunos, fomentando a pluralidade e o respeito pelas diferenças.

Essa proposta, em consonância com as diretrizes das Leis 10.639/03 e 11.645/08, reafirma a necessidade urgente de uma educação comprometida com a inclusão e a justiça social. Ao final, esperamos que os encaminhamentos didático-pedagógicos não só estimulem o interesse dos estudantes pela Literatura Africana, mas também contribuam para a formação de cidadãos críticos, menos eurocentrados, e capazes de agir de forma consciente e significativa na sociedade. Assim, as práticas dialógicas nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura se configuram como potentes espaços de reflexão, resistência e transformação social, essenciais para a construção de uma sociedade mais igualitária e diversa.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945]

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].

BAKHTIN, M. Crítica da arte e da estética geral. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010, p.14-28

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas intercompreensão e práticas translíngues. In: LOPES, L. P. D. M. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonietta Celani. São Paulo: [s.n.], 2013. CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 1, p. 101-122, 2005. ISSN 8.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: Brait, B. (Org.) **Bakhtin conceitos-chave**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GERALDI, J.W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo; Martins Fontes, 4a edição, 2013 [1991].

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. 3.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 [1996].

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MOITA LOPES, L.P. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João W. Geraldi. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.012

# PRODUÇÃO ESCRITA DIALÓGICA: O BILHETE ORIENTADOR COMO ELEMENTO PROPULSOR PARA A REVISÃO E A REESCRITA

Jane Cristina Beltramini Berto<sup>1</sup>  
Tatiani Daiana de Novaes<sup>2</sup>

## RESUMO

Essa pesquisa pretende refletir acerca dos aspectos teórico-metodológicos da produção textual escrita na formação docente com ênfase nas práticas pedagógicas vislumbradas nas etapas de revisão e reescrita textual escolar. Trata-se de um recorte da pesquisa de pós doutorado “Entonações valorativas em bilhetes orientadores para a revisão e reescrita textual”<sup>3</sup>, proposta junto a Unicentro com apoio do CNPq-Fundação Araucária. A partir dos pressupostos bakhtinianos acerca dos conceitos de interação discursiva enunciado e responsividade, analisamos o bilhete orientador, como gênero textual e estratégia metodológica para mediar a revisão e a reescrita textual nesses processos. Para tanto, buscamos refletir sobre os tipos de correção empregados, com destaque para a correção textual-interativa (Ruiz, 2010), discutimos aspectos teórico-metodológicos em encontros de formação com professores participantes da pesquisa e por fim, realizamos indicações possíveis de mediação junto aos textos dos alunos de uma escola pública no interior do estado do Paraná. A pesquisa qualitativa, de caráter colaborativo e de base bibliográfica apresenta como instrumentos de coleta, o questionário, as observações em sala de

1 Professora Adjunta na UAST-UFRPE. Pós doutora em Letras (UNICENTRO-PPGL/CNPq –Fundação Araucária) Pesquisadora nos grupos de pesquisa em Linguagem e Educação (GEPL- UFRPE/CNPq) e Interação e Ensino (UNICENTRO- CNPq), [jane.beltramini@ufrpe.br](mailto:jane.beltramini@ufrpe.br)

2 Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte-campus Natal - IFRN, Pós-doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP) e Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN), [tatiani.novaes@ifrn.edu.br](mailto:tatiani.novaes@ifrn.edu.br)

3 Texto oriundo da Pesquisa de Pós Doutorado, sob a supervisão da profa Dra Cristiane Malinski Pianaro Angelo (PPGL- Unicentro Guarapuava-PR), realizado em 2023.

aula e os textos dos alunos em encontros de formação. Os primeiros resultados apontaram para a discrepância entre as ações propostas para a formação docente pela mantenedora, relativas à produção escrita escolar, via plataformas digital de ensino e, por outro lado a necessária discussão acerca de parâmetros que possam auxiliar o professor na difícil tarefa de mediar o processo de aprimoramento das competências escritoras e leitoras dos alunos no processo de produção textual escrita. Compreendendo a revisão e a reescrita como processos recursivos, organizados e planejados, visamos ao atendimento das condições de produção textual, com vistas ao atendimento a função social do gênero, instrumentalizando o professor para reflexões sobre a práxis, e que garantam a autonomia e o desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno nas interações sociais em que toma parte.

**Palavras-chave:** Bilhete orientador; Formação docente; Práticas de escrita.

## INTRODUÇÃO

Esse estudo considera dados coletados na pesquisa “Entonações valorativas do bilhete orientador para a revisão e reescrita de textos” desenvolvida junto ao PPGL-Unicentro em 2023, que buscou investigar como o conceito de entonação valorativa se manifesta nos bilhetes orientadores da revisão e da reescrita de textos, bem como caracterizar esses encaminhamentos para a revisão e reescrita.

Nesse estudo refletimos sobre os encaminhamentos metodológicos para a revisão e reescrita de textos, visamos discutir o bilhete orientador como elemento propulsor para o diálogo, entre professor-aluno e texto, com vistas a desenvolver as competências em escrita dos alunos e, conseqüentemente, a aprimorar a sua autonomia frente aos textos, por fim, contribuindo para a formação continuada dos docentes em estudos de extensão.

Nesse ínterim, esse capítulo parte de reflexões sobre a revisão dialógica e os tipos de correção, procedimentos pedagógicos empregados em sala de aula com vistas à escrita responsiva e a revisão mediada em textos de alunos de 7º anos, em uma escola do Paraná. Por fim apresentamos nas análises a percepção dos professores sobre a correção textual-interativa com os bilhetes orientadores, e a responsividade dos estudantes participantes do estudo acerca da produção escrita do gênero Conto – “Ações que podem mudar o mundo”.

Nas análises refletimos sobre os tipos de correção (Serafini, 2004; Ruiz, 2010) com aportes de estudiosos e aplicadores de metodologias para a produção escrita. Os tipos de correção indicativas, resolutivas e as textuais-interativas são revisitadas considerando para tanto a compreensão dos professores acerca do processo de escrita, a formação ofertada e a inserção de abordagens, principalmente a textual-interativa (Ruiz, 2010), sendo esta composta por bilhetes orientadores com apontamentos, questionamentos e comentários (Menegassi, Gasparotto, 2016), que indiciam um trabalho colaborativo entre professor e aluno, com vistas ao aprimoramento da produção escrita.

Com base nas valorações, Volóchinov (2017, p. 98), apresenta “a palavra é fenômeno ideológico *par excellence*”, refletindo e refratando as condições de sua produção. Nesse sentido, ao tomar a palavra no processo dialógico os sujeitos impingem valores sociais, orientados pela sociabilidade, pois “a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular” (Medviédev, 2016, p. 183), que, no



momento da interação, enxerta-se de avaliação social discutidas por Acosta-Pereira e Gregol (2021).

Concomitantemente observamos *in loco* as implicações dessas ações na formação docente em âmbito escolar, sobreposta às discussões efetivas acerca das práticas ali realizadas em relação à elaboração e análise de bilhetes orientadores. Assim, filiamo-nos aos pressupostos de Bahktin e do Círculo, da pesquisa colaborativa e à concepção freireana de educação que enfatiza: “formação é muito mais que *training*” (Freire, 2001, p. 227), pensada a partir do/com/entre os professores, pois para o teórico e educador a reflexão crítica se funda na análise crítica de sua prática, sobre a qual se centra a formação docente permanente com “responsabilidade ética, política e profissional” (Freire, 2003, p.28).

## METODOLOGIA

A pesquisa caracterizou-se como qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), de cunho colaborativo, pois envolveu ações colaborativas entre o pesquisador e os professores participantes com foco no trabalho com a revisão e a reescrita, como etapas intrínsecas ao processo de produção, com vistas a alargar a compreensão dos próprios docentes participantes acerca de suas ações pedagógicas, nesse caso, em relação ao processo de produção textual escrita. Na perspectiva da pesquisa colaborativa, o pesquisador tem o seu papel social que se estende para além de observar, mas de cooperar, em ações colaborativas, em conjunto aos participantes, considerando a provisoriade das respostas obtidas (Costa-Hübes, 2017).

Nesse sentido, na escola as ações metodológicas contemplaram: 1) aplicação de questionário aos docentes participantes da pesquisa, 2) encontros com os docentes para discussão de aspectos teóricos, metodológicos e práticos em relação à produção escrita, 3) observação de aulas, 4) acompanhamento da inserção do texto na plataforma Redação Paraná pelos alunos do 7º ano, para correção, 5) análise e auxílio ao professor para a revisão textual e elaboração dos bilhetes orientadores.

A considerar todo esse percurso, as ações colaborativas da pesquisa consistiu de encontros, presenciais e *online*, com os docentes para discussão de aspectos teóricos, metodológicos e práticos em relação à produção escrita. O Quadro I sintetiza essa etapa, destacando que por serem cursos abertos ao público contamos com os professores P1 e P2 e demais interessados: professores

da rede, licenciandos e participantes de programas PIBID-RP, de forma a favorecer a troca de experiências e a discussão dos temas identificados no Quadro 1.

**Quadro 1-** Encontros de Formação Colaborativa (maio-julho/2023)

Encontro	Texto/tema	Metodologia
1º (10/05)	Escrita e Interação: o que é escrever? (Koch; Elias, 2011).	Leitura e discussão do texto.
2º (16/05)	Revisão textual-interativa: aspectos teórico- metodológicos (Menegassi; Gasparotto, 2016)	Apresentação de pontos-chave do texto, em slides, e discussão a partir de um roteiro de leitura.
23/05 Assíncrono	Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio (Gasparotto; Menegassi, 2020).	Leitura e discussão do texto. Envio de texto extra com abordagem para a escrita no Ensino Médio.
3º (19/06)	Revisão textual: os tipos de correção (Ruiz, 2010)	Debate e troca de experiências em relação à escrita em plataforma digital.
4º (03/07)	Elementos da axiologia na produção e revisão de texto (Gasparotto, Menegassi, 2020).	Discussão, apresentação de exemplos e elaboração de bilhetes orientadores.
13/07 19/07 Síncrono	Oficina prática com abordagem dos aspectos valorativos na revisão e reescrita de textos no Ensino Fundamental	Discussão em relação a aspectos valorativos em bilhetes orientadores. Elaboração e análise dos bilhetes orientadores a partir de textos de alunos de 7º anos.

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (Berto, 2023).

Concomitante às orientações metodológicas nos encontros de formação, ocorreram outras ações a destacar a observação e a participação em aulas nos 7º anos, em que foram realizados encaminhamentos para a prática de produção textual. Reunidas no Quadro 2, de forma sintética, as ações que envolveram a produção, revisão e reescrita, com bilhetes orientadores nas turmas de 7º A e C, acerca da unidade “Conto - Sustentabilidade: Ações que podem mudar o mundo”, meses de maio a junho de 2023.

**Quadro 2** – Síntese das atividades desenvolvidas em sala de aula de 7º anos

Ação da pesquisa	Turma/turno	Atividades	Nível de adesão/ alunos participantes
Observação e participação nas aulas.	7ºA- manhã (2h/a)	Leitura do conto. Discussão acerca de ações para a sustentabilidade. Estudo dos elementos da narrativa.	Total dos alunos
Observação e participação nas aulas.	7ºC- tarde (2h/a)	Discussão do tema. Estudo dos textos de apoio. Abordagem do gênero conto.	Quase total, com algumas ausências

Ação da pesquisa	Turma/ turno	Atividades	Nível de adesão/ alunos participantes
Observação e participação nas aulas.	7ºA- manhã (2h/a)	Produção escrita do conto. Revisão em sala (em pares /colaborativa).	Total dos alunos
Observação e participação nas aulas.	7ºC- tarde (2h/a)	Revisão/reescrita com mediação do professor.	Média adesão, poucos refizeram os textos/ caderno
Observação e participação nas aulas.	7ºA- manhã (2h/a) 7ºC- tarde (2h/a)	Reescrita (individual). Envio ( Postagem na plataforma).	Média adesão, poucos revisaram (plataforma)

**Fonte:** Dados organizados pela pesquisadora (Berto, 2023).

A partir das ações colaborativas da pesquisa, buscamos analisar nas próximas seções a posição dos professores acerca dos encaminhamentos para a revisão e a reescrita em sala de aula, bem como compreender como as participantes da pesquisa produzem sentidos aos textos produzidos pelos alunos, a partir dos bilhetes orientadores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta pedagógica para a produção textual em análise parte de um esquema de aulas, elaborado e desenvolvido pela SEED-PR (Secretaria de Estado da Educação), considerando para tanto o gênero textual, o texto de apoio e as orientações metodológicas ao professor por slides. A proposta é disponibilizada na Plataforma Redação (digital) e lá, deve ser postada após a escrita para avaliação.

**Aulas – 2º trimestre – 7º anos A e C**

A Proposta de Escrita

TEMA: Ações que transformam o mundo

GÊNERO TEXTUAL: Conto

PROPOSTA

Contexto de produção

“Um pinga-pinga se escutava ao longe quando estava no jardim da escola. Como detetives bastante curiosos, você e seus amigos procuravam de onde aquele som constante surgia durante o intervalo das aulas. Foi então eu descobriam uma torneira no jardim, distante da construção escolar, que pingava atingindo uma pedra, fazendo o som ecoar com mais força que o normal. Mais que depressa vocês decidiram agir e foram avisar o inspetor do pátio do problema que acontecia como desperdício da água” (REDAÇÃO PARANÁ, 2023).

## COMANDO DE PRODUÇÃO:

Percebendo a importância de não desperdiçar água, agora você será um escritor de contos para jovens e produzirá uma história que valorize atitudes colaborativas. Seu conto será divulgado num evento literário da escola e participarão, além de todos os estudantes da escola, os familiares e a comunidade escolar, ou seja, sua história percorrerá por muitas pessoas. Sua redação deverá apresentar detalhes apreendidos nas aulas de produção textual, assim, como nos demais componentes curriculares que contemplaram este assunto e do tema: Ações que transformam o mundo”. Os conhecimentos aprendidos em sua família são bastante valiosos para construir um CONTO que interesse os leitores. (REDAÇÃO PARANÁ, 2023).

TEXTO DE APOIO I

### A FAMÍLIA DO FUTURO

Há muito tempo, uma família do futuro que gostava de reciclar e de não desperdiçar comida era feliz. Mas um dia, uma criatura mágica do mal começou a não reciclar e desperdiçar. Quase toda a população do mundo achou isso bonito, menos a família do futuro. Eles perceberam então, que havia muita fome no mundo e começaram a agir. Mas se perguntaram: - O que iremos fazer? Perguntou o pai. - Não sei! Vamos chamar os nossos amigos Disse o filho.

E todos concordaram. Então, eles foram falar com o chefe da tribo, que se chamava Elfos. Quando eles se encontraram com as outras criaturas mágicas, começaram uma longa batalha, mas a família e os Elfos perderam. Por um tempo, a Terra ficou imunda, mas a família não desistiu. Então, eles resolveram usar uma mágica que inventaram para as pessoas verem o sofrimento que causavam ao planeta, aos outros e para elas mesmas.

Assim, a população percebeu que estava arruinando tudo. Então elas, a família e os Elfos começaram outras batalhas e os expulsaram. Daí, as pessoas tentavam consertar o que fizeram, tentando parando de desperdiçar, mas não conseguiam, pois já havia virado “mania”.

Foi aí que a família do futuro, junto com os Elfos, tiveram uma ideia, criaram um instituto para onde as pessoas levariam os alimentos que não iriam usar e, lá, eles organizaram e distribuíam tudo para os necessitados. Com essa atitude, eles resolveram os problemas e, aos poucos, a fome e os desperdícios foram diminuindo, a Terra também, aos poucos, foi ficando limpa. Em outras regiões da Terra, outros grupos foram incentivados e começaram a criar outras instituições.

Assim, a Terra foi se estabilizando pouco a pouco.

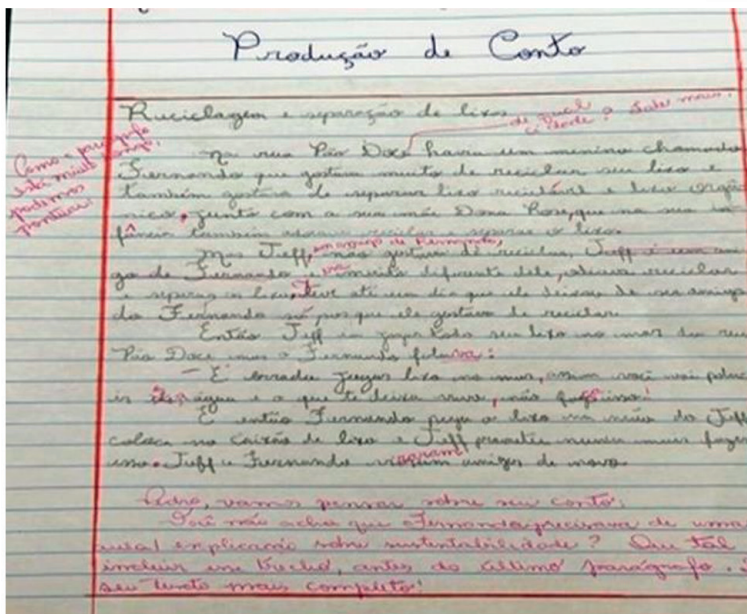
Matheus Eduardo da Silva. A família do futuro. Disponível em

[https://www.unimed.coop.br/portalanimed/flipbook/cascavel/coletanea\\_de\\_contos\\_e\\_cronicas\\_sustentabilidade1/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://www.unimed.coop.br/portalanimed/flipbook/cascavel/coletanea_de_contos_e_cronicas_sustentabilidade1/files/assets/common/downloads/publication.pdf). Acesso em 07 abril 2020.

**Fonte:** Material – Tema Sustentabilidade (Ações que transformam o mundo) Acesso em 14/06/2023.

A análise toma por base a seleção de um texto produzido pelo aluno P, turma 7º A, matutino, com destaque para a primeira avaliação docente realizada, que apresenta indicações para correção do tipo indicativas, resolutivas e textual-interativas. Nesse sentido urge discutir que essas correções advêm de estudos anteriores, que explicitam três tipos comuns de correção as indicativas, resolutivas e classificatórias (Serafini, 2004), que posteriormente foram ampliadas, com o acréscimo da correção textual-interativa, e a inserção de bilhetes orientadores, pelos estudos de Ruiz (2010).

**Figura 1-** Produção textual - Aluno P, 7º A, matutino – Professora P.1 (mediação)



**Fonte:** Dados da pesquisa (Berto, 2023).

Já no início do texto observamos que o professor ao realizar a leitura, verifica que o texto atende ao enunciado proposto, no que se refere aos objetivos da escrita, a partir do título “Reciclagem e separação de lixos”, volta-se à produção de um texto, cujas ações das personagens devem incitar à mudanças no comportamento das pessoas preservando o meio ambiente, visando à sustentabilidade, tema central do excerto de apoio.

Nesse sentido, é premissa do professor que o texto contemple os elementos necessários para, diante de possíveis lacunas, encaminhe orientações para as ações de revisão e reescrita, dentre estas os recursos demarcados no texto do aluno, ao longo da leitura, via apontamentos, questionamentos e comentários, culminando com o bilhete orientador, como enfatizam Menegassi e Gasparoto (2016).

No texto em questão, o professor inaugurou um olhar positivo sobre a escrita ao demonstrar interesse pela narrativa, com o seguinte questionamento (linha 1), às margens do texto: “Na rua Pão Doce, havia um menino chamado Fernando, que gostava muito de reciclar seu lixo [...]”. “De qual cidade”? Fale mais.

O **questionamento** à margem do texto, configura-se como um local estratégico para inserção de informações e eficaz para indicações acerca de ausências, ou necessidade de expansão do texto, acréscimo de informações, convidando o aluno a rever sua escrita e as lacunas, ali indicadas e demarcadas pelo questionamento do professor. Esse tipo de estratégia na correção auxilia a reescrita, pelo acréscimo, chamando a atenção do aluno para a necessidade de inclusão de informações e conseqüentemente a melhoria no texto;

Na seqüência a professora apresenta apontamentos devido à ausência de pontuação no parágrafo, que torna o período muito extenso e orienta para a revisão. O **Apontamento**, demarca a obrigatoriedade de sanar as incorreções, corrigir a imprecisão do texto, são aspectos que devem ser atendidos, pois ao empregar o verbo no imperativo, há determinação e esclarecimento imediato. Primeiro, “Como o parágrafo está muito longo, podemos pontuar”, chama a atenção para o problema: “o parágrafo está muito longo” e depois aponta como solucionar “podemos pontuar”, utilizando para tanto a primeira pessoa do plural, no presente do indicativo. Ao fazer uso da primeira pessoa do plural, procura amenizar os efeitos de um modo imperativo – “pontue”, e gerar uma entonação avaliativa de proximidade, de parceria no processo de produção escrita. Ressalte-se que a pontuação é inserida pelo professor no texto, constituindo, uma correção resolutiva; assim, o apontamento feito às margens do texto revela-se uma orientação para o aluno para que em futuras produções esse cuidado seja tomado, como por exemplo a inserção do aposto na linha 13.

“Mas Jeff, **um amigo de Fernando**, não gostava de reciclar.

Segue-se as correções indicativas, resolutivas e textual-interativas ao longo do texto, como exemplificado nos aspectos formais da língua:

Linha 13- não **faz** isso. Atenção ao imperativo: Não **faça** isso!

Já o **Comentário**, um dos direcionamentos apresentados pelo professor, apresenta-se ao final do texto, como transcrito a seguir:

**Transcrição:** “Pedro, vamos pensar sobre seu conto: Você não acha que Fernanda precisava de uma aula/explicação sobre sustentabilidade? Que tal incluir esse trecho, antes do último parágrafo. Tornaria seu texto mais completo.”

Observamos que o comentário postula um convite à reflexão, demarcado pelo emprego do vocativo, evocando o autor, em uma espécie de aproximação

entre o autor e o leitor para que professora P.1 possa registrar outros pontos referentes à apresentação textual, resumidamente, dando ao aluno encaminhamentos para a revisão e a reescrita.

O emprego do vocativo “Pedro” visa ainda constituir uma relação menos assimétrica, mais próxima do aluno, que na sequência, incita o aluno a revisar o conto, utilizando a primeira pessoa do plural – “vamos pensar” e valorizando a palavra dele – “o seu conto”. A escolha lexical de “pensar” coloca em cena um convite para uma reflexão conjunta sobre a escrita, não somente um direcionamento para a correção, para a contabilização de erros. Assim, o professor não intimida o aluno, e coloca-se na posição de colaborador do texto, de forma a dialogar sobre a melhoria do texto, com base nas indicações dispostas ao longo do texto.

O destaque para esse ponto é a aproximação e o convite ao aluno para ampliar o tema sustentabilidade, a partir do que o próprio autor compreende ser, na visão do personagem Fernando:

P.1 “você não acha que Fernando precisava de uma explicação sobre sustentabilidade?”

O **questionamento** inicia-se com a expressão “você não acha que...”, de modo menos imperativo, a instigar o aluno a dar continuidade à cadeia discursiva, acatando ou não a sugestão do professor. Ao referenciar o personagem escolhido pelo autor, o professor valora o texto, compreende, comenta, sugere, indica pontos que podem ter ficado incompletos ou que podem apresentar lacunas para a compreensão, como apresentado a seguir:

P.1 “que tal incluir um trecho, antes do último parágrafo. Tornaria seu texto mais completo!”.

Embora não apresente ponto de interrogação, o excerto inicia-se com a expressão interrogativa “que tal”, utilizada comumente com o mesmo significado de “o que você acha de”, a denotar o oferecimento de alguma sugestão e a amenizar os efeitos de um imperativo “inclua”. Assim o professor se coloca ainda mais evidentemente como coautor (Geraldini, 2016), como aquele que aponta sugestões, dá dicas, contribui para a melhoria do texto. Além disso indica ao aluno onde deve incluir “antes do último parágrafo” e, no período seguinte, justifica o porquê de incluir “tornaria seu texto mais completo”. A explicação no modo subjuntivo “tornaria” apresenta-se como uma possibilidade ao aluno, que pode ou não acatar a sugestão dada pelo professor, deixando em relevo que a

produção se mostra como uma parceria entre professor e aluno, instigando o aluno a assumir uma posição discursiva (Geraldi, 2016).

Conforme destacam Menegassi e Gasparotto (2016), trata-se de uma abordagem que convida ao diálogo, à negociação de sentidos, pois é um questionamento que, mais do que provocar, espera do outro uma resposta, é um questionamento que solicita melhores explicações, por um leitor interessado no texto, via comentário final.

A inserção de bilhetes orientadores, como o que resulta do comentário completo da professora P.1, concentra os apontamentos e questionamentos anteriores, e contribui para conduzir à revisão e à reescrita individual, pois ao demonstrar interesse sobre o tema o professor busca interagir com o aluno, sinaliza aspectos considerados importantes e convida-o para rever esses pontos, de forma a estabelecer uma relação mais horizontal entre professor e aluno e incitando este a refletir sobre o próprio discurso, a dialogar com a sua própria escrita, com o seu texto.

Acreditamos que os bilhetes orientadores, sustentados por uma perspectiva dialógica, constituem-se signos ideológicos, a permitirem que, por meio do diálogo com o outro, o professor leitor, o aluno evolua como um ser social, desenvolvendo sua consciência socioideológica.

Em outros momentos observamos bilhetes que apresentam características diversas, dentre estas àquelas que incidem sobre a (in)definição e (não) atendimento ao gênero, por exemplo, e outros aspectos que como retratados no texto 2, com mediação da professora P.1, em situação de ensino, visam a correção indicativa, resolutiva e textual interativa, para posterior envio à plataforma, como postula a mantenedora.

Ao nos depararmos com essas produções em situação de ensino<sup>4</sup>, tomamos um dos exemplos para análise comparativa, a partir da 1ª escrita, considerando a primeira interação em sala de aula e a ausência de interlocução, de interação e de mediação do professor na plataforma, e conseqüentemente da revisão e da reescrita reflexiva e crítica, nos aspectos linguísticos-textuais e discursivos em

4 As observações de aulas no período de maio a julho, acerca da escrita em plataformas digitais, cujos resultados compilados e resultaram em outro artigos e capítulos, dentre estes, "redação paraná: a produção textual escrita, mediada por bilhetes orientadores para a revisão e a reescrita em plataformas digitais". In: **Educação ao longo da vida: Movimentos, perspectivas e possibilidades emancipatórias**. Editora Schreibern. Disponível em < [www.editoraschreibern.com](http://www.editoraschreibern.com) >, autoria Berto, Pimentel e Nave (2024).





conectivos “e”, “então”, “mas” ao longo da narrativa, que sugerem pontuação entre períodos, em destaque no comentário de P.1 “Pontue, releia o texto e faça as adequações[...]”.

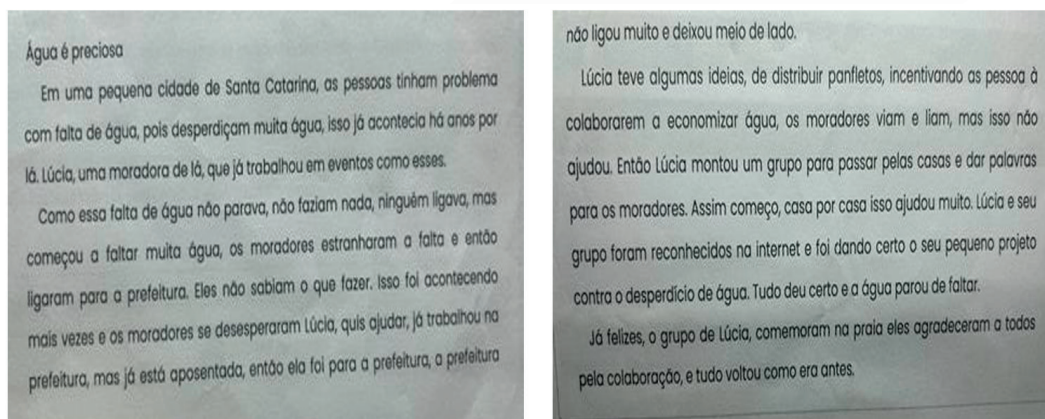
Por fim, no comentário, a professora emprega o vocativo Lara, para aproximar-se e estabelecer um diálogo breve com a aluna, valorando positivamente o texto “que apresenta boa narrativa”, contudo destaca que é preciso se atentar aos pontos demarcados pelas indicações indicativas e resolutivas assinaladas e retoma os pontos apresentados brevemente, enfatizando que as correções deve ser feitas antes de se postar o texto na plataforma, o trecho: “*para postar na plataforma*”, posto que o professor e a autora sabem que ali serão avaliados. Segue a transcrição:

### Transcrição do Bilhete orientador – Texto 2:

*“Lara, seu texto apresenta boa narrativa. Atente-se: Você pode substituir “assim” – evitando repetição no texto. Pontue, releia o texto e faça as adequações para postar na plataforma”.*

Como observamos essa indicação, fomos nas aulas seguintes verificar os resultados das ações interventivas da mediação docente em 1ª escrita para a revisão e reescrita em 2ª versão, dessa vez, no texto disposto na plataforma digital (Figura 3).

**Figura 3-** Texto digitalizado (Plataforma de Redação)- A e B.



**Fonte** - Texto 2ª versão - plataforma (Berto, 2023).

No texto 2, em segunda versão a autora digitou o texto na Plataforma de Redação, após a mediação por bilhetes, e busca ser fiel às indicações indicativas

e resolutivas da professora, demonstrando que compreendeu as inadequações e exerce sua responsividade ao ampliar as questões propostas, acatando e refinando a escrita.

O texto em tela (Figura 3 - A) apresenta-se sem repetições, com poucos ajustes, e responde aos questionamentos: “Lúcia, uma moradora de lá, que já trabalhou em eventos como esses”, refere-se a “Quem era Lúcia?”, do texto em 1ª versão. Ao que a autora, retoma no texto 2- digitalizado, linha 7, com o acréscimo da informação: “Lúcia, quis ajudar, ela trabalhou na prefeitura, mas já está aposentada”. Então o texto ganha novas perspectivas, pois a personagem desenvolve ações junto aos demais moradores, posto que já teria alguma experiência na área.

Os trechos a seguir apresentam progressão temática, e desenvolvimento textual causa-consequência, a partir das ações descritas: “Lúcia teve algumas ideias, distribuiu panfletos...montou um grupo...passou de casa em casa... deram palestras... foram reconhecidos na internet... e o projeto contra o desperdício de água foi dando certo!”(trecho B-texto). Essa afirmação responde ao questionamento realizada pela professora P.1 - “ E as pessoas mudaram seu agir?”, ao que a autora apresenta “tudo deu certo e a água parou de faltar”, para além das afirmações: “seu grupo comemorou”.

A autora ainda exerce a autonomia para avaliar o texto, quando substituiu o termo inserido no texto 1ª versão pela professora “*empenho*”, por “*agradeceu a colaboração*”, na 2ª versão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva assumida neste estudo defende a interação e a concepção de escrita como trabalho, que prevê retomadas do texto, pois os sujeitos em interlocução “[...] apreendem qual é o traço entonativo de seu interlocutor e, no momento da leitura de um texto escrito por ele, é possível, também, ler a entonação [...]” (Czerevaty; Angelo, 2020, p. 12), interpretar questões para além das verbais, perceber as valorações atribuídas.

Conforme destacam Menegassi e Gasparotto (2016), trata-se de uma abordagem que convida ao diálogo, à negociação de sentidos, pois é um questionamento que, mais do que provocar, espera do outro uma resposta, é um apontamento que solicita melhoria, maiores explicações, por um leitor inte-

ressado no texto, via comentário final, na perspectiva da revisão e reescrita orientada por bilhetes.

A inserção de bilhetes orientadores, como o que resulta do comentário completo da professora P.1, no texto 1, concentra os apontamentos e questionamentos anteriores, e contribui para conduzir à revisão e à reescrita individual, pois ao demonstrar interesse sobre o tema o professor busca interagir com o aluno, sinaliza aspectos considerados importantes e convida-o para rever esses pontos, de forma a estabelecer uma relação mais horizontal entre professor e aluno e incitando este a refletir sobre o próprio discurso, a dialogar com a sua própria escrita, com o seu texto.

No que se refere a reflexão analítica proposta por comparação entre o texto 2, na versão escrita no caderno e após mediação docente, a versão digitada na plataforma de redação, os achados demonstram a efetividade da interação professora e aluno, e mediante os encaminhamentos metodológicos propostos para revisão por bilhetes, as indicações foram acatadas em alguns casos, e rechaçadas quando o autor(a) reflete e toma decisões acerca de modificações indicadas ou não no texto.

Acreditamos que os bilhetes orientadores, sustentados por uma perspectiva dialógica, constituem-se signos ideológicos, a permitirem que, por meio do diálogo com o outro, o professor leitor, o aluno evolua como um ser social, desenvolvendo sua consciência socioideológica e conseqüentemente a autonomia escritora, nos eventos em que participa.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R.; GREGOL, F. O estudo dialógico da valoração. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 482-496, set.-dez. 2021.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952].

BERTO, J. C. B.; PIMENTEL, E. P. ; NAVE. L. Redação Paraná: A produção textual escrita, mediada por bilhetes orientadores para a revisão e a reescrita em plataformas digitais. In: **Educação ao longo da vida: Movimentos, perspectivas e possibilidades emancipatórias**. Editora Schreiben. Disponível em < [www.editoras-schreiben.com](http://www.editoras-schreiben.com) > Acesso em 05 mar. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COSTA-HÜBES, T. da C. As pesquisas em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

CZEREVATY, P. C.; ANGELO, C. M. P. Valoração e entonação no dialogismo do Círculo de Bakhtin. **Revel**, v. 18, n. 34, mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (orgs.). **Estudos dialógicos e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.

MEDVIÉDEV, P.N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Camargo Grillo, Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

RUIZ, E. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria A. B. de Mattos. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929-1930].

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.013

## ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A PROBLEMÁTICA DO FRACASSO.

Emerson Araujo Rodrigues<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discute a importância fundamental do ensino de Língua Inglesa e suas literaturas em meio ao contexto globalizado contemporâneo. Destaca-se o papel crucial que essa disciplina desempenha na inclusão social e na formação do cidadão brasileiro no cenário mundial atual. Uma análise crítica é direcionada ao determinismo social presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), apontando a necessidade premente de desconstruir a visão marginal e instrumental atribuída ao ensino de língua estrangeira. Essa desconstrução não apenas amplia o acesso à língua inglesa, mas também fornece subsídios intelectuais essenciais para a adaptação do indivíduo à aldeia global, onde a comunicação plena é vital para a sobrevivência e o sucesso. Explora-se, ainda, um panorama abrangente do ensino de Língua Estrangeira no Brasil, destacando-se a marginalização histórica dessa disciplina após o período áureo das línguas estrangeiras. Apesar das diretrizes legais que garantem o direito universal ao aprendizado de línguas estrangeiras, observam-se lacunas significativas na oferta de condições de ensino, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades comunicativas. Adicionalmente, são analisadas as atuais condições do ensino de Língua Inglesa no país, ressaltando estatísticas preocupantes sobre a fluência no idioma e os desafios enfrentados, como a escassez de material autêntico e a ênfase excessiva em conteúdos gramaticais em detrimento da prática comunicativa. Essas reflexões reforçam a urgência de mudanças estruturais e curriculares para garantir um ensino de qualidade que atenda às demandas da

1 Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University, EUA, [profemersonrodrigues@gmail.com](mailto:profemersonrodrigues@gmail.com)

sociedade contemporânea, assegurando assim o pleno desenvolvimento dos alunos e sua inserção efetiva em um mundo cada vez mais interconectado.

**Palavras-chave:** Ensino de inglês, Língua estrangeira, educação pública, escola pública brasileira.

## ABSTRACT

This article discusses the fundamental importance of English language teaching and its literatures in the context of contemporary globalization. It highlights the crucial role that this subject plays in social inclusion and the formation of Brazilian citizens in today's global landscape. A critical analysis is directed at the social determinism present in the National Curriculum Parameters (PCNs), pointing to the urgent need to deconstruct the marginal and instrumental view attributed to foreign language teaching. This deconstruction not only expands access to the English language but also provides essential intellectual tools for the individual's adaptation to the global village, where full communication is vital for survival and success. Additionally, a comprehensive overview of foreign language teaching in Brazil is explored, emphasizing the historical marginalization of this subject after the golden age of foreign languages. Despite legal guidelines guaranteeing the universal right to foreign language learning, significant gaps are observed in the provision of teaching conditions, particularly regarding the development of communicative skills. Moreover, the current state of English language teaching in the country is analyzed, highlighting alarming statistics about language fluency and the challenges faced, such as the scarcity of authentic materials and the excessive emphasis on grammatical content at the expense of communicative practice. These reflections underscore the urgency of structural and curricular changes to ensure quality teaching that meets the demands of contemporary society, thus ensuring the full development of students and their effective integration into an increasingly interconnected world.

**Keywords:** English teaching, foreign language, public education, Brazilian public schools.

## METODOLOGIA

Este trabalho utiliza o método bibliográfico como abordagem principal para a análise do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. O

método bibliográfico consiste em uma investigação a partir de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais relevantes para o tema. Dessa forma, foi realizada uma ampla revisão de literatura, com o objetivo de compreender e discutir as problemáticas do ensino de inglês, tanto sob a perspectiva histórica quanto pedagógica.

As principais fontes utilizadas incluem obras de Paulo Freire (2015), que embasam a reflexão crítica sobre a prática educativa, relatórios do British Council (2015), que fornecem dados sobre a realidade do ensino de inglês no Brasil, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, que estabelecem diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Além disso, foi considerado um conjunto de artigos e livros acadêmicos de autores como Leffa (2011), Oliveira e Paiva (2011), entre outros, que tratam dos desafios e fracassos no ensino de línguas em escolas públicas.

O método bibliográfico permitiu uma análise crítica e reflexiva das teorias e dados existentes, com a finalidade de proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no ensino de língua inglesa no contexto da educação pública brasileira.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho terá como objetivo uma reflexão sobre o ensino da língua inglesa no contexto da escola pública brasileira. Como já dito por Paulo Freire (1996), na formação permanente dos professores o momento de grande importância é o da reflexão crítica sobre a prática docente. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática futura.

Sendo este um trabalho que propõe reflexão sobre a prática do ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, procuraremos pensar e repensar mitos, crenças e, até mesmo, preconceitos presentes neste contexto. Preconceitos presentes e enraizados desde a elaboração do Plano Nacional de Educação (PCN).

A educação em geral tem como objetivo a conquista da plena cidadania, sendo esta fruto de direitos e deveres reconhecidos pela Constituição de 1988 proporcionando a todos que ela buscar tornem-se aptos a exercer seu papel social, bem como compreender as múltiplas sociedades que o cercam, participando do mundo globalizado e compreendendo a sua própria identidade neste mundo que há cada dia se torna tão próximo. Para tanto, a língua inglesa tem seu papel garantido, não devendo ser tratada como simplória disciplina sem importância, mas sim como uma ferramenta social e cultural para compreender e participar desta era global.

Procuraremos também compreender a escolha desta língua para a Educação Básica. Língua esta que, deixando de ser apenas uma língua estrangeira moderna, assume seu papel de língua franca, necessária para a boa comunicação e intercâmbio entre os povos.

Dialogaremos sobre os fracassos e o discurso de derrota que por gerações vem acompanhando o ensino de língua inglesa nas escolas e, ao analisarmos todos esses pontos, repensaremos a formação do professor de língua inglesa nas universidades brasileiras.

## A PROBLEMÁTICA DO FRACASSO

O ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras há muito vem se esco-rando em fracassos. E para a justificativa de tais fracassos, segundo Leffa (2011), existe a tentativa de criar bodes expiatórios, sendo eles o governo, o professor ou o aluno.

Estes fracassos estão relacionados a mitos e preconceitos, tanto por parte de quem se propõe a ensinar a língua inglesa, quanto de quem se propõe, ou deveria se propor a aprender.

Começemos pelo aluno, este que é o alvo de todo educador. Ao alcançar o 6º ano do ensino fundamental, período em que, em geral, os alunos da rede pública começam seus primeiros contatos formais com esta língua, nos deparamos com estudantes curiosos e interessados nesta neste novo idioma que a eles se apresenta. Muitos, inclusive, chegam de fato querendo aprendê-lo e dominar todas as suas habilidades comunicativas. Porém, logo começam a se sentirem desmotivados por serem expostos a aulas repetitivas, monótonas, nada atrativas, onde se ensinam apenas regras gramaticais e nenhum objetivo é apresentado ao aluno. Isto é, umas das explicações para o aluno que não estuda é a falta de objetivo. Ao aluno é ensinado uma língua a ele estranha sem ser estabelecidos alvos e objetivos para o que é proposto. O aluno caminha, ou é empurrado, durante um ano escolar, sem saber onde chegar.

Logo, começam os questionamentos tais como “porque aprender inglês se lá eles não aprendem português?” ou “por que devo aprender inglês se não sei nem bem a minha própria língua?”. Já nestes questionamentos, encontramos um dos maiores responsáveis pelo fracasso do ensino de inglês, o preconceito. Leffa (2011) diz:

ao se afirmar que o brasileiro, principalmente o pobre, não conhece nem a própria língua, tenta-se tirar dele a oportunidade de aprender a língua estrangeira. Insiste-se em lhe dar um conhecimento que ele já tem (a língua nacional) negando-lhe o acesso a um conhecimento que ele não tem (a língua estrangeira).

Como já bem sinalizado por Moita Lopes (1996):

A literatura não registra nenhum estudo que correlacione aptidão para aprender LEs<sup>2</sup> e classe social [...]. Portanto, acredito que não reste outra justificativa a não ser de a de fundo ideológico para explicar os julgamentos por parte dos professores sobre as inabilidades dos alunos de escola pública para aprender LEs.

Isto é, afirmar que nas escolas públicas não é possível aprender inglês é uma forma de perpetuar o discurso de derrota e o preconceito para com este

---

2 Língua Estrangeira

segmento. Afirma-se, desta forma, que “falta alguma coisa no aluno da escola pública que o impede de aprender e que, por isso, seu rendimento escolar será sempre deficitário” (OLIVEIRA, 2011: 102).

Os professores também têm seu papel no fracasso do ensino de língua inglesa nas escolas públicas. Em geral, por serem eles os primeiros a não acreditarem ser possível ensinar língua estrangeira na escola, reproduzindo este discurso de derrota há tempos perpetuado (Leffa, 2011) oferecendo, assim, aulas superficiais. Conforme nos fala Moreira (2002):

A atitude do professor de 1º e 2º graus [ensino fundamental e ensino médio] em relação ao aluno das camadas subalternas parece ser ainda predominantemente pautada por preconceitos e por descrença em sua capacidade de aprender, o que certamente contribui para o baixo rendimento desse aluno.

Atribui-se assim uma postura preconceituosa por parte do professor e a perpetuação da ideia elitista de aprendizado da língua inglesa.

Esta, porém, não é a única questão em relação aos professores. Um dos problemas mais graves é a má formação. Não é difícil encontrar professores que não são proficientes no idioma que ensinam. E, professores que não dominam o conteúdo que ensinam não é caso exclusivo do ensino de língua estrangeira. Em uma avaliação realizada pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, 3.000 professores, tiraram nota zero (Folha Online, 2009). Isto é, temos em nossas salas de aula educadores licenciados que não dominam aquilo que seus diplomas dizem dominar. E neste ponto, Leffa (2011) afirma que “o fracasso contundente da escola fica estampado na nudez irretorquível do aluno”. Isto porque, segundo o mesmo autor, “o domínio de uma língua estrangeira não é uma competência que possa ser disfarçada”. Não é possível fingir que se aprende. Mas como aprender se quem ensina não conhece o que está sendo ensinado?

Ainda em relação aos professores, embora “87% deles possuem ensino superior”, “a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa” (BRITISH COUNCIL, 2015).

A situação na escola pública se torna ainda mais grave porque não existe cobrança e fiscalização por parte do governo.

## PCNS, GOVERNO E LEGISLAÇÃO

O ensino de inglês no Brasil é regulamentado por instâncias descentralizadas. Segundo relatório do British Council (2015) “são duas as principais instâncias decisórias que articulam as normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases e dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e as esferas estaduais e municipais, por meio das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios”. Ainda segundo este mesmo relatório, o ensino de língua inglesa nas escolas regulares “é pouco regulamentada no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização” (BRITISH COUNCIL, 2015).

Primeiro precisamos compreender que os Parâmetros Curriculares Nacionais falam do ensino de uma língua estrangeira moderna, e não da língua inglesa específica. Portanto, dependendo da região e instância, pode-se ser ofertado o ensino da língua espanhola ou francesa, por exemplo.

O foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua estrangeiras na Educação (pública) Básica é a leitura. Exclui-se as demais habilidades comunicativas da língua como a produção oral. Segundo o documento, a implementação e ensino de uma língua estrangeira no contexto educacional brasileiro “requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população” (BRASIL, 1998). Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda acrescentam que:

somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno.

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 20)

Neste ponto, Oliveira e Paiva (2011) destaca, mais uma vez, a existência de “um grande preconceito contra as classes mais populares” na oferta de língua estrangeira e, no objeto de estudo deste trabalho, da língua inglesa. Considerando que a escola pública há um longo tempo é considerada escola de pobre, a existência de documentos oficiais com tal discurso “atribui um papel elitista ao inglês ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções

culturais, como cinema e a televisão, que chegam a todas as camadas da população” (OLIVEIRA E PAIVA, 2011). Isto é, a predominância da abordagem escrita exclui o aluno das práticas contemporâneas de letramento.

Além do preconceito mencionado por Oliveira e Paiva (2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais justificam também o foco no ensino da leitura considerando “as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras” (BRASIL, 1998). Dentre os fatores mencionados, tais como carga horária reduzida, classes superlotadas e material didático reduzido, o documento cita também o “pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores”. Tal afirmação é gravíssima e nos leva de volta ao problema já mencionado no capítulo 1 deste trabalho. Temos um documento que é conivente com a má formação dos professores de língua estrangeira, que admite existir professores despreparados nas nossas salas de aula e que nada se propõe para mudar tal realidade.

Percebemos que documentos oficiais tratam o ensino de língua estrangeira nas escolas regulares com grande descaso. Parecem o considerar como algo de pouca importância. Além da não padronização, já que cada instância oferta a língua estrangeira moderna que desejar e as esferas municipais e estaduais tem autonomia para elaborar seus próprios currículos mínimos desde que sigam as diretrizes do PCN e da Lei de Diretrizes e Bases, não existem processos de avaliação e mensuração do ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras (BRITISH COUNCIL, 2015). Segundo Leffa (2011: 17), “na escola de pobre, o aluno não estuda e nada acontece; o professor não ensina e nada acontece; o governo não faz cumprir as leis que ele próprio cria e nada acontece”.

Todo esse cenário conduz a uma grande desvalorização do ensino de língua inglesa nas escolas públicas e

a desvalorização da língua inglesa (ou de qualquer outra LE) acaba se manifestando não apenas na carga horária mínima, na falta de material didático apropriado, ou nos mais diversos mitos, hoje tão arraigados no imaginário coletivo de pais e estudantes de todas as classes sociais (...), mas principalmente no fato de destiná-la a professores leigos para cumprir a sua carga horária (COX & ASSIS-PETERSON *apud* SIQUEIRA, 2011: 97)

Vivemos uma situação de indiferença para com a escola pública e, em especial, o ensino de língua estrangeira neste ambiente. Oliveira (2011) conclui que “criar leis e regulamentação para reger o sistema de ensino e não promover os meios para que a lei se concretize é adotar uma política de fingimento”.

## A FORMAÇÃO DO PROFESSOR – A RESPONSABILIDADE DAS IESS<sup>3</sup>

Já que, conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, temos um PCN conivente com uma má formação do professor, analisemos a oferta de formação docente pelas universidades brasileiras.

Conforme destacado por Oliveira (2011), “um dos motivos da escola não ensinar a língua estrangeira é a má formação dos seus docentes”. Isso nos leva a refletir sobre o que as faculdades de Letras estão oferecendo aos seus ingressos e egressos. Primeiramente temos, como já dito, professores que saem dos cursos de Letras sem saber falar inglês. Ao encararem uma sala de aula, estes profissionais licenciados oferecem aulas superficiais, desmotivadoras e em L1<sup>4</sup>. Questionamos e buscamos entender como um profissional egressa dos cursos de Letras sem saber falar o idioma que se propõe a ensinar.

Em geral, e predominantemente, os cursos de Letras oferecem dupla qualificação, isto é, seus egressos saem formados em língua portuguesa e língua inglesa, tendo a carga horária da faculdade dividida entre os dois idiomas além das aulas de literatura e demais disciplinas necessárias a formação docente. Segundo relatório do British Council (2015), dos professores de inglês com nível superior pesquisados, 26% são formados em português/inglês e apenas 13% optaram pela formação em língua estrangeira e respectiva literatura.

Por outro lado, embora já existam cursos de licenciatura em Letras com dedicação exclusiva à língua estrangeira<sup>5</sup>, “o número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa propriamente dita não contempla nem 500 horas” (OLIVEIRA, A. P. de, 2011:71). Ainda segundo a referida autora, “tal número de horas seria desejável para garantir que os futuros professores de inglês atingissem um nível de proficiência B2<sup>6</sup>. O British Council (2015), em seu relatório sobre o ensino de língua inglesa na rede pública brasileira, destaca que dentre as prin-

3 Instituições de Ensino Superior

4 Língua Materna, no nosso caso, a língua portuguesa.

5 A USP, entendendo que havia em São Paulo cursos suficientes para a formação de professores de português, solicitou autorização, em regime especial, para a implantação de uma terceira possibilidade de habilitação - Língua Estrangeira e respectiva literatura. O Conselho Federal, no entanto, teve o bom senso de acatar o parecer do relator a favor a essa terceira opção para todo o território nacional. (PAIVA, 2005)

6 O nível B2, de acordo com o Quadro de Referências Comum Europeu ([www.coe.int](http://www.coe.int)), descreve um falante com esse nível de proficiência como alguém que pode entender as ideias principais de textos complexos, incluindo discussões no seu campo de especialização. Pode interagir com um grau

principais dificuldades associadas à formação, 55% dos professores entrevistados disseram não ter oportunidades de conversar em inglês e outros 22% alegaram ter dificuldade com a língua falada. Em relação a tais dificuldades, Oliveira, A. P. de (2011) destaca que em suas “conversas com colegas de várias IESs, públicas e privadas, revelam que ainda existem professores que ensinam em L1 [nos cursos de letras], e que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos”.

Como solução para o problema de egressos sem domínio satisfatório da língua inglesa, Martins (2005: 94 *apud* OLIVEIRA, A. P. de, 2011) propõe a instituição de um exame de proficiência aos egressos dos cursos de Letras:

Um exame de proficiência para professores poderia funcionar como um pré-requisito para a contratação de profissionais da área, em todos os ambientes em que a língua inglesa fosse ensinada, principalmente na rede pública, pois aí que temos a maior concentração de alunos e professores, causando, dessa forma, um efeito retroativo, por fazer com que egressos de cursos de letras, ou professores que já se graduaram há mais tempo, se preparem para preencher esse pré-requisito, além de fazer com que alunos dos cursos de letras comecem a se dedicar com mais afinco às disciplinas de língua inglesa, gerando uma exigência maior de seus professores e coordenadores, podendo potencialmente influenciar também o aluno do ensino médio e até do fundamental.

Oliveira, A. P. de (2011) argumenta que “enquanto permitirmos a saída de futuros professores de inglês que não falam inglês”, continuaremos a reproduzir um cenário deprimente, inaceitável e desesperanço e a ter profissionais em sala de aula tentando ensinar o que são sabem e gerando pouca valorização do segmento. Além disso, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras afirmam que tal curso deve contribuir para “domínio do uso da língua (...) nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (BRASIL, 2001). Sendo assim, os profissionais licenciados em Letras – língua estrangeira devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (BRASIL, 2001). Oliveira, A. P. de (2011) acredita que um exame final de proficiên-

---

de fluência e espontaneidade com falantes nativos e pode produzir uma série de textos em vários campos do saber. (OLIVEIRA, A. P., 2011)

cia aplicados aos egressos de Letras daria mais credibilidade aos cursos e aos professores por eles formados.

Se compararmos os currículos de alguns anos atrás com os atuais, percebemos mudanças significativas já que as diretrizes curriculares sugerem uma maior flexibilização deste de forma a atender as expectativas em relação ao exercício da futura profissão, deixando de ter como foco as disciplinas por compreender ser:

currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias à sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador. (BRASIL, 2001: 29)

Cabe ressaltar que a flexibilidade na organização dos cursos de Letras não exclui as disciplinas convencionais (BRASIL, 2001). Esta flexibilização pode ser considerada um avanço na legislação para os cursos de licenciatura, mas nada fala sobre a formação do professor-crítico.

A formação de professores-críticos, que refletem sobre a sua prática e os contextos que a cercam se faz necessária tendo em vista que a “necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social” (PIMENTA *apud* SIQUEIRA, 2001: 103). E tais situações se fazem presentes no contexto da educação pública.

A educação pública necessita de professores de língua estrangeira que sejam críticos e reflexivos sobre a sua prática. Que compreendam o meio em que ela se insere. Que perceba as suas necessidades e tenham desejo de atuar como agentes transformadores. Sendo os próprios professores agentes transformadores, torna-se mais fácil transformar seus alunos em cidadãos ativos e críticos (SIQUEIRA, 2011) que fazem uso da língua inglesa como ferramenta para leitura de mundo e de sua realidade. Vale observar que a formação de professores de língua estrangeira que sejam críticos se faz urgente porque

aqueles envolvidos com a educação linguística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como ‘professores de línguas’ sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais ou percebem que, tendo em vista o fato de



trabalharem com a linguagem, estão claramente envolvidos com a vida política e social (GEE *apud* OLIVEIRA, 2011).

Em termos de prática educativa e libertadora, Paulo Freire (2015) argumenta que “[n]enhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”. Ela deve ser libertadora tanto para alunos quanto para professores. Siqueira (2011: 107) acrescenta que

na posição de formadores de professores dos cursos de letras, [tais cursos devem] pensar em como agir para preparar os futuros professores de LE, levando em consideração as idiosincrasias e as necessidades dos alunos das classes subalternas, maioria absoluta da escola pública.

Freire (2015) acrescenta ainda que professores que mantêm uma prática crítico-reflexiva conseguem ter uma postura de rejeição a qualquer tipo de discriminação, sendo esta postura necessária a prática docente na educação pública. Afirma ele que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia (FREIRE, 2015:37).

## SE FRACASSAMOS, POR QUE AINDA ENSINAR? A IDEIA DE SER GENTE DE PAULO FREIRE

A prática educativa vai muito além da transferência de conhecimentos. Mesmo a educação pública no Brasil ainda se encontrar aquém do ideal, esta prática ainda se faz necessária e assim como nela acreditar e repensá-la constantemente. Repensá-la sim e sobre ela refletir porque “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode vir virando blá-blá-blá e prática, ativismo”. Seu cerne é formar cidadãos ativos socialmente e críticos de sua realidade. Como diz Freire (2015: p16), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” e isso também se aplica ao ensino de língua inglesa.

Ensinar a língua inglesa nas escolas vai muito além dos aspectos morfofonológicos e fonológicos da língua. Segundos os PCNs (1998), a prática educativa, de forma geral, tem como objetivo que os do que dela usufruir sejam capazes de compreender a cidadania como “participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia,

atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito” bem como

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998)

Dado o exposto, compreendemos que a língua inglesa é de fundamental importância para a construção da identidade do educando. E é aqui que a língua se efetiva como instrumento de cultura, de comunicação e de exercício da cidadania.

Como destaca Paulo Freire (2015), a indagação faz parte da natureza da prática docente não sendo ela algo extra, externo. E devemos, em nossa prática, levar o aluno a pensar certo (Freire, 2015, p.28) isto é, a indagação deve também ser parte da prática discente, levando o educando de um conhecimento ingênuo a um conhecimento epistemológico. E é por isso que ainda ensinamos. Porque somos seres inacabados, ambos participantes de uma mesma prática social e educativa onde “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p.25). Na prática educacional somos todos dependentes uns dos outros.

A prática educativa tem como papel conduzir o educando a assumir-se como ser social, como gente pertencente a uma comunidade, a uma cultura, isto é, ser detentor de uma identidade que vai sendo construída diariamente com auxílio do educador. E aqui falamos de construção diária porque, como já dito anteriormente e defendido inúmeras vezes por Paulo Freire (2015), o ser humano é inacabado e “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Ensinamos porque somos todos, educadores e educandos, seres inacabados, inconclusos, em constante construção da identidade e do pertencer social. Ensinar é um ato político e abster-se deste ato seria calar-se diante das necessidades e anseios de nossas salas de aula.

Como ferramenta construtiva e reconstrutiva, ao ensinar a língua inglesa, devemos

expandir o olhar para além da sala de aula [porque] quando ensinamos inglês significa, por exemplo, ver a língua como mediadora de relações entre pessoas de diferentes línguas maternas, não

nativas, produtoras e consumidoras de cultura, inclusive aquela que se revela nas músicas (GIMENEZ, 2011: 49).

Fazemos isso, ou, como docentes, deveríamos fazê-lo, ressignificando a aprendizagem de inglês nas escolas públicas com o intuito de permitir a compreensão por parte de todos os envolvidos no processo educacional de que é possível ensinar e aprender inglês na escola bem como, “compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão de mundo” (GIMENEZ, 2011).

Para tal ressignificação do ensino e aprendizagem de inglês e para que, por meio dessa ressignificação, o educando se compreenda como ser significativo e atuante na sociedade, é necessário ensinar com bom-senso, respeitando a autonomia e o ser (gente) do aluno como muito bem esclarece Freire (2015),

não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se. Se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola.

respeitando e compreendendo que levamos nossa prática porque, antes de sermos professores de inglês, somos formadores de gente.

## CONCLUSÃO

Este trabalho abordou as problemáticas que envolvem o ensino de língua inglesa como língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras. A relevância do tema decorre do grande fracasso e discurso de derrota que vem acompanhando o ensino desta língua em tal contexto. Torna-se relevante também tal discussão ao compreendermos que faz parte do papel formativo docente a constante reflexão sobre a prática e o meio.

Buscou-se traçar um diálogo, na literatura, entre os principais autores do tema. Lavando-se em consideração também o estudo publicado pelo British Council/Brasil sobre o ensino de inglês na educação pública brasileira.

Começamos por analisar a responsabilidade do aluno nesta prática educativa. Compreendemos ser ele um dos elos dessa prática e sua motivação (ou desmotivação) é um dos pilares que levam ao sucesso ou insucesso do ensino de inglês na escola pública. Ao abordar o tema aluno, seguimos ao professor.

Sendo ele portador inicial do conhecimento a ser transferido, vimos que existem em nossas salas de aulas muitos professores que não têm fluência ou domínio mínimo na língua em que se propõe a ensinar. Vimos quão grave isso é já que não é possível ensinar aquilo que não se sabe.

Analisamos a responsabilidade do governo na oferta da língua inglesa nas escolas públicas e o discurso de preconceito presente na legislação educacional onde o foco é no ensino da leitura em uma segunda língua e que tal foco se justifica levando em consideração a realidade em que ele está inserido e na (segunda a Legislação) não necessidade do ensino e prática oral já que o contexto em que se encontra o aluno da escola pública não o exigirá tal uso (em viagens ou contatos externos, por exemplo).

Estudamos também a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na formação dos professores de língua inglesa. Buscamos compreender um pouco as Diretrizes que regem a oferta dos cursos superiores em Letras e seus pontos falhos. Vimos que, infelizmente, existem egressos que saem licenciados em língua inglesa, porém não tem proficiência mínima sobre ela e que uma possível solução para tal problema seria a exigência de exames de proficiência para os egressos além de uma carga horária maior da disciplina de língua inglesa.

Por fim, dialogamos com Paulo Freire e sua ideia de ser gente para compreendermos porque ainda ensinamos se estamos fracassando ou rodeados por discursos de fracasso. Vimos que ensinar é um ato político por seu dever de ser libertadora ao proporcionar a educandos e educadores a consciência crítica de sua identidade e realidade e neste processo a língua inglesa é de fundamental importância por ser ela mais um instrumento de visão, comunicação e compreensão de mundo.

Ao finalizar este estudo, compreendemos que a responsabilidade pelo fracasso do ensino de inglês na escola pública é compartilhada por todos os envolvidos no processo, desde o professor que não sabe o que ensina às instituições que formam aqueles que não dominam o que vão ensinar. Também concluímos que é possível ensinar e aprender inglês nas escolas públicas desde que todas as peças do processo estejam bem alinhadas e em harmonia. Cada um consciente de seu papel. Compreendemos também que vale a pena continuar ensinando. Afinal, lugar de aprender inglês é na escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. (2011). **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Parecer N.º: 492/2011. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 03 de maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Estrangeira. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 04 de abril de 2016.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 02 de maio de 2016.

FOLHA ONLINE. **Professor nota zero**. São Paulo: 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/gilbertodimenstein/ult508u500752.shtml>>. Acesso em: 29 de abril de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. de. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

OLIVEIRA, R. A. de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e apolítica do fingimento. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/perfil.htm>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.014

## CONEXÃO LITERÁRIA: UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA LEITORA NA ESCOLA

Claudenice da Silva Souza <sup>1</sup>  
Livramento Fernanda de Lima Araújo <sup>2</sup>

### RESUMO

Embora a literatura seja um direito, conforme defendido por Antonio Candido, a pouca aproximação entre os jovens e os livros é percebida de forma geral, dentro e fora da escola. Logo, todos devem ter acesso ao conhecimento cultural, artístico e humano que está presente nos livros. A experiência relatada neste trabalho ocorreu no tempo de pandemia, em que essa necessidade se fez mais crescente pelo tempo que precisamos passar dentro de casa e pela diminuição da aproximação com os outros seres humanos. Na pandemia, momento em que muitos adolescentes passavam o dia trancados no quarto, foi necessário de maneira mais fortuita e apressada apresentar a literatura como meio de prazer, de expressão de sentimentos, de concentração e de acalento, levando em consideração, assim, o emocional de cada aluno/leitor. Assim, nosso objetivo geral é demonstrar como a prática leitora, de maneira interativa com foco na apreciação literária e na relação texto *versus* leitor, pode contribuir para a formação do leitor na escola. Dessa forma, focando no desenvolvimento de habilidades e competências, pensamos na criação de um *Instagram* no qual os alunos puderam realizar postagens ligadas à esfera da leitura. Assim, incentivamos a criatividade promovendo concomitantemente a inserção no mundo digital com autonomia, pois puderam sugerir postagens de vídeos incentivando a leitura, publicar fotos de livros, criar em ferramentas digitais imagens que se relacionam com o mundo literário. Nossa metodologia está baseada no método recepional de ensino de literatura pertencente às autoras Bordini e Aguiar (1988) em seu livro *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Outrossim, autores

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [clau909silva@gmail.com](mailto:clau909silva@gmail.com);

2 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, [livfernanda2@gmail.com](mailto:livfernanda2@gmail.com).

como Alves (2012), Bosi (2000), Candido (2011), Compagnon (2009) embasaram a nossa prática e reflexão.

**Palavras-chave:** Leitura, Ensino, Literatura, Método recepcional.



## INTRODUÇÃO

A problemática que nos fez apontar a importância da leitura como proposta interventiva no ano de 2021<sup>3</sup> foi a escassez de contato da grande maioria dos adolescentes com o texto literário. A literatura é direito, já dizia o grande professor Antônio Candido em seus estudos. Portanto, todos devemos ter acesso ao conhecimento cultural, artístico e humano que está presente nos livros. Durante qualquer época, a literatura é necessária como expressão dos pensamentos e sentimentos da humanidade. Mas, em tempos de pandemia, essa necessidade se fez mais urgente. Diante disso, precisamos mostrar para nossos alunos que a leitura pode oferecer um momento de prazer estético, porque ler implica a satisfação e o gosto pela arte.

Vale salientar que a pouca aproximação entre os jovens e os livros é percebida de forma geral. Os cursos de Letras das universidades sempre procuram evidenciar essa problemática para os alunos que estão adentrando no mundo da educação, pois é preciso um olhar atento e minucioso para a questão. Assim, faz-se necessário um planejamento adequado à realidade dos nossos estudantes para que possamos vê-los conhecendo o mundo da leitura.

Tendo em vista o contexto que vivenciávamos, foi preciso levar em consideração que não estávamos no espaço físico da escola. Essa ressalva é inteiramente relevante pensando na pandemia pela qual passamos. Portanto, foi necessária uma observação para o fato de que não é absolutamente fácil dizer para os alunos que eles precisam ler um livro, sendo que eles não estavam na sala de aula física e, por isso, não havia uma biblioteca ao lado. Atrrelado a isso, havia outros fatores, como a intensa convivência com a família, o afastamento dos amigos e colegas, a dificuldade de concentração para assistir aula dentro de casa além do momento de apreensão que rondava todos os lares.

Em um contexto escolar comum, podemos sugerir idas à biblioteca para que novos livros e autores sejam descobertos. No entanto, durante a pandemia, nossas chances se tornaram mais restritas, pois os alunos tinham o receio de ir a uma biblioteca – se possível encontrá-la aberta – e ter contato com as pessoas. É claro que a questão não é restrita apenas a esse fato, tendo em vista que não é o mesmo que estar na escola todos os dias com professores e colegas que podem

<sup>3</sup> Este trabalho é resultado de um projeto de leitura realizado durante o ano em questão numa escola pública da cidade de Picuí-PB.

indicar e trocar sugestões de livros. Isto é, a compreensão para se chegar a um planejamento que pudesse ser efetivado com os estudantes em um momento como aquele foi um processo que precisou estar atento a esse contexto.

À vista disso, o objetivo geral deste trabalho é: demonstrar como a prática leitora, de maneira interativa com foco na apreciação literária e na relação texto *versus* leitor, pode contribuir para a formação do leitor na escola.

## A LITERATURA NA ESCOLA

No cotidiano escolar, ao serem indagados sobre possíveis leituras já realizadas ou se estão lendo algo no momento, é comum vários estudantes darem respostas negativas. Não é raro vê-los comentar que, quando tentam praticar a leitura, não conseguem se concentrar e alguns chegam a dizer que não entendem o porquê de precisar ler um livro se podem assistir ao filme se quiserem conhecer a história. Acerca disso, Compagnon (2009, p. 21) elucida:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estio-lam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros.

Nesse sentido, é indubitável apontar que atualmente o espaço para o exercício da leitura não é tão amplo, tendo em vista que ela concorre com a tecnologia, como refletimos a partir da explanação do autor supracitado. Destarte, quando nossos alunos chegam para nós e dizem que não gostam de ler, é preciso entender, antes de qualquer julgamento, que muitos deles não foram nem mesmo apresentados adequadamente ao texto literário. Vários estudantes, infelizmente, não têm pessoas que os incentivem a essa prática dentro de casa e se não encontrarem estímulo à leitura na escola poderão passar pela vida estudantil sem conhecerem o prazer de ler.

Ademais, não raro, o texto literário é trabalhado como pretexto para a compreensão de fenômenos linguísticos e estruturais. Isso ocasiona a desmotivação do aluno em relação aos livros, pois podem não entender que a literatura vai além de exercícios e provas. Existe ainda a ideia de que os livros devem ser levados para a sala de aula com a intenção unicamente de se aprender sobre as escolas literárias de cada época. Esses propósitos comprometem o enten-

dimento que a literatura é arte. Logo, antes de ser estudada como conteúdo didático, deve ser lida, comentada, opinada, apreciada e compartilhada. Dessa forma,

A escola nos parece o lugar privilegiado para realizarmos esta leitura compartilhada e ela poderá ter uma importância inestimável na formação de leitores. Mas, para realizar essa interação, é necessário trabalhar com os textos e não meramente com informações sobre eles, sobre os estilos de época. Partir dos textos certamente exigirá mais dos professores, mas o retorno em termos de crescimento individual do aluno é inegável (Alves, 2012, p. 113).

Por conseguinte, se não nos preocuparmos com uma abordagem que tenha como propósito um contato mais próximo e humano com os livros, mal-fadadamente, muitos alunos não sentirão a necessidade de ir à biblioteca da escola pegar um livro para o seu próprio prazer porque não entenderão esse ato como satisfatório nem relevante. Em razão disso, “um caminho possível seria tornar a sala de aula um espaço de degustação dos textos literários” (Alves, 2012, p. 87). Notemos que o autor utiliza o verbo “degustação” para se referir à vivência com a literatura na escola no sentido de experimentar, saborear e, naturalmente, experienciar os textos. Com esse intuito, não adianta fazer com que os estudantes leiam por meio da obrigação. É preciso conquistá-los aos poucos, mostrando a importância da persistência de praticar e fazendo-os conhecer textos que chamem sua atenção.

Um processo de abordagem que possibilite o conhecimento de textos que sejam interessantes – ou que se tornem interessantes – para os alunos ao longo das aulas é um caminho para a formação de leitores. Dessa forma, é significativo realizar ações que os levem a experimentar a literatura de uma maneira não automática. Ao comentar sobre estratégias para levar o texto literário para a sala de aula, Alves (2012, p. 107) destaca: “Como se vê, não há nenhum segredo para se realizar um trabalho de formação de leitores, mas o professor deverá partir de planejamento, com escolhas diversificadas que atendam a diferentes horizontes de expectativas”. Ele defende que o mediador deve ser um professor-leitor, que queira trabalhar com a literatura e que, sobretudo, tenha satisfação em compartilhar o que lê. Arelado a isso, deve também haver o momento de compartilhamento e de escuta do entendimento do outro acerca do que estiver sendo lido.

Assim, poderemos levar em consideração o que apontou Compagnon (2009, p. 45): “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo”. Ao invés da depreciação, precisamos fazer com que haja a apreciação do texto literário, que pode ocorrer a partir de uma abordagem da leitura de maneira sistemática e planejada. Trazemos à baila o que aponta Compagnon (2009, p. 50) ao dizer que a literatura incomoda e faz apelo ao emocional: “Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”.

Se utilizarmos momentos das nossas aulas para falarmos sobre determinados livros, se tivermos aulas especificamente para lermos e discutirmos textos literários – sejam estes em prosa ou verso – talvez os alunos possam perceber que há um movimento pela leitura na escola e se dar conta de que os livros existem para serem lidos, explorados e aproveitados. Quando dizemos que eles podem se dar conta desse fato, estamos querendo dizer que eles podem acordar para a ideia de que a leitura é possível e de que há mundos, experiências e sentimentos dentro dos livros que podem fazer parte de suas vidas. Os livros não estão na biblioteca para entulhá-las. O contato com professores que gostam de ler pode ser uma forma de chegar até eles de maneira leve, compartilhando gostos literários. Assim, nossa contribuição pode propiciar o envolvimento maior e mais consistente com os livros por meio de atitudes direcionadas à promoção do protagonismo juvenil e à inclusão digital, que poderão ser desenvolvidas tendo como foco a abordagem de textos literários.

Nossa metodologia está baseada no método recepcional de ensino de literatura pertencente às autoras Bordini e Aguiar (1988) em seu livro *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Para elas, o aluno é visto como sujeito pensante e ativo: “Assim como se reflete sobre o fenômeno literário sob a ótica do leitor como elemento atuante do processo, o método recepcional de ensino funda-se na atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos” (p. 85). Assim, é preciso refletir sobre a literatura a partir da ótica do leitor/aluno. Então, a relação próxima ou distante diante do texto deve ser levada em consideração.

Por isso, tendo em vista esse método, “o processo de trabalho apoia-se no debate constante, em todas as suas formas: oral e escrito, consigo mesmo, com os colegas, com o professor e com os membros da comunidade” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 86). Desse modo, é imprescindível a interação entre aquilo que os alunos já conhecem com aquilo que poderão conhecer através do contato

com outros leitores. Por isso, devemos levar em consideração, primordialmente, o aluno enquanto receptor do texto literário e sujeito importante no processo de leitura.

Portanto, além de tralhamos com o texto literário para apreciação e ampliação da experiência leitora, poderemos contribuir, por meio de práticas concretas de incentivo à leitura, para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento dos estudantes. “Há, portanto, um pensamento da literatura. A literatura é um exercício de pensamento; a leitura, uma experimentação dos possíveis” (Compagnon, 2009, p. 52). Ou seja, precisam praticar a leitura para desenvolver suas potencialidades de compreensão do texto escrito. Além disso, ao lerem estarão tendo contato com ideias e visões de mundo, o que pode ser uma ponte para entenderem a sua própria vida enquanto seres humanos. Logo, a escola é um espaço privilegiado no qual pode haver, de fato, um encontro com a leitura.

## REUNIÕES VIRTUAIS SOBRE LITERATURA

Tendo como intuito o processo de formação de leitores e o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de texto durante o período pandêmico, pensamos em realizar reuniões com os alunos via *Meet* para conversarmos um pouco sobre leitura e sondarmos a possibilidade de elaboração de um projeto com foco na leitura literária no contexto já mencionado.

O primeiro encontro ocorreu em meados de 2021. Antes dele, havíamos conversado com duas alunas que já sabíamos que tinham interesse pela leitura para que pudessem convidar mais colegas que de alguma forma se interessassem pelo projeto. Falamos durante as aulas de língua portuguesa sobre ele, mas não forçamos nada. A ideia era que eles fossem vendo as ações sendo desenvolvidas espontaneamente e que com o tempo entendessem que poderiam ser parte daquele universo. Então, nessa reunião realizada via *Meet*, optamos por, inicialmente, fazer um bate-papo descontraído acerca do tema leitura. Assim, pretendíamos que eles fossem se sentindo à vontade com a ideia. Nesse primeiro momento, foram feitas sugestões sobre um possível nome para o projeto. Conexão literária cativou a todos.

Acreditamos que para a leitura transformar-se em um hábito deve ser trabalhada de forma leve. Procuramos sempre saber as opiniões deles, fazê-los compartilhar seus gostos e suas opiniões sobre determinados livros e autores.

Dessa forma, poderiam entender que o território da leitura também pertence a eles que eram capazes de se apropriar disso. Tendo em vista isso, pedimos que sugerissem ações que pudessem ser desenvolvidas mesmo à distância, por causa da pandemia. Falamos sobre a criação de um perfil na rede social *Instagram* para divulgar as ações e que ele seria um espaço de compartilhamento de leituras, de indicações, de gostos literários e assim por diante.

Em outra reunião, falamos sobre a importância de compartilharmos com os demais nossas leituras. Destarte, explanamos sobre como fazer uma boa resenha e sobre os benefícios da escrita, pois assim começariam não só a registrar um pouco da experiência com determinado livro, mas também estariam desenvolvendo algumas habilidades importantes de escrita. Alguns haviam pedido ainda para falarmos sobre o livro *O diário de Anne Frank*. Então, tiramos um momento para discutir acerca da relevância desse livro para toda a sociedade. Aproveitamos para sugeri-lo como leitura, lemos inclusive alguns trechos do livro em formato digital, em *pdf*. Quem tinha o livro físico em casa aproveitou para tirá-lo da estante.

Em outro momento, nosso encontro foi para lermos mais algumas páginas do livro de Anne Frank, pois os alunos envolvidos disseram que gostaram da história, da importância desse livro e que gostariam de ler mais alguns trechos. Então, nos organizamos e colocamos na tela do *Meet* o livro em *pdf*. Lembramos que alguns já tinham o livro em casa ou o pegaram emprestado. Então, não nos negamos a ler um pouco mais, já que eles haviam se interessado pela obra. Além disso, mostramos algumas ideias novas para serem desenvolvidas pelo grupo, caso assim o desejassem.

A primeira sugestão foi “Conversa com o autor”. Essa ideia surgiu porque temos como participante do grupo um dos professores da escola, que também é leitor e que foi desde o princípio um grande apoiador do nosso projeto. Então, em parceria com ele, fomos pensando em possibilidades de autores que pudessem ser convidados para uma conversa com os estudantes. Estes, é claro, ficaram empolgados com a ideia.

A sugestão “Recitando poesia” foi dada por uma das alunas participantes para que os alunos se sentissem à vontade para compartilhar poemas de que gostassem. Então, sugerimos que apresentassem, em nossos encontros virtuais, poemas com os quais se identificavam de alguma forma. Alguns alunos até se sentiram à vontade para gravar vídeos recitando seus poemas prediletos. Afinal, vale ressaltar a afirmação do professor Alfredo Bosi (2000, p. 17): “Homens e

mulheres de nossos dias ainda leem e escrevem poesia”. A outra sugestão foi para aqueles alunos que gostam de vídeos nas redes sociais. Isto é, se se sentissem à vontade, poderiam fazer vídeos com conteúdos relacionados à leitura para postar. Assim, íamos incentivando paulatinamente a leitura e o compartilhamento de experiências com os livros.

Em outro encontro virtual com o grupo, tivemos como tema a seguinte indagação: “Consigo abandonar uma leitura?”, que foi sugerido por uma das participantes. Os meninos gostaram bastante da discussão, a julgar pela empolgação com a qual comentavam. Uns disseram que nunca conseguem abandonar um livro porque se sentem traidores enquanto que outros apontaram que quando não têm afinidade alguma com o livro não persistem na leitura. Ao ouvi-los, foi preciso ter em mente que são adolescentes e que estão começando suas experiências com a literatura.

No encontro seguinte, falamos sobre duas temáticas especiais: O *crush* literário – que foi um assunto sugerido por uma das alunas leitoras – e a experiência de leitura da professora que lecionava geografia em nossa escola. No primeiro momento, uma das alunas falou um pouco sobre um texto que ela criou falando acerca de um personagem do qual ela gosta, o Park do livro *Eleanor e Park*. Ela explanou sobre as características do personagem e disse os motivos que fizeram com que ela sentisse tanta afinidade com ele. Quando ela falou que queria escrever um pouco o personagem, demos a ideia de intitular de “Crush literário”. É importante que se valorizem as iniciativas dos alunos, para que se sintam encorajados a tentar e a realizar. Então, ela mandou o texto para que fizéssemos possíveis correções e, após a correção, sugerimos que ela fizesse uma arte bonita com o estilo dela para postarmos no nosso *Instagram*. Ela criou imagens interessantes para postar juntamente com o seu texto. A aluna fala com bastante propriedade e desenvoltura acerca do personagem, situando suas ações, qualidades e a relação leitor *versus* livro. A aluna, autora do texto, ainda relaciona o personagem com um filme do qual ela gosta. Ou seja, houve uma aproximação entre a literatura e o cinema, que ela interliga muito bem. No fim, ainda convida as pessoas para lerem o livro também.

O segundo momento do encontro foi com a professora convidada para falar sobre a sua vivência com a leitura. Foi um momento muito satisfatório. Os alunos aproveitaram a presença da professora para também falarem sobre suas leituras. Então, tornou-se uma conversa agradável e instrutiva. Livros favoritos, início da vida leitora, autores nacionais e internacionais foram temas da discus-

são. No fim, eles perceberam que professores também são leitores, o que gera uma espécie de identificação positiva.

O encontro virtual seguinte foi destinado à leitura. Sugerimos que cada um – se assim o desejasse – poderia ler um poema ou um trecho de conto, crônica ou qualquer livro pelo qual tivesse apreço. Naquele momento, preferimos que eles sugerissem as leituras. Autores como Cecília Meireles, Janina Bauman, Igor Pires, Rupi Kaur, Clarice Lispector, Manuel Bandeira, Castro Alves e Carlos Drummond de Andrade foram citados. Todos os trechos eram colocados nos slides para que todos acompanhassem.

Além desses encontros, destacamos mais dois que foram de extrema importância para o andamento do nosso projeto. Propusemos dois momentos: um com a escritora Amanda Kristensen e outro com o escritor paraibano Efigênio Moura. Os encontros tiveram o objetivo de fazer com que os alunos tivessem contato com escritores vivos. Poder falar com um autor pode despertar ainda mais a curiosidade para a leitura. Então, foram bastante divulgados nas aulas, o que chamou atenção de alunos que ainda não participavam do projeto. A conversa girou em torno da escrita deles, de seus livros já publicados, do papel da literatura para a sociedade e para a educação.

Amanda Kristensen – doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e autora de obras para crianças e adultos – falou de sua trajetória como escritora e fez questão de incentivá-los para a escrita. “Se você lê, você pode gostar de escrever. Então, não desperdice a ideia. Escreva!”, assegurou a autora de *Entre-Terras*. Os alunos se sentiram bastante à vontade com ela. Por isso, fizeram perguntas sobre o estilo literário de suas obras e sobre como ela sabe quando um fato pode virar uma boa história.

É interessante salientar que contos do autor Efigênio Moura, que possui uma escrita regional e marcada pela oralidade, já haviam sido trabalhados com a primeira série do ensino médio com vistas à apreciação literária e à observação dos elementos da narrativa. Então, muitos alunos dessa série participaram, riram com o escritor e tiraram dúvidas sobre a origem de muitas narrativas lidas em sala. O autor de *Siá Filiça* e de *Caderneta de Fiado*, dentre outras obras, fez questão de defender a fala regional. Ele alegou que não há motivos para se envergonhar das nossas expressões regionais. Durante a conversa, foi bastante discutido com o escritor a variação linguística, em seus diferentes níveis: sejam eles sociais, fonéticos, regionais.



## O INSTAGRAM COMO FERRAMENTA PARA O INCENTIVO À LEITURA

Pensamos na criação de uma conta no *Instagram* para que pudéssemos nos conectar com os alunos utilizando uma rede social muito utilizada por eles. Com o advento da pandemia, esse uso aumentou consideravelmente tendo em vista que tivemos que passar muito tempo em casa isolados uns dos outros. Então, a ideia de criar uma conta nessa rede social seria interessante no sentido de nos aproximarmos enquanto professora mediadora de um grupo de leitores em formação. Além disso, os alunos poderiam – aqueles que aceitassem espontaneamente – criar conteúdos específicos sobre leitura e assim incentivar outros alunos a lerem também. A conta no *Instagram*, além de incentivar a leitura literária, estimulou a criatividade – promovendo a inserção no mundo digital com autonomia, por meio de postagens de vídeos sobre a leitura, publicação de fotos de livros, criação de *posts* em ferramentas digitais com imagens que se relacionam com o mundo literário. Ademais, incentivamos a criação de textos sobre os livros lidos, para assim exercitarem a escrita.

O trabalho nessa rede social foi realizado em concomitância com as reuniões virtuais. Como estávamos sempre mencionando em nossos encontros e incentivando-os, muitos estudantes se sentiram motivados para dar sua contribuição para divulgar o hábito da leitura. Alguns alunos optaram por postar fotos de determinadas páginas de seus livros. Assim, várias fotos foram postadas evidenciando trechos significativos para eles. Sempre colocávamos o nome do livro para que todos pudessem ver a referência. Assim, fica mais fácil de comprar ou procurar em uma biblioteca. Os trechos nas fotos tiradas pelos próprios alunos trazem sentimentos e significados para eles.

Além de fotos, os alunos também optaram por criar *posts* digitais em aplicativos com trechos ou poemas com os quais eles tinham afinidade. A proposta era que se sentissem livres para compartilhar o que gostavam sobre seus livros. Além da combinação entre imagens e cores, percebemos como os trechos eram significativos. Quando desejavam postar alguns versos de determinado poema, o aluno colocava uma imagem ou uma foto e na legenda da postagem colocavam o poema inteiro. Divulgar a poesia é uma forma excelente de fazer mais pessoas lerem, afinal de contas estamos em tempos em que a leitura de poesia está se tornando escassa. Autores como Victor Hugo, Machado de Assis, Cecília

Meireles, dentre outros, foram lembrados nas imagens criadas pelos alunos, o que demonstra uma riqueza e uma variedade de leituras e de estilos.

Ademais, *posts* também foram feitos sobre hábitos de leituras, preferências por estilos literários e sobre afeto por determinados personagens. Ao serem indagados sobre como entendiam o ato de ler, eles mostraram várias respostas que evidenciavam a forma como cada um sentia a leitura. Para eles, leitura estava ligada a emoções, concentração, ideias interessantes explanadas pelos escritores, sentimento de carinho e admiração por determinados personagens, qualidade de vida.

Com o passar do tempo entre reuniões e produção de conteúdo para postar nas redes sociais, chegamos a um momento muito importante do nosso projeto: a escrita de resenhas. Durante as reuniões, como já dito, sempre estávamos incentivando-os a escrever. Lembrávamos a eles de que, além de registrarem sua leitura, estariam treinando e aperfeiçoando a escrita. Então, quando se propunham a escrever, sempre corrigíamos o texto e sugeríamos certas alterações e melhorias para que progredissem na escrita.

Dessa forma, indicávamos para cada um que falava conosco para sobre correção que o gênero resenha possui, além do resumo, uma opinião bastante pessoal acerca do elemento resenhado, no caso, o livro lido. Assim, exigíamos uma opinião formulada sobre o livro. Esse fato garantiu a nós que eles pudessem, ainda que timidamente, começar a ter autonomia em relação àquilo que liam. Essa atitude é importantíssima para eles enquanto estudantes, pois puderam se colocar diante do texto, mostrar o porquê de terem gostado ou não daquele livro e apontar por que aquela leitura valia a pena. Assim, sempre lembrávamos a eles para não contarem o final da história para que os outros pudessem ter curiosidade para ler. A seguir, comentamos sobre três resenhas escritas por alunas participantes do Conexão literária.

Uma das alunas escreveu sobre o livro *Eleanor e Park*, da autora Rainbow Rowell, e conseguiu, por meio de um tom cativante e dinâmico, escrever uma boa indicação sobre a obra. Desde o começo, ela particulariza as duas situações dos protagonistas da história. Ela especifica também o lugar no qual se passam muitas ações que acabam por juntar os dois adolescentes. Além disso, a aluna descreve a personagem feminina e a coloca como centro dos sentimentos do personagem Park em um jogo de paralelismo brincalhão e chamativo.

Outra aluna escreveu uma resenha sobre o livro *Cisnes selvagens*: três filhas da China, da autora Jung Chang. No texto, percebemos que a aluna se coloca

de maneira muito pessoal e afetiva em relação ao livro quando utiliza adjetivos como “fascinante”, “incríveis” e “cruel”. Através de suas palavras, podemos perceber como a obra foi impactante para ela, pois as situações descritas são de teor social e cultural. Ela relata bem e descreve com conhecimento sobre como essas cenas são fortes e o quanto significaram para ela ao longo da leitura. Por fim, ela deixa claro que recomenda o livro para pessoas que tenham interesse em conhecer mais sobre as revoluções chinesas.

Destacamos ainda uma resenha escrita sobre o livro *Amor & Sorte* – da estadunidense Jenna Evans Welch. No texto, a aluna conta a história com bastante desenvoltura. Os personagens são citados com conhecimento e proximidade, mostrando que ela vivenciou a obra lida. A expressão “Ops!”, utilizada por ela para contar sobre o castigo que os dois personagens iriam receber, demonstra que ela estava bastante à vontade com a escrita. Adjetivos como “graciosa” e “divertida” demonstram certa confiança e propriedade para apontar a obra como algo que ela gostou de ler. No fim, ela se refere à narrativa como “nessa jornada”, o que faz com que percebamos que ela não vai contar o desfecho, deixando para quem for ler a tarefa de descobrir.

Além de resenhas, os alunos também tiveram autonomia para fazer alguns vídeos relacionados a suas leituras. Os temas mais comentados nos vídeos foram: Livros que já me fizeram chorar; Passados de personagens que mais me machucaram; Anne Frank, você não merecia isso; Romances que me marcaram; Livros para ler este ano; Você não cansa de ficar lendo o tempo todo não?; Quando tentam tocar nos meus livros; Livraria/Terapia; Meu livro predileto; Lendo por vontade própria e Claro que vou passar o dia todo lendo. Tendo em vista esses temas, percebemos que o caminho escolhido por eles para produção de seus vídeos foi o de apresentar sua percepção e suas escolhas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o caminho percorrido objetivando, primordialmente, o incentivo à leitura ao longo da pandemia, apenas temos a dizer que ganhamos uma boa experiência com relação à mediação entre leitor e texto. Foi prazeroso vermos os alunos empolgados quando puderam compartilhar um momento de leitura com outras pessoas. Além do mais, é preciso salientar que utilizamos ferramentas atraentes para os alunos por meio da tecnologia e das redes sociais.

Assim, acabamos unindo o mundo da literatura com o cenário virtual em contexto de pandemia.

Quando saímos das telas e voltamos para a escola, as ações estavam consolidadas de modo que alguns alunos manifestaram o interesse em criar um clube literário na escola, que hoje leva o mesmo nome do nosso projeto: Conexão Literária. Não é fácil cativar estudantes para ler por vontade própria, bem como também é um terreno arenoso lidar com leitura em tempos de ensino remoto. Mas com persistência, cuidado e paciência iniciamos um caminho que, tenho certeza, permanecerá pela vida afora em cada um dos que foram tocados.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Hélder Pinheiro. A abordagem do poema na prática de ensino: reflexões e propostas. In: MENDES, Soélis Teixeira do Prado; ROMANDO, Patrícia Aparecida Beraldo (org.). *Práticas de língua e literatura no Ensino Médio: olhares diversos, múltiplas propostas*. Campina Grande: Bagagem, 2012.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos; 5ª edição, corrigida pelo autor*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CHANG, Jung. *Cisnes selvagens: três filhas da China*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*; tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. São Paulo: Principis, 2020.

ROWELL, Rainbow. *Eleanor & Park*. São Paulo: Novo Século, 2014.

WELCH, Jenna Evans. *Amor & Sorte*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.015

# O TEXTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO DECOLONIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE A LATINIDADE

Regiane S. Cabral de Paiva <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho pretende discutir o papel da latinidade a partir do tratamento didático do texto literário (TL) como um viés para o desenvolvimento do pensamento decolonial no ensino de língua espanhola. Para isso, escolhemos como material de análise todos os livros didáticos de espanhol indicados pelo Guia do PNLD/2018 para o ensino médio e como *corpus* as seções destinadas especificamente ao desenvolvimento da habilidade leitora, cujo texto empregado para este fim seja o TL. Para esse debate, no que diz respeito às implicações em torno da leitura do TL, nos apoiaremos em Tenorio & Reyzábal (1992), Vargas Llosa (2004 e 2006), Cosson (2009), Freire (2009) e Todorov (2010); e trazemos os estudos de Ardao (1980), Ianni (1993), Quijada (1998), Soria (2004), Mignolo (2005), Vargas Llosa (2006), Canclini (2008) Brandalise (2013), Cruz (2017) e Queiroz (2020) a fim de construirmos a perspectiva da latinidade como forma de fortalecer o axioma 'decolonialidade'. A partir da análise feita das atividades de leitura que fazem uso dos textos literários, propomos, por meios desses textos, o debate que envolve os aspectos inerentes à latinidade reiterando o compromisso da educação na formação de cidadãos críticos e reflexivos, culminando, desse modo, numa atitude decolonial. Afinal de contas, interpretar representa ir além das entrelinhas e, nesse caso, cabe a discussão em torno de todas as particularidades que o texto pode revelar sobre a latinidade, a fim de permitir que o aluno se reconheça como partícipe desse subcontinente diante da aproximação

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, [regianecabral@uern.br](mailto:regianecabral@uern.br)

de contextos que não são próprios dos países de fala hispânica em solo americano, mas que também diz respeito a nossa realidade sócio-histórica.

**Palavras-chave:** Decolonialidade, Latinidade, Língua Espanhola, Livro didático, Texto literário.

## INTRODUZINDO O DEBATE

“Mi papá dice que nuestro problema es que aquí la gente vive imitando lo que está de moda en Europa o Estados Unidos”. Essa frase introdutória da fala de Libertad - na tirinha do cartunista argentino Quino, figura abaixo - revela uma denúncia cuja concepção se aproxima do pensamento decolonial.



Fonte: <https://stryptor.pages.dev/mafalda/10/158/>

Quando o pai da personagem afirma “*Nuestro problema*”, contrapondo os dois universos, europeus e norte-americanos, fica evidente o seu lugar de fala no continente americano: o dos latinos. “*Tenemos que empezar a ser como nosotros*” não é uma tarefa simples. Principalmente se não nos conhecemos, nem nos reconhecemos como latino-americanos. A necessidade da valorização e da imitação dos elementos culturais que emergem do continente europeu e do subcontinente americano, deve-se a dois fatores: ao poder econômico que estas duas potências exercem no globo e à falta de memória histórica desde a nossa formação enquanto território e etnia. Além disso, como lembra Mignolo (2005), a América Latina, ao lado da África e de certas regiões da Ásia, se constitui como um lugar onde os tentáculos imperialistas não param de crescer amparados pelo discurso da modernidade que, por sua vez, caminha de mãos dadas com a colonialidade.

O dilema posto pelo pai de Libertad reproduzido na fala dela nos aponta que abrimos mão do sentimento de pertença a este contexto latino-americano para sobrevivermos como estrangeiros na cultura alheia, melhor dizendo, na cultura do dominador. No caso do ensino de língua espanhola aqui no Brasil, a concepção colonialista norteou por algum tempo os livros didáticos, quando os textos postos para o desenvolvimento de práticas de leitura eram oriundos apenas da Espanha e os autores destes textos eram espanhóis. Felizmente, nos

últimos anos, já se nota a presença de gêneros textuais que circulam em contexto latino-americano e a presença de gêneros literários cujos autores têm origem na América Latina (AL). No entanto, só a presença destes textos e destes autores não bastam. Faz-se necessário trazer a temática da latinidade com um viés decolonial para o contexto de ensino de língua espanhola no ensino médio brasileiro para que orientemos nossos estudantes a um reconhecimento do ser latino e de mostrar-lhes que não precisamos estar submissos aos países tentam ainda nos reprimir numa condição de colonizados. Para tanto, alguns caminhos precisam ser percorridos: dar a conhecer as particularidades que caracterizam os países de fala hispânica da AL; possibilitar que estudantes brasileiro na Educação Básica tenham a oportunidade de se sentirem pertencentes ao universo latino-americano e conscientizá-los sobre o seu lugar de pertença; de trazer à tona as memórias silenciadas pelos países opressores e de mostrar-lhes que é possível continuar aprendendo com o outro, sem a necessidade de imitar outras culturas ou se sujeitá-las a ela. Esse é o passo inicial que precisamos percorrer para nos conhecermos e nos reconhecemos. Trazer essas questões para as aulas de língua espanhola é uma forma de denunciar a colonialidade e de fomentar um pensamento decolonial.

E como isso poderia ocorrer efetivamente em aulas de língua espanhola? Tenorio e Reyzábal (1992, p. 32) reforçam que a literatura, “registra a evolução da ciência, tecnologia, jurisprudência, política, educação, ética, estética [...]”<sup>2</sup>. Neste sentido, se a literatura “registra” diferentes contextos da condição humana, acreditamos que, por meio desse registro materializado no texto literário (TL), a latinidade pode ser revelada e discutida nas aulas de língua espanhola durante a prática da atividade leitora. Além disso, “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não mais um especialista em análise literária, mas um conhecedor humano.” (Todorov, 2010, p. 92, 93). Tendo em vista todas essas questões, compartilhamos aqui uma análise das seções de leitura que faziam uso do TL a fim de observarmos a presença dos elementos que elucidam a latinidade para o desenvolvimento desta prática. No entanto, para além da constatação, o que se pretende neste artigo é discutir o papel da latinidade a partir do tratamento didático do texto literário (TL)

2 “registra la evolución de la ciencia, de la técnica, de la jurisprudencia, de la política, de la educación, de la ética, de la estética”. Toda a tradução presente neste artigo é de responsabilidade da autora



como um viés para o desenvolvimento do pensamento decolonial no ensino desta língua.

## A LATINIDADE COMO VIÉS PARA A PENSAMENTO DECOLONIAL

O termo latinidade só ganha evidência quando a concepção de América Latina (AL) começa a ser consolidada dentro de uma conjuntura política e econômica do continente americano. Os estudos de Soria (2004) confirmam que a criação e a difusão do conceito de AL está apoiada em duas vertentes: a primeira, representada por alguns intelectuais latino-americanos que geraram o nome como uma das estratégias de reconhecimento diante das nações europeias e em oposição à norte-americana; a segunda, representada por uma parte da intelectualidade e do governo francês, que se puseram a fortalecer a ideia de latinidade da América como uma estratégia para melhorar a posição da França diante dos impérios europeus e das novas entidades soberanas da América. Essa segunda vertente também é mencionada por Mignolo (2005), no livro *La idea de América*, ao afirmar que os intelectuais e funcionários franceses se apropriaram do conceito de latinidade para se adiantar entre os países latinos que tinham interesse na América (Itália, Portugal, Espanha e a própria França) e também para enfrentar a contínua expansão dos EUA nesse continente em meados do século XIX. A partir disso, a América do Sul e as ilhas do Caribe, as elites criollas brancas e mestiças adotaram este termo depois da independência para criar sua identidade pós-colonial (Mignolo, 2005).

Baseado no estudo do professor e historiador uruguaio Arturo Ardao (*Génesis de la idea y el nombre de América Latina*), Mignolo (2005) explica que os incidentes, tensões e conflitos de 1850 relacionados com o Panamá, reforçaram a origem do nome “latinidade”. Para além de uma disputa por questões de limites, se tratou de uma luta pelo controle do ponto de encontro entre o Atlântico e o Pacífico. Duas forças opostas se concentravam nesta tensão: de um lado, a “raça anglo-saxônica” e de outro, a “raça latina”. O enfrentamento entre essas duas Américas encontrou sua expressão poética em “*Las dos Américas*”, do colombiano José Maria Torres de Caicedo: “Mais distantes se encontram, desunidos, [...] A união é seu dever, sua lei, amar-se:/ Têm a mesma origem e missão;/ **A raça da América latina**, / À frente tem a raça saxônica, / Inimiga mortal que já ameaça/ Sua liberdade destruir e seu pendão” (Ardao, 1980,

p. 105. Grifo nosso)<sup>3</sup>. Caicedo escreve esse poema da cidade de Veneza, em setembro de 1856, e o publica no mês de fevereiro de 1857, em no *'El Correo de Ultramar'*. Brandalise (2013) reforça que é neste poema que surge a expressão escrita de “América Latina” e a associação da mesma a uma “raça” diferente da “raça saxônica”. Diante disso, é interessante observarmos que um gênero literário foi utilizado nesse contexto como um mecanismo de conscientização étnica, cultural e geográfica, o que o configura como um gênero que está para além da apreciação estética simplesmente.

Juntamente com Caicedo, continua Ardao, o filósofo e político chileno, Francisco de Bilbao, também empregou o termo “latino” ao continente americano, precocemente, durante uma conferência realizada em Paris, em 22 junho de 1856, conclamando a uma unidade latino-americana. Sua indignação advém dos Estados que ainda permaneciam ‘Des-Unidos’, mesmo depois da tentativa proposta por Bolívar. Por isso afirma: “Mas a América vive, a **América latina**, saxônica e indígena protesta, e se encarrega de representar a causa do homem, de renovar a fé do coração. [...] Adiante, mundo de Colombo, América de Maipo, Carabobo e de Ayacucho! (grifo nosso)”<sup>4</sup>.

Como bem reitera Quijada (1998), a adoção do nome “América Latina” pelos hispano-americanos formam parte de uma dicotomia racial onde o outro termo dessa dicotomia não é o adjetivo “espanhol” ou “hispano”, mas o anglo-saxão. Não existe, segundo ela, nenhum caso em que essa dicotomia fosse empregada com relação ao adjetivo “hispano”; muito pelo contrário, o termo ‘latino’ passa a se colocar quase que no mesmo campo semântico que “hispano”, já que foram os falantes da língua espanhola que incentivaram e divulgaram o adjetivo “latino”. Possivelmente, por isso, nós, brasileiros, raramente nos consideramos latino-americanos ou percebemos que fazemos parte também dos traços que configuram o ser latino no continente americano. Somando-se a isso, ainda há os fatores de ineficiência histórica, política, econômica e educacional que consolidam essa ausência de reconhecimento em território brasileiro.

3 Más aislados se encuentran, desunidos, / Esos pueblos nacidos para aliarse:/ La unión es su deber, su ley amarse:/ Igual origen tienen y misión;/ La raza de la América latina, / Al frente tiene la sajona raza,/ Enemiga mortal que ya amenaza/ Su libertad destruir y su perdón.

4 “Pero la América vive, la América latina, sajona e indígena protesta, y se encarga de representar la causa del hombre, de renovar la fe del corazón,[...] ¡Adelante, mundo de Colón, América de Maipo, Carabobo y de Ayacucho!”. Bilbao, Francisco. Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas (1856). Discurso completo disponível em:< <http://www.filosofia.org/aut/002/fbb1285.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

Apropriarmo-nos da construção latino-americana revela, portanto, uma condição de resistência diante das nações dominantes, tanto europeias quanto norte-americanas. Reflete a busca pelo encontro de realidades que foram absorvidas pelas forças colonialistas e encontraram na diversidade (compreensão de raças, religião, cultura, tradições, heróis, santos, monumentos, ruínas) problemáticas em comum. Era preciso aproximar os países vizinhos da grande América do Sul, Central, México e Caribe, cuja raiz linguística se ampara na língua latina, e pensar para além da língua espanhola, focando numa formação das nacionalidades latino-americanas. Por isso, a condição de hispano-americano se colocou menor diante de um contexto que exigia a integração de todas essas nações para além da questão geopolítica. Como ressaltou Bilbao, em seu discurso proferido em 1856, se deveria preparar a liberdade “[...]para produzir a nação mais homogênea, mais nova e pura, estendida nos pampas, planícies e lençóis, regada pela Amazônia, a Prata e sombreada pelos Andes. E nada disso pode ser alcançado sem união, sem unidade, sem associação”<sup>5</sup>.

Etimologicamente, latinidade vem do latim *Latinitas* e se refere ao estudo da língua e da cultura latinas, bem como ao conjunto de povos de língua latina. Daí a importância dessa nomenclatura para o continente americano, porque era preciso deixar demarcada, ainda que simbolicamente, a afirmação de uma “identidade interna de seus povos, que buscavam auto-reconhecimento e emancipação política; seja em uma concorrência de espaços hegemônicos em território americano entre determinadas nações” (Brandalise, 2013, p. 75). Portanto, a capacidade de delimitar e traçar fronteiras entre as línguas está associada à diferenciação linguística que possibilita estabelecer os limites. Esses limites têm um papel central na organização político-social-cultural do mundo em que vivemos; ou seja,

[...] a dinâmica do mundo não seria a mesma se não identificássemos as “línguas” dos “povos” e das “nações”. Afinal, é através do reconhecimento do dito Espanhol que mapeamos “nações”, construímos latinidades e hierarquizamos “comunidades” e indivíduos. (Cruz, 2017, p.31).

5 “[...] producir la nación más homogénea, más nueva, más pura, extendida en las pampas, llanos y sábanas, regadas por el Amazonas, el Plata y sombreadas por los Andes. Y nada de esto se puede conseguir sin la unión, sin la unidad, sin la asociación”. Bilbao, Francisco. Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas (1856). Discurso completo disponível em: <<http://www.filosofia.org/aut/002/fbb1285.htm>>. Acesso em 28 de agosto de 2024.

As nações dos países da AL, antes eram colônias europeias, mas, depois de conquistarem a independência política, articularam-se com sistemas imperialistas formados a partir da Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos a partir do final do século XIX. As duas guerras mundiais do século XX favoreceram a penetração dos EUA em todos os países. E, nas décadas recentes, a AL tornou-se um campo de disputas internacionais, uma fronteira entre sistemas mundiais (Ianni, 1993). A partir disso, precisamos evidenciar, sobretudo, que a noção de latinidade revela algumas faces. Na Europa, esse conceito permitiu que os intelectuais e políticos franceses estabelecessem uma diferença imperial com as forças do mundo anglo-saxão (Inglaterra e Alemanha); na América do sul a ideia foi útil aos intelectuais e políticos 'criollos' para se auto-definirem em contraposição com seu competidor anglo-saxão neste continente: os Estados Unidos da América.

No entanto, o lugar da AL na nova ordem mundial foi, segundo Mignolo (2005), o de uma configuração histórico-política e cultural subalterna. Toda a construção colonial criada pelos espanhóis para justificar a colonização da América (a inferioridade dos índios, o caráter não humano dos escravos africanos, por exemplo) foi mantida e intensificada nas novas repúblicas independentes. A partir disso, se reproduziu um tipo de sistema colonial interno. "A ideia de latinidade ajudou a disfarçar a diferença colonial interna com uma identidade histórica e cultural que parecia incluir todos, mas que realmente produziu um efeito total silenciando os excluídos"<sup>6</sup> (Mignolo, 2005, p. 112). Por isso, esse autor reforça que, para as vozes dos *criollos*, mestiços e imigrantes de origem europeia, a ideia de AL oferece uma frente unificada de combate à invasão norte-americana nos campos militar, tecnológico e econômico e que as comunidades indígenas e negras lutam por esta mesma causa, mas não como latino-americanos, porque esses também os exploram. Portanto, é preciso considerar uma latinidade que represente a América não anglo-saxônica com todo esse encontro biológico, cultural e de divergências internas. Neste sentido, contra essa sociedade que ainda representa a colonialidade do poder é que o pensamento decolonial se apresenta como luta e resistência contra esse padrão. Sobre esse pensamento é preciso reforçar que ele não concebe a colonização como um evento histórico

6 "La idea de latinidad contribuyó a disfarzar la diferencia colonial interna con una identidad histórica y cultural que parecía incluir a todos pero que, en realidad, producía un efecto de totalidad silenciando a los excluidos".

superado, mas como um evento prolongado e que trouxe e traz consequências históricas, culturais, geopolíticas do conhecimento e para o viver e sentir das comunidades, deixando nelas marcas emocionais profundas (Queiroz, 2020).

A partir disso, vale ressaltar que o sociólogo brasileiro Octavio Ianni (1993) defende que parte do pensamento e prática na AL organiza-se com base em interpretações sintetizadas em alguns conceitos, dos quais destaco seis, pela relevância que trarão a tudo o que já foi exposto até o momento: (1) civilização e barbárie; (2) raça cósmica; (3) nossa América; (4) revoluções, (5) castas e classes e a (6) questão nacional.

A primeira dicotomia, civilização e barbárie, é um dos temas mais frequentes observados na América Latina, seja pelo exotismo da fórmula ou pela verdade que ela sintetiza. Desde a formação dos estados nacionais até os dias de hoje, essa 'fórmula' continua frequente; mudam as linguagens, os personagens, as forças sociais, mas a dicotomia prevalece. A barbárie foi reforçada com o tempo pela ideia do bárbaro como aquele que pertence a outra casta, a outra classe, aos setores subalternos do campo e da cidade. São os que reivindicam, questionam, protestam, lutam. A bem da verdade, não se trata de um dualismo apenas, já que a civilização produz a barbárie. A nação latino-americana se caracteriza por uma instabilidade política e econômica crônica e recorrente; países marcados por revoluções, governos com mandatos interrompidos, ditaduras, desemprego, marginalidade, entre outros; os grupos dominantes controlam o poder político, militar, religioso, cultural pelos menos em escala suficiente para terem seus interesses garantidos. Toda esta instabilidade, finaliza Ianni (1993), se torna uma técnica política recorrente, crônica, eficaz e conveniente, porque bloqueia o ascenso popular e garante a continuidade dos negócios.

Sobre o conceito de Raça Cósmica (2), trata-se de uma ideia surgida no século e criada pelo filósofo José de Vasconcelos Calderón, à raiz da Revolução mexicana, através do seu livro "La raza cósmica", no qual defende que a 'raça do mundo' tende a se mesclar cada vez mais e formar novos tipos humanos. Como reforça Ianni (1993), nesse período começava a se conferir alguma dignidade à população composta por índios, mestiços, negros, mulatos, brancos de diversas procedências e outros. Estava em curso a "emergência da 'raça cósmica', da 'democracia racial', 'do continente mestiço', e de outras formulações destinadas a dar conta da 'nova' realidade social, política e cultural" (Ianni, 1993, p. 21-22). No entanto, a questão do preconceito racial mesclada com as desigualdades sociais ainda precisa ser superada.

O terceiro conceito (3), que está atrelado ao pensamento da AL, se depara com a expressão Nossa América, formulada em 1891 pelo filósofo e intelectual cubano José Martí, com o intuito de emancipar a América do domínio europeu e norte-americano. Esse termo é retomado em diversas lutas ocorridas neste subcontinente, como foi o caso das lutas do Panamá contra os EUA. Essa noção se relaciona com as propostas de integração ou confederação, numa tentativa de não sucumbir diante da força capitalista mundial.

O tema das Revoluções compreende o conceito (4) que compõe o pensamento e a prática latino-americana. A história da América Latina está definitivamente marcada por lutas sociais, a começar pelas castas e pelos setores de castas durante o período colonial entrando pelo século XIX; depois, a partir das lutas de independência e abolição do regime de trabalho compulsório, destacam-se as classes e os setores de classes. O período que demarcou o colonialismo e o escravismo produziram estruturas sociais complexas, diferentes e rígidas. A partir dessa formação social, mesclam-se desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais, raciais e regionais. “Esse ambiente de lutas sociais ocorre em diferentes épocas e em quase todos os países latino-americanos. Nesse ambiente, o jogo das forças sociais, em geral, está na base dos protestos e revoltas, golpes e contragolpes, revoluções e contra-revoluções” (Ianni, 1993, p.28). No que se refere à revolução burguesa ocorrida na AL, pouco foi realizado e não responde às reivindicações do povo, que ainda luta contra os problemas agrário, regional, racial e nacional.

Paralelo a esse tema, temos a construção dos conceitos de classes e castas (5). Essas linhas de castas foram produzidas durante os séculos de colonialismo e escravismo compreendendo índios, mestiços, negros, mulatos e brancos de diferentes nacionalidades. A partir disso, além das desigualdades e hierarquias sociais, econômicas e políticas, também se desenvolveram as diversidades culturais, compreendendo a língua, a religião, família, padrões e valores culturais, postos como modalidades de consciência e visões de mundo. Já o sistema de classes foi criado com o fim do colonialismo, a independência das antigas colônias, a abolição da escravatura do negro e índio, a diversificação das atividades econômicas, a expansão do capitalismo no campo e na cidade, a industrialização e urbanização, entre outros.

O último tema (6), referente ao contexto latino-americano, tem a ver com a questão nacional, que diz respeito ao modo como se forma e se transforma a nação. A base da construção da nação se ampara em seu território, população,

história, bandeira, hino, moeda, mercado, comunicação, santos, ruínas, monumentos, língua, dialetos, literatura, produções culturais, derrotas, por exemplo. Por isso, esse sociólogo reafirma que a questão nacional se coloca desde o início da história. A gênese de cada sociedade nacional abrange tanto a luta contra a metrópole como as divergências internas, além dos conflitos com vizinhos. Paralelo a isso, se desenvolvem diversidades e desigualdades entre cidade e campo, as regiões. A estas se unem as diferenças sociais, econômicas e raciais. Assim, se revelou um particular e fundamental desencontro entre a cidade e o campo, a região e a nação. Por isso, que a questão do nacionalismo se cria e se recria no âmbito das conjunturas históricas, conforme o jogo das forças sociais internas e externas. A fisionomia da nação é interferida periodicamente pelas desigualdades e contradições escondidas nas diversidades nacionais. Como lembra Ianni (1993, p.48), tivemos o socialismo de Allende e o fascismo de Pinochet no Chile; ditaduras militares de cunho fascistas na Argentina, no Brasil e Uruguai, destruindo experiências democráticas e conquistas culturais da maior importância; a vitória da Revolução Sandinista na Nicarágua; a revolução popular em El Salvador ao longo de 12 anos e desarticulada em 1992.

Toda essa discussão que construímos até aqui pretende fortalecer o significado de ser latino-americano, sem limitar esse conceito apenas ao fato de termos uma raiz de origem europeia por conta da base linguística, mas porque a língua latina, juntamente com suas particularidades, sejam elas de ordem cultural, folclórica, religiosa, política e social, se mesclaram com as de origem indígena e africana. Exatamente por essa riqueza de encontros, por essa hibridação, a noção de 'latino' (latinidade) ganha uma dimensão significativa dentro do continente americano, ao celebrar a mestiçagem como uma característica fundamental.

Os elementos expostos até o momento em torno da concepção da AL, do latino-americano e da latinidade poderiam ajudar a trazer um extenso debate antropológico, sociológico e político. No entanto, todo esse recorte trazido remete a um conceito de América Latina que perpassa diversos aspectos advindos a partir da colonização e da criação de sua nomenclatura. As problemáticas apresentadas, os elementos e eventos peculiares e a diversidade na construção desse subcontinente são o fundamento para também percebermos como a literatura latino-americana se torna particular justamente por todos os aspectos étnicos, culturais, geográficos, históricos, linguísticos, sociais, nacionais, políticos que a compõem. Por essa razão, ressaltar estes aspectos a partir da leitura

de um TL permite aos estudantes e a nós, professores de língua espanhola, uma ampla reflexão que nos coloca num espaço contra as forças hegemônicas e, deste modo, nos leva a resistir a qualquer evento que aponte para a algum tipo de colonialidade. É justamente essa compreensão que nos faz assumir o pensamento decolonial.

## TL NAS ATIVIDADES DE PRÁTICA LEITORA: QUAL O LUGAR DA LATINIDADE?

Todos somos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro, nossos pais, depois, aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo, lembra Todorov (2010). Este estudioso aproxima a literatura aos estudos da filosofia e das ciências humanas, pois se trata do pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos, cuja realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana. Para ele, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. “Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais” (Todorov, 2010, p. 77). A essa assertiva, defendemos o posto por Vargas Llosa (2004, p. 380): “Nada ensina melhor que a literatura, a ver nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua múltipla criatividade”. Em “Dicionário amoroso da América Latina”, Vargas Llosa (2006) ainda completa que a literatura nos irmana com o nosso passado, desenvolvendo em nós um sentimento de pertença à coletividade humana através do tempo e do espaço como o mais alto logro da cultura. Aproximamo-nos também da concepção que Cosson (2009, p.17) tem da leitura e da escritura dos textos literários, ao considerá-los como espaço onde “encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos [...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Justamente por termos essa compreensão do papel da literatura para a vida e para a educação, reconhecemos o texto literário como uma manifestação da literatura e, portanto, o tomamos como material didático e autêntico em aulas de língua - neste caso a espanhola. Portanto, a leitura literária se torna



esse espaço onde universos se encontram e dialogam, onde nós podemos ter acesso a traços culturais, históricos, sociais, geográficos, linguísticos, entre tantos. É nesse espaço, o literário, onde percebemos que a leitura passa a ganhar mais possibilidades, porque ela revela tanto o tempo e espaço de sua produção, quanto o tempo e o espaço de quem o produziu e ainda dialoga com o contexto de quem lê.

Como bem reforça Paulo Freire (2009), a leitura nos coloca em diálogo com o mundo a partir de nossos contextos. Nesse diálogo temos diferentes cenários que podem revelar um mundo exótico ou mundo verossímil, muito mais próximo de nossa realidade do que podemos imaginar. Por isso, entendemos que, por meio da leitura literária, temos também a oportunidade de, durante o ensino de língua espanhola, evidenciarmos um contexto muito particular que merece seu espaço de debate para a formação crítica, reflexiva e política dos nossos estudantes: a latinidade.

Neste sentido, não coletamos textos aleatórios, mas decidimos e definimos investigar a presença da latinidade nos textos literários presentes nas seções destinadas especificamente à leitura nos livros didáticos de espanhol constantes do Guia do PNLD/2018. Reiteramos que esse guia apresentou três coleções de língua espanhola aprovadas para o Ensino médio (EM): *Confluencia*, *Cercanía joven* e *Sentidos en lengua española*. Cada coleção contém três volumes destinados à 1ª, a 2ª e a 3ª séries do EM.

Na coleção *Confluencia*, dos nove TL selecionados para as seções de leitura, sete textos eram de autores latino-americanos e dois eram espanhóis. A presença desses sete autores, três no volume 1(v.1) e quatro no volume 2 (v.2), significa, a nosso ver, um avanço para a representatividade latino-americana, observando-se que, até há bem pouco tempo, o livro didático dava mais evidência a textos literários de autores espanhóis. Desses autores, selecionados de diferentes localidades da América Latina, desde o Uruguai a Cuba, a presença feminina e a literatura negra foram representadas pela afro-cubana Magia López. Importante apontarmos que os traços biográficos dos autores dos textos selecionados, ainda que de forma breve, tiveram destaque por meio de um box localizado próximo ao texto, como elemento paratextual. Dessa maneira, evidenciamos, inicialmente, a presença da latinidade nos TL das seções de leitura através da origem desses autores demarcada geograficamente pelo subcontinente latino-americano.

Verificamos ainda que, a partir dos textos literários selecionados para as atividades de leitura, emergiam conteúdos que revelam cenários próprios da América Latina, momento que seria oportuno para uma discussão em torno de alguns dos conceitos (Ianni, 1993) próprios da nossa latinidade como uma forma de resistência contra os padrões de poder. No entanto, constatamos que as instruções das atividades de leitura a partir do TL não evidenciava a discussão desses cenários a fim de promover uma compreensão crítico-reflexiva sobre nosso subcontinente. Desta forma, mais uma vez essas cenas foram silenciadas. E, quando afirmamos isso, levamos em consideração o fato de que a formação sócio-histórica e étnico-racial do subcontinente latino-americano sempre foram marcadas pelos esquecimentos.

Quanto à coleção *Cercanía joven*, como nosso *corpus* se concentrou apenas nas seções destinadas especificamente à habilidade leitora, não foi possível analisarmos o espaço da latinidade por meio dos TL, já que nenhuma dessas seções fez uso deste tipo de texto para este fim.

Finalmente, a coleção *Sentidos* empregou um único TL na seção de leitura no volume 1 da primeira unidade que possibilitou analisar o contexto da latinidade. Neste caso, trata-se da letra da canção 'Soy loco por ti, América'. Reiteramos que consideramos o poema presente na letra da canção como um produto artístico híbrido, que atende ao campo artístico-literário. Essa letra se constrói como uma composição poética, empregando recursos literários e projetando seu significado desde perspectivas artístico-culturais. Assim sendo, a seleção da letra da canção 'Soy loco por ti, América'; a inserção, após a letra, de dois boxes explicativos que esclarecem dados biográficos dos compositores e de uma personalidade que é citada aparece nessa letra, bem como as instruções de pós-leitura deram destaque para os cenários próprios da América Latina. Inclusive, uma das questões propôs justamente essa reflexão: Somos todos latinos, por quê? No entanto, chamamos atenção para o fato de não haver uma aproximação entre as informações postas nos boxes sobre os autores com o contexto da canção, fato que fragiliza a leitura crítica dessa letra.

Essas constatações nos mostra que a latinidade nos TL em atividades de leitura se manifesta de forma superficial, na medida em que há textos de autores latino-americanos e na periferia desses textos constam boxes informativos com os dados biográficos desses autores, sinalizando para uma aproximação com o contexto da AL. No entanto, apesar dos textos selecionados para esta prática serem ricos potenciais para um debate mais profundo sobre as questões pró-

prias do contexto latino-americano, notamos que eles estavam apenas a serviço de um tema específico da unidade, como por exemplo: na coleção *Confluencia*, encontramos a crônica *La televisión* ('El libro de los abrazos), do autor Eduardo Galeano, empregada para discutir 'Meios de comunicação'; o poema *Mi belleza*, de Magia López e Alexei Rodriguez Mola, foi selecionado para discutir o tema da unidade "A hipervalorização da beleza em detrimento a outras; o fragmento do ensaio *La escuela del sur* de Joaquín Torres García foi empregado para dar conta do tema da unidade "Ambientes periféricos no mundo hispânico"; o poema "El sur también existe" de Mario Benedetti este à serviço do tema: Ambientes periféricos no mundo hispânico. Já os romances: *Un mundo para Julius* (fragmento) do Alfredo Bryce Echenique e *Doña Bárbara* (fragmento) de Rómulo Gallegos foram utilizados para uma discussão no campo do uso da língua: formas de tratamento e a pronúncia como marca de identidade social.

No próximo tópico, veremos como o contexto da latinidade poderia ter sido evidenciado de modo a contribuir para a construção de um pensamento decolonial.

## A LATINIDADE NO TL: POR UM PENSAMENTO DECOLONIAL

O texto literário, como afirmamos anteriormente, nos devolve ao sentimento de pertença e nos permite nos aproximarmos de diferentes contextos e realidades. Por isso, por meio dele é possível que a prática leitora desenhe uma perspectiva de reflexão crítica com vistas à latinidade<sup>7</sup> que, por sua vez, contribuem para a construção de um pensamento decolonial. Para exemplificar melhor essa discussão, dos sete TL propostos para o desenvolvimento da leitura na coleção *Confluencia*, seis deles nos permitem discutir, durante a prática de leitura, cenários próprios da AL, como resumimos no quadro abaixo:

**Quadro 01-** Cenário latino-americano que apontamos nos TL selecionados nas seções de leitura da coleção *Confluencia*

Texto literário	Autor	Cenário Latino-Americano verificado no texto
La televisión, ('El libro de los abrazos') (vol.1, p.50)	Eduardo Galeano	Os mercados que dominam a comunicação como mecanismo de manipulação das informações.

7 Essa discussão da presença da latinidade nos TL das coleções de espanhol podem ser verificadas com mais detalhes na tese "Tratamento didático do texto literário nos manuais de espanhol: gêneros literários, práticas de leitura e latinidade". Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/10taLgGxxFQnQ6jRhyPpDsb3jWPmNPpch/view>>.

Texto literário	Autor	Cenário Latino-Americano verificado no texto
Mi belleza (vol.1, p. 84)	Magia López e Alexei Rodriguez Mola	A presença dos afrodescendentes na construção étnica-racial do continente LA.
Un mundo para Julius (fragmento) (vol.1, p.99)	Alfredo Bryce Echenique	Denúncia contra preconceitos, desigualdades e discriminações pelas quais a população pobre peruana passa.
El sur también existe (vol. 2, p.71)	Mario Benedetti	Enfrentamento entre os países do norte e do sul da AL, fazendo referência ao domínio dos países desenvolvidos, em particular os EUA, sobre os países latino-americanos.
La escuela del sur (fragmento) (vol. 2, p.73)	Joaquín Torres García	A valorização da arte sul-americana e a observação da América do sul com vistas a uma identidade cultural própria.
Doña Bárbara (fragmento) (vol. 2, p.102)	Rómulo Gallegos	Confronto entre a natureza e progresso nos llanos venezuelanos.

**Fonte:** elaborada pela autora.

A crônica *'La televisión'* pertencente ao *El libro de los abrazos de Galeano*, seria uma ótima oportunidade de discutir, na atividade de leitura, uma das questões que afligem o contexto LA: os mercados que dominam a comunicação como mecanismo de manipulação das informações. Como bem lembra Canclini (2008), os mercados de comunicação do continente latino-americano, que até o século XVII estiveram nas mãos da Espanha e Portugal e nas da França desde o XIX até o início do século XX, passaram ao predomínio estadunidense nos últimos séculos. No entanto, ele defende que, em tempos de globalização, não há apenas uma "americanização" no mundo, apesar de um amplo setor de produção, distribuição e exibição audiovisual ser de propriedade de corporações dos EUA. Essa discussão dialoga bem, como apresentamos anteriormente, com o elemento 'Questão nacional' que, conforme Ianni (1993), diz respeito ao modo como se forma e se transforma a nação. A partir dessas reflexões, notamos – especificamente na atividade leitora desenvolvida a partir deste TL, que, apesar do box sobre o autor na periferia do texto e de o próprio texto selecionado conter elementos que particularizam o contexto LA, essa abordagem não foi sugerida como reflexão para a atividade de leitura a partir dessa crônica.

O poema *'Mi belleza'* dos poetas cubanos - Magia López e Alexei Rodriguez Mola - desenha uma das realidades da AL, na medida em que um dos versos reivindica que a beleza não é única e que está para além dos padrões "eurocêtricamente hablando". Ao mencionar esse padrão e observando o con-

texto e o lugar de fala dos autores, seria oportuno propor um contraponto entre a imposição desse padrão de beleza, que considera apenas as pessoas brancas e europeias, com a realidade étnico-racial latino-americana. Esse debate se relaciona bem com a discussão trazida por Ianni (1993) sobre a construção da raça cósmica. Importante mencionar também que a poeta, Magia López, além de mulher é negra e assume o compromisso de reivindicar a voz da mulher afro-cubana. Mulher e negra. Duas classes que, desde a época de nossa colonização, foram silenciadas em virtude de um patriarcalismo e da colonialidade que precisava hierarquizar classes a fim de explorá-las e subjugar-las. Podemos incluir nessa discussão, que propor um TL desses autores significa considerar a literatura negra do continente Latino Americano. Como bem reforça Ianni (1988, p.91), “Considera-se a literatura negra como de autoria negra, ou seja, diferencia-se daquela que apenas tematiza o negro”.

O romance *‘Un mundo para Julius’* conta a história de Julius, uma criança que vive entre dois mundos: o de sua família rica e o dos empregados, ao mesmo tempo em que desenha a oligarquia de Lima e desmascara preconceitos, denuncia desigualdades e as discriminações pelas quais a população pobre peruana passa. Trazer à tona essa questão, ainda que por meio de um fragmento, seria uma ótima oportunidade para a discussão em torno de uma das singularidades da AL apresentada por Mignolo (2005): o controle do espaço e, a apropriação de terra que se associam ao capital nas mãos de poucos e reforçam a marginalização e desumanização de outros. Uma oportunidade de denúncia contra preconceitos, desigualdades e discriminações. Entretanto, as questões que deveriam tratar da compreensão e interpretação desse texto, davam conta apenas do uso das formas de tratamento em língua espanhola.

O poema *‘El sur también existe’* do uruguaio Mario Benedetti aborda o enfrentamento entre os países do norte e do sul, fazendo referência ao domínio dos países desenvolvidos, em particular os EUA, sobre os países latino-americanos. Nesse poema, podemos notar que o poeta qualifica “os do norte” como desenvolvidos industrialmente e tecnologicamente; como possuidores de armas químicas; como consumistas e ricos, mas pobres socialmente por não socializarem as descobertas científicas. Já os países do sul, os latino-americanos, são descritos como frágeis, marginalizados, dependentes, sem importância mundial, porém é do sul onde saem pessoas que se esforçam e que lutam sem perder a fé, a esperança e que tratam de seguir em frente apesar de todas as dificuldades sociais, políticas e econômicas que lhes afetam. Essa constatação revelada

no discurso literário dialoga com as questões defendidas por Canclini (2008) e Mignolo (2005): o controle dos espaços, a apropriação de terras e do saber associadas ao acúmulo do capital nas mãos de uma minoria (norte-americana) reforça a marginalização de outros (latino-americanos). Também podemos acrescentar a discussão sobre o conceito de 'Nossa América' trazida por Ianni (1993). Nesse sentido, fazer uso desse poema numa aula de língua espanhola proporciona uma discussão para além dos hemisférios: reflexão em torno da submissão dos países da AL frente à dominação norte-americana, cenário que tanto marca a história econômica e política desses países.

O ensaio '*La escuela del sur*', do escritor Torres García, explica a pintura da América Invertida e compõe um dos 150 ensaios produzidos por ele entre 1934 e 1943, todos publicados no livro '*Universalismo Constructivo*'. Nesse ensaio, Torres García defende um novo modo de ver a arte e resume nele suas experiências com as vanguardas europeias do início do século XX e sua visão de arte de todos os tempos, particularmente a América do sul. Tanto a pintura quanto o fragmento do ensaio de Torres García reclamam que olhemos para o Sul como o norte do povo latino-americano e não que o nosso norte/foco/rumo esteja condicionado aos interesses da América do Norte. A imagem remete inclusive às relações de poder que se estabelecem entre os hemisférios sul e o norte. Podemos acrescentar, ainda, como nos lembra Mignolo (2005), que o continente americano é marcado pela soberania de uns povos e pela exclusão de outros, essência que parece marcar toda a configuração de uma AL que ainda insiste em se colocar em posição inferior às nações com as quais mantém, nas relações econômicas e políticas, o discurso da colonialidade. Por meio desse texto também podemos evidenciar o conceito de nossa América definido por Ianni (1993).

O romance '*Doña Bárbara*', do venezuelano Rómulo Gallegos, aponta para uma problemática vivenciada no contexto da AL: o confronto entre a natureza e o progresso. A protagonista é uma mulher autoritária, dominadora, que rege as leis da região dos llanos venezuelanos. Podemos dizer que ela, detentora do poder no enredo, pode ser considerada como a representação do ditador Juan Vicente Gómez, figura política que ditava as leis na Venezuela no período em que a obra foi escrita. Também se nota o confronto entre a natureza e o progresso durante a narrativa. A partir dessa informação, notamos que a latinidade se configura no momento em que se aponta para uma problemática social que compõe o cenário latino-americano: a luta pela modernização do campo e o

atraso social e político pelo qual a Venezuela passava em meados do século XX. No fragmento posto na seção de leitura, temos em evidência dois personagens que experienciaram contextos diferentes: Santos, que teve acesso aos estudos na Europa, e a jovem camponesa, que sempre viveu nos llanos venezuelanos. Esse confronto que vai se configurando nessa narrativa, é uma oportunidade para discutir a temática das revoluções (Ianni, 1993) tão presentes na construção da identidade dos povos da AL.

Finalmente, apontamos para a letra da canção ‘Soy loco por ti, América’ (*Sentidos*, vol. 1, p. 23) cujo título nos remete imediatamente ao contexto da latinidade, ao reafirmar insistentemente seu amor por este continente nos versos: “Soy loco por ti, América, soy loco por ti de amores”. Notadamente, os versos mesclam as línguas espanhola e portuguesa com o propósito de mostrar que o Brasil não é um país isolado na América do Sul, mas que ele faz parte de um grupo muito maior que traz consigo e compartilha as mesmas marcas históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas. Resulta que o brasileiro ainda não se considera como latino. Possivelmente pelo fato dessa nomenclatura “América Latina” ter sido defendida e elaborada pelos hispano-falantes na tentativa de integrar todos os países latinos na luta contra as forças europeias e, especialmente, para se opor a uma América anglo-saxônica. Esse texto seria uma possibilidade de endossar a discussão trazida por Ianni (1993) em torno da definição de Nossa América, que se relaciona com as propostas de integração ou confederação, numa tentativa de não sucumbir diante da força capitalista mundial.

## PONDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma atitude decolonial representa assumir uma postura de resistência em busca de mudanças quanto às colonialidades do saber, do ser e do poder que foram incrustadas na construção da sociedade latino-americana. Por isso, entendemos que ao discutirmos aspectos temáticos que envolvem a latinidade, a partir da leitura de textos literários em aulas de espanhol (ensino médio), reitera o compromisso que a educação deve ter na formação de cidadãos críticos e reflexivos, que culminaria, neste caso, numa atitude decolonial. Quando nos reconhecemos latinos e conhecemos as realidades que temos em comum, nos apropriamos dos contextos que nos oprimem e insurgimos contra os paradigmas que se anunciam imperiais e universais. Além disso, enquanto professores de língua espanhola no continente americano, não podemos silenciar, mesmo

que as propostas apresentadas nos livros didáticos não deem conta disto no exercício da habilidade leitora, os conceitos e cenários que correspondem ao contexto da América Latina, quando temos em mãos um texto literário. Ainda mais quando, atualmente, temos uma política educacional que limita a oferta obrigatória de apenas uma língua estrangeira, o inglês, idioma que representa os interesses norte-americanos no nosso continente. Portanto, neste contexto de resistência do ensino de língua espanhola, precisamos promover discussões em torno do cenário latino-americano e fazermos uso da literatura em seus mais variados gêneros para este fim, conforme possibilidades apontadas na seção anterior. Desse modo, estaremos ajudando a construir uma educação com vistas à liberdade, pois, quando temos ciência de que somos oprimidos, é quando nos formamos cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

## REFERÊNCIAS

ARDAO, A. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos, 1980.

BRANDALISE C. **O conceito de América Latina**: hispano-americanos e a panlati- nidade europeia. Cuadernos del CILHA - a. 14 n. 18 - 2013 Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95149>>. Acesso em: 22 de agosto de 2024.

CANCLINI, G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. 4. reimpr. São Paulo: Edusp, 2008. (Ensaio Latinoamericanos, 1).

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; BARCIA, P. L. **Cercanía joven**: espanhol. São Paulo:Edições SM, 2016.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CRUZ, L. D. **Construções de latinidade e ideologias linguísticas na internet**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 26-45. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67777>>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 50.ed. São Paulo: Cortez, 2009.



FREITAS, L.M. A. de.; COSTA, E. G. de. **Sentidos en lengua española**. 1ª ed. São Paulo: Richmond, 2016.

IANNI, O. **O labirinto latino-americano**. Petrópolis/RJ, Vozes, 1993.

MIGNOLO, V. D. **La ideia de América Latina**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

PINHEIRO-CORREA, P; LAGARES, X. C; et al. **Confluencia**. São Paulo: Editora Moderna. 1a edição, 2016.

QUEIROZ, L. **Decolonialidade concepções de língua**: uma crítica linguística e educacional. Campinas, SP: Pontes editora, 2020.

QUIJADA, M. **Sobre el origen y difusión del nombre América Latina**. Revista de Indias, 1998. Disponível em: <<http://digital.csic.es/handle/10261/9354>>. Acesso em: 23 de agosto de 2024.

SORIA, E. A. La política cultural de Francia en la génesis y difusión del concepto L. Amerique latine, 1860-1930. In. GRANADOS, A. MARICHAL, Carlos (orgs.). **Construcción de las identidades latinoamericanas** – Ensayos de historia intelectual – siglos y XX. México: El Colegio de México: Centro de Estudios Históricos, 2004, p.71-105. Disponível em: <<https://repositorio.colmex.mx/concern/books/rb68xc51k?locale=es>>. Acesso em: 03 de set. de 2024.

TENORIO, P.; REYZÁBAL, Mª V. **El aprendizaje significativo de la literatura** Madrid: La Muralla, S.A., 1992.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VARGAS LLOSA, M. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

\_\_\_\_\_. **Dicionário amoroso da América Latina**. Tradução: Wladir Dunpont e Hortencia Lencastre. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.016

# USO DE TDICS E ENGAJAMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA EM UMA TURMA DO 9º ANO

Janailson Ferreira<sup>1</sup>  
Maria Rosa da Silva Costa<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma intervenção realizada em uma turma de 9º ano de língua inglesa de uma escola pública na zona rural do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação (Engel, 2000; Allwright, 1983 *apud* Amorim, 2023; Elliot, 1976 *apud* Silva, 2023) e teve como objetivo investigar possíveis impactos na motivação e no engajamento dos estudantes a partir da aprendizagem do gênero textual panfleto, na língua inglesa, por meio da utilização de TDICs. Para isso, buscou-se aporte teórico nos escritos de Amorim (2023) sobre tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, Souza (2020) que aborda a aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDICs e Souza (2007) e Sant’Anna (2004 *apud* Costa *et al.*, 2012) que tratam do uso de recursos didáticos no ensino escolar. Utilizou-se como recursos didáticos o *notebook*, a *Internet*, o projetor, a caixa de som, celulares dos alunos e aplicativos de jogos e de criação de imagens. Os resultados indicam que as atividades, em grande parte, parecem ter contribuído com o envolvimento e a motivação dos estudantes. No entanto, há espaço para ajustes e melhorias, especialmente em relação ao tempo reservado para cada atividade desenvolvida e também na construção de estratégias que promovam o engajamento e a participação de todos os alunos nas atividades.

**Palavras-chave:** Pesquisa-ação. Língua inglesa. Motivação e engajamento. TDICs.

1 Mestrando do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS/CN da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, janailson.ferreira.090@ufrn.edu.br.

2 Doutora pelo Curso de Inglês: Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, maria.rosa@ifsc.edu.br.

## INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca, entre as competências gerais da Educação Básica, a importância de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. Essas habilidades devem ser aplicadas nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, com o objetivo de possibilitar a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimento, a resolução de problemas e o exercício do protagonismo e da autoria, tanto na vida pessoal quanto na coletiva.

Ainda de acordo com esse documento orientador, as vivências das crianças em seus contextos familiares, sociais e culturais, bem como suas lembranças, o pertencimento a um grupo e o contato com diversas tecnologias de informação e comunicação, são elementos que incentivam sua curiosidade e a capacidade de formular perguntas. O desenvolvimento do pensamento criativo, lógico e crítico é promovido por meio do fortalecimento da habilidade de questionar e avaliar respostas, argumentar, interagir com diferentes manifestações culturais e utilizar tecnologias. Essas práticas ajudam os alunos a ampliarem sua compreensão sobre si mesmos, o mundo ao redor e as relações entre os seres humanos e a natureza.

Soares *et al.* (2015 *apud* Amorim, 2023) define as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) como uma combinação de recursos tecnológicos, incluindo dispositivos, *software*, mídia e a conexão de diversos ambientes e pessoas em uma rede, com o propósito de facilitar a comunicação entre os participantes, ampliando as funcionalidades e oportunidades já proporcionadas pelas tecnologias.

Assim, as TDICs como recurso didático, conforme Amorim *et al.*, (2023) têm um impacto no ensino que precisa ser considerado, uma vez que elas podem proporcionar contextos de interação e prática capazes de promover aprendizagem. Por sua vez, Souza (2007), afirma que a utilização de recursos didáticos deve atuar como suporte para que, no decorrer do tempo, os alunos possam aprofundar seus conhecimentos, expandi-los e, posteriormente, construir novos saberes a partir desse fundamento.

Em se tratando do ensino de língua inglesa, a BNCC afirma que a aprendizagem dessa língua estrangeira propicia aos alunos a criação de novas formas de engajamento e participação em um mundo social cada vez mais globalizado

e plural. Nesse contexto, as fronteiras entre países e interesses locais, regionais, nacionais e transnacionais tornam-se mais difusas, exigindo abordagens de ensino mais criativas e estimulantes, especialmente com a presença constante da tecnologia na vida dos estudantes.

Além disso, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), o ensino da língua inglesa deve proporcionar a aquisição de competências linguísticas essenciais, permitindo aos alunos participarem ativamente na sociedade, promoverem o pensamento crítico e exercerem a cidadania. Isso expande as oportunidades de interação e mobilidade, além de abrir novos caminhos para o conhecimento e a continuidade dos estudos.

É imperativo ainda, conforme a BNCC, reconhecer que a cultura digital tem causado mudanças significativas nas sociedades contemporâneas. Assim, com o avanço e a expansão das tecnologias de informação e comunicação, além do crescente acesso a dispositivos como computadores, celulares e *tablets*, os estudantes estão profundamente inseridos nesse contexto, não apenas como consumidores, pois eles têm se tornado protagonistas da cultura digital, participando ativamente de novas formas de interação multimodal e multimidiática, bem como de atuação social em redes, de maneira cada vez mais rápida e dinâmica.

Diante disso, a importância da habilidade de compreensão e produção escrita em inglês é inegável, uma vez que permite aos alunos a possibilidade de se expressar em vários gêneros discursivos, em diversas áreas de conhecimento e em contextos nos quais o público seja falante de inglês, sendo primeira língua ou não (fóruns, *tweets*, comentários no *YouTube* de cunho internacional, jogos, dentre outros). Ademais, tendo em vista o que aborda a BNCC no eixo escrita, que prevê a produção de texto em língua inglesa como uma prática social, desenvolver essa habilidade é importante tanto no ambiente escolar como também em outros contextos nos quais seja possível ter contato com o idioma.

No entanto, escrever, seja em língua materna ou em uma língua estrangeira, é uma atividade extremamente complexa, uma vez que nela, estão envolvidos diversos fatores, como: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, o conhecimento da organização textual, a distância do interlocutor, o propósito em escrever, além de convenções de ortografia e pontuação (Ferrari, 2002). Essa complexidade é ainda maior na produção escrita em inglês em escolas públicas, onde os desafios são amplificados.

Autores como Moita Lopes (1996) observaram que, historicamente, a habilidade de leitura em língua estrangeira era a que mais parecia justificada socialmente no Brasil, uma vez que os únicos exames formais de língua estrangeira, em nível de graduação e pós-graduação, envolviam nada mais que o domínio dessa habilidade. Segundo o autor, a necessidade real que os alunos podiam ter de usar a língua inglesa poderia surgir quando estavam fazendo cursos universitários em determinados campos acadêmicos que requeriam a leitura de texto em inglês que não eram encontrados em língua materna.

Oliveira (2009) complementa que, entre os séculos IX e XIX, a interação entre culturas ocorria principalmente por meio de textos literários, o que justificava a ênfase na leitura no ensino de línguas estrangeiras. Por consequência, é completamente lógico que o ensino de línguas estrangeiras estivesse centrado na promoção da habilidade de leitura nos estudantes. Contudo, com o advento da Internet e a crescente globalização, Anjos (2015) defende a necessidade de um ensino de línguas mais dinâmico, que desenvolva a competência comunicativa e a consciência intercultural e crítica dos alunos.

Corroborando Rajagopalan (2003, p. 70) afirma que “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Isso significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Diante disso, no que concerne ao ensino de língua inglesa como segunda língua, principalmente na escola pública, compreende-se que há a necessidade de um ensino de inglês que atenda às demandas reais dos aprendizes, de forma que se tornem sujeitos protagonistas.

Bustamante (2007) afirma ainda que o ensino de inglês por meio de gêneros discursivos proporciona ao estudante o acesso a textos com os quais ele possivelmente terá contato ao longo da sua vida pessoal, profissional ou acadêmica. Cope e Kalantzis (1993 *apud* Bustamante, 2007) acrescentam que o ensino de gêneros não deve ser feito de forma a reproduzir um modelo, mas sim para dominar um instrumento que encoraje o desenvolvimento e a mudança mais do que a simples reprodução.

Outro aspecto importante é a utilização de recursos didáticos diversos. Conforme Sant’Anna (2004 *apud* Costa *et al.*, 2012) os recursos didáticos na sala de aula além de desempenhar um papel como métodos de ensino, também atuam como ferramentas que motivam e fortalecem o processo de aquisição de conhecimento. Assim, o uso desses recursos estimula aspectos como atenção,

concentração, reflexão e cooperação, fazendo com que as interações na sala de aula aconteçam de forma espontânea.

Para Costa (2012) os recursos têm o propósito de suscitar o interesse e estimular os alunos a participarem ativamente das aulas, o que, por sua vez, contribui para um processo de aprendizado mais eficaz e produtivo. Dessa maneira, as interações entre os estudantes durante a exposição de um conteúdo podem promover a aprendizagem colaborativa. De acordo com Behrens (2005 *apud* Souza 2020) na da sala de aula, a aprendizagem colaborativa surge a partir da interação entre os alunos, que colaboram em pares ou em equipes, compartilhando recursos e colaborando com o professor. Juntos, eles se ajudam na busca, construção e interpretação do conhecimento, seguindo os princípios essenciais da aprendizagem colaborativa.

Assim, o presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Pós-graduação Lato Sensu em Especialização em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica do Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente. O problema delimitado na pesquisa está relacionado à pouca participação e engajamento dos alunos durante as aulas de inglês como língua adicional em uma turma do 9º ano dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola pública da zona rural de um município no Rio Grande do Norte.

As possíveis causas desse fenômeno incluem a falta de conexão percebida entre o inglês e as necessidades ou objetivos dos alunos, a ausência de exposição e imersão na língua fora da sala de aula e a falta de abordagens pedagógicas que relacionem o inglês aos interesses pessoais dos alunos. Isso foi percebido durante as aulas, observando as interações entre os estudantes, bem como em conversas informais entre o professor e os alunos. Essa falta de motivação e o baixo engajamento resultam em dificuldades com a escrita, expressão oral, compreensão e aquisição de vocabulário. Portanto, é necessário a utilização de estratégias que possam despertar nos alunos a percepção da importância de aprender inglês como língua adicional, integrando o conteúdo ensinado com sua realidade social e interesses pessoais.

Nesse sentido, buscou-se realizar uma intervenção por meio da utilização de TDICs com o intuito de contrapor a falta de motivação dos estudantes na aprendizagem de inglês como língua adicional, a partir da aprendizagem e produção do gênero panfleto, na língua inglesa. Metodologicamente, a pesquisa

adotou uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação (Engel, 2000; Allwright, 1983 *apud* Amorim, 2023; Elliot, 1976 *apud* Silva, 2023).

Para atingir nossos objetivos, apoiamo-nos teoricamente nos escritos de Amorim (2023) sobre tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas; Souza (2020) que aborda a aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDICs; Souza (2007) e Sant’Anna (2004 *apud* Costa *et al.*, 2012) que tratam do uso de recursos didáticos no ensino escolar. No que tange ao ensino de língua inglesa, buscamos aporte teórico em Ferrari (2002); Moita Lopes (1996); Oliveira (2009); Anjos (2015); Rajagopalan (2003) e Bustamante (2007).

Após a intervenção, os resultados mostram que as atividades parecem ter contribuído em manter os alunos envolvidos e motivados. No entanto, há espaço para ajustes e melhorias, especialmente em relação ao tempo reservado para cada atividade e à participação e engajamento de todos os alunos.

## METODOLOGIA

Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000), esse tipo de pesquisa representa uma forma de investigação participativa e envolvente, diferenciando-se da pesquisa tradicional, que é caracterizada como não interferente e independente. Portanto, a pesquisa-ação tem o propósito de integrar pesquisa com ação - com prática -, isto é, aprimorar o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, assim, uma abordagem para conduzir investigações em situações nas quais o pesquisador também faz parte da prática e busca aprimorar a compreensão desse contexto.

No influente artigo sobre pesquisa centrada na sala de aula, Allwright (1983 *apud* Amorim, 2023) caracteriza esse tipo de pesquisa como aquela que procura analisar o que se desenrola no ambiente da sala de aula quando professor e alunos interagem. Em termos mais específicos, a pesquisa da sala de aula não se limita a considerar este espaço como um simples contexto de estudo, mas a encara como o próprio alvo de investigação.

Assim, Amorim (2023) ressalta que os processos que se concretizam na sala de aula passam a ser o cerne da análise, e os pesquisadores que se dedicam a investigar sobre a sala de aula buscam compreender os motivos pelos quais as situações se desenrolam da maneira como ocorrem nesse ambiente específico.

Sendo assim, esse método de pesquisa proporciona ao professor aperfeiçoar suas práticas, tornando-se pesquisador em sua própria sala de aula. Para Elliot (1976 *apud* Silva *et al.*, 2023), a pesquisa-ação, quando usada em cursos de formação, pode ser entendida como uma técnica de automonitoração do que está acontecendo na sala de aula do professor; um processo através do qual o professor se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela.

Os participantes da pesquisa são estudantes de uma turma do 9º ano de uma escola estadual do interior do estado do Rio Grande do Norte. A escolha desses participantes foi feita com base no nível de maturidade que a turma apresenta, sendo este mais alto em relação às outras. Além disso, o professor já trabalhava na escola há mais de um ano com essa turma específica, que era composta por 22 alunos, sendo 14 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades entre 14 e 15 anos, oriundos da zona rural, com distintas motivações para estudar inglês.

A proposta de atividade de aprendizagem foi desenvolvida em 3 encontros semanais (6 aulas de 45min cada). No que diz respeito aos instrumentos de registro de dados, estes foram: a observação visual do professor, um diário de pesquisa e a câmera fotográfica do aparelho celular do pesquisador. Esses instrumentos foram utilizados durante e depois da aplicação da proposta de atividade de aprendizagem. Assim, o professor-pesquisador fotografou as etapas da intervenção e tomou nota durante e depois de cada aula, observando as interações dos alunos, a participação e o engajamento na atividade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A introdução de recursos audiovisuais no primeiro dia de aula gerou um impacto imediato entre os alunos, despertando sua curiosidade e elevando suas expectativas quanto ao conteúdo a ser apresentado. Desde o momento em que o professor entrou na sala com o projetor e outros recursos, notou-se um clima de atenção diferenciada, algo que, segundo Sant'Anna (2004 *apud* Costa *et al.* 2012), é comum quando se utilizam materiais didáticos que vão além dos recursos tradicionais. Esse primeiro contato criou uma atmosfera propícia para o aprendizado, pois os alunos se mostraram mais receptivos e engajados.

O primeiro grande momento de interação aconteceu com a exibição dos vídeos sobre o Festival de Parintins e outros festivais ao redor do mundo, como o



*Encierro*, a *La Tomatina* e o *Festival do Queijo*. A atenção dos alunos foi mantida ao longo da exibição, e muitos demonstraram interesse em conhecer mais sobre esses eventos. Alguns alunos, que desconheciam festivais como o de Parintins, ficaram surpresos ao aprender sobre a cultura e a importância desse evento no Brasil. A exibição do vídeo foi um ponto crucial para despertar a curiosidade e motivar discussões espontâneas sobre as tradições culturais.

**Fig. 1** - Estudantes assistindo ao vídeo *Festivals Around the World - World Culture*.



**Fonte:** Os autores (2023).

O uso de recursos visuais teve um papel fundamental para captar a atenção dos alunos e mantê-los concentrados. Durante as discussões que se seguiram ao vídeo, foi perceptível que muitos alunos estavam dispostos a participar, oferecendo suas opiniões e levantando questões sobre o que assistiram. A participação ativa dos estudantes, conforme destacam Moreira (2011) e Pivatto (2014 *apud* Santos 2020), é essencial para que o conhecimento prévio seja ativado e integrado ao novo conteúdo, o que contribui para a construção de uma aprendizagem significativa.

Outro momento marcante foi o uso da plataforma de jogos interativos *Kahoot!*. Essa atividade trouxe um nível de entusiasmo que raramente se observa em dinâmicas mais tradicionais. Os alunos, que inicialmente mostraram uma resistência em interagir com o conteúdo em inglês, rapidamente superaram essa barreira quando o jogo foi apresentado. A competição saudável, aliada à

colaboração entre os colegas, fomentou um ambiente de aprendizagem ativa e envolvente. Os alunos se organizaram em duplas e pequenos grupos para participar do jogo, já que alguns não tinham dispositivos móveis. Essa reorganização não planejada inicialmente acabou promovendo uma maior colaboração entre os estudantes, o que reforça a ideia de que o aprendizado colaborativo pode ser incentivado por meio de atividades lúdicas e interativas.

**Fig. 2** - Estudantes jogando no Kahoot!



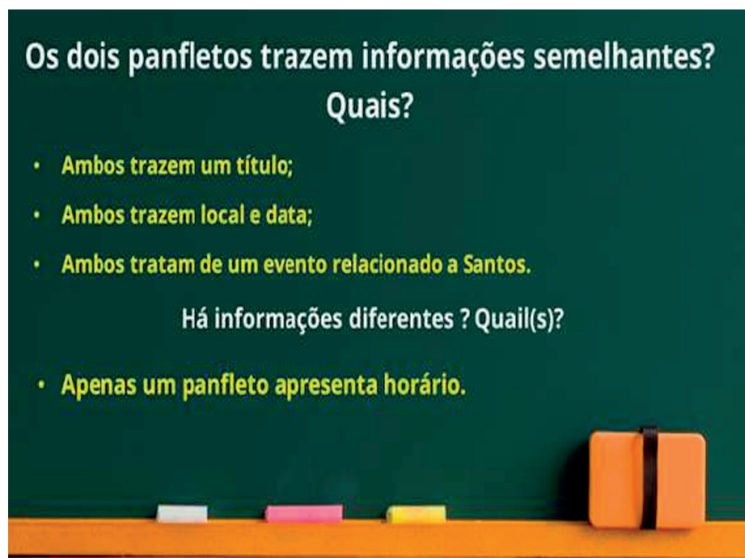
**Fonte:** Os autores (2023)

A cada rodada do *Kahoot!*, a turma foi se mostrando mais familiarizada com a dinâmica do jogo, e o engajamento cresceu. O *feedback* visual e imediato fornecido pelo jogo, com as cores das respostas e a contagem de pontos, contribuiu para que os alunos se mantivessem atentos e focados. Mesmo aqueles que não lideravam o placar se mantiveram motivados a participar, e muitos expressaram o desejo de jogar novamente, evidenciando o sucesso da atividade. O uso das TDICs, nesse contexto, mostrou-se um recurso valioso para facilitar o aprendizado de línguas, como destacam Amorim *et al.* (2023), ao proporcionar interações práticas e promover o envolvimento dos alunos.

No segundo dia de aula, os resultados da primeira intervenção ficaram evidentes durante a retomada do conteúdo. Os alunos demonstraram uma boa capacidade de retenção das informações discutidas no dia anterior, o que indicou que o uso dos vídeos e do jogo interativo teve um impacto positivo no

processo de aprendizagem. A discussão sobre os panfletos culturais — como os do *Saint Patrick's Day* e do *Festival Dinagyang* — mostrou que os estudantes estavam mais seguros em relação ao reconhecimento das características desse gênero textual.

**Fig. 3** - Atividade de análise comparativa coletiva



**Fonte:** Os autores (2023)

Apesar das dificuldades iniciais com o primeiro panfleto, muitos alunos conseguiram identificar suas marcas tipográficas e funções principais. A comparação entre os dois panfletos trouxe uma nova perspectiva para os alunos, que passaram a compreender melhor as especificidades de cada evento cultural. Embora o tempo em sala não tenha sido suficiente para concluir a produção dos panfletos em sala como o planejado, parte dela foi realizada em grupo e a atividade foi transformada em tarefa de casa. A produção final seria compartilhada no terceiro encontro.

Fig. 4 - Atividade de pesquisa

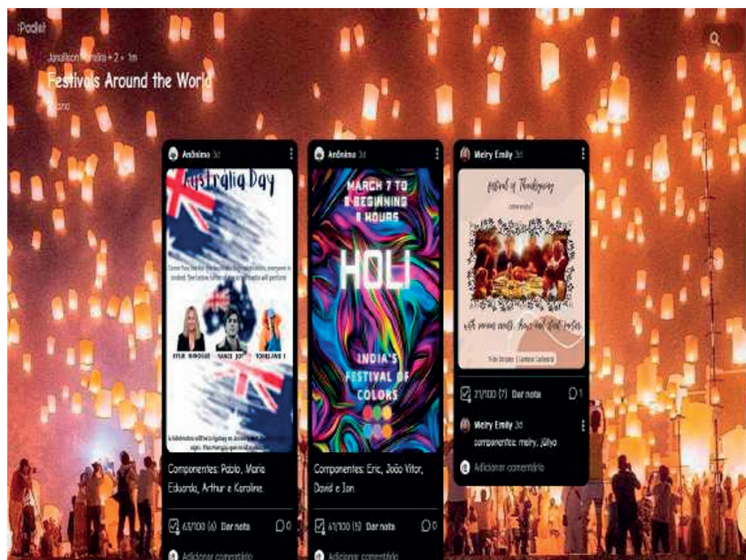


Fonte: Os autores (2023)

No último dia de aula, a apresentação dos resultados da pesquisa revelou um misto de sucessos e desafios. Três grupos trouxeram panfletos finalizados sobre festivais culturais de países de língua inglesa, como o *Australian Day*, o *Holi* e o *Thanksgiving*. As produções foram postadas no mural digital criado na plataforma *Padlet*, o que permitiu uma troca de experiências e opiniões entre os estudantes.

A análise das semelhanças e diferenças entre os festivais foi enriquecedora, com alguns alunos destacando o impacto econômico positivo dos eventos, como o aumento do turismo, enquanto outros apontaram possíveis problemas, como a poluição ambiental resultante da aglomeração de pessoas. Essa discussão demonstrou que, além de adquirirem conhecimento sobre os festivais, os alunos também estavam desenvolvendo uma consciência crítica sobre os impactos socioculturais desses eventos.

Fig. 5 - Mural do Padlet com as produções



Fonte: Os autores (2023)

Apesar de apenas três grupos terem trazido os panfletos finalizados, o envolvimento da turma foi satisfatório, e o nível de participação nas discussões foi alto. Os alunos que não realizaram a tarefa explicaram suas dificuldades, seja por falta de tempo ou problemas com o uso de ferramentas como o *Canva*. Vale ressaltar que, embora o professor tenha oferecido assistência para resolver quaisquer dificuldades que os alunos pudessem enfrentar durante a realização da tarefa em casa, podendo enviar mensagem pelo aplicativo *WhatsApp*, por exemplo, apenas um grupo procurou o professor durante a semana para esclarecer algumas dúvidas sobre a atividade. Isso evidenciou a necessidade de um suporte mais contínuo para a realização de atividades extraclasse, mas também destacou o empenho daqueles que conseguiram completar a tarefa.

Ao final, o processo de avaliação colaborativa, em que os alunos avaliaram os panfletos dos colegas, gerou reações mistas. Alguns se mostraram inseguros ao atribuir notas aos trabalhos dos colegas, enquanto outros encararam a atividade com entusiasmo. Essa variação nas reações demonstra que, embora a colaboração tenha sido um elemento presente ao longo de toda a intervenção, o processo de avaliação entre pares ainda requer maior familiaridade e confiança por parte dos alunos.

Infelizmente os grupos que não realizaram a confecção dos panfletos devido ao tempo ficaram sem fazer a atividade. Isso impactou o planejamento,

no sentido de que houve uma quebra de expectativa por parte do professor pesquisador, bem como na quantidade de panfletos produzidos. Além disso, os alunos que não participaram das produções podem não terem sido atingidos de forma eficiente pelas atividades propostas.

Mesmo com os desafios encontrados, especialmente em relação à conclusão das tarefas extraclasse, os alunos demonstraram que estavam envolvidos com o conteúdo e dispostos a participar ativamente do processo de aprendizagem. Isso reforça a importância de adaptar as abordagens pedagógicas às necessidades e circunstâncias dos alunos, utilizando estratégias que promovam tanto a aprendizagem individual quanto a colaborativa.

Em síntese, o uso de recursos audiovisuais e jogos interativos, aliado à produção de panfletos digitais, contribuíram para a motivação e o engajamento dos alunos ao longo das aulas. O desempenho nas atividades, o nível de participação nas discussões e a colaboração durante o jogo indicam que a abordagem adotada foi eficaz em promover uma aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Silva *et al.* (2023, p.147) “o aluno aprende a língua usando-a, um aluno passivo ou não engajado no processo de aprender pode, na verdade, sabotar o resultado do processo. Se o processo engajar ativamente o aluno, então, um resultado mais positivo de aprendizagem estará assegurado.” Assim, a aplicação dessa atividade não apenas ajudou os alunos a melhorarem suas habilidades de pesquisa e apresentação, mas também os expôs a diferentes culturas e tradições em outros países. Além disso, essa pesquisa foi transformadora também para o professor pesquisador, onde consegui enxergar o meu próprio desenvolvimento dentro da intervenção.

No que diz respeito à participação dos alunos, apesar de um bom envolvimento geral, alguns demonstraram menor participação, especialmente na produção dos panfletos, que foi prejudicada pela adaptação em tarefa de casa. Diante do exposto, acreditamos que se o professor tivesse trabalhado anteriormente com o aplicativo *Canva* na sala de aula, essa dificuldade poderia ter sido superada ou atenuada e mais alunos poderiam ter se engajado na atividade.

Outra alternativa seria levar para sala materiais de recortes, como livros, revistas etc. Assim, fica claro a importância de identificar estratégias que envolvam todos os alunos e buscar meios de desenvolver as atividades ainda na sala

de aula. Um ponto que pode ajudar a melhorar as aulas futuras é uma atividade para mensurar o sucesso da intervenção e obter *feedback* dos alunos.

Nesse sentido, uma pesquisa de avaliação pode ser aplicada ao final do último encontro, em que as perguntas podem incluir questões sobre o interesse deles nos tópicos, na estrutura das aulas, na participação e na clareza das instruções. Esse retorno dos alunos sobre as atividades desenvolvidas nesses encontros enriqueceria a análise, além de contribuir para uma melhor compreensão da ação.

Em relação a oportunidade que tive de cursar a Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica, essa foi uma experiência que me fez refletir profundamente sobre minha prática como professor de língua adicional. As discussões teóricas e atividades desenvolvidas ao longo da especialização tiveram um impacto significativo na compreensão da minha identidade profissional e na maneira como abordo o ensino de línguas na Educação Básica.

As reflexões sobre língua padrão e falante nativo (Collares *et al.*, 2023) me fizeram repensar ainda mais sobre a relevância de abordar a diversidade linguística de forma inclusiva em sala de aula. Sendo assim, compreender a importância da valorização das variedades linguísticas e os diferentes sotaques é crucial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, e a ideia de um “falante nativo” não deve ser o único padrão a ser seguido.

Outro ponto importante foram as discussões sobre a dissociação entre estudo de línguas e culturas (Collares *et al.*, 2023), que me levaram a repensar como posso integrar aspectos culturais ao ensino da língua inglesa no meu contexto docente. Assim, a partir da experiência proporcionada pelo curso, busco incorporar elementos culturais relevantes para os alunos em minhas aulas, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, a formação me fez compreender a importância do ensino crítico de línguas adicionais, incentivando os alunos a questionar estereótipos e preconceitos, e também valorizar as diferenças culturais e linguísticas trazidas pelos falantes de inglês dos mais variados lugares do planeta.

Em se tratando da minha identidade como professor-pesquisador na educação básica, foi a partir das leituras e atividades do curso que tomei consciência sobre essa identidade, pois fui desafiado a continuar buscando aprimorar minha prática por meio da pesquisa-ação. Hoje vejo meu papel como um professor de língua adicional que não apenas transmite conhecimento, mas que está sempre

em busca de maneiras mais eficazes de ensinar e de compreender o impacto de minha prática.

Além disso, a compreensão de que o estudo de línguas adicionais na Educação Básica pode ter sentido no aqui e agora da prática social do estudante, dentro da escola e também em seus demais espaços de mobilidade como indivíduo e cidadão (Collares *et al.*, 2023) ampliou minha perspectiva. Agora, tentarei sempre que possível conectar o conteúdo a ser ministrado com a vida cotidiana dos alunos, permitindo que eles vejam a relevância prática da língua que estão aprendendo.

Com relação à experiência na pesquisa aplicada no meu contexto, essa se mostrou transformadora. A pesquisa-ação me proporcionou refletir sobre minhas crenças e práticas de ensino. Pude identificar as áreas em que posso melhorar, como por exemplo, o gerenciamento do tempo e planejamento das aulas, a negociação dos significados ao invés de apenas traduzir para o aluno e a utilização das TDICs como recurso para engajar os estudantes.

Os resultados da intervenção de ensino me deram *insights* valiosos sobre o impacto real das minhas aulas nos alunos. Isso me inspirou a continuar minha jornada como professor-pesquisador. Atualmente, compreendo a pesquisa como uma ferramenta fundamental para aprimorar a prática docente do professor da educação básica. Sendo assim, no futuro, pretendo realizar mais estudos e experimentos em sala de aula para continuar melhorando meu fazer pedagógico, seja por meio de outros cursos a nível de especialização ou mestrado.

## REFERÊNCIAS

AMORIM; Telma Pires Pacheco; DIB, Aline Provedel; SALBEGO, Nayara Nunes; SILVA, Marimar da. Teorias, Práticas e Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas. In: SILVA *et al.* (org.). **Formação de Professores de Línguas Adicionais**: perspectivas teóricas e práticas. Florianópolis: IFSC, 2023 p.1-196. E-book. Versão PDF.

ANJOS, Almeida dos. **Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?** Disponível em: [https://www.academia.edu/22865878/Qual\\_a\\_verdadeira\\_finalidade\\_do\\_ensino\\_da\\_l%C3%ADngua\\_inglesa\\_na\\_escola](https://www.academia.edu/22865878/Qual_a_verdadeira_finalidade_do_ensino_da_l%C3%ADngua_inglesa_na_escola). Acesso em: 20 out. 2023.



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

BUSTAMANTE, I. G.. **A produção escrita em inglês como língua estrangeira através do ensino de gêneros discursivos**: a análise de uma lição. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9743/9743.PDFXXvmi=>. Acesso em 20 out. 2023.

COLLARES, Maria Teresa; LIMA, Laura Rodrigues de; MACHADO, Fernanda Ramos; SILVA, Leonardo da. Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais. In: SILVA *et al.* (org.). **Formação de Professores de Línguas Adicionais**: perspectivas teóricas e práticas. Florianópolis: IFSC, 2023, p. 1-95. E-book. Versão PDF.

COSTA, Maria do Socorro Portela. **Maquete como recurso pedagógico na construção do conhecimento interdisciplinar**. Parnaíba, 2012. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/71a58e8cb75904f-24cde464161c3e766.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p.181-191, 2000. Editora da UFPR.

FERRARI, Zuleica Águeda. **O ensino da escrita em inglês como língua estrangeira**: abordagens de processo e de gêneros discursivos. UFC, 2002. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24585>. Acesso em 20 out.. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 127-189.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 213.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SANTOS, Mariana de Aguiar; ROSSI, Cláudia Maria Soares. **Conhecimentos prévios dos discentes**: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem baseado em projetos. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 39, 13 de outubro de

2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/39/conhecimentos-previos-dos-discentes-con-tribuicoes-para-o-processo-de-ensino-no-aprendizagem-baseado-em-projetos>. Acesso em: 20 de out. 2023.

SILVA Marimar da; DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; MOSER, Raquel Dotta Corrêa; In: SILVA *et al.* (org.) **Formação de Professores de Línguas Adicionais: perspectivas teóricas e práticas**. Florianópolis: IFSC, 2023, p. 1-157. E-book. Versão PDF.

SOUZA, Maryana Gonçalves. **Aprendizagem colaborativa de inglês mediada pelas TDIC: um relato de experiência**. Anais do XIV colóquio internacional educação e contemporaneidade. Vol. XIV, n. 8, set 2020.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.017

## AS CRENÇAS DOS ALUNOS DO 6º E 7º ANO A RESPEITO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA ESPANHOLA

Maria das Graças de Oliveira Pereira <sup>1</sup>

### RESUMO

Vivemos em uma sociedade que desde suas origens sempre depositou a sua confiança em algo, seja por meio de uma religião, ou até mesmo de pensamentos e percepções próprias sobre si e sobre suas capacidades humanas e intelectuais. Dessa forma, para o ensino e aprendizagem em língua estrangeira, em nosso caso, língua espanhola, tal fato não se faz diferente, à medida que criamos nossos pensamentos sobre o que aprendemos ou não, sobre nossos limites e sobre o que acreditamos que melhor contribua para a aprendizagem do nosso aluno. Nessa perspectiva, estabelecemos como objetivo para este trabalho identificar quais as crenças dos alunos do 6º e 7º ano diante da aprendizagem da língua espanhola por meio de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo descritiva e interpretativa perante cinco turmas, sendo elas três turmas do 6º anos e duas turmas dos 7º anos, em que apenas 22 alunos responderam a nossa pesquisa (11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), alunos estes pertencentes a uma escola da rede municipal de ensino do município de Poço José de Moura – PB. Como resultados da pesquisa, evidenciamos que a maioria dos alunos apresentavam inicialmente crenças limitantes de não conhecer nada sobre a língua espanhola ou não ter conhecimentos, mas a medida que os alunos tiveram o contato com a língua, entenderam seus avanços e dizem-se que tem conhecimentos, embora ainda considerem escassos o que nos revela que as crenças destes alunos são limitantes. Tais alunos, conseguiram

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL; Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGE; Graduada em Letras - Língua Espanhola - UERN; Graduada em Geografia e Pedagogia - UFRN, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5720-8783>, mariaoliver788@gmail.com

alcançar mudanças diante de se ver como alguém que tem conhecimentos, que conseguiu melhorias e principalmente que se familiarizou com a língua espanhola.

**Palavras-chave:** Crenças. Ensino de Língua Espanhola. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, um dos autores que tem se destacado nas pesquisas sobre crenças no ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras é Barcelos, por meio de seus estudos o referido autor, define as crenças de maneiras que elas possam ser “[...] definidas como opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas [...]” (Barcelos, 2001, p. 72). Deste modo, entendemos, que as crenças correspondem a tudo aquilo que construímos à medida que vivemos, mediante as interações sociais. E por meio das crenças temos a capacidade de podermos vivermos uma realidade diferente para cada pessoa, pois cada um deposita seus entendimentos e confiança em elementos diferentes, chegando a lugares também diferentes.

Na concepção de Silva (2007, p. 247), as “[...] crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas”. Cada ideia construída, não é uma construção unitária, mas coletiva que revela a construção e (re)construção dos modos de acreditar em algo que seja real ou não, tendo em vista que, o que pode ser real para mim, pode não ser para o outro, já que, quem constroem as relações de verdade é cada indivíduo, a partir das suas próprias experiências e individualidades.

Desse modo, sabendo da importância dos estudos referente às crenças, estabelecemos como objetivo central deste estudo “identificar quais as crenças dos alunos do 6º e 7º ano diante da aprendizagem da língua espanhola”.

A ideia deste trabalho, surgiu diante da necessidade de realizar uma investigação empírica a respeito das crenças de estudantes iniciantes no processo de aprendizagem da língua espanhola de forma a compor a proposta prática da disciplina de Tópicos Avançados em Ensino: Crenças e Experiências no Ensino de Línguas, tendo em vista que a pesquisadora deste trabalho cursou a referida disciplina como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE, ao qual é aluna egressa.

A metodologia desse trabalho, foi feita através de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo descritiva e interpretativa. Sendo que, para a realização do trabalho foi solicitado dos alunos do 6º e 7º que pudessem discorrer livremente sobre as suas crenças mediante a aprendizagem com a língua espanhola. E como partes constitutivas deste artigo, temos a presente introdução, a metodologia, o referencial teórico, resultados e discussão e as considerações finais.

## METODOLOGIA

Este trabalho está delimitado por meio de uma abordagem qualitativa e uma pesquisa do tipo descritiva e interpretativa.

Para definirmos a abordagem qualitativa, recorreremos a Godoy (1995, p. 21) em que o mesmo a define como:

[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques [...].

A abordagem qualitativa segundo o autor, é algo mais flexível, em que se possa usar da imaginação e criatividade. Contudo, ainda podemos destacar que a abordagem qualitativa não se preocupa com a análise de dados de forma quantitativa, mas considerando a qualidade dos dados apresentados de modo que possa obter resultados.

No que tange aos tipos de pesquisa descritiva e interpretativa, podemos considera que:

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. [...] Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. [...] desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados e cujo registro não consta de documentos. (Cervo, Bervian, 2002, p. 66).

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa descritiva como o próprio já indica, realiza um procedimento de descrição dos dados, sem tantas interferências, o propósito é apontar como os dados são encontrados, sem que interfira na qualidade ou nos resultados. Realizamos enquanto pesquisadores, o procedimento de descrever e apontar os nossos posicionamentos a favor ou contra, assim como em complemento ao que está sendo avaliado.

Em diálogo com esse tipo de pesquisa, temos a pesquisa interpretativa que segundo Neves (1996), pode ser tomado por base o direcionamento, a interpretação e o desenvolvimento, pois se realiza o processo de inferir sobre

os dados e realizar reflexões mais robustas do que as que se referem a pesquisa descritiva.

Em relação aos procedimentos de pesquisa foram realizados da seguinte maneira. Primeiro elaboramos os questionamentos de acordo com os objetivos da disciplina para a elaboração deste trabalho, depois entramos em contato via WhatsApp com a professora que estava em exercício com os alunos. A professora aplicou os questionários e depois de recebidos, nós os analisamos.

A aplicação dos questionários foi feita para cinco turmas, sendo elas três turmas do 6º anos e duas turmas dos 7º anos, em que apenas 22 alunos responderam a nossa pesquisa (11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), alunos estes pertencentes a uma escola da rede municipal de ensino do município de Poço José de Moura – PB.

O município de Poço de José de Moura – PB fica situado no alto sertão da Paraíba, um município pequeno e acolhedor. O referido município é um dos pioneiros da implantação do espanhol na rede pública de ensino diante do Ensino Fundamental II e apesar de recente a sua implantação tem conquistado seu espaço diante dos alunos que estão gostando do idioma e vendo nele uma nova forma de fazer linguagem.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

O ensino de línguas estrangeiras é resultado de uma construção coletiva de professores e alunos, como também por meio das relações estabelecidas do currículo, dos métodos de ensino e aprendizagem em língua (em nosso caso específico da língua espanhola), e ainda da própria prática docente que é ultrapassada por vozes de outrem.

De acordo com Oliveira (2007) na escola há uma diversidade de significados e interação social, construídas mediante as crenças, ao qual são arquitetadas e transformadas por meio de atividades de ensino e aprendizagem.

Na sala de aula, existe uma diversidade de crenças: do professor, dos alunos, do material didático e das demais pessoas envolvidas, como o coordenador e supervisor. Com isso, construímos as nossas experiências e crenças que diretamente nos transpassam e que por meio dessas, podemos influenciar os nossos alunos na forma com que eles pensam e agem diante dos fatos.

Contudo, vale destacar que o campo das crenças desempenha papel relevante no contexto das Ciências Humanas e da Linguística Aplicada, pois é uma

forma de manifestar os pensamentos e percepções sobre determinado assunto de forma individual ou universal.

Vale ressaltar que as crenças adquiriram a sua definição há bastante tempo em disciplinas como filosofia, sociologia, antropologia e psicologia, mas de acordo com Oliveira (2007) foi na Linguística Aplicada a partir dos anos 80 com o conceito de crenças que se passou a adquirir uma nova caracterização para ela, de modo que se tornou um conhecimento sistematizado, tendo a investigação científica, assim como o ensino e à aprendizagem como elementos centrais de discussão.

Assim, concordamos com a classificação de Coelho (2006, p. 128) quando este, compreende as crenças como sendo “[...] teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências”. O que representa para nós uma forma de compreender as particularidades dos sujeitos, a forma como pensamos, agimos, relacionamos e construímos as nossas relações com as demais pessoas, em nosso caso em específico com o professor, e este com as relações de saberes com os alunos que estão em relações com a sociedade, construindo suas experiências, configurando e reconfigurando o processo de interpretação e (re)significação de crenças.

Assim, percebemos que nos moldamos e moldamos o outro de acordo com as nossas percepções e crenças e cada espaço cumpre isso de uma forma diferente, específica, pois entende-se que quando estamos em espaços diferentes, cada lugar tem suas próprias percepções, o que proporciona reações diferentes.

O que nos leva a dizer que entendemos crenças como um conjunto de significados, intenções e compreensões que adquirimos a respeito do que consideramos como verdadeiro ou falso, influenciadas pelas ações, interações e também crenças dos outros, assim, “as crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade” (Kramsch, 2003, p. 111). Dito de outro modo, as crenças são construídas a partir da interação e contato com o outro e transformam a nossa forma de ver e perceber o mundo, mediante as relações culturais e identitárias de cada sujeito, dotados de particularidades.

É preciso considerar que as crenças,

[...] estão arraigadas no uso da linguagem cotidiana, as quais não podem ser entendidas como sendo fixas e desvinculadas da atividade social. Estão atreladas a construções cognitivas cujo ele-



mento direcionador é a interação social. [...] as crenças como um conceito complexo, dinâmico, social, individual e ligado às emoções. [...] (Oliveira, 2022, p. 237).

De acordo com o autor, as crenças estão presentes na linguagem e entrelaçadas nas relações sociais e também individual, pelo fato que eu enquanto ser único tenho as minhas próprias particularidades: modo de pensar, agir e experiências próprias que são moldadas de acordo com os contatos sociais e com as próprias emoções.

Com isso, é relevante compreendermos que as “[...] crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006, p. 18), ou seja, as crenças são construídas mediante a relação com a sociedade, enquanto procedimento de crescimento do próprio indivíduo, e a partir disso, deixa marcas no campo dos estudos de crenças de forma complexas, o que pode conseqüentemente modificar as formas de pensar, agir, ter motivação e até mesmo modificar as estratégias utilizadas pelos alunos.

No que diz respeito aos professores, estes são marcados por ideologias, dialogismo e crenças e essas são repassadas para o estudante de diferentes modos, como por exemplo no momento de selecionar um material didático, no momento de pensar o planejamento e desenvolvimento da aula, de inferir que determinado conteúdo será melhor compreendido que outro pelos alunos, seja em decorrência dos materiais e recursos, ou seja mediante a crença que um aluno pode aprender mais rapidamente ou melhor do que o outro, como exemplo: desenvolvendo uma atividade de leitura e compreensão leitora o aluno X poderá ter um melhor desenvolvimento que o aluno Y por conseguir refletir melhor, ler mais e ter as capacidades linguísticas mais desenvolvidas, uma vez que o aluno Y se interessa mais por atividades auditivas e pouco prática a habilidade leitora, tal fato pode ser considerado uma crença, pois não foi comprovado, investigado e tampouco questionado esses alunos sobre tais dificuldades ou facilidades de aprendizagem.

É desse modo, que concordamos com Torres (2014, p.3), quando afirma que “[...] as crenças podem servir como importantes indicadores para determinar “aquilo que é necessário aprender” e “o que é necessário para aprender esta LE”, uma vez que por meio das crenças o estudante determina aquilo que ele quer aprender e assim consegue estabelecer parâmetros de aprendizagem, já para aquilo que ele não se interessa, torna-se algo distante de sua capacidade de aprendizagem.

Desse modo, Barcelos (2004) defende a ideia de que as crenças no ensino de línguas têm por tarefa contribuir com concepções a respeito do que é linguagem, aprendizagem de línguas e conseqüentemente o que significa ensinar e aprender. Vale destacar, portanto, que as crenças não são fixas e assim, podem ser modificadas ao decorrer do tempo e também sofrer alterações a partir de experiências novas.

Logo, a relevância dada ao estudo das crenças podemos dizer respeito ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, assim como os seus modos de aprendizagem as suas formas de aprender e de influenciar a aprendizagem do outro.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise dos dados, fomos em campo para investigar as crenças dos alunos do Ensino Fundamental II das turmas do 6º e 7º ano de uma escola da rede municipal de ensino no município de Poço José de Moura – PB.

No intuito de coletarmos os dados, fizemos o seguinte levantamento com os alunos disponíveis no Quadro 01:

### Quadro 01: Questões de pesquisa

• Qual a sua idade?
• Qual o seu sexo?
• Relate suas crenças antes e depois de estudar a língua espanhola.

**Fonte:** a autora (2024).

A partir disso, procuramos deixar esses sujeitos livres para expressarem-se a respeito de suas crenças e experiências, sem que estivessem presos a um questionário online com questões subjetivas ou objetivas, que a nosso ver direcionariam a pesquisa para algo mais específico de acordo com as crenças do pesquisador, já quando deixamos em aberto com apenas um ponto de discussão, procuramos elucidar o aluno para se sentir mais à vontade para os seus posicionamentos.

Como dito anteriormente, a pesquisa foi realizada em cinco turmas, sendo elas três turmas dos 6º anos e duas turmas dos 7º anos, onde apenas 22 alunos responderam a nossa pesquisa. Essas turmas haviam passado pelo processo de

implantação do espanhol durante o ano de 2021 e nossa pesquisa se deu um ano após em 2022<sup>2</sup>.

Realizaremos aqui uma reflexão sobre as suas respostas no que se relaciona com o nosso trabalho.

Do total de participantes haviam o seguinte quantitativo número de participantes como podemos ver na Tabela 1:

**Tabela 01:** Dados dos participantes

SEXO MASCULINO		SEXO FEMININO	
11 participantes		11 participantes	
IDADE		IDADE	
11	-	11	2
12	5	12	4
13	2	13	5
14	4	14	-

Percebemos que houve uma divisão de participantes igualitária por sexo que não foi pensada por nós, mas que por meio da coleta dos dados aconteceu. Não tivemos como organizar quem eram os sujeitos do 6º ano e do 7º porque eles estavam todos juntos em uma única sala e acabaram não se identificando por turmas nas respostas. As respostas dos alunos conduziram para apresentar as crenças relacionadas ao que eles conheciam do espanhol, logo as crenças e experiências são elementos indissociáveis.

A partir desse momento, traremos aqui alguns relatos que consideramos mais relevantes. Faremos a exposição do que foi pontuado como procedimento antes e depois e demarcaremos com o sexo (F ou M), seguido da idade dos alunos.

Vejamos esses três relatos inicialmente por meio do Quadro 02:

2 Em 2021, não houve aulas presenciais. Para isso, o ensino aconteceu de forma remota por meio do Ensino Remoto Emergencial - ERE, tendo em vista que estávamos vivendo uma pandemia ocasionada pelo Covid -19 e em 2022 voltamos para o ensino presencial. Em meados de 2021 e os dois primeiros meses do ano de 2022 fui a professora dos referidos alunos de modo que introduzi a língua espanhola, assim como as habilidades linguísticas.

## Quadro 02: Respostas

1. Antes: eu não tinha muitos conhecimentos; depois: eu aprendi em nível mediano, agora eu tenho um pouco mais de conhecimento, e me interesso por aprender mais (Sexo: F – Idade 12 anos).
2. Antes: não sabia nem o básico, nunca tinha estudado e não tinha conhecimento sobre a língua; depois: hoje eu sei sim o básico e amo a língua, aprendi sobre várias coisas não só como escrever em espanhol algumas palavras como falar também. Aprendi sobre Frida, um assunto que gosto muito, tenho certeza que aprendizagem eu tenho. (Sexo: F – Idade: 13 anos).
3. Mudou bastante depois que eu comecei a estudar espanhol, é meio difícil, complicado, mas melhorei muito ... (Sexo: F – Idade: 12 anos).

**Fonte:** a autora (2024).

Verificando os três posicionamentos, pudemos perceber que as alunas tem crenças limitantes no primeiro momento, por acreditar que nada tinham de conhecimentos, mesmo acreditando que elas estejam se referindo apenas a língua espanhola, talvez tenham esquecido que a língua espanhola está presente em vários outros espaços, como por exemplo por meio da música e séries. Dizer que não tinham conhecimentos é limitar apenas aos aspectos linguísticos da língua e não considerar os aspectos socioculturais e suas próprias experiências de mundo com o que, por exemplo, já tinham escutado falar sobre a língua.

Quando falam sobre o depois, elas reconhecem que o contato com a língua espanhola gerou conhecimentos e até mesmo avalia seu próprio conhecimento por meio de suas experiências, mas ainda com uma crença muito limitante quando diz que *“eu aprendi em nível mediano”, “hoje eu sei sim o básico”* e *“Mudou bastante depois que eu comecei a estudar espanhol, é meio difícil, complicado, mas melhorei muito...”*. É notável que é reconhecido a aprendizagem até mesmo em níveis, sejam eles básicos ou medianos e reconhecem que mesmo a aprendizagem da língua tendo sido difícil, conseguiram resultados.

Vale destacar que, a familiaridade com a língua desenvolveu também uma aproximação com a mesma *“[...] amo a língua, aprendi sobre várias coisas [...] tenho certeza que aprendizagem eu tenho”*, (grifo nosso). Entendemos que as crenças nesse momento foram alimentadas por elementos positivos, percebendo sua própria aprendizagem diante da língua e desenvolvendo experiências e aproximações com sua aprendizagem.

Talvez tal fato, acontece em meio a possibilidade de entender a aprendizagem como os resultados conquistados e percebidos ao longo do contato com a língua, e como a capacidade de entender seus avanços, tais como o aprimoramento das quatro habilidades (leitura, escrita, auditiva e oral) que são

exploradas e aperfeiçoadas mediante o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Enquanto isso, temos alguns relatos dos meninos do sexo masculino que apontavam o Quadro 03:

### Quadro 03: Respostas

4. Antes: não sabia fazer e falar nada, só alguma coisa; Depois: agora eu sei fazer algumas coisas, aprendi mais coisas (Sexo: M; Idade: 13)
5. Antes: eu não tinha conhecimentos; Depois: aprendi muito, muito mesmo (Sexo: M; Idade: 12)
6. Antes: Não sabia muito de espanhol; Depois: Aprendi muito sobre Frida Kahlo. (Sexo: M; Idade: 14)
7. Antes: A minha experiência de primeira não foi muito boa porque não entendia nada, tentava falar em espanhol mais ficava desanimado; Depois: Gostei muito dos assuntos e fui ficando bem melhor, fui me interessando mais pelo assunto e hoje tenho mais uma base (Sexo: M; Idade: 13).

**Fonte:** a autora (2024).

Esses relatos nos mostram que inicialmente os alunos reafirmam a capacidade de não ter conhecimentos a respeito da língua espanhola, mas que com o contato com a língua foram estabelecendo aproximação e aprendendo, o que eles mesmos conseguem definir que aprenderam muito e citam inclusive assuntos que gostaram como “Frida”. Nota-se ainda que o gosto pela língua foi estabelecido, pois havia momentos em que por não entender “nada” foi criado uma adversidade, mas quando começou a se entender aquilo que estava sendo ensinado, percebeu-se e acreditou-se que seria algo interessante, a motivação foi surgindo e conseqüentemente estabeleceu o gosto pela aprendizagem, estabelecendo a crença da capacidade.

A figura do professor em meio a este processo é de que não deve ser o juiz das crenças dos alunos, mas deve procurar promover o debate e a reflexão

[...] acerca dessas crenças, inclusive de suas próprias, a fim de observar que impactos e conseqüências elas trazem para o contexto em que estão inseridas. Ao terem uma compreensão mais ampla do contexto de ensino-aprendizagem, os alunos podem se desvencilhar de determinadas amarras e se arriscar por novas trilhas de aprendizagem, ao passo que o professor terá ferramentas para ajudá-los nessa jornada (Dib; Silva e Miranda, 2022, p. 65- 66).

Portanto, o professor deve procurar ser o sujeito que realiza a reflexão, conflitando aquilo que pode ser considerado bom, que deve permanecer e daquilo que é considerado ruim, que precisa de mudanças, adaptações, pois assim, a aprendizagem do aluno desvincula-se de práticas errôneas e consegue promover-se mediante uma prática nova e sadia .

Outros quatro relatos que selecionamos, apresentaram também crenças limitantes, como podemos ver no Quadro 04:

**Quadro 04:** Respostas

8. Antes e depois: aprendi pouca coisa (Sexo: F; Idade: 13 anos).
9. Antes: era muito bom; Depois: eu não entendi nada (Sexo: M; Idade: 14 anos).
10. Antes: não sabia espanhol; Depois: ainda não sei nada de espanhol (Sexo: M; Idade: 12 anos).
11. Continuo do mesmo jeito e aprendi a falar espanhol e várias coisas como: números, nomes, cores etc. (Sexo: F; Idade 11 anos).

**Fonte:** a autora (2024).

Nas falas, há diversas diferenças em relação ao que foi posto em relação as suas crenças, como percebemos na fala do sujeito de número 8, não houve mudanças, pois tanto antes, quanto depois a aluna revela que aprendeu pouco, o que nos leva a entendermos que a aluna avalia seus conhecimentos como insuficientes.

Já na fala de número 9, houve uma reversão, pois no início a aluna considerava bom sua aprendizagem, seus conhecimentos e percepções sobre a língua. Refletimos aqui, portanto, (o que mudou?), será que foi a forma de ser ensinado? O professor mudou? A mudança dos conteúdos? Ou outro elemento? Uma dessas nossas inquietações podem ser respondidas a partir do que foi colocado em “**9. Antes:** *era muito bom*; **Depois:** *eu não entendi nada*”, houve alguma mudança e seria interessante que fosse investigado, se em nível apenas individual ou coletivo.

E as duas últimas falas merecem aqui destaque, quando dizem: “**10. Antes:** *não sabia espanhol*; **Depois:** *ainda não sei nada de espanhol*” e “**11. Continuo do mesmo jeito e aprendi a falar espanhol e várias coisas como: números, nomes, cores etc.”, nos faz pensarmos que os alunos não conseguem perceber seu processo de crescimento, o que nos faz entendermos que as crenças desses alunos podem ser resultados de “[...] nossas experiências e interação com o contexto, de nossa capacidade de refletir sobre o que nos rodeia. Desse modo, são**

resultados de experiências cognitivas, culturais e sociais” (Nascimento; Oliveira e Oliveira, 2020, p.73), limitadas ou ainda não movimentadas, para que estes possam entender que não são mais únicos, ou do mesmo jeito, pois nenhum sujeito ou aprendizagem é neutra, já que eles tiveram contato com a língua espanhola, entendemos que não são mais como antes. Logo,

partindo do pressuposto de que crenças são uma forma de pensamento, todos nós seres humanos temos crenças e as desenvolvemos na interação e, por isso, pensamos coisas diferentes em determinados momentos de nossas vidas. Mudamos. Mas mudar não é fácil. Por quê? Quais aspectos estão relacionados à mudança de crenças? Quais são os obstáculos à mudança de crenças? Nesta seção, abordo aspectos que podem se constituir em obstáculos à mudança, tais como a natureza das crenças, a relação crença e ação e a influência dos fatores contextuais (Barcelos, 2007, p. 117).

Acreditar que as crenças dos alunos irão mudar é mais complexo do que se imagina, pois levaria tempo e configura-se como um procedimento de mudanças e dependendo de em que lugar as crenças estejam localizadas elas podem ser centrais ou periféricas, levando mais tempo ou menos tempo para mudá-las, mas toda mudança é possível e necessária, ainda mais se tratando do processo de aprendizagem em língua espanhola que requer sempre novos olhares para sua avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos aqui apresentado, percebemos que as crenças dos alunos sujeitos dessa pesquisa apresentaram mudanças no que diz respeito as crenças estabelecidas antes do contato, ou seja, do processo de aprendizagem com a língua espanhola e depois, por meio da mediação dos conteúdos e porque não dizermos dos experimentos com a língua no momento em que o aluno interage por meio da oralidade, da escuta, seja ela da fala do professor ou de atividades auditivas, atividades escritas, a exemplo das produções de texto e da leitura que é a porta de entrada para o estabelecimento das demais capacidades de aprendizagem. É possível se autoavaliar e estabelecer melhores resultados corrigindo-se nos momentos em que for preciso, conforme os erros cometidos, sejam eles linguísticos ou de entendimento dos conteúdos.

Quanto as crenças, estas servem para direcionar o olhar para aquilo que acreditamos ser as nossas verdades, tendo um caráter versátil, uma vez que pode variar de uma pessoa a outra, conforme a sua possibilidade de interação social que vão construindo suas experiências e moldando suas crenças individuais ou coletivas, implícitas ou explícitas.

O problema das crenças que se pode gerar com as crenças é a capacidade de limitar-se para novos conhecimentos, pois muitas vezes acreditamos estarmos em uma dimensão inferior a nossa própria capacidade e não hesitamos em buscar novas possibilidades ou desafiar os próprios limites, mas também podem ser instrumentos para alcançar sucesso maiores. Logo, as crenças determinam a nossa subjetividade, enquanto humanos e moldam quem somos em relação a nossa própria aprendizagem.

O processo de mudar as crenças leva tempo e configura-se como algo que precisa ser moldado constantemente, pois não podemos acreditar que não somos capazes ou que não iremos conseguir, pelo contrário, somos capazes e somos sujeitos em processo constante de transformação, em aquisição de novos saberes e competências.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, n.1, Pelotas: UCPel, p. 123-156, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G\\_Ana\\_Maria\\_Barcelos2.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf). Acesso em: 29/12/2022.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=p.t>. Acessado em 30/12/2022.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: Reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.L.O. & SILVA, K.A. (orgs.) **Lingüística Aplicada: Múltiplos Olhares - Estudos em homenagem ao Professor Dr. José**



Carlos Paes de Almeida Filho, Brasília, DF: UNB-Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

BARCELOS, A.M.F. & VIEIRA ABRAHÃO, M.H. (orgs.) **Crenças e ensino de línguas** – foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes, 2006.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, Hilda Simone Henrique. “É possível aprender inglês na escola?”: crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO, M. H.V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

DIB, Aline Provedel; SILVA, Augusto Silveira da; MIRANDA, Candelária May Ruibal. Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês entre alunos da terceira idade. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves. 7, n. 1, p. 60-79, jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/5770/3104>. Acessado em 30/12/2022. GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 25 de maio de 2024.

KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA**: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, p. 109-128, 2003.

NASCIMENTO, Nicleide Maria do; OLIVEIRA, Francisco Elieudo de; OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Sobre o ensino-aprendizagem de línguas: um panorama das dissertações produzidas no Brasil. **Revista Trama**. Volume 16. Número 37. Ano 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23691/15221>. Acessado em 30/12/2022.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

OLIVEIRA, Marcos Nonato de. Crenças, cognição e interação social: implicações para a sala de aula. In: I CONEL, 2007. Natal. **Anais I CONEL**, Natal, 2007. p. 1-10. 1CD-ROM.

----- Crenças e experiências no ensino-aprendizagem de línguas: perspectivas teóricas. In: CARVALHO, M. E. F.; SANTOS, C. L. (Orgs.) **O ensino de línguas e literaturas**: análises linguístico-literárias e práticas de letramento. Pau dos Ferros - RN, Editora Rede Ter, 2022.

TORRES, Maria Gorete Paulo; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa; FREITAS, Renata Paiva de. Sobre práticas de mediação de leitura, letramento literário, formação e autoformação leitora. In: CARVALHO, M. E. F.; SANTOS, C. L. (Orgs.) **O ensino de línguas e literaturas**: análises linguístico-literárias e práticas de letramento. Pau dos Ferros - RN, Editora Rede Ter, 2022.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem e Ensino**, v. 10, n.1, p. 235-271, jan./jun. 2007. Disponível em: [http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/967072\\_arquivo.pdf](http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/967072_arquivo.pdf). Acessado em: 29/12/2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.018

# O USO DO WHATSAPP NO CONTEXTO ESCOLAR: NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques<sup>1</sup>

Vaneska Oliveira Caldas<sup>2</sup>

Fabio Marques de Oliveira Neto<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo investigou as percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica, com foco nas aulas de inglês. A metodologia envolveu uma intervenção pedagógica, durante a qual o WhatsApp foi incorporado às atividades de ensino, seguida pela aplicação de um questionário para coletar as opiniões dos alunos. Os resultados revelaram uma recepção positiva por parte dos alunos em relação ao uso do WhatsApp no ambiente escolar. Eles destacaram a interatividade, a facilidade de acesso e a praticidade proporcionadas pelo aplicativo, além de ressaltarem a melhoria na comunicação com o professor e entre os colegas. Os estudantes também relataram uma maior motivação para participar das atividades de aprendizagem e uma sensação de maior conectividade com o conteúdo e com a turma. Esses resultados sugerem que o WhatsApp pode ser uma ferramenta valiosa para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos e promover uma educação mais engajadora e colaborativa. No entanto, são necessárias considerações adicionais sobre questões de privacidade, segurança e equidade no acesso à tecnologia para uma implementação bem-sucedida do WhatsApp como ferramenta pedagógica nas escolas.

**Palavras-chave:** Língua estrangeira, Novas tecnologias, WhatsApp.

1 Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, [waleskakramer@gmail.com](mailto:waleskakramer@gmail.com).

2 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [vaneskacaldas@gmail.com](mailto:vaneskacaldas@gmail.com).

3 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [fabiomarques@watforddnatal.com.br](mailto:fabiomarques@watforddnatal.com.br).

## INTRODUÇÃO

É sabido que o contexto educacional representa o cenário mais propício para o desenvolvimento do aprendizado e a construção do saber. Todavia, a emergência das tecnologias contemporâneas está suscitando uma certa relutância em algumas instituições de ensino em relação aos dispositivos digitais, devido à sua associação frequente com um ambiente conservador e arraigado em tradições. Não obstante, abraçar abordagens pedagógicas inovadoras representa um desafio inevitável, que inevitavelmente acarretará alterações tanto na dinâmica dos estudantes quanto na dos docentes, visto que toda mudança constitui um processo intrincado de assimilação, um fator crucial no processo de construção de novos saberes. As transformações no âmbito educacional estão instaurando um novo paradigma na realidade brasileira, pois as tecnologias emergentes estão oferecendo uma ampla gama de recursos interativos, englobando tanto o corpo docente quanto discente. Nesse sentido, Olson (1976, p.18) destaca:

A invenção de aparelhos, instrumentos e tecnologias da cultura que incluem formas simbólicas inventadas, tais como a linguagem oral, os sistemas de escrita, sistemas numéricos, recursos icônicos e as produções musicais permitem e exigem novas formas de experiências que requerem novos tipos de habilidades ou competências.

Ressalte-se que as palavras do autor, no agora distante ano de 1976, parecem profetizar uma realidade bastante reconhecida no tempo presente. Atualmente, as escolas estão sendo instigadas a integrar as últimas tecnologias em seus planejamentos pedagógicos, conhecidas como TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação). Essas sugestões pedagógicas resultaram na implementação de diversos recursos tecnológicos nas salas de aula, como computadores, pen drives com conteúdo multimídia, projetores, lousas digitais, entre outros. Contudo, é perceptível que muitas dessas instituições ainda não estão utilizando esses recursos de maneira eficaz, frequentemente devido à falta de preparo ou conhecimento por parte dos professores.

Diante das características desta sociedade impregnada de tecnologia, torna-se evidente a relevância que essas ferramentas têm para o ensino de línguas estrangeiras, servindo como um complemento às abordagens tradicionais. Nesse sentido, é crucial investigar de que forma a utilização orientada e direcionada das novas tecnologias pode contribuir para aprimorar o ensino de Língua

Inglesa. Levando em conta as considerações apresentadas anteriormente, o cerne justificativo deste estudo é empregar as novas tecnologias, amplamente utilizadas pelos alunos, visando à melhoria do ensino da língua inglesa.

A partir das reflexões sobre a pertinência da integração das TIC no ambiente escolar, emerge a suposição de que, se a incorporação dessas novas tecnologias for realizada de forma planejada e consciente, será viável construir conhecimento junto aos alunos através de recursos contemporâneos, que transcenderiam a mera metodologia, encontrando-se inseridos na vivência cotidiana desses estudantes. Partindo dessa premissa, é conjecturado que o ensino, ao se fundamentar inicialmente na utilização dos recursos tecnológicos já familiares aos alunos, tende a ser mais dinâmico e instigante, resultando em significativas melhorias no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Diante do panorama atual da educação no Brasil, os objetivos delineados por este estudo são: empregar as novas tecnologias no ensino de Língua Inglesa, com vistas aprimorar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem; estimular o interesse dos alunos pelo aprendizado do inglês por meio da utilização do aplicativo WhatsApp; promover a compreensão textual em inglês não apenas através da leitura de textos, mas também por meio de fotos, áudios, vídeos e outras formas de interação proporcionadas por essa ferramenta. Ao focar primordialmente na leitura de textos e imagens em língua inglesa, estamos alinhados com a proposta educacional preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998), os quais enfatizam a capacidade do aluno em ler e compreender textos em inglês.

O advento das tecnologias de comunicação transformou a maneira como educadores e alunos interagem e aprendem. Nesse contexto, o WhatsApp emergiu como uma ferramenta onipresente de comunicação, oferecendo uma plataforma acessível e familiar para troca de mensagens, compartilhamento de mídia e colaboração em grupo. No entanto, seu potencial como ferramenta pedagógica em aulas de inglês ainda não foi totalmente explorado. Uma pesquisa sobre o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica em aulas de inglês se faz necessária para entender como essa plataforma pode ser efetivamente integrada ao processo de ensino e aprendizagem.

Os professores podem utilizar o WhatsApp para fornecer suporte adicional aos alunos, oferecendo materiais de estudo, feedback individualizado e orientações sobre tarefas fora do horário de aula. Isso poderia ajudar a estender o aprendizado além das restrições temporais da sala de aula tradicional e

fornecer aos alunos a oportunidade de aprender no próprio ritmo. Além disso, certamente que o WhatsApp pode ser utilizado de forma criativa para apresentar conteúdo relevante e engajar os alunos de maneira eficaz.

Por sua vez, é essencial garantir que o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica respeite as diretrizes éticas e legais, protegendo os dados dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. Ao abordar essas questões, estudos como este podem fornecer insights valiosos para educadores interessados em explorar o potencial do WhatsApp como uma ferramenta eficaz no ensino de inglês.

Na sequência, serão expostos resultados de pesquisas que embasam este estudo, bem como os procedimentos metodológicos adotados para sua elaboração. Posteriormente, serão apresentados os resultados esperados e as considerações acerca desta experiência educacional.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adoção de tecnologias enfrenta certa resistência por parte das instituições de ensino e dos educadores, uma vez que sua implementação acarreta alterações no processo de ensino em geral e, especificamente, no ensino de línguas. Isso ocorre porque a tecnologia representa uma ferramenta multifacetada, oferecendo acesso a uma vasta gama de materiais, oportunidades de comunicação com pessoas de diferentes partes do mundo, facilidade de uso e uma variedade de recursos, além de fornecer informações constantemente atualizadas.

O estudo do papel da tecnologia digital móvel, particularmente do WhatsApp, no processo de aprendizagem tem se tornado cada vez mais frequente, conforme evidenciado por pesquisas recentes (Han, Keskin, 2016; Weissheimer, Caldas, Marques, 2018), inclusive em relação ao feedback na produção oral (Weissheimer, Caldas, 2023). Essas investigações reforçam a ideia de que os aprendizes, ao produzirem textos, áudios, imagens e vídeos, engajam-se em reflexões e autocorreções de maneira sistemática, aspectos que podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem. A capacidade dos alunos de editar suas produções orais pode auxiliá-los na melhoria da sua expressão oral (Swain; Lapkin, 1995).

Em um estudo conduzido por Weissheimer, Caldas e Marques (2018), os aprendizes gravaram breves produções orais utilizando o WhatsApp, as quais

foram posteriormente analisadas e receberam feedback por parte do professor. Conforme os resultados desse estudo, observou-se que o WhatsApp não apenas teve um impacto positivo na interatividade e no aprimoramento da habilidade oral dos alunos, especialmente em relação à precisão gramatical, mas também foi percebido pelos próprios aprendizes como uma ferramenta benéfica no contexto do ensino e aprendizagem do idioma.

No estudo realizado por Gomes (2013), foram examinados, com base nas opiniões dos professores, os benefícios resultantes do uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica. Dentre os aspectos mais significativos destacam-se a integração entre o aprendizado formal e informal, o aprimoramento da aprendizagem contínua, a maximização do tempo em sala de aula, a flexibilidade para aprender em diferentes momentos e locais, a melhoria na comunicação e a oportunidade de fornecer avaliações e feedbacks de forma imediata.

De acordo com Ramble e Chipunza (2013), a integração do WhatsApp nas atividades pedagógicas resulta em um maior engajamento dos alunos e oferece uma nova via de comunicação entre o professor e os aprendizes. No entanto, os autores observaram uma desvantagem associada ao uso do aplicativo em contexto educacional. Especificamente, para estudantes adultos, o uso assíncrono do WhatsApp após as aulas pode misturar aspectos da vida acadêmica com a esfera familiar, potencialmente impactando negativamente as relações familiares.

Segundo as observações de Mattar (2014), a diversidade de funcionalidades do aplicativo atribui maior robustez à sua aplicação em contextos educacionais. Ele salienta que o WhatsApp permite a transmissão de diversos tipos de conteúdo, incluindo textos, áudios, imagens e vídeos. Esse autor também menciona o interesse crescente de professores de Línguas Estrangeiras na ferramenta, visto por eles como uma oportunidade promissora para aprimorar o aprendizado da língua.

A pesquisa conduzida por Bouhnik e Deshen (2014) examinou os benefícios do uso do WhatsApp em ambientes de ensino e dividiu suas descobertas em três categorias distintas: Aspectos técnicos favoráveis, como facilidade de uso, disponibilidade e rapidez; Benefícios educacionais, incluindo estímulo à colaboração e promoção de um ambiente confortável para interação entre os participantes; Benefícios acadêmicos, tais como acesso a recursos de aprendizagem além do horário de aula.

Devido ao avanço contínuo da tecnologia relacionada ao ensino de línguas, é imperativo que os educadores se adaptem a esse cenário “tecnológico”, tornando-se profissionais mais versáteis diante das mudanças sociais. Cope e Kalantziz (2000) ressaltam que a sociedade está em constante transformação, refletindo em mudanças nas dinâmicas de trabalho, demandando profissionais com habilidades de iniciativa e pensamento crítico. Portanto, é essencial que os professores estejam preparados para acompanhar as evoluções tecnológicas no ambiente escolar e na vida dos alunos.

Singhal (1997) sugere que os professores de línguas utilizem a internet como uma ferramenta de aprendizado pessoal. Assim, um dos objetivos fundamentais da formação docente contemporânea é fazer com que as novas tecnologias contribuam para a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos professores, integrando de forma consciente e enriquecedora o ambiente escolar com o mundo exterior (AMARAL, 2003). Nesse contexto, torna-se crucial buscar e implementar projetos que demonstrem a eficácia das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, promovendo uma abordagem reflexiva e crítica sobre os conteúdos ensinados e aprendidos, onde o uso de blogs se destaca como uma ferramenta versátil para a aquisição de conhecimento.

## METODOLOGIA

O objetivo da pesquisa foi coletar e analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a utilização do aplicativo WhatsApp como ferramenta pedagógica.

O estudo foi realizado com 26 (vinte e seis) alunos de uma turma de Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte durante o período de quatro semanas (8 aulas).

Após uma explicação sobre o conteúdo da aula, o professor incentivava os alunos para produzirem e enviarem aos colegas, através do aplicativo WhatsApp, áudios, textos e vídeos sobre o que haviam estudado. Antes do envio dos materiais, o professor auxiliava na correção de pequenas imperfeições apresentadas pelos alunos, sobretudo no concernente à pronúncia.

A acurácia das produções orais ficava em segundo plano, pois o foco era na fluência dos diálogos. Ou seja, a atenção do professor estava concentrada na produção e na compreensão dos áudios e vídeos por parte dos alunos, quando



havia problemas nessa produção e, sobretudo, na compreensão por parte dos interlocutores, a intervenção (feedback) do professor era imediata.

Apenas 4 alunos optaram por gravar vídeos e enviar aos colegas, os outros 22 participantes preferiram produzir e enviar áudios. Ressalte-se que o professor solicitou que não fossem enviados textos, em virtude de que sua abordagem favorecia a produção oral dos alunos (speaking) especificamente no bimestre em que foi realizada a intervenção pedagógica com a utilização do WhatsApp.

Os temas estudados nos quatro encontros foram: Informações pessoais, Informações sobre trabalho, atividades quotidianas (presente simples) e características pessoais (adjetivos).

Ao receber o material pelo WhatsApp, os participantes elaboravam uma resposta (em Inglês ou Português) informando se haviam compreendido a mensagem originariamente remetida. Quando a mensagem não era compreendida (quebra na comunicação) ou quando os alunos não conseguiam elaborar respostas, solicitavam a ajuda do professor. As atividades transcorreram em um ambiente bastante agradável, com vários momentos de diversão para alunos e professor.

Ao final das quatro semanas, os alunos responderam a um questionário simplificado sobre a experiência vivenciada que continha as seguintes questões subjetivas, elaboradas pelos pesquisadores:

1. O que você achou de usar o WhatsApp para praticar inglês nas aulas?
2. Cite, pelo menos um ponto positivo e um ponto negativo do uso de WhatsApp para a prática de Inglês nas aulas.
3. Você acha que o WhatsApp deveria ser sempre utilizado nas aulas de Inglês? Justifique sua resposta.
4. Você acha que o WhatsApp também poderia ser utilizado em outras disciplinas além do Inglês?

A seguir, serão apresentados os dados obtidos na pesquisa, acompanhadas de comentários à luz da fundamentação teórica apresentada e em máxima observância ao objetivo do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta do questionário respondido pelos participantes foi: O que você achou de usar o WhatsApp para praticar inglês nas aulas? Todos os alunos apontaram que a experiência havia sido positiva. Em destaque, as respostas de três estudantes:

P4: A experiência de usar o WhatsApp na aula de inglês foi incrível! Foi muito legal poder praticar o idioma de uma forma tão divertida. Trocar áudios e vídeos com meus colegas não apenas me ajudou a aprimorar meu inglês, mas também me fez sentir mais conectado com a turma. Foi uma maneira diferente de aprender, e acho que todos nós aproveitamos muito. Espero que tenhamos mais atividades assim no futuro, pois realmente ajudam a tornar o aprendizado mais interessante.

P9: A aula de inglês usando o WhatsApp foi muito legal! Foi paulera (SIC) poder praticar o idioma de uma maneira tão diferente para o nosso dia a dia. Trocar mensagens com meus colegas fez com que o aprendizado fosse mais divertido. Além disso, me senti mais motivado a participar da aula e a me comunicar em inglês. Espero que possamos ter mais atividades como essa, pois realmente ajudam a tornar o ensino mais divertido.

P17: A aula de inglês utilizando o WhatsApp me ajudou a enfrentar minha timidez ao falar em sala de aula. Normalmente, sinto bastante nervosismo ao participar das atividades, especialmente quando envolve falar em inglês na frente dos outros. O WhatsApp me deu uma sensação de segurança, pois pude praticar o idioma de forma mais confortável, sem a pressão de falar para toda a turma. Trocar mensagens e áudios com meus colegas me permitiu praticar o inglês de uma maneira mais descontraída, o que aos poucos foi me deixando mais confiante. Acredito que essa experiência foi um passo importante para vencer minha timidez e me sentir mais à vontade ao me comunicar em inglês na sala de aula. Espero tenham mais oportunidades como essa, pois tem sido muito bom para o meu aprendizado e para minha timidez.

As três respostas dos alunos destacam benefícios tangíveis do uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica, corroborando com diversas pesquisas que apontam para os benefícios dessa abordagem. A primeira resposta enfatiza a natureza interativa e divertida da atividade, o que está em linha com estudos (Weissheimer, Caldas e Marques, 2018) que ressaltam a importância da intera-

tividade para aumentar a motivação dos alunos e melhorar o engajamento nas aulas de idiomas.

A segunda resposta destaca a modernidade e relevância do uso do WhatsApp, aspectos que são fundamentais para tornar o aprendizado mais contextualizado e alinhado com o cotidiano dos estudantes. Pesquisas (Mattar, 2014), sugerem que a integração de tecnologias familiares e do dia a dia dos alunos nas práticas educativas pode aumentar a eficácia do ensino e aprendizagem.

Já a terceira resposta evidencia como o uso do WhatsApp pode auxiliar alunos mais tímidos a superarem suas barreiras de comunicação. Isso está em consonância com estudos que mostram como a tecnologia pode proporcionar um ambiente mais inclusivo e confortável para estudantes introvertidos ou com dificuldades de expressão oral.

Em suma, as respostas dos alunos refletem a crescente evidência de que o WhatsApp, quando utilizado de forma pedagogicamente planejada, pode ser uma ferramenta valiosa para promover a aprendizagem de idiomas, aumentar a motivação dos alunos, tornar o ensino mais contextualizado e inclusivo, além de ajudar a superar desafios individuais, como a timidez. No entanto, é importante ressaltar a necessidade de uma abordagem cuidadosa e equilibrada, garantindo que o uso do WhatsApp esteja alinhado aos objetivos educacionais e respeite questões de privacidade e segurança dos alunos.

Na segunda parte do questionário, os alunos deveriam apontar pelo menos um ponto positivo e um ponto negativo do uso de WhatsApp para a prática de Inglês nas aulas. Os quatro principais pontos positivos mencionados (aprendizado interativo e divertido, facilidade de acesso, inclusão de alunos tímidos e feedback rápido) estão representados nas seguintes respostas:

Aprendizado interativo e divertido, P2: O WhatsApp permite uma comunicação rápida e interativa entre os alunos. É muito, muito divertido, morremos de rir. Podemos trocar mensagens, áudios e até mesmo vídeos, o que torna o aprendizado mais legal e interessante.

Facilidade de acesso, P5: A maioria dos alunos já está acostumado (SIC) com o WhatsApp e usa normalmente em seu dia a dia. Isso facilita o uso do aplicativo nas aulas, pois não precisa aprender a usar.

Inclusão de alunos tímidos, P11: O WhatsApp pode ser uma ferramenta inclusiva, porque até mesmo um aluno tímido como eu participa das atividades. A gente pode se sentir mais à vontade para falar por meio de mensagens de texto ou áudios, o que pode ajudar a aumentar minha confiança para falar inglês.

Feedback rápido, P21: O WhatsApp possibilita uma resposta rápida por parte dos colegas dizendo se entendeu ou não, aí a gente sabe se fez certo ou errado logo. E até o professor comentou as falas da gente imediatamente, tirando as dúvidas.

As respostas dos alunos destacam várias vantagens do uso do WhatsApp nas aulas de inglês, refletindo uma compreensão abrangente dos benefícios potenciais dessa ferramenta pedagógica. A observação de que a maioria dos alunos já está familiarizada com o WhatsApp ressalta a importância da escolha de ferramentas que sejam acessíveis e familiares aos estudantes. Isso minimiza as barreiras tecnológicas e facilita a integração da tecnologia no processo de ensino.

O reconhecimento de que o WhatsApp pode ser uma ferramenta inclusiva é significativo. O ambiente virtual proporcionado pelo WhatsApp pode reduzir as barreiras de participação para alunos mais tímidos ou introvertidos, permitindo que eles contribuam de maneira mais confortável e confiante.

O destaque dado à capacidade do WhatsApp de facilitar o feedback rápido e eficiente é crucial. Isso pode melhorar a comunicação entre alunos e professores, fornecendo suporte imediato e personalizado, além de promover uma cultura de aprendizado contínuo e colaborativo.

Essas respostas corroboram com estudos que demonstram os benefícios do uso do WhatsApp como uma ferramenta pedagógica eficaz para o ensino de línguas. A integração dessa plataforma nas práticas educativas pode promover a interação, a prática autônoma, a inclusão e o feedback, contribuindo para uma experiência de aprendizado mais significativa e eficiente para os alunos.

Por sua vez, os pontos negativos da utilização do WhatsApp como ferramenta pedagógica foram distração/desconcentração e limitações de acesso, como se depreende respostas apresentadas a seguir.

P20: O WhatsApp pode distrair os alunos durante as aulas, vi colegas falando com amigos de fora da escola durante a aula e o professor nem percebeu. Os alunos podem se distrair com outras conversas ou notificações, aí não se concentra (SIC) na aula.

P26: Nem todos os alunos têm acesso igual ao WhatsApp. Tem gente que o celular é ruim e não pega direito e o wi-fi da escola também não ajuda. Teve gente que não fez, às vezes, mas nem foi porque não sabia, mas porque não conseguia mesmo.

Os pontos negativos mencionados pelos alunos sobre o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica são pertinentes e têm sido objeto de preocupação em pesquisas educacionais.

A preocupação com a distração ou desconcentração dos alunos é válida e está em linha com estudos que destacam os desafios do uso de tecnologia em sala de aula. Pesquisas indicam que a presença de dispositivos eletrônicos, como smartphones, pode resultar em uma menor atenção aos conteúdos apresentados em sala de aula, prejudicando o processo de aprendizagem. Portanto, é importante que os educadores estejam cientes desse potencial e implementem estratégias para mitigar os efeitos negativos da distração, como o estabelecimento de regras claras sobre o uso do WhatsApp durante as aulas e a promoção de atividades que envolvam ativamente os alunos.

A questão das limitações de acesso ao WhatsApp também é relevante e destaca as disparidades no acesso à tecnologia entre os alunos. Pesquisas mostram que a falta de acesso igualitário à tecnologia pode ampliar as desigualdades educacionais, criando uma divisão digital entre os alunos. Portanto, é fundamental que os educadores considerem essas disparidades ao incorporar o WhatsApp ou qualquer outra ferramenta tecnológica em suas práticas pedagógicas. Estratégias alternativas devem ser exploradas para garantir que todos os alunos tenham acesso igual às oportunidades de aprendizagem, seja por meio de dispositivos fornecidos pela escola, alternativas digitais ou abordagens de ensino mais tradicionais.

Essas preocupações ressaltam a importância de uma abordagem equilibrada e reflexiva ao integrar tecnologia na educação, garantindo que os benefícios potenciais sejam maximizados enquanto se minimizam os riscos e desafios associados ao seu uso. Isso requer uma consideração cuidadosa das necessidades e contextos individuais dos alunos, bem como um compromisso contínuo com a equidade e a inclusão educacional.

Além disso, é importante reconhecer que os pontos negativos mencionados pelos alunos de escolas particulares em relação ao uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica podem ser ainda mais acentuados entre os alunos de escolas públicas no Brasil. Isso ocorre devido às disparidades socioeconômicas e tecnológicas existentes no país, onde muitos estudantes de escolas públicas enfrentam dificuldades no acesso à tecnologia, seja devido à falta de dispositivos adequados, conexão de internet instável ou recursos financeiros limitados para arcar com os custos de dados móveis. Essas desigualdades podem ampliar

ainda mais a lacuna digital entre alunos de diferentes contextos socioeconômicos, tornando essencial que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas considerem essas disparidades e busquem formas de promover a equidade no acesso à tecnologia e oportunidades de aprendizagem.

A terceira pergunta do questionário foi: Você acha que o WhatsApp deveria ser sempre utilizado nas aulas de Inglês? Justifique sua resposta. Todos os 26 participantes responderam que sim, entre as justificativas, destacam-se:

P9: Sim, eu acredito que o WhatsApp deveria ser sempre utilizado nas aulas de Inglês. Esse aplicativo oferece uma maneira eficaz de praticar o idioma de forma interativa e divertida. A troca de mensagens, áudios e vídeos possibilita uma comunicação mais dinâmica entre os alunos, os colegas e o professor, o que torna o aprendizado mais interessante e acessível. Além disso, continuamos usando o WhatsApp em Inglês até depois da aula, o que foi legal.

P11: Com certeza, o WhatsApp deveria ser sempre utilizado nas aulas de Inglês. Esta ferramenta oferece uma maneira moderna e divertida de aprendizado, e está no mundo digital em que vivemos. O uso do WhatsApp torna as aulas mais colaborativas, permitindo que os alunos tirem dúvidas e pratiquem o inglês de forma mais rápida. Foi tão bom que a gente usava depois da aula.

Além do objetivo desta pesquisa, a relevância das respostas destacadas está no fato de que os alunos afirmaram continuar utilizando o WhatsApp como ferramenta pedagógica até mesmo depois da aula. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica oferece uma série de vantagens, uma das quais é a capacidade de estender o aprendizado além da sala de aula e mesmo fora do ambiente escolar.

É importante destacar que o WhatsApp proporciona aos alunos a oportunidade de continuar engajados com o conteúdo discutido em sala de aula, seja por meio de trocas de mensagens com o professor ou interações com os colegas. Essa continuidade no aprendizado é crucial para a consolidação de conceitos e habilidades, pois permite aos alunos revisarem o material, esclarecerem dúvidas e praticarem o idioma de forma mais autônoma e flexível.

Além disso, o acesso ao WhatsApp fora do ambiente escolar possibilita aos alunos explorarem recursos adicionais, como materiais de estudo complementares, vídeos educacionais e até mesmo participação em grupos de estudo online. Isso promove uma abordagem mais integrada e holística da educação, na qual o aprendizado não se limita ao espaço físico da escola, mas se estende

para além dele, aproveitando as oportunidades oferecidas pela tecnologia para enriquecer e aprofundar a experiência educacional dos alunos.

A quarta e última pergunta do questionário foi: Você acha que o WhatsApp também poderia ser utilizado em outras disciplinas além do Inglês? Observe-se que esta pergunta vai além do escopo definido pelo objetivo da pesquisa ora apresentada, mas foi incluída com a intenção de observar e sinalizar para outros educadores as possíveis utilizações do WhatsApp nos demais componentes curriculares.

Apenas quatro alunos responderam que sim, revelando, aparentemente, que não saberiam como a ferramenta poderia ser usada em outras disciplinas, destacamos as seguintes palavras dos participantes.

P4: O uso do WhatsApp pode tornar a aprendizagem mais dinâmica e envolvente, permitindo que exploremos conteúdos históricos por meio de vídeos, imagens e links relevantes, tornando o estudo da história mais acessível e interessante para nós, estudantes. Em resumo, acredito que o WhatsApp pode ser uma ferramenta poderosa para aprimorar nosso aprendizado em história, promovendo uma maior interação e engajamento com o conteúdo.

P9: Vejo o uso do WhatsApp como uma adição positiva às aulas de artes. Essa plataforma oferece uma oportunidade única de explorar e compartilhar diversas formas de expressão artística de maneira instantânea e interativa.

Ambas as respostas destacam aspectos positivos do uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica em diferentes disciplinas, mostrando uma compreensão profunda dos benefícios potenciais dessa plataforma para o ambiente educacional. As palavras dos alunos enfatizam a conveniência, a acessibilidade e a interatividade oferecidas pelo WhatsApp, além de ressaltarem sua capacidade de promover engajamento e enriquecer a experiência de aprendizado.

A resposta sobre o uso do WhatsApp nas aulas de História destaca a utilidade da plataforma para facilitar discussões em grupo, compartilhamento de recursos e até mesmo esclarecimento de dúvidas, evidenciando sua aplicabilidade para melhorar a comunicação e a colaboração entre alunos e professores nessa disciplina.

Por outro lado, a resposta sobre o uso do WhatsApp nas aulas de Artes destaca sua capacidade de promover a troca de ideias, inspirações e trabalhos artísticos entre os alunos, criando uma comunidade de aprendizado colaborativa e enriquecedora. Além disso, ressalta a importância do compartilhamento

de recursos visuais para ampliar a compreensão das diferentes formas de arte e estimular a criatividade dos alunos.

Ainda que os participantes, em sua maioria, não tenham apontado para o uso do WhatsApp nos demais componentes curriculares, as respostas obtidas sugerem uma reflexão sobre o potencial do WhatsApp como uma ferramenta versátil e eficaz no contexto educacional, que pode ser adaptada e explorada de maneiras diferentes de acordo com as necessidades e objetivos específicos de cada disciplina. Talvez, outros pesquisadores considerem essas perspectivas valiosas para orientar investigações mais aprofundadas sobre o uso do WhatsApp no ensino de diversas áreas do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi coletar e analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio sobre a utilização do aplicativo WhatsApp como ferramenta pedagógica. Os resultados revelados são promissores no que concerne ao potencial transformador dessa tecnologia no contexto educacional. Ao analisar os dados coletados, fica evidente que o WhatsApp pode desempenhar um papel significativo no engajamento dos alunos, na melhoria da comunicação entre professores e alunos, e na promoção de uma aprendizagem mais colaborativa e contextualizada. Os participantes da pesquisa relataram uma maior motivação para participar das atividades de aprendizagem, bem como uma sensação de maior conectividade com o conteúdo e com seus colegas de classe.

Além disso, os resultados da pesquisa sugerem que o WhatsApp pode oferecer uma plataforma flexível e acessível para a prática do idioma fora do ambiente escolar, permitindo aos alunos continuarem sua aprendizagem de forma autônoma e independente. Isso é especialmente relevante em um mundo cada vez mais digitalizado, onde os alunos buscam oportunidades de aprendizagem que se adaptem às suas necessidades e estilos de vida.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação bem-sucedida do WhatsApp como ferramenta pedagógica requer uma abordagem cuidadosa e planejada. Questões relacionadas à privacidade, segurança e equidade no acesso à tecnologia devem ser consideradas, e os educadores devem receber apoio e capacitação adequados para integrar efetivamente o WhatsApp em suas práticas educacionais. Em última análise, a pesquisa destaca o potencial do WhatsApp como uma ferramenta versátil e poderosa para enriquecer a expe-



riência de aprendizado dos alunos e promover uma educação mais inclusiva e centrada no aluno.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F. Comentário sobre o texto do professor Ezequiel Theodoro da Silva. In: A leitura nos oceanos da Internet. São Paulo: Cortez, p. 59-60, 2003.

BOUHNİK, D.; DESHEN, M. WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. **Journal of Information Technology Education**, v.13, n. 2, p. 217-231, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

GOMES, Patrícia. **10 dicas e 13 motivos para usar celular na aula**. 25 fev. 2013. Disponível em: <https://porvir.org/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/>. Acesso em: 30 de out. de 2020.

HAN, T.; KESKIN, F. Using a Mobile Application (WhatsApp) to Reduce EFL Speaking Anxiety. **Gist Education and Learning Research Journal**, n.12, p. 29-50, 2016.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

OLSON, David R. "Culture, technology and intellect" In: RESNICK, L. B. The nature of intelligence, Hillsdale, NJ, 1976.

RAMBLE, P.; CHIPUNZA, C. Using mobile devices to leverage student access to collaboratively-generated resources: a case of Whatsapp instant messaging at a South African University. **International Conference on Advanced ICT**, v. 33, p. 331-337, 2013

SINGHAL, M. The internet and foreign language education: benefits and challenges. The Internet TESL Journal, Vol. III, No. 6, June 1997. Disponível em: [iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html](http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html). Acesso em: dezembro, 2012.

SWAIN, M; LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. **Applied Linguistics**, v. 16, n. 3, p. 371-391, 1995.

WEISSHEIMER, J; CALDAS, V; MARQUES, F. Using WhatsApp to develop L2 oral production. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 60, p. 21-38, jan./jun. 2018.

WEISSHEIMER, J.; CALDAS, V. The effects of implicit and explicit classroom feedback on bilingual speech production. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 198–211, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/54929>. Acesso em: 28 mar. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT15.019

# INOVAÇÃO E INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: AS METODOLOGIAS ATIVAS EM UMA TURMA DE INGLÊS INCLUSIVA

Carolina Morais Ribeiro da Silva <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho explora a aplicação da metodologia ativa, com foco na sala de aula invertida, no ensino de língua inglesa para uma turma inclusiva. A metodologia ativa foi implementada através de aulas gravadas previamente e enviadas aos alunos, que recebiam o *input* gramatical, vocabular e textual em casa. No ambiente escolar, os alunos praticavam de forma interativa em grupos e pares, com ênfase nas habilidades orais e comunicativas. Diante do desafio de incluir uma aluna surda em uma turma de ouvintes, diversas estratégias foram adotadas, como a redução do número de alunos em sala, o ensino do alfabeto em ASL (American Sign Language), a legendagem das aulas gravadas em inglês, a utilização de aplicativos de conversão de fala para texto e o uso de lousas individuais para atividades em pares. Além disso, a avaliação foi adaptada de *Listening* para *Watching Comprehension*, beneficiando todos os alunos. Os resultados mostraram uma melhor interação e controle do tempo durante as aulas, tornando-as mais inclusivas. Observou-se um crescente interesse dos alunos por Libras e ASL, promovendo intercâmbio cultural e linguístico em sala de aula, além de ganhos linguísticos nivelados na turma.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas, Inclusão, inglês L3, sala de aula invertida, estratégias visuais.

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFC), Professora da Casa de Cultura Britânica (CCB), da Universidade Federal do Ceará (UFC), carolina@ufc.br

## INTRODUÇÃO

A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem de qualidade. No contexto do ensino de língua inglesa, a implementação de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, pode representar um avanço significativo na promoção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes.

Um ambiente em que os alunos passam a ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, com autonomia suficiente para compreender sua evolução nos movimentos de aquisição de uma língua estrangeira, é um ambiente de aprendizagem ativa (FREIRE, 1987).

A sala de aula invertida, como o nome sugere, inverte a lógica tradicional do ensino, em que os alunos recebem o input teórico em casa, por meio de aulas gravadas como exemplo, e utilizam o tempo em sala de aula para a prática ativa e a interação com os colegas e a professora. Essa abordagem, ao deslocar a instrução direta para o ambiente domiciliar, libera o tempo de aula para atividades colaborativas, discussões e exercícios práticos, potencializando o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Para Bergmann; Sams (2016), a sala de aula invertida pode ser incluída nas aulas através de vídeos gravados pelos próprios professores e assistidos em plataformas diversas, tablets, celulares entre outros. Não é necessário que o professor tenha conhecimento técnico avançado, apenas o conhecimento técnico básico o qual permita que seja elaborado um material autêntico (ELLIS, 2003) com insumo de qualidade para seus alunos.

A sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc. A inversão ocorre uma vez que no ensino tradicional a sala de aula serve para o professor transmitir informação para o aluno que, após a aula, deve estudar o material que foi transmitido e realizar alguma atividade de avaliação para mostrar que esse material foi assimilado (Valente, 2014).

A citação de Valente (2014) destaca a inversão do processo tradicional de ensino-aprendizagem, enfatizando a mudança de foco da transmissão passiva de conhecimento para a aplicação ativa dele. A sala de aula invertida permite

que os alunos se preparem previamente, o que otimiza o tempo em sala de aula para atividades que promovem a colaboração, a discussão crítica e a resolução de problemas. Essa metodologia ativa pode melhorar a compreensão e retenção do conteúdo, pois os alunos têm a oportunidade de interagir com o material de maneira prática e contextualizada.

Apesar de o processo de aprendizagem ser único para cada ser humano (MORAN, 2017), o professor pode escolher atuar de forma a redesenhar as formas de ensinar e aprender, centralizando o processo no aluno. Aprender de forma invertida implica aprender uma parte do conteúdo através de uma plataforma digital. Isso não significa que o professor deixe de ofertar aquele insumo, uma vez que o próprio professor pode preparar um vídeo ou um material autêntico. Descreve-se a aprendizagem ativa como autônoma porque o aprendiz tem a autonomia para receber esses insumos do professor e decidir se são suficientes e qual a melhor forma de consumi-los. Caso seja insuficiente, o aluno pode buscar outros materiais com base naquilo que foi ofertado previamente. No que concerne à forma de consumo do material, o aluno pode consumir esse material no seu tempo, personalizando-o e adaptando-o ao seu próprio ritmo. Bergmann; Sams (2016) ressaltam a importância da interação entre alunos e professor em sala de aula, ao afirmarem que, após o estudo em casa, na aprendizagem ativa, os alunos passam a refletir sobre o que foi estudado com maior aprofundamento em sala de aula sob orientação docente.

No contexto de uma turma inclusiva, a sala de aula invertida pode promover uma nova forma de estudar o conteúdo, na qual os alunos estudem o conteúdo em seu próprio ritmo e no seu próprio tempo. No caso de alunos surdos, a disponibilização de aulas gravadas com legendas democratiza o acesso à aula e iguala a turma no que concerne à oferta de insumos prévios.

É importante salientar que não precisamos utilizar a sala de aula invertida como método único, pois, de acordo com Leffa (2016), as teorizações mais recentes defendem o sincretismo de métodos que melhor se adaptem à realidade específica de sala de aula.

Além disso, a utilização do tempo de aula para atividades práticas e colaborativas facilita a inclusão, pois todos os alunos, independentemente de suas habilidades, têm a oportunidade de participar ativamente. A interação entre alunos com diferentes necessidades pode promover um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado, onde todos se beneficiam da troca de experiências e de diferentes perspectivas.

Portanto, a sala de aula invertida, conforme descrita por Valente (2014), não apenas transforma a dinâmica tradicional de ensino, mas também se mostra uma abordagem eficaz para promover a inclusão e a participação ativa de todos os alunos. Essa metodologia se alinha com os princípios da educação inclusiva, que busca criar ambientes de aprendizagem acessíveis e equitativos para todos, independentemente de suas necessidades individuais.

Entretanto, a aplicação desta metodologia em turmas que envolvem alunos com diferentes necessidades, apresenta desafios e requer adaptações específicas para assegurar que todos os estudantes possam participar plenamente e se beneficiar do processo educacional. Este estudo se concentra na inclusão de uma aluna surda em uma turma de língua inglesa que utiliza a metodologia da sala de aula invertida. Diversas estratégias foram implementadas, como o ensino do alfabeto em ASL (*American Sign Language*), a legendagem de todas as aulas gravadas, a utilização de aplicativos de conversão de fala para texto e o uso de lousas individuais para atividades em pares.

Além disso, a avaliação de *Listening* foi adaptada para *Watching* para todos os alunos, e a redução do número de estudantes na turma possibilitou uma melhor gestão do tempo e da interação em sala de aula. Observamos que essas práticas não apenas favoreceram a inclusão da aluna surda, mas também enriqueceram a dinâmica de ensino-aprendizagem para toda a turma, promovendo um ambiente de intercâmbio cultural e linguístico.

Este trabalho explorou a eficácia dessas estratégias e adaptações na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e avaliou como o uso de metodologias ativas, em particular a sala de aula invertida, pode ser uma ferramenta eficaz na educação de línguas em contextos inclusivos comunicativos. Para isto, nesta pesquisa, de natureza qualitativa, três instrumentos foram utilizados para o processo de triangulação na análise de dados: sendo o primeiro o diário de observação da pesquisadora (DO), o segundo o conjunto de estratégias inclusivas (EI) e o terceiro as avaliações inclusivas (AI). Os dados gerados a partir dos três instrumentos foram comparados e contrastados a partir do uso da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) de Strauss; Corbin (1998), utilizando o método da comparação constante (MCC), com o objetivo de extrair categorias indicativas da eficácia das EI na metodologia de ensino e nos recursos elaborados e aplicados de forma autêntica (ELLIS, 2003).

Através desta análise, buscou-se contribuir para a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras no ensino de línguas, contribuindo para a

literatura na área e trazendo recomendações para educadores e pesquisadores na área.

## PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo explorar a eficácia das metodologias ativas (sala de aula invertida) e estratégias inclusivas no ensino de língua inglesa em um ambiente de aprendizagem inclusivo. Para alcançar este objetivo, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, visando a triangulação e a robustez das informações coletadas. A metodologia adotada seguiu os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) de Strauss e Corbin (1998), utilizando o método da comparação constante (MCC) para a análise dos dados.

### INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS:

O primeiro instrumento foi composto pelos diários de observação (DO). Os diários de observação foram mantidos pela pesquisadora durante todo o período de estudo. Este instrumento permitiu o registro detalhado das aulas, incluindo a descrição das atividades realizadas, as interações entre os alunos e a professora, e as observações sobre o uso das estratégias inclusivas. Os DO serviram como uma fonte primária de dados, fornecendo uma visão em tempo real do ambiente de aprendizado e das dinâmicas de classe.

O segundo instrumento foram as estratégias inclusivas (EI). As estratégias inclusivas foram cuidadosamente planejadas e aplicadas nas aulas de inglês, sejam nas aulas gravadas, sejam nas aulas presenciais (que ocorriam duas vezes por semana). Estas incluíram atividades colaborativas, uso de materiais multimídia, adaptações curriculares e metodológicas, e a promoção de uma atmosfera de respeito e inclusão. As EI foram documentadas e avaliadas quanto à sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito à inclusão de alunos com diferentes necessidades de aprendizado.

O terceiro instrumento foi constituído de avaliações inclusivas (AI). As avaliações inclusivas foram desenvolvidas para refletir a diversidade dos alunos e garantir que todos pudessem demonstrar seu conhecimento e habilidades de maneira autêntica. Estas avaliações foram projetadas para serem acessíveis e justas, considerando as diferentes formas de aprendizado e as necessidades

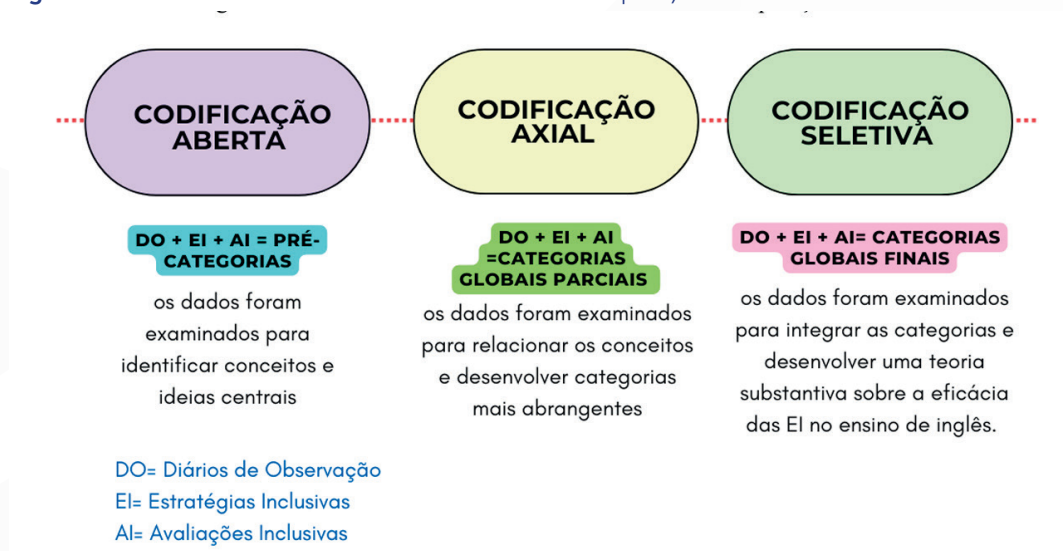
específicas dos alunos. Os resultados das AI foram analisados para avaliar o impacto das EI no desempenho dos alunos.

## TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A triangulação dos dados foi realizada através da comparação e contraste dos dados coletados pelos três instrumentos. Utilizando o método da comparação constante (MCC), os dados foram sistematicamente analisados para identificar padrões, temas e categorias emergentes. Esta abordagem permitiu uma análise mais profunda e multifacetada, proporcionando uma compreensão mais profunda da eficácia das EI no contexto do ensino de inglês.

A análise dos dados seguiu os passos da TFD como ilustra a figura 1, iniciando com a codificação aberta, em que os dados foram examinados para identificar conceitos e ideias centrais. Em seguida, a codificação axial foi aplicada para relacionar os conceitos e desenvolver categorias mais abrangentes. Aplicando, por último, a codificação seletiva, utilizada para integrar as categorias e desenvolver uma teoria substantiva sobre a eficácia das EI no ensino de inglês.

**Figura 1:** Processo de análise de dados no método da comparação constante



Fonte: *Elaboração própria*



## CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um curso livre de língua inglesa oferecido pela Casa de Cultura Britânica (CCB), um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC). A turma analisada cursa o nível A2<sup>2</sup> e é caracterizada por ser inclusiva desde o nível básico, com 10 alunos que estudam juntos desde o primeiro semestre. A decisão de manter a turma com este número reduzido de alunos foi tomada em conjunto com a coordenação do curso, visando facilitar a interação e atender às necessidades de acuidade visual dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Para garantir a ética na pesquisa, foi obtido o consentimento informado de todos os participantes, garantindo a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas. Além disso, a pesquisa foi conduzida de acordo com os princípios de respeito, beneficência e justiça, assegurando que nenhuma das partes envolvidas sofresse qualquer tipo de prejuízo. A pesquisa encontra-se em recepção e validação documental, em sua versão 1, na PROPEAQ – UFC.

Na seção seguinte, serão apresentadas as análises detalhadas com os resultados e discussão, incluindo as comparações entre os dados coletados pelos diferentes instrumentos, visando a extração de categorias indicativas da eficácia das EI na metodologia de ensino e nos recursos elaborados e aplicados de forma autêntica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seção de resultados e discussão apresenta a análise dos dados coletados através dos três instrumentos de pesquisa: diários de observação (DO), estratégias inclusivas (EI) e avaliações inclusivas (AI). Utilizando o método da comparação constante (MCC) e os princípios da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), esta seção busca identificar padrões, temas e categorias emergentes que indicam a eficácia das EI no contexto do ensino de inglês em uma turma inclusiva. A discussão destaca como as estratégias inclusivas influenciaram o processo de

---

2 De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR).

ensino e aprendizagem, bem como as implicações desses resultados para práticas pedagógicas futuras e a promoção de uma educação mais inclusiva.

A pesquisa focou-se na análise individual de cada instrumento, seguida pela comparação através do método da comparação constante instrumento-instrumento. Este estudo teve como objetivo entender os desafios e benefícios do trabalho com habilidades linguísticas em uma turma inclusiva.

### **DIÁRIOS DE OBSERVAÇÃO (DO): APRENDIZAGEM POR MEIO DE INTERCÂMBIO LINGÜÍSTICO**

O primeiro instrumento foi composto por diários de observação, anotações escritas pela docente, que também é a pesquisadora-autora deste trabalho. Nos diários, foram descritas as rotinas em sala de aula e os desafios em trabalhar as quatro habilidades linguísticas (*listening, speaking, writing e reading*) em uma turma inclusiva composta por 10 alunos, sendo uma aluna surda.

Um dos principais desafios foi trabalhar as habilidades orais com os alunos ouvintes, enquanto se trabalhava as habilidades escritas com a aluna surda. Este desafio foi superado através do intercâmbio linguístico. Durante atividades focadas na pronúncia de palavras, os alunos ouvintes realizavam atividades de *listening*, repetindo e praticando a pronúncia, entonação e tonicidade. Simultaneamente, a aluna surda enriquecia seu vocabulário e trabalhava na tradução dos vocábulos para Libras. Ao final dessas atividades, a aluna surda ensinava à turma a correspondência em Libras.

Essa troca foi benéfica para todos os alunos, que passaram a aprender não apenas o inglês, mas também a Libras. Ao final das aulas, em que os exercícios de vocabulário eram realizados, a aluna surda, aqui chamada de *aluna A*, relatava sentir que sua cultura (cultura surda) estava sendo valorizada e que, naquele ambiente, sua língua tinha a mesma importância que a língua portuguesa e a língua inglesa. Este sentimento de valorização, equidade e inclusão contrasta com a realidade que ela geralmente enfrenta como pessoa surda.

“Eu me emociono porque aqui nós falamos inglês, mas eu vejo que vocês também querem falar a minha língua (Libras). É muito comum as pessoas terem medo de falar comigo porque eu sou surda, porque desconhecem a Libras ou a cultura surda e aqui eu

me sinto acolhida. (Aluna A, em sala para a turma em uma das aulas)<sup>3</sup>

A análise através dos diários de observação revelou que o intercâmbio linguístico em uma turma inclusiva não só facilitou o aprendizado de habilidades linguísticas, mas também promoveu uma valorização cultural significativa. A experiência demonstrou que a inclusão efetiva pode ser alcançada através de estratégias que respeitam e integram as diferenças linguísticas e culturais. Nos DO também se destacam o uso das Estratégias de inclusão (EI) nas atividades de conversação em duplas ou grupos e os resultados positivos nas avaliações inclusivas (AI).

### **ADAPTAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS (EI) PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS**

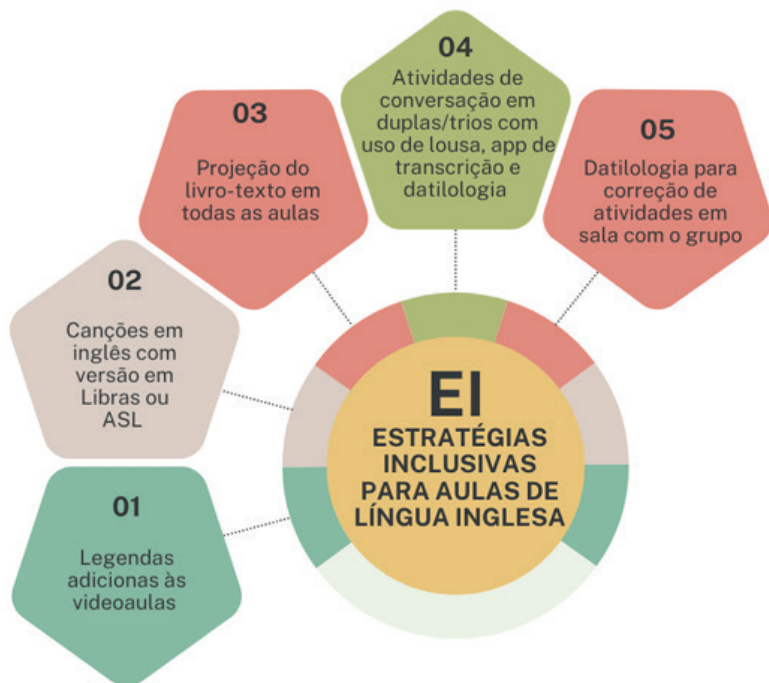
Para garantir que todas as estratégias inclusivas (EI) fossem eficazes e atendessem às necessidades específicas dos alunos na turma de inglês, foram implementadas algumas adaptações curriculares e metodológicas. Essas adaptações foram planejadas e ajustadas conforme necessário, com base na observação contínua, feedback dos alunos e memorandos escritos nos diários de observação (DO) da pesquisadora.

Apresentamos aqui a implementação de estratégias inclusivas nesta turma de inglês de nível A2. As estratégias visaram facilitar a comunicação e o aprendizado para todos os alunos, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo. A seguir, descrevemos como as EI foram adaptadas para atender às necessidades dos alunos.

O instrumento “Estratégias Inclusivas” (EI) foi composto por um conjunto de cinco estratégias específicas: Legendas; Uso de canções com versões em Libras/ASL; Projeção do livro-texto no quadro; Atividades de conversação em duplas/trios com uso de lousa individual e app de transcrição; Datilologia. A figura 4 apresenta as EI utilizadas na turma.

3 A aluna usa Libras em sala e a professora traduz para os alunos em língua inglesa.

**Figura 4:** Estratégias Inclusivas para atividades em sala de aula



**Fonte:** *Elaboração própria*

As EI foram implementadas de maneira orgânica, permitindo que toda a turma se adaptasse gradualmente às novas atividades. Durante a implementação das estratégias, todos os alunos formaram pares com a aluna A, sem dificuldades na comunicação. A datilologia foi utilizada para correções de atividades em grupo, facilitando tanto respostas orais quanto com o auxílio da datilologia.

A implementação das estratégias inclusivas demonstrou ser eficaz na adaptação e interação dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo. As estratégias permitiram que todos os alunos participassem plenamente das atividades, evidenciando a importância de práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional.

## AVALIAÇÕES INCLUSIVAS (AI): ADAPTANDO AS HABILIDADES PARA O GRUPO TODO

A implementação de avaliações inclusivas teve por objetivo garantir que todas as habilidades linguísticas (*reading, speaking, listening, writing*) fossem avaliadas de maneira a promover a inclusão e a participação plena de todos os alunos. O instrumento “Avaliações Inclusivas” foi composto por um conjunto de avaliações abrangendo as quatro habilidades linguísticas: *Reading, speaking, listening, writing*.

Para tornar as avaliações inclusivas, foi necessário substituir a avaliação de compreensão oral (*listening*) por uma atividade de *watching*. Nessa atividade, um curta-metragem ou cenas de filmes/séries são apresentados e, a partir deles, são feitas perguntas utilizando a estrutura gramatical trabalhada.

Durante o semestre, foram empregados dois tipos de avaliação oral: *spoken interaction* e *spoken production*.

**Spoken Interaction:** Para os alunos ouvintes, a avaliação consistiu em rodadas de conversas orais realizadas em sala, conforme praticado durante as aulas. Para a aluna A, foi aplicada uma atividade de elaboração de quadrinhos, os quais foram posteriormente compartilhados com a turma.

**Spoken Production:** Inspirada no livro *The Silence Between Us* de Alison Gervais, todos os alunos realizaram um autorretrato e explicaram seu processo de produção oralmente para a turma. Adicionalmente, todos tiveram que fazer a atividade por escrito, tornando acessível.

A adaptação das atividades de *spoken interaction* e *spoken production* garantiu que a aluna A pudesse participar plenamente e de forma significativa nas avaliações orais. A inclusão das atividades escritas garantiu que todas as avaliações fossem acessíveis a todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

Para as avaliações de escrita (com foco em estrutura gramatical e uso de vocabulário), não houve mudanças estruturais, apenas temáticas. O conteúdo do livro adotado no semestre, bem como a cultura surda, que é o tema central do livro, foram trabalhados nas atividades.

O processo de codificação aberta permitiu a comparação e o contraste dos três instrumentos utilizados na pesquisa: Diários de Observação (DO), Estratégias Inclusivas (EI) e Avaliações Inclusivas (AI). Esta etapa visou identificar conceitos e ideias centrais sobre a inclusão em sala de aula.

A codificação aberta dos instrumentos envolveu uma análise detalhada dos seguintes aspectos: Diários de Observação (DO): Relatos diários das rotinas de sala de aula e dos desafios em trabalhar habilidades linguísticas em uma turma inclusiva, Estratégias Inclusivas (EI): Conjunto de estratégias implementadas para facilitar a comunicação e o aprendizado em uma turma inclusiva e Avaliações Inclusivas (AI): Avaliações adaptadas para garantir a inclusão de todos os alunos, abrangendo as quatro habilidades linguísticas. A figura 5 apresenta o processo de codificação aberta, sendo o primeiro processo de triangulação.

**Figura 5:** Codificação aberta dos instrumentos



**Fonte:** *Elaboração própria*

A análise comparativa revelou que as Estratégias Inclusivas (EI), quando aplicadas às atividades comunicativas, transformaram a sala de aula em um ambiente inclusivo, promovendo o intercâmbio linguístico e cultural entre alunos surdos e ouvintes. Os DO demonstraram os desafios e as soluções encontradas para incluir uma aluna surda em uma turma majoritariamente ouvinte, as EI proporcionaram métodos como legendas, uso de canções em Libras/ASL, projeção de textos, atividades em dupla com lousa individual e apps de transcrição, além

da datilologia para correções em grupo, e as Al adaptaram as avaliações para serem inclusivas, substituindo atividades de *listening* por *watching*, garantindo que todos os alunos participassem das atividades de maneira equitativa.

Durante a codificação aberta, foi possível perceber que apenas uma atividade foi especificamente adaptada para a aluna surda (atividade de *spoken interaction*). Essa atividade exigia prolação e articulação oral dos alunos ouvintes, enquanto a aluna surda realizou uma atividade de elaboração de quadrinhos. As outras atividades foram adaptadas de forma que todos os alunos pudessem participar igualmente, sem distinção.

A codificação axial foi realizada para relacionar os conceitos emergentes da codificação aberta, permitindo a comparação e o contraste desses conceitos, de modo que categorias mais abrangentes pudessem emergir. As categorias parciais identificadas foram: **estímulo visual, adaptação, intercâmbio linguístico, datilologia, projeção e tempo.**

A categoria **Estímulo Visual** emergiu da necessidade de incorporar elementos visuais na sala de aula para tornar o ambiente inclusivo. A análise dos instrumentos revelou que a presença de estímulos visuais é essencial para facilitar a compreensão e a participação dos alunos surdos.

A categoria **Adaptação** surgiu das atividades originalmente pensadas para ouvintes mas que foram adaptadas para incluir alunos surdos. Ao contrário de outros alunos com necessidades especiais, os alunos surdos possuem uma língua materna (L1) diferente dos colegas e do professor. Portanto, o contexto linguístico e cultural desses alunos deve ser considerado, trazendo sua realidade para a sala de aula.

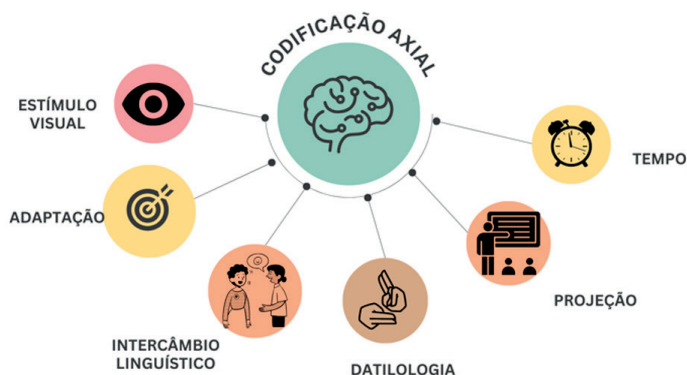
A categoria **Intercâmbio Linguístico** emergiu das adaptações das atividades orais de pronúncia. O vocabulário serviu como ponto em comum entre alunos surdos e ouvintes. Enquanto os alunos ouvintes focavam na pronúncia, a aluna A concentrava-se na tradução dos vocábulos para o português e Libras. Isso promoveu um intercâmbio linguístico e cultural benéfico para todos.

A categoria **Datilologia** surgiu das interações dos alunos, muitos dos quais não possuíam conhecimento prévio de Libras. A datilologia, ou *fingerspelling*, apresentada e utilizada em ASL, foi fundamental para otimizar as atividades de conversação e correção de exercícios em grupo. Um exemplo muito observado nas aulas foi o fato de os alunos responderem oralmente e simultaneamente fazerem o *fingerspelling* das palavras.

A categoria **Projeção** surgiu como uma resposta metodológica à necessidade de projetar o material trabalhado. A projeção do livro na lousa ou na parede permitiu que todos os alunos acompanhassem os textos, conteúdos e orientações das atividades, garantindo a inclusão e a compreensão de todos.

A categoria **Tempo** referiu-se à necessidade de aumentar o tempo das atividades interativas. Com a presença de alunos surdos e a utilização de estratégias que envolvem a escrita durante as atividades de conversação, é crucial dispor de mais tempo para trabalhar de forma eficaz.

A figura 6 apresenta o esquema de codificação axial e suas categorias



Fonte: *Elaboração própria*

A codificação seletiva, conforme a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), visa desenvolver uma teoria a partir das categorias emergentes. Dada a restrição de tempo e o caráter inicial da investigação, nossas análises foram limitadas à emergência de categorias globais de análise. A partir da codificação axial, as seguintes categorias globais parciais emergiram: **Estímulo visual (EV)**, **Projeção (P)** e **Intercâmbio linguístico (IL)**, analisadas a seguir:

**Estímulo Visual (EV):** A necessidade de incorporar elementos visuais na sala de aula foi destacada como essencial para criar um ambiente inclusivo. Os estímulos visuais ajudam na compreensão e na participação ativa dos alunos surdos e ouvintes, facilitando a aprendizagem. A categoria "Estímulo Visual" refere-se à necessidade de incorporar elementos visuais na sala de aula para apoiar a compreensão e participação dos alunos surdos. Estímulos visuais, como imagens, gráficos, vídeos e sinais visuais, facilitam a compreensão do conteúdo pelos alunos surdos, que recebem mais informações através do mundo visual.



A presença de estímulos visuais aumenta o engajamento dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas. A utilização de estímulos visuais garante que os alunos surdos possam acompanhar as atividades em igualdade de condições com os alunos ouvintes, promovendo a inclusão e participação ativa de todos. Como exemplos temos a utilização de imagens que esquematizem conteúdos gramaticais, a apresentação de vídeos com legendas em inglês e uso de sinais visuais para indicar mudanças de atividade ou chamar a atenção dos alunos (um exemplo é o apagar e acender da luz da sala de aula pela professora para chamar a atenção da turma).

**Projeção (PJ):** A prática de projetar materiais de ensino, como livros e textos, na lousa ou na parede, mostrou-se fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades auditivas, possam acompanhar o conteúdo. A projeção de materiais permite uma melhor visualização e compreensão das atividades e orientações.

Essa categoria envolveu a prática de projetar materiais de ensino, como livros, textos, apresentações e outros recursos visuais, na lousa ou parede da sala de aula. Isso garantiu que todos os alunos pudessem visualizar o conteúdo simultaneamente.

A projeção de materiais torna o conteúdo acessível a todos os alunos, especialmente aos surdos, que podem precisar de apoio visual para compreender melhor as instruções e informações, permitindo que todos os alunos acompanhem o mesmo material ao mesmo tempo, promovendo coesão na sala de aula. Projetar os materiais ajuda a organizar o conteúdo de maneira clara e estruturada, facilitando a aprendizagem e a compreensão do material.

Um exemplo é a projeção do livro-texto adotado na disciplina, que permite que todos acompanhem a leitura e as explicações da professora. Há também as apresentações de slides para ilustrar pontos chave da lição e a projeção das instruções das atividades, garantindo que todos os alunos entendam claramente o que é esperado deles.

**Intercâmbio Linguístico (IL):** A categoria “Intercâmbio Linguístico” se refere à troca de conhecimentos linguísticos e culturais entre alunos surdos e ouvintes, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. Este intercâmbio é facilitado por atividades que envolvem tanto a língua portuguesa quanto Libras.

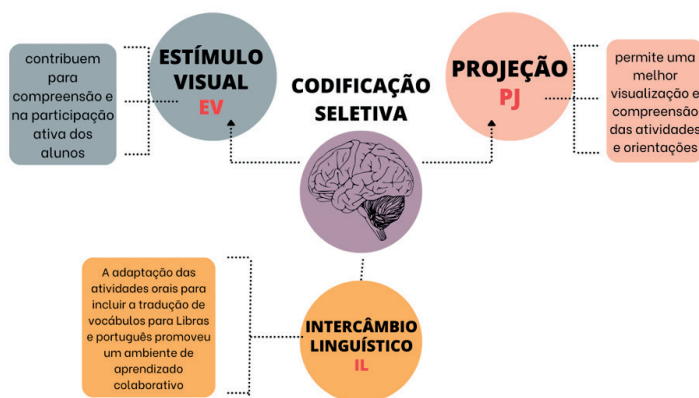
O intercâmbio linguístico entre alunos surdos e ouvintes emergiu como uma prática benéfica para todos. A adaptação das atividades orais para incluir

a tradução de vocábulos para Libras e português promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo, onde tanto os alunos ouvintes quanto os surdos puderam enriquecer seu vocabulário e suas habilidades de comunicação.

O IL promoveu a valorização e o respeito pelas diferentes culturas e línguas presentes na sala de aula e ajuda todos os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas, seja na língua falada, escrita ou de sinais. No que concerne à inclusão, permitiu que eles compartilhassem seu conhecimento linguístico e cultural com os colegas.

Como exemplo, os alunos ouvintes focaram na pronúncia enquanto alunos surdos trabalharam na tradução de vocábulos para Libras. A figura 7 apresenta as categorias globais que descrevem as EI na sala de aula invertida em uma turma de inglês:

**Figura 7:** Codificação Seletiva com categorias globais de análise



**Fonte:** *Elaboração própria*

Essas categorias destacam a importância de práticas pedagógicas que incorporam elementos visuais, projeção de materiais e intercâmbio linguístico para criar um ambiente inclusivo e eficaz de aprendizagem. A teoria emergente sugere que essas estratégias são essenciais para a inclusão e participação plena de todos os alunos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho demonstrou que a aplicação da metodologia ativa, com foco na sala de aula invertida, pode ser eficaz no ensino de língua inglesa para uma

turma inclusiva. Ao implementar aulas gravadas previamente e enviadas aos alunos para estudo em casa, e ao utilizar o tempo em sala de aula para atividades interativas em grupos e pares, houve um aumento significativo nas habilidades linguísticas dos alunos.

A inclusão de uma aluna surda em uma turma predominantemente composta por alunos ouvintes apresentou desafios que foram enfrentados com uma série de estratégias adaptativas. A redução do número de alunos em sala permitiu um ambiente mais controlado e focado. O ensino do alfabeto em ASL, a legendagem das aulas gravadas, o uso de aplicativos de conversão de fala para texto e a utilização de lousas individuais para atividades em pares foram fundamentais para facilitar a comunicação e a inclusão.

Além disso, a adaptação da avaliação de *Listening* para *Watching Comprehension* foi uma medida inclusiva que beneficiou todos os alunos, proporcionando uma abordagem mais equitativa à avaliação das habilidades linguísticas. Os resultados dessas intervenções mostraram uma melhoria significativa na interação e no controle do tempo durante as aulas, tornando-as mais inclusivas e eficazes.

O crescente interesse dos alunos por Libras e ASL destacou a importância do intercâmbio cultural e linguístico dentro da sala de aula. Esse interesse não só promoveu a inclusão da aluna surda, mas também enriqueceu o ambiente de aprendizado para todos os alunos, proporcionando uma experiência educacional mais diversificada e completa.

A implementação de avaliações inclusivas demonstrou ser eficaz em atender às necessidades de todos os alunos, promovendo a inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural. As estratégias adotadas permitiram que a aluna A participasse de maneira significativa em todas as atividades avaliativas, evidenciando a importância de práticas pedagógicas adaptativas no contexto educacional inclusivo.

O desenvolvimento das categorias “Estímulo Visual (EV)”, “Projeção (PJ)” e “Intercâmbio Linguístico (IL)” ressalta a importância de práticas pedagógicas que incorporem elementos visuais, projetem materiais de ensino e promovam o intercâmbio linguístico. Essas estratégias são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos possam participar ativamente e desenvolver suas habilidades linguísticas e culturais.

A metodologia ativa, quando adaptada a estratégias inclusivas específicas, pode transformar o ambiente de ensino, promovendo a participação e a

aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais. Este estudo reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis e inclusivas no ensino de línguas, mostrando que é possível criar um ambiente de aprendizado equitativo e enriquecedor para todos.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão às minhas companheiras de ensino da Casa de Cultura Britânica, em especial à Simone dos Santos Machado Nascimento e à Lígia Ribeiro do Nascimento. Juntas, compartilhamos os desafios e as alegrias desta turma de língua inglesa inclusiva e da criação e desenvolvimento do Curso de Inglês para Surdos. Agradeço também à Marina Figueiredo de Souza, que desde o início tem me orientado com sabedoria sobre os melhores caminhos a seguir no ensino de inglês como L3. Minha gratidão se estende aos alunos da turma de A2 que, durante um ano dividiram comigo essa experiência nova. Pela paciência e parceria, meu muito obrigada.

## REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan ; SAMS, Aaron. **A sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio: LTC, 2016. ELLIS, Rod. **Task-Based Language Learning And Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFFA, Wilson José. *Língua Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, ano X, n. 19, pp. 11-13, 2017. Disponível em [https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias\\_Ativas\\_Sala\\_Aula.pdf](https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf) Acesso em 04 de agosto de 2024.

SILVA, Carolina Morais Ribeiro da; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Metodologias ativas no ensino de línguas: a aprendizagem por interação em meio remoto. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 67, 2024. DOI: 10.1590/1981-5794-e17721. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/articleview/17721>. Acesso em: 03 agosto 2024. STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet.

**Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2024.