

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA  
LAURA MARQUES SOBRINHO  
(ORGANIZADORAS)

# (RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

---

F383s Ferreira, Cláudia Cristina; Sobrinho, Laura Marques (orgs.).  
(Re)Significando o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras /  
adicionais: aproximações teórico-metodológicas /  
Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira e Laura Marques Sobrinho;  
Prefácio de Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024;  
figs.; tabs.; quadros; fotografias.  
E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-217-0316-7.

1. Educação. 2. Ensino de Línguas. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

**CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA  
LAURA MARQUES SOBRINHO**  
(ORGANIZADORAS)

**(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS**

---

APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

*Copyright* © 2024 – Das organizadoras representantes dos autores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Revisão*: Vera Bonilha

*Editoração*: Vinnie Graciano

*Capa*: ACESSA Design

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

### CONSELHO EDITORIAL:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève – Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UNB – Brasília)

**Maria Luisa Ortiz Alvarez**

(UNB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)

# SUMÁRIO

<b>EM BUSCA DE NOVOS (M)ARES: (RE)VISÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b> _____	<b>9</b>
PROFA. DRA. CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA PROFA. ME. LAURA MARQUES SOBRINHO	
<b>PREFÁCIO</b> _____	<b>11</b>
PROFA. DRA. MARIA CÂNDIDA FIGUEIREDO MOURA DA SILVA	
<b>O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM OLHAR ÀS HISTÓRICAS E ÀS RECENTES POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS DE INSERÇÃO</b> _____	<b>22</b>
RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS	
<b>ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESPANHOL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA</b> _____	<b>44</b>
ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR	
<b>EM BUSCA DO SENTIDO PARA O APRENDIZADO DE INGLÊS UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS</b> _____	<b>66</b>
FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA CIBELE KRAUSE-LEMKE	
<b>EDUCAÇÃO 5.0 E FORMAÇÃO DO PROFESSOR</b> _____	<b>83</b>
MARA REGINA PACHECO	
<b>A CULTURA JAPONESA ATRAVÉS DOS OLHOS DE ISAO TAKAHATA: UMA ANÁLISE DO FILME <i>O CONTO DA PRINCESA KAGUYA</i></b> _____	<b>101</b>
ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS LEONARDO IGOR RAK RAFAELA CRISTINE MERLI	

<b>ETNIA, SIMETRIA E NATUREZA: AS RELAÇÕES ENTRE (K)CULTURAS, GRAFISMOS E IDENTIDADES DOS POVOS KAINGANG E XIKRIN</b>	<b>119</b>
DAIANE APARECIDA MARTINS JULIANA MACHADO DE OLIVEIRA	
<b>POTENCIALIDADES DA PLATAFORMA TIKTOK PARA O TRABALHO EM PROL DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>137</b>
LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS MÁRCIO CONCEIÇÃO PANTOJA	
<b>FALAR COM SURDOS (NÃO) É PREGAR NO DESERTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>162</b>
BRUNA GOMES DELANHESE PAULA ELISIE MADOGLIO IZIDORO CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA	
<b>EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>178</b>
FABIOLA ZAPPIELO AMANDA CLAUDIA BARBOSA	
<b>TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), LINGUAGENS NÃO VERBAIS E COMUNICAÇÃO: IMPLICAÇÕES CULTURAIS</b>	<b>196</b>
EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA LORRANA DE SOUZA BOSSAN GONÇALVES ROBERTA MARTINS ZAPAROLI ZUCOLOTO	
<b>NAS LABIRÍNTICAS E BIFURCADAS VEREDAS POR ONDE PASSA A VOZ VINDA D'ALHURES: REFLEXÕES SOBRE TRADUÇÃO, PAREMIOLOGIA E CULTUREMAS</b>	<b>212</b>
CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA	
<b>SEM PÉ ATRÁS, HÁGALE PUES: O ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL À LUZ DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS BRASILEIRAS E COLOMBIANAS</b>	<b>226</b>
GABRIEL AMANCIO DE OLIVEIRA JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO	

<b>NEM MAIS UM PIO! COM VOCÊS: AS VOZES DOS ANIMAIS! GLOSSÁRIO CONTRASTIVO DE PALAVRAS ONOMATOPAICAS PARA APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL</b>	<b>245</b>
DIOGO CAMPIOLO SANCHES EDUARDO BUENO DA COSTA LAURA MARQUES SOBRINHO	
<b>ANÁLISE DE ELEMENTOS CULTURALMENTE MARCADOS EM PUBLICIDADES DO RAMO CERVEJEIRO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A PUBLICIDADE E A TRADUÇÃO</b>	<b>261</b>
CAMILA TEIXEIRA SALDANHA MARIA JOSÉ LAIÑO	
<b>TRADUÇÃO: DA TRAIÇÃO À NEGOCIAÇÃO. COM A PALAVRA, O TRADUTOR</b>	<b>283</b>
JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI LEILIANE BARROS CARDOSO ALMEIDA SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO	
<b>LA PRESENCIA DEL DICCIONARIO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA POR CONSULTANTES BRASILEÑOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ACERCAMIENTO EMPÍRICO</b>	<b>309</b>
REJANE BUENO GLAUBER LIMA MOREIRA	
<b>A ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA RESSIGNIFICAÇÃO AVALIATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA</b>	<b>320</b>
MIRELLA NUNES GIRACCA	
<b>ENCANTANDO PALAVRAS E DESPERTANDO A IMAGINAÇÃO: CRIANDO LIMERIQUES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>335</b>
GUILHERME MAGRI DA ROCHA	
<b>REFLEXÕES SOBRE MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ATRAVÉS DO TEMA: “O TUPI-GUARANI: MEU, TEU, SEU E NOSSO”</b>	<b>356</b>
LUCIANA KAWAHIGASHI BRESSAM	
<b>INTERMIDIALIDADES E MULTIMODALIDADES: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA ATRAVESSADO PELO USO DAS TDIC – UM ESTUDO DE CASO</b>	<b>371</b>
SAMARA BARBOSA CARNEIRO CHRISTOVÃO	

<b>NAZARÉ CONFUSA NUNCA MAIS: MEMES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS À PERSPECTIVA DA MULTIMIDIALIDADE</b>	<b>389</b>
ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS LAURA MARQUES SOBRINHO LUCAS CORRÊA GUIOTTI	
<b>A COMPETÊNCIA DIGITAL COMO PONTE PARA OS MUILETRAMENTOS</b>	<b>412</b>
MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA VALDIRENE FILOMENA ZORZO-VELOSO	
<b>“A GENTE PRECISA FAZER ALGUMA COISA!”: PRECEITOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA PEDAGOGIA DOS MUILETRAMENTOS COMO FIOS CONDUTORES DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>430</b>
LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS	
<b>A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DOS MUILETRAMENTOS</b>	<b>455</b>
JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO	
<b>MUILETRAMENTOS E O GÊNERO DIGITAL <i>STUDY VLOG</i></b>	<b>467</b>
ARETA ESTEFANE BELO CIBELE CORADIN-BAIL	
<b>RECURSOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESCRITAS E ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS</b>	<b>490</b>
ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>504</b>



## EM BUSCA DE NOVOS (M)ARES: (RE)VISÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

*Somos assim. Sonhamos o voo, mas tememos as alturas. Para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas. Os homens querem voar, mas temem o vazio. Não podem viver sem certezas. Por isso trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. (Rubem Alves)*

Pesquisar, (re)pensar, refletir, rever posturas e adaptar conteúdos, reinventar metodologias é trabalho constante do profissional da educação. Independente da disciplina (matemática, geografia, física, história, português, inglês, espanhol), sempre estamos em busca de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível e despertando ou motivando o aluno rumo ao fascinante mundo do saber.

Esta obra, organizada por Laura Marques Sobrinho e por mim, tem por escopo trazer à luz alguns temas discutidos na graduação e na pós-graduação, que também se encontram presentes na sala de aula da Educação Básica, os quais despertaram o interesse de pesquisadores que se debruçaram em busca de teorias e suas transposições para o âmbito educacional, no intuito de acolher, (re)significar, suscitar reflexões, implementar e tornar o conhecimento significativo, combatendo estereótipos, preconceitos e visões distorcidas.

Num viés globalizado, abrangente e múltiplo, os capítulos desta obra intitulada (Re)Significando o ensino e a aprendizagem de línguas

estrangeiras/adicionais: aproximações teórico-metodológicas abordam temas como: políticas linguísticas educacionais, Língua Brasileira de Sinais – Libras, línguas indígenas, aspectos culturais (inter/transculturalidade), fraseologia, dicionários, tradução, multimodalidades, multiletramentos, tecnologia, intermedialidade, dentre outros. Pesquisadores dialogam sobre possibilidades de (re)significar o ensino e a aprendizagem, no intuito de melhorar o panorama atual em terreno nacional.

Muitas vezes, pela praticidade e pelo conforto, ou mesmo comodismo, o professor tende a repetir práticas, metodologias e conteúdos, sem ousar sair da zona de conforto, arriscar-se e tentar inovar, em busca de outros resultados. Nesse sentido, não basta apenas sonhar e nada fazer. É necessário sairmos à procura de novos/outros modos de ensinar/aprender, sem temer o fracasso. É só assim que podemos alcançar resultados mais significativos: os voos em busca de outros horizontes, os desafios aceitos sem temer o desconhecido, a aposta em resultados e dias melhores para a educação.

Repetir o conhecido é seguro e confortável, porém não avançamos se não nos arriscarmos rumo ao desconhecido, enveredando-nos no território por desbravar. Até o repensar (conteúdos, posturas, metodologias) já pode acarretar em outros resultados, ressignificando todo o fazer docente. Nessa seara, convidamos professores, pesquisadores, e demais interessados a refletirem conosco e a se deleitarem com as discussões levantadas em cada capítulo desta obra, carinhosamente selecionados e redigidos, no intuito de despertarem a curiosidade por querer saber mais acerca de cada tema contemplado, bem como a fim de incorporá-los em nossa prática.

Esperamos que os assuntos contemplados neste livro possam ser úteis a cada um de vocês, contribuindo de maneira positiva.

Desejamos uma excelente leitura e que possamos nos encontrar em eventos, cursos e salas de aula!

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira

Profa. Me. Laura Marques Sobrinho



## PREFÁCIO

A presente obra, intitulada *(Re)Significando o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: aproximações teórico-metodológicas*, propõe uma abordagem transversal acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Este livro, organizado pelas professoras Cláudia Cristina Ferreira e Laura Marques Sobrinho, traduz-se como um enlace entre as diversas perspectivas que circundam o universo das línguas estrangeiras/adicionais, e vem para demonstrar as múltiplas facetas que essa área tem.

São apresentados 26 capítulos em formato de artigos, que abrangem campos que vão desde as políticas educacionais para as línguas estrangeiras/adicionais até as novas tecnologias que auxiliam os docentes no ensino de disciplinas em língua estrangeira. Além disso, destaca-se a variedade de perspectivas apresentadas, não só por meio dos idiomas como português, inglês, espanhol e japonês, como também por trabalhos que abordam línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Os trabalhos selecionados visam contribuir para a construção do conhecimento no âmbito do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras/adicionais de modo fluido e atual. Ressignificar os conceitos que versam sobre a temática é um papel fundamental para aqueles que buscam evoluir e contribuir não só para a sua própria evolução profissional, como também para a formação de docentes que atuam diariamente nesse campo do conhecimento.

Ante ao exposto, é apresentado a seguir cada um dos capítulos que compõem esta obra, buscando instigar o leitor interessado em adquirir maiores conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

O primeiro capítulo deste livro, intitulado “O ensino de espanhol na Educação Básica brasileira: um olhar às históricas e recentes políticas linguísticas educacionais de inserção” foi escrito por Raquel Bicalho de Carvalho Barrios. Ao longo do texto, são apresentadas reflexões realizadas a partir da pesquisa de doutorado da autora na qual ela objetivou realizar uma breve retomada histórica e legislativa acerca do ensino da língua espanhola como língua estrangeira/adicional na rede básica de ensino no período de 1931 a 2017, ademais buscar estabelecer um panorama geral sobre as políticas linguísticas educacionais de inserção do espanhol no âmbito federal e estadual a partir de um recorte mais contemporâneo. O texto apresenta dados embasados em literatura pertinente e em legislações referentes à temática, contribuindo assim para destacar a relevância da manutenção da língua espanhola na rede básica de ensino.

O segundo capítulo foi redigido por Antonio Ferreira da Silva Júnior e é intitulado “Atuação de professoras de espanhol do Instituto Federal de Brasília: narrativas de experiência no curso de Licenciatura”. No decorrer deste trabalho, o autor apresenta os pontos de vista de quatro professoras do curso de Licenciatura em Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). No texto, são apresentadas as concepções de linguagem no curso em questão a partir da visão das professoras como modo de compreender como são compostas as suas narrativas em especial aquelas relacionadas à sua identidade docente no Instituto. Destaca-se que essa apresentação se insere em um contexto de formar um elo entre os cursos de formação inicial e auxilia na expansão das possibilidades de enxergar as diferentes trajetórias e perfis docentes.

O terceiro capítulo é intitulado “Em busca do sentido para o aprendizado de inglês: uma revisão sistemática sob a perspectiva das crianças brasileiras” e foi redigido por Fernanda Seidel Bortolotti, Aliandra Cristina Mesomo Lira e Cibele Krause-Lemke. Neste artigo, as autoras buscam aprofundar os conhecimentos e contribuir para o avanço das pesquisas relacionadas à aprendizagem de língua inglesa com um enfoque em crianças brasileiras. Para isto, as autoras estabelecem um pano de fundo sobre os trabalhos que versam sobre o tema e complementam trazendo uma revisão sistemática sobre os sentidos atribuídos pelas crianças brasileiras na aprendizagem de língua inglesa. O texto apresenta análises de dados sobre a temática e expõe algumas considerações tecidas pelas autoras, o que contribui frutiferamente para os estudos acerca da temática.

O quarto capítulo foi escrito por Mara Regina Pacheco e recebe o título de “Educação 5.0 e formação do professor”. Ao longo do texto, a autora propõe apresentar o conceito de Educação 5.0, partindo do panorama evolutivo desse conceito desde a Educação 1.0. Com base em bibliografia fundamentada, a autora estabelece uma comparação entre os avanços vividos ao longo das transformações na área da educação, relacionadas aos mais diversos aspectos que envolvem esse campo. O trabalho se insere em uma temática transversal e original, tanto ao tecer reflexões sobre os avanços dos estudos acerca da educação quanto ao observá-las a partir da formação do professor.

O quinto capítulo, redigido por Ana Beatriz Beraldo Elias, Leonardo Igor Rak e Rafaela Cristine Merli, é intitulado “A cultura japonesa através dos olhos de Isao Takahata: uma análise do filme *O conto da princesa Kaguya*” e apresenta reflexões acerca das especificidades da cultura japonesa demonstradas no filme de animação que dá nome ao artigo. Os autores buscam estabelecer uma conexão entre os aspectos culturais contemporâneos e a cultura pós-moderna japonesa, para isso, baseiam-se em bibliografias que abordam os conceitos alinhados à temática e apresentam considerações próprias sobre as leitu-

ras realizadas. Salienta-se que o texto apresenta, além de fundamentações teóricas, figuras que auxiliam na compreensão das discussões estabelecidas.

O sexto capítulo é intitulado “Etnia, simetria e natureza: as relações entre (k)culturas, grafismos e identidades dos povos Kaingang e Xikrin” e foi escrito pelas autoras Daiane Aparecida Martins e Juliana Machado de Oliveira. A proposta das autoras é apresentar aspectos das culturas dos povos originários em sala de aula. Considerando que tal prática é recomendada pela legislação, observa-se que ainda há lacunas nesse quesito. Desse modo, a pesquisa apresentada neste artigo busca refletir as possibilidades que envolvem a cultura dos povos Kaingang e Xikrin no contexto da sala de aula.

O sétimo capítulo foi escrito por Lucas Mateus Giacometti de Freitas e Márcio Conceição Pantoja e é intitulado “Potencialidades da plataforma *tiktok* para o trabalho em prol da interculturalidade no ensino de língua inglesa”. O referido texto busca avaliar como os novos recursos digitais, em especial a plataforma de vídeos *TikTok*, podem contribuir com o ensino de língua inglesa. Para isto, os autores se baseiam em fundamentações teóricas, além de propor atividades práticas que estabeleçam uma ligação entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e o aspecto intercultural que pode ser extraído da plataforma.

O capítulo de número oito é intitulado “Falar com surdos (não) é pregar no deserto: proposta pedagógica para o ensino da cultura surda na formação inicial” e foi escrito por Bruna Gomes Delanhese, Paula Elisie Madoglio Izidoro e Claudia Cristina Ferreira. O artigo tem por objetivo discutir as principais questões que versam sobre a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação inicial de professores. Ademais, os autores buscam também elaborar uma proposta de ensino que contemple os diferentes cenários do ensino de Libras para os pro-

fessores, contribuindo assim para o desenvolvimento desse campo ainda desconhecido por muitos.

O nono capítulo foi escrito por Fabíola Zappiello e Amanda Claudia Barbosa e recebe o título de “Educação bilíngue para surdos: contribuições da sociolinguística educacional”. O trabalho visa demonstrar como a sociolinguística educacional pode funcionar como guia para a educação bilíngue de surdos. Com base aporte teórico, as autoras destacam a sociolinguística educacional como ponto de partida para a práxis da sala de aula, de modo a colaborar com uma educação mais inclusiva e eficiente para os alunos surdos.

O décimo capítulo intitula-se “Transtorno do Espectro Autista (TEA), linguagens não verbais e comunicação: implicações culturais” e foi elaborado por Ewerton Aurelio Santos Pereira, Lorrana de Souza Bossan Gonçalves e Roberta Martins Zapparoli Zucoloto. Nesta pesquisa, os autores estabelecem uma relação entre as linguagens não verbais e o TEA, de modo a compreender melhor esse universo. Por meio da análise das principais características dessa condição neurológica, os autores demonstram como a gestualidade pode facilitar a comunicação das pessoas com autismo, colaborando para desmistificar essa condição neurológica e expandir os estudos que tratam dessa temática.

O capítulo de número onze recebe o título de “Nas labirínticas e bifurcadas veredas por onde passa a voz vinda d’alhores: reflexões sobre tradução, paremiologia e culturemas” e foi escrito por Cláudia Cristina Ferreira. Ao longo do texto, a autora discorre sobre as adversidades vividas pelos tradutores na prática tradutória e discorre sobre as peculiaridades do processo. O texto parte de ampla fundamentação teórica para refletir acerca da tradução e dos culturemas, de modo a auxiliar no labor dos tradutores que buscam realizar traduções bem desenvolvidas, naturais e com boa apropriação dos elementos linguístico-culturais.

O décimo segundo capítulo, “Sem pé atrás, *hágale pues*: o ensino de português e espanhol à luz de expressões idiomáticas brasileiras e colombianas”, escrito por Gabriel Amancio de Oliveira e João Pedro Buzinello Michelato, propõe estabelecer um diálogo acerca do ensino de espanhol, tomando como base o uso de expressões idiomáticas provenientes do espanhol colombiano e do português brasileiro. No texto, os autores observam os elementos para além do ensino acadêmico, buscando trazer uma perspectiva mais cotidiana para o ensino de espanhol. Com isto, observa-se uma contribuição para a diminuição dos preconceitos linguísticos que circundam o ensino de línguas estrangeiras/adicionais.

O décimo terceiro capítulo intitula-se “*Nem mais um pio!* com vozes: as vozes dos animais! glossário contrastivo de palavras onomatopáicas para aprendizes brasileiros de inglês e espanhol como língua estrangeira/adicional” e foi redigido por Diogo Campiolo Sanches, Eduardo Bueno da Costa e Laura Marques Sobrinho. Neste texto, os autores abordam os aspectos linguísticos e culturais que auxiliam no desenvolvimento da competência cultural. Para tal, são estabelecidos contrastes entre determinadas onomatopeias em português, inglês e espanhol com base na Linguística Contrastiva. Destaca-se que o trabalho com onomatopeias está intrinsecamente ligado à parte cultural no que tange ao aprendizado de línguas, de tal forma que promove uma conexão mais profunda entre os aprendizes e as línguas estrangeiras.

O capítulo de número quatorze é de autoria de Camila Teixeira Saldanha e Maria José Laiño e chama-se “Análise de elementos culturalmente marcados em publicidades do ramo cervejeiro: uma aproximação entre a publicidade e a tradução”. O trabalho propõe observar duas campanhas publicitárias de cervejas a partir dos Estudos da Tradução, de modo a estabelecer conexões entre os publicitários e os tradutores. Em se tratando de um trabalho multidisciplinar, salienta-se que as autoras se baseiam em literaturas de ambos os campos

de estudo e analisam os principais aspectos linguísticos das campanhas publicitárias em questão.

O décimo quinto capítulo recebe o seguinte título: “Tradução: da traição à negociação. Com a palavra, o tradutor” e foi escrito por Jaqueline Ferreira De Brito Toneli, Leiliane Barros Cardoso Almeida e Suellem Fernandes Cipriano Francisco. Nesta pesquisa, as autoras debatem as principais tarefas relacionadas ao exercício da tradução que vão além da transposição de palavras de um idioma para o outro. As autoras debatem a necessidade de pesquisa e dedicação que se vinculam ao trabalho do tradutor e visam desconstruir a máxima *traduttore, traditore* tão famosa no âmbito dos Estudos da Tradução para demonstrar o aspecto artístico, interpretativo e criativo do labor tradutório.

O capítulo dezesseis foi escrito por Rejane Bueno e Glauber Lima Moreira e é intitulado “La presencia del diccionario en el proceso de aprendizaje de lengua española por consultantes brasileños en la enseñanza superior: un acercamiento empírico”. Neste trabalho, que é fruto de uma pesquisa ainda em andamento na Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), os autores abordam o papel pedagógico e o uso de obras lexicográficas. A proposta é observar a interação do uso de dicionários (semi)bilíngues por estudantes brasileiros aprendizes de língua espanhola como língua adicional. Com isto, com base em aportes empíricos, os autores buscam refletir sobre o modo como os estudantes percebem tais obras lexicográficas e, ainda, compreender como estes materiais contribuem na aprendizagem da língua espanhola.

O décimo sétimo capítulo leva o título de “A escrita colaborativa no Ensino Superior: uma resignificação avaliativa em tempos de pandemia” com autoria de Mirella Nunes Giracca. Esta pesquisa propõe discussões sobre a prática de composição textual, retextualizando o *Guía de la buena esposa*, obra utilizada como base de traba-

lho para elaboração de uma sequência didática que foi desenvolvida e aplicada de modo a retextualizar o mencionado texto no gênero *post*. O artigo descreve os passos seguidos pelos estudantes que produziram o texto de forma colaborativa e dialogada. A partir disto, observa-se que as implicações decorrentes dessa tarefa auxiliam no entendimento das diversas possibilidades de se trabalhar um texto em uma disciplina de língua estrangeira.

O capítulo dezoito, escrito por Guilherme Magri da Rocha e intitulado “Encantando palavras e despertando a imaginação: criando limeriques nas aulas de língua inglesa”, propõe um enriquecimento das aulas de inglês como língua estrangeira por meio de uma interação entre língua e literatura abordada pelo docente. Com base na obra *Viagem numa Peneira*, o autor propõe analisar o modo como a parte lúdica da literatura enriquece a aprendizagem de uma língua estrangeira e permite uma quebra das atividades padronizadas tão comumente usadas nesse contexto.

O décimo nono capítulo, cujo título é “Reflexões sobre múltiplas linguagens e o ensino de línguas estrangeiras através do tema: ‘o Tupi-Guarani: meu, teu, seu e nosso’”, foi elaborado por Luciana Kawahigashi Bressam. Este trabalho propõe um diálogo entre o ensino de línguas e as Múltiplas Linguagens, Multimodalidades e Multiletramentos de modo a enriquecer o ambiente da sala de aula, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. A partir de bibliografia pertinente, a autora demonstra que não é necessário que haja uma competição entre as línguas, pelo contrário, ela destaca que a formação do cidadão global se dá através da parceria entre as línguas e os multiletramentos.

O vigésimo capítulo da presente obra foi escrito por Samara Barbosa Carneiro Christovão e intitula-se “Intermedialidades e multimodalidades: o letramento literário na escola atravessado pelo uso das TDIC – um estudo de caso”. Este artigo aborda o letramento literário no contexto escolar do ensino remoto. Tendo em vista a alta aplicação

das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, a autora propõe refletir sobre as práticas que atravessam a formação dos leitores em um contexto de ensino remoto, de modo a compreender como é feita a articulação entre as tecnologias disponíveis e o letramento literário.

O vigésimo primeiro capítulo, intitulado “Nazaré confusa nunca mais: memes no ensino de línguas estrangeiras/adicionais à perspectiva da multimídia” e escrito por Ana Beatriz Beraldo Elias, Laura Marques Sobrinho e Lucas Corrêa Guiotti, aborda a indissociabilidade entre os aspectos linguísticos e culturais no que tange ao ensino pautado em uma perspectiva de multiletramento. Os autores propõem a criação de atividades geradas a partir dos memes para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais como uma forma de trabalhar questões culturais e identitárias. Este trabalho busca ampliar os estudos concernentes à temática competência comunicativa e visa compartilhar experiências e visões acerca desse recurso pedagógico ainda tão pouco utilizado.

O capítulo de número vinte e dois, intitulado “A competência digital como ponte para os multiletramentos” e escrito por Maiara Fernandes de Oliveira e Valdirene Filomena Zorzo-Veloso, apresenta propostas didáticas digitais voltadas para alunos do Ensino Fundamental 2 na disciplina de língua espanhola. As autoras descrevem as experiências relatadas pelos professores e as implicações decorrentes do uso dos objetos e das ferramentas digitais no ensino de língua espanhola. Este trabalho toma como pressuposto a Competência Digital e a insere no contexto da sala de aula, para estabelecer uma ligação com os multiletramentos.

O vigésimo terceiro capítulo foi escrito por Lucas Mateus Giacometti de Freitas e é intitulado “‘A gente precisa fazer alguma coisa!’: preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e da pedagogia dos Multiletramentos como fios condutores de práticas transformado-

ras no Ensino Superior”. Neste artigo, o autor observa o papel do professor para além da transmissão do conhecimento e analisa o modo como esses docentes atuam frente a uma rota em educação linguística, voltada para o Interacionismo Sociodiscursivo brasileiro e para a pedagogia dos Multiletramentos. Ao longo do texto, o autor dialoga com autores que versam sobre a temática, tomando como fio condutor os questionamentos feitos por alunos do curso de Letras Inglês da UNESPAR com relação à disseminação da ideia de a varíola dos macacos ser transmitida somente em grupos LGBTQIA+. Deste modo, vê-se um trabalho voltado à atualidade que aborda temas que propiciam discussões e transformações no ambiente universitário.

O vigésimo quarto capítulo, intitulado “A produção textual no Ensino Médio sob a ótica da Pedagogia dos Multiletramentos”, foi escrito por João Pedro Buzinello Michelato e aborda a Pedagogia dos Multiletramentos a partir da análise do cenário da produção de texto no Ensino Médio. Neste artigo, o autor relaciona fatores relacionados às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às demandas referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e à perspectiva defendida pela Pedagogia dos Multiletramentos, a fim de observar quais são os pontos em comum e quais as divergências que esses cenários trazem no tocante à produção textual.

O vigésimo quinto capítulo recebe o título “Multiletramentos e o gênero digital *study vlog*” e foi escrito por Areta Estefane Belo e Cibele Coradin-Bail. Nesta pesquisa, as autoras discutem o papel da tecnologia como meio de autoexpressão através dos chamados *study vlogs*, que são vídeos compartilhados na internet em que os *vloggers* compartilham suas rotinas de estudo. Este trabalho propõe explorar esse gênero, a partir da perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos e identificar as estratégias envolvidas no processo da elaboração desses *vlogs* e perceber como elas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

O último capítulo desta obra foi escrito por Ana Carolina Guerreiro Piacentini e Renan William Silva de Deus e é intitulado “Recursos digitais: possibilidades para o desenvolvimento de habilidades escritas e orais no ensino de línguas”. O artigo aborda o uso das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Com base na definição de letramento digital, os autores propõem observar as possibilidades e fornecer exemplos acerca do uso de recursos digitais para o desenvolvimento de habilidades escritas em salas de aula de línguas e ampliar a discussão sobre esses recursos. Ademais, observa-se que a contribuição desta pesquisa se insere num contexto atual, ao tratar de ferramentas contemporâneas e que podem contribuir fortemente para o letramento digital de professores de línguas estrangeiras.

A partir do que foi apresentado até o momento, percebe-se o viés multidisciplinar e transversal dos trabalhos que compõem esta obra. Por isso, convidamos a todos os interessados em conhecer mais sobre o universo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para desfrutar de uma leitura leve e bem fundamentada. Ao mesmo tempo, convidamos também os docentes que trabalham nessa área do conhecimento a observar novas perspectivas e, quem sabe, se apropriarem das informações extraídas dos artigos que se encontram na presente obra e colocá-las em prática em sua atuação docente.

Profa. Dra. Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva  
Brasília, 15 de dezembro de 2023.



# **O ENSINO DE ESPANHOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UM OLHAR ÀS HISTÓRICAS E ÀS RECENTES POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS DE INSERÇÃO**

RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS

## **| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO**

Este texto se fundamenta em minha tese de doutorado “A construção das recentes políticas estaduais de inserção de espanhol na Educação Básica (2017-2022): percursos e perspectivas”, defendida, em 2022, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O foco deste trabalho é compartilhar algumas das reflexões realizadas na pesquisa mencionada, assim como apresentar (e atualizar) parte dos dados nela coletados. Deste modo, tenho como objetivo realizar uma breve retomada histórica e legislativa do ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional (LE/A) na rede básica brasileira no período de 1931 a 2017 (ano de promulgação da última legislação em vigência) e, em um segundo momento, estabelecer um panorama das recentes políticas linguísticas educacionais de inserção do idioma em pauta no âmbito federal e estadual em um recorte mais atual, compreendendo o intervalo entre 2017 e 2023.

Tendo em vista a natureza concisa de um capítulo de livro, esclareço que não tenho a pretensão de aqui analisar de modo pormenorizado e detalhado cada uma das legislações e proposições abordadas, mas sim, de indicar quais são elas e como têm estado presentes nos tempos delimitados.

## 2 BREVE RETOMADA HISTÓRICA E LEGISLATIVA DO ENSINO DE ESPANHOL NA REDE BÁSICA BRASILEIRA (1931-2017)

Algumas foram as políticas linguísticas educacionais materializadas em documentos legais que, entre 1931 e 2017, trataram sobre o ensino de LE/A na Educação Básica do nosso cenário educativo. Suas características foram sintetizadas no Quadro 1 e detalhadas nos parágrafos adiante:

Quadro 1 – Documentos legais brasileiros e ensino de línguas (1931 a 2017)

DOCUMENTO LEGAL	ANO DE PUBLICAÇÃO	DETERMINAÇÕES EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUAS
Decreto-Lei nº 19.890	1931	<u>Fundamental</u> : 1ª série: Ensino de nenhuma LE/A. 2ª e 3ª série: Francês e inglês. 4ª série: Francês, latim e alemão (facultativo). 5ª série: Latim e alemão (facultativo). <u>Complementar</u> : Alemão ou inglês, latim.
Decreto-Lei nº 4.244	1942	<u>Ciclo Ginásial</u> : 1ª série: Ensino de latim e francês. 2ª, 3ª e 4ª séries: Francês, latim e inglês. <u>Curso Clássico</u> : 1ª série: Latim, grego, francês ou inglês, espanhol. 2ª série: Latim, grego, francês ou inglês, espanhol. 3ª série: Latim e grego. <u>Curso científico</u> : 1ª série: Francês, inglês e espanhol. 2ª série: Francês e inglês. 3ª série: Ensino de nenhuma LE/A.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1961	Não se determinou a obrigatoriedade de ensino de nenhuma LE/A em nenhum dos níveis de ensino. A oferta ou não estaria a cargo dos Conselhos Estaduais.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1971	Menciona que o ensino de LE/A pode ocorrer de forma opcional, reunindo alunos de diferentes salas e níveis, mas não estabelece demais diretrizes.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996	<u>Ensino fundamental</u> : oferta obrigatória, a partir da 5ª série, de uma LE/A, estando a escolha do idioma a cargo da comunidade. <u>Ensino médio</u> : Oferta obrigatória de uma LE/A e de outra em caráter optativo, também deixando a cargo da comunidade a escolha dos idiomas a serem ofertados.
Lei nº 11.161	2005	<u>Ensino Fundamental</u> : Facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries. <u>Ensino Médio</u> : Oferta obrigatória da língua espanhola pela escola e matrícula facultativa para o aluno.
Medida Provisória nº 746	2016	<u>Ensino Fundamental</u> : Oferta da língua inglesa a partir do 6º ano. <u>Ensino Médio</u> : Oferta obrigatória da língua inglesa. Outros idiomas, preferencialmente o espanhol, também poderão ser ofertados em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.
Lei nº 13.415	2017	<u>Ensino Fundamental</u> : Oferta obrigatória da língua inglesa a partir do 6º ano. <u>Ensino Médio</u> : Oferta obrigatória da língua inglesa e oferta opcional de outras línguas, preferencialmente, o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Fonte: Adaptação e complementação de quadro produzido anteriormente pela própria autora, em sua dissertação de mestrado (Barrios, 2019).

Cada uma dessas políticas teve sua construção e implementação em determinado período da história nacional. Após a primei-

ra República, durante o governo provisório de Vargas e sob a gestão de Francisco de Campos, se promulgou, em 18 de abril de 1931, o primeiro documento legislativo indicado no Quadro 1 deste trabalho: o Decreto-Lei n.º 19 890, conhecido também como Reforma de Campos, e responsável por uma série de mudanças em nosso cenário educativo.

Neste período, o chamado ensino secundário se dividia em dois cursos seriados, sendo eles o “fundamental” e o “complementar”. O primeiro tinha duração de cinco anos e o segundo era realizado em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais. No que se refere à LE/A, latim, francês, inglês e alemão compunham o currículo neste período, no entanto, o espanhol não se configurava como um dos idiomas a serem ofertados. Ainda que essa presença de diferentes línguas estivesse marcada na legislação, Machado, Chagas (1957) apud Machado, Campos e Saunders (2007) adverte que essa normativa não foi, realmente, concretizada:

o número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão avançado foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta.

Onze anos depois, em 09 de abril de 1942, outra normativa foi promulgada e, novamente, novas alterações foram realizadas em nosso contexto educacional. Trata-se do Decreto-Lei n.º 4244, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Reforma Capanema, institucionalizada durante o governo de Getúlio Vargas e sob a gestão do ministro Gustavo Capanema.

A legislação em pauta determinava a divisão do ensino em dois ciclos, sendo eles o “ginásial”, com duração de quatro anos, e dois outros cursos paralelos, nominados como “clássico” e “científico”, tendo cada um deles três anos de duração. Em cada um desses ciclos, havia

uma estrutura predefinida com a grade curricular correspondente e, conforme evidenciado no Quadro 1, diferentes LE/A compunham o currículo do ensino secundário durante este cenário. Inclusive o espanhol surgiu como uma das disciplinas a ser ofertada, ainda que somente em um único ano (entre os 10 que compreendiam o período do ensino secundário). Os direcionamentos deste decreto permaneceram em vigor durante 19 anos, até a promulgação da nossa primeira lei específica para a educação implementada no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A primeira LDB foi institucionalizada no dia 20 de dezembro em 1961, durante a gestão de João Goulart. Nesse contexto, o ensino se estruturava em grau primário, médio e superior, sendo o primeiro subdividido em pré-primário e primário e o segundo em ginásial e colegial. De acordo com Barrios (2018, p. 58), foi também neste período que se criou o Conselho Federal de Educação, ao qual lhe competia indicar até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas do Ensino Médio. A carga horária e a grade curricular seriam complementadas com disciplinas optativas sugeridas pelos Conselhos Estaduais, podendo estar (ou não) entre elas o ensino de determinada LE/A.

Considerando a ausência de determinações concretas nesta normativa que versassem sobre o ensino de LE/A, evidenciou-se neste período um grande enfraquecimento em relação ao ensino de idiomas na Educação Básica do nosso país. A legislação em questão vigorou até 1971, ano de implementação da nova LDB, aprovada em 11 de agosto deste mesmo ano, sob o governo militar de Emílio Garrastazu Médici.

Composta por oito capítulos, essa nova determinação subdividia o currículo em 1.º e 2.º grau, sendo o primeiro atrelado ao Ensino Primário; e o segundo, ao Ensino Médio. Em relação ao ensino de LE/A, menciona-se no artigo 8 que: “§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução

se aconselhe” (Brasil, 1971). Dessa forma, assim como a LDB anterior, essa nova versão também não estabeleceu nenhuma obrigatoriedade no que se refere ao ensino de idiomas e tampouco trouxe demais orientações direcionadoras a respeito de qual/quais línguas poderiam ser ensinadas, com qual carga horária etc.

As diretrizes dessa LDB tiveram vigência até a implementação da nova versão aprovada pela Lei n.º 9394, em 20 de dezembro de 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste novo período, o ensino passou a estruturar-se em I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e II – Educação Superior.

No contexto em questão, o ensino de LE/A passou a ser obrigatório nos níveis Fundamental e Médio, com as seguintes especificações indicadas a seguir.

Ensino Fundamental:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (Brasil, 1996, art. 26)

Ensino Médio:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Brasil, 1996, art. 36)

Neste cenário, determinou-se que, no Ensino Fundamental, se deveria ofertar, a partir da 5.ª série, uma LE/A, em caráter obrigatório,

estando a escolha do idioma a cargo da comunidade. No Ensino Médio, se definiu a oferta obrigatória de uma LE/A e de outra em caráter optativo, também deixando a cargo da comunidade a escolha dos idiomas a serem ofertados.

No entanto, vale salientar que essas eram as determinações “originais” da LDB no momento de sua aprovação e que, posteriormente, foram alteradas/revogadas com a posterior promulgação da Lei 11 161, MP 746 e Lei 13 415 comentadas a seguir.

A primeira lei mencionada, de n.º 11 161, ficou conhecida como a “lei do espanhol”, foi sancionada em 05 de agosto de 2005, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e, em suma, decretou a implementação da obrigatoriedade de oferta do ensino de espanhol nos currículos plenos do Ensino Médio do Brasil. A partir da sua data de instauração, as instituições escolares teriam o prazo de 05 anos (até 2010) para atender ao que havia sido determinado.

As determinações da legislação em pauta vigoraram até 2016, sendo revogadas neste ano com a Medida Provisória n.º 746 imposta durante o Governo de Michel Temer, de forma autoritária, e acarretou diversas alterações para o currículo escolar que, posteriormente, se ratificaram por meio da Lei 13 415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017. Tais alterações estão presentes nos artigos 2.º, 3.º e 22.º desta última normativa, sendo eles, respectivamente:

“Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] § 5º No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Art. 22. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Atualmente, a lei n.º 13 415 é a última legislação promulgada no país que versou sobre o ensino de LE/A e, portanto, suas determinações ainda seguem em vigência, mantendo o cenário de apagamento do ensino de espanhol no âmbito dos documentos legislativos federais promulgados recentemente e, conseqüentemente, no contexto de sua aplicabilidade: a Educação Básica. No entanto, após sua promulgação, outras proposições foram tramitadas no contexto federal e estadual com o intuito de retomar a oferta do ensino de espanhol em nosso país, conforme indicarei no próximo capítulo.

### **3 PANORAMA DAS RECENTES POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONAIS DE INSERÇÃO DE ESPANHOL NO ÂMBITO FEDERAL E ESTADUAL (2017-2023)**

#### **3.1 ÂMBITO FEDERAL**

Para identificar o cenário, em âmbito federal, de construção das políticas linguísticas educacionais de inserção do ensino de língua espanhola na Educação Básica após a promulgação da Lei n.º 13 415, busquei por proposições que foram apresentadas à Câmara dos Deputados e ao Congresso Nacional entre 17/02/2017 (data de promulgação da referida Lei) e 06/06/2023 (data de finalização deste texto) e que versavam sobre o ensino do idioma em pauta.

A investigação se deu a partir dos mesmos trâmites usados por Rodrigues (2016): utilizei, como critérios de buscas, tanto no Portal da Câmara dos Deputados<sup>1</sup> quanto no do Senado<sup>2</sup> os assuntos “língua espanhola”, “idioma espanhol” ou apenas “espanhol”, selecionando como período de apresentação o intervalo temporal anteriormente mencionado. Os dados encontrados foram os seguintes (Quadros 2 e 3):

---

1 Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaAvancada>>. Acesso em: 29 set. 2022.

2 Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias>>. Acesso em: 29 set. 2022.

Quadro 2 – PLs apresentados à Câmara dos Deputados de 2017 até 2023

	Nº DO PL	DATA DE APRESENTAÇÃO	AUTOR DA PROPOSIÇÃO/ PARTIDO (ESTADO)	SITUAÇÃO (dados atualizados até 06/06/2023)
1	1580 <sup>3</sup>	19/03/2019	<u>João H. Campos</u> – PSB/PE	Desapense-se o Projeto de Lei n. 1.580/2019, com seu apensado, o Projeto de Lei n. 3.849/2019, do conjunto de proposições encabeçado pelo Projeto de Lei n. 3.380/2015 e se o distribua às Comissões de Educação, Finanças e Tributação (art. 54 do RICD) e de Constituição e Justiça e de Cidadania (art. 54 do RICD), submetendo-se-o aos regimes de deliberação conclusivo no âmbito das comissões e de tramitação ordinário.
<p>Ementa: Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no Ensino Fundamental.</p>				
2	3849 <sup>4</sup>	03/07/2019	Felipe Carreras – PSB/PE	Apresentação do Requerimento de Desapensação n. 1427/2023, pelo Deputado Felipe Carreras (PSB/PE), que “Requer a desapensação do Projeto de Lei n. 1.580, de 2019, e, conseqüentemente, do PL n. 3.849, de 2019 (apensando), do conjunto de proposições encabeçados pelo Projeto de Lei n. 3380, de 2015, do Senado Federal”.

3 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso em: 29 set. 2022.

4 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>. Acesso em: 29 set. 2022.

Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.				
3	4991 <sup>5</sup>	11/09/2019	<u>Dagoberto Nogueira – PDT/MS</u>	Apensado ao PL 1382/2015 (que também foi apensado ao PL 1302/2015 e, em seguida, ao 3380)
Ementa: Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para determinar que compete às comunidades escolares definirem o idioma estrangeiro a ser ofertado no currículo e definir a preferência pelo espanhol nas regiões fronteiriças a países que o tenham como idioma oficial.				

Fonte: A autora

### Quadro 3 – PLs apresentados ao Congresso Nacional de 2017 até 2023

	Nº DO PL	DATA DE APRESENTAÇÃO	AUTOR DA PROPOSIÇÃO/ PARTIDO (ESTADO)	SITUAÇÃO (dados atualizados até 06/06/2023)
1	3036 <sup>6</sup>	31/08/2021	<u>Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR)</u>	Em tramitação. Aguardando designação do relator.
Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.				
2	3059 <sup>7</sup>	01/09/2021	<u>Senador Humberto Costa (PT/PE)</u>	Em tramitação. Aguardando designação do relator.
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola.				

Fonte: a autora.

Conforme evidenciado pelos quadros, cinco foram as proposições encontradas na investigação e que têm o potencial de retomar a garan-

5 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219798>. Acesso em: 29 set. 2022.

6 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3036-2021>. Acesso em: 29 set. 2022.

7 Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3059-2021>. Acesso em: 29 set. 2022.

tia da oferta do ensino de espanhol na Educação Básica do país, sendo que todas elas se corporificam em “Projetos de Lei” (PL).

No que compete ao processo legislativo, as proposições presentes na Câmara dos Deputados seguem em tramitação, mas com dinâmicas distintas. Em determinado momento, todas elas foram apensadas a um outro projeto que se encontra em tramitação na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania com 34 projetos apensados: o PL 3380/2015 que visa alterar a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre os currículos da Educação Básica. No entanto, atualmente, as proposições de n.º 15 80<sup>8</sup> e 38 49<sup>9</sup> aguardam sua desapensação do PL mencionado para que possam seguir individualmente seus percursos. Já no que cerne ao caminho traçado até então pelas duas proposições encontradas no Congresso Nacional, evidencia-se que ambas seguem em trâmite e se encontram na mesma situação: aguardando designação do relator.

No que se refere ao conteúdo de todas essas proposições encontradas, dentro de suas especificidades, todas tentam resgatar a garantia de oferta do ensino de língua espanhola no âmbito federal e se configuram como novas possíveis vias para o cenário de apagamento do ensino deste idioma na esfera nacional no qual nos encontramos após a promulgação da Lei n.º 13 415.

### | 3.2 ÂMBITO ESTADUAL

Além do contexto federal, também busquei (re)conhecer o cenário, em âmbito estadual, de construção das políticas linguísticas educacionais de inserção do ensino de língua espanhola na Educação Básica, após a promulgação da Lei n.º 13 415. Para tanto, me vali dos mes-

---

8 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2194496>. Acesso em: 29 set. 2022.

9 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>. Acesso em: 29 set. 2022.

mos critérios sinalizados na subseção anterior e pesquisei proposições que foram apresentadas às Assembleias Legislativas de todos os estados brasileiros entre 17/02/2017 e 06/06/2023. A partir do processo de coleta estipulado, encontrei o total de 36 elementos que se materializaram da seguinte forma (Quadro 4):

Quadro 4 – Políticas linguísticas educacionais de inserção de espanhol em construção nos estados brasileiros (2017-2023)

<b>NATUREZA DA POLÍTICA</b>	<b>QUANTIDADE DE PROPOSIÇÕES/ LEGISLAÇÕES</b>	<b>ESTADOS<sup>10</sup></b>
Projeto em tramitação	8	Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, São Paulo
Projeto arquivado, rejeitado ou retirado de tramitação	14	Alagoas, Amazonas, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina
Projeto que foi promulgado em legislação	7	Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima
Legislação que entrou em vigência no recorte temporal	7	Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima

Fonte: A autora

A existência destas proposições evidencia o interesse em reestabelecer a garantia do ensino de espanhol na Educação Básica também em um contexto mais micro (no âmbito dos estados) que o exposto na subseção anterior (no âmbito federal), tendo em vista que, entre as 26 unidades federativas brasileiras, 18 tiveram políticas apresentadas e tramitadas no período analisado (Alagoas, Amazonas, Ceará,

10 Conforme será indicado no Quadro 5, há estados que possuem mais de uma política linguística educacional apresentada.

Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina e São Paulo) e 6 conquistaram leis promulgadas (Pará, Paraíba, Paraná, Rio Grande do Sul, Rondônia e Roraima).

Dos 36 elementos averiguados, 8 são projetos que seguem em tramitação, 7 já se promulgaram em leis e também 7 são as leis que entraram em vigência no recorte temporal delimitado. Apesar de esses números sinalizarem uma disposição para a retomada do ensino de espanhol, há também a indicação de 14 projetos que foram arquivados, rejeitados ou retirados de tramitação, dado que, a meu ver, revela uma certa resistência de nossos estados no que tange à aprovação de normativas que versem sobre o ensino do espanhol.

Ainda no que cerne ao processo de tramitação e conforme será exposto no próximo quadro (Quadro 5), as proposições encontradas se substancializam, especialmente, a partir de duas estratégias: a apresentação de PLs e de Emenda à Constituição (PEC). Deste modo, diferentemente do analisado na pesquisa em âmbito federal que indicou a existência apenas de PLs que abordam a temática pautada, no cenário estadual há também a tramitação, e inclusive a promulgação, de PECs a respeito do assunto. Por meio deste dispositivo legal, é realizada uma alteração na Constituição do estado, o que, de certa forma, confere mais estabilidade à política tendo em vista que as Constituições se caracterizam como “políticas de Estado” e não “de governo” e são menos passíveis às possíveis alterações decorrentes da alternância de governantes.

As características e particularidades das políticas identificadas nesta subseção foram sintetizadas no Quadro 5:

Quadro 5: Leis, PLs/PECs publicados no recorte no recorte 2017 a 2021, encontrados nas Assembleias Legislativas Estaduais.

ESTADO	DOCUMENTO	EMENTA	DATA DE ENTRADA (em caso de PL/PEC)	SITUAÇÃO DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO	DATA DA ÚLTIMA ATUALIZAÇÃO
Alagoas	<p>1. Projeto de Lei ordinária nº 451 de 2017. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.al.leg.br/materia/2683">https://sapl.al.al.leg.br/materia/2683</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2017/2683/2683_texto_integral.pdf">https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2017/2683/2683_texto_integral.pdf</a>.</p> <p>2. Projeto de Lei ordinária nº 1032 de 2022. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.al.leg.br/materia/8811">https://sapl.al.al.leg.br/materia/8811</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2022/8811/protocolo_20220929_095659.pdf">https://sapl.al.al.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2022/8811/protocolo_20220929_095659.pdf</a>.</p>	<p>1. Dispõe sobre a implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na rede estadual de ensino.</p> <p>2. Dispõe sobre a inclusão da língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede pública e privada do estado de alagoas.</p>	<p>1. 09 de junho de 2017.</p> <p>2. 29 de setembro de 2022.</p>	<p>1. Proposição arquivada.</p> <p>2. Em tramitação. Comissão de Constituição, Justiça e Redação. Aguardando parecer da Comissão.</p>	<p>1. 03 de julho de 2019.</p> <p>2. 01 de novembro de 2022.</p>
Amazonas	<p>Projeto de Lei ordinário nº 331 de 2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://sapl.al.am.leg.br/materia/150309">https://sapl.al.am.leg.br/materia/150309</a></p>	<p>Dispõe sobre a oferta obrigatória do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de educação e dá outras providências.</p>	<p>29 de junho de 2021.</p>	<p>Proposição arquivada.</p>	<p>16 de setembro de 2021.</p>
Ceará	<p>Projeto de Lei nº 540 de 2019. Link para acesso à tramitação: &lt;<a href="https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/proposicoes/ver.php?nome=30_legislatura&amp;tabela=projeto_lei&amp;codigo=536">https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/proposicoes/ver.php?nome=30_legislatura&amp;tabela=projeto_lei&amp;codigo=536</a>&gt;. Link para acesso ao projeto: &lt;<a href="https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl540_19.htm">https://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2019/pl540_19.htm</a>&gt;</p>	<p>Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular do Ensino Médio da rede estadual de ensino.</p>	<p>01 de outubro de 2019.</p>	<p>Proposição rejeitada.</p>	<p>14 de julho de 2021.</p>
Goiás	<p>Projeto de lei complementar nº 5 de 9 de outubro de 2019. Link para acesso à tramitação: <a href="https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2019006130">https://opine.al.go.leg.br/proposicoes/2019006130</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/T98aUP8iUullgDI-QkLx16H1NSWR-XR1sgRwjHEZwIHYKrNtGPevZL-TKhJwSqeX1W09RtyQxvL0vUx-6j9TINFnOJHNEiAjaJKqTz5flRas=/pdf/2019006130">https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/T98aUP8iUullgDI-QkLx16H1NSWR-XR1sgRwjHEZwIHYKrNtGPevZL-TKhJwSqeX1W09RtyQxvL0vUx-6j9TINFnOJHNEiAjaJKqTz5flRas=/pdf/2019006130</a>.</p>	<p>Altera a Lei complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 e dá outras providências.</p>	<p>09 de outubro de 2019.</p>	<p>Proposição arquivada.</p>	<p>18 de janeiro de 2023.</p>

(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:  
APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Maranhão	Projeto de lei ordinária nº 293/2019. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=14945">http://sapl.al.ma.leg.br:8080/sapl/consultas/materia/materia_mostrar_proc?cod_materia=14945</a> .	Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio do estado do Maranhão.	04 de junho de 2019.	Proposição arquivada.	03 de julho de 2019.
Mato Grosso	1. Projeto de lei nº 414/2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/94785/visualizar">https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/94785/visualizar</a> . 2. Projeto de lei nº 552/2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/97176/visualizar">https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/97176/visualizar</a> . 3. Projeto de lei nº 526/2022. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/114422/visualizar">https://www.al.mt.gov.br/proposicao/cpdoc/114422/visualizar</a> .	1. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas. 2. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública estadual de educação. 3. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na rede pública estadual de educação.	1. 26 de maio de 2021. 2. 23 de junho de 2021. 3. 25 de maio de 2022.	1. Ao arquivo 02/02/2023, nos termos art. 193 do Regimento Interno. 2. Rejeitado. 3. Ao arquivo 02/02/2023, nos termos art. 193 do Regimento Interno.	1. 03 de fevereiro de 2023. 2. 06 de junho de 2022. 3. 23 de fevereiro de 2023.
Minas Gerais	1. Projeto de lei 5397 de 2018. Link para acesso à tramitação: < <a href="https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2018&amp;n=5397&amp;t=PL">https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2018&amp;n=5397&amp;t=PL</a> >. Link para acesso ao projeto: < <a href="https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2018&amp;n=5397&amp;t=PL">https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2018&amp;n=5397&amp;t=PL</a> >. 2. Projeto de lei 1064 de 2019. Link para acesso à tramitação: <a href="https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2019&amp;n=1064&amp;t=PL">https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2019&amp;n=1064&amp;t=PL</a> . Link para acesso ao projeto: <a href="https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2019&amp;n=1064&amp;t=PL">https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/texto.html?a=2019&amp;n=1064&amp;t=PL</a> .	1. Dispõe sobre a implantação da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. 2. Dispõe sobre a inclusão da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.	1. 09 de outubro de 2018. 2. 04 de setembro de 2019.	1. Retirado de tramitação. 2. Em tramitação. Anexado ao Projeto de Lei 1823 2020 ( <a href="https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/1823/2020">https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/1823/2020</a> ).	1. 03 de setembro de 2019. 2. 14 de março de 2023.
Pará	1. Projeto de emenda constitucional nº 11/2019. Link para acesso à tramitação: <a href="https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9632&amp;sit=1">https://www.alepa.pa.gov.br/exibe_proposicao.asp?id=9632&amp;sit=1</a> . Link para acesso ao projeto: <a href="https://downloads.alpara.com.br/Projeto/9632.PDF">https://downloads.alpara.com.br/Projeto/9632.PDF</a> . 2. Emenda constitucional nº 83, de 30 de novembro de 2021. Link para acesso: <a href="http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei83_2021_43165.pdf">http://bancoleis.alepa.pa.gov.br:8080/lei83_2021_43165.pdf</a> .	1. Insere art. 277-A da Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatório a língua espanhola na Educação Básica. 2. Acrescenta o art. 277-A na Constituição do Estado do Pará, tornando obrigatória a língua espanhola na Educação Básica.	01. 03 de setembro de 2019. 02. Em vigor.	01. Promulgado. Se converteu na Emenda Constitucional nº 83. 02. Em vigor.	01. 30 de novembro de 2021. 02. Em vigor.

(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:  
APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Paraíba	<p>1. Projeto de lei ordinária 1509 de 2017: Link para acesso à tramitação: <a href="http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/materia/materia_mostrador_proc?cod_materia=55040">http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/materia/materia_mostrador_proc?cod_materia=55040</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral">http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral</a>.</p> <p>2. Lei ordinária 11191/2018. Link para acesso à tramitação: <a href="http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=13038">http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=13038</a>. Link para acesso à lei: <a href="http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13038_texto_integral">http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/13038_texto_integral</a>.</p>	<p>1. Dispõe sobre a implementação da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p> <p>2. Dispõe sobre oferta da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p>	<p>1. 15 de agosto de 2017.</p> <p>02. Em vigor.</p>	<p>1. Promulgada na lei nº 11191.</p> <p>2. Em vigor.</p>	<p>1. 05 de setembro de 2018.</p> <p>02. Em vigor.</p>
Paraná	<p>1. Projeto de emenda à constituição 03/2021. Link para acesso à tramitação: <a href="http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=100858">http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=100858</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="http://portal.assembleia.pr.leg.br/modulos/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=100858&amp;tipo=1">http://portal.assembleia.pr.leg.br/modulos/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?leiCod=100858&amp;tipo=1</a>.</p> <p>2. Emenda Constitucional 52/2022. Link para acesso à tramitação: <a href="http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=13038">http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=13038</a>. Link para acesso à emenda: <a href="http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?doc=137181">http://portal.assembleia.pr.leg.br/modules/mod_legislativo_arquivo/mod_legislativo_arquivo.php?doc=137181</a>.</p>	<p>1. Acrescenta o §9º ao art. 179 da Constituição do Estado, para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória das escolas públicas no Paraná.</p> <p>2. Acrescenta o §9º ao art. 179 da Constituição do Estado, para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória das escolas públicas no Paraná.</p>	<p>1. 13 de julho de 2021.</p> <p>2. Em vigor.</p>	<p>Promulgado na Emenda Constitucional 52 de 2022.</p> <p>Em vigor.</p>	<p>1. 01 de setembro de 2022.</p> <p>02. Em vigor.</p>
Pernambuco	<p>Projeto de lei ordinária 235/2019. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4584&amp;tipoprop=p">http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=4584&amp;tipoprop=p</a>.</p>	<p>Dispõe sobre a obrigatoriedade da implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino.</p>	<p>15 de maio de 2019.</p>	<p>Em tramitação. Publicado. Secretaria Geral da Mesa Diretora.</p>	<p>15 de maio de 2019.</p>
Piauí	<p>Projeto de lei ordinária 116 de 2019. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.pi.leg.br/materia/13467">https://sapl.al.pi.leg.br/materia/13467</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/13467/plo-116.pdf">https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/materialegislativa/2019/13467/plo-116.pdf</a>.</p>	<p>Torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo Ensino Médio da rede estadual e privada de ensino, ao lado da língua inglesa, conforme o artigo 35 da lei federal e9394/1996, alterado pela lei ordinária 13.415/17, no estado do Piauí.</p>	<p>10 de junho de 2019.</p>	<p>Em tramitação. Aguardando sansão governamental.</p>	<p>30 de novembro de 2020.</p>

(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:  
APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Rio de Janeiro	<p>1. Projeto de lei nº 4490/2018. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=3&amp;url=L3NjcHJvMTUxO-S5uc2YvZTAwYTdjM2M4NjUyY-jY5YTgzMjUy2NhhMDA2NDZlZ-TUvNmFkY2ZjMmY2MTA0YUxN-DAzMjU4MzQ3MDA1MWNhMDk/T3BlbkRvY3VtZW50">http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=3&amp;url=L3NjcHJvMTUxO-S5uc2YvZTAwYTdjM2M4NjUyY-jY5YTgzMjUy2NhhMDA2NDZlZ-TUvNmFkY2ZjMmY2MTA0YUxN-DAzMjU4MzQ3MDA1MWNhMDk/T3BlbkRvY3VtZW50</a>.</p> <p>2. Projeto de lei nº 930/2019. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/61c8eeb91ab46048325843b004575ae?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola">http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/61c8eeb91ab46048325843b004575ae?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola</a>.</p> <p>3. Projeto de lei nº 4751/2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/d20f2dc-32085644303258760005420c2?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola">http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/d20f2dc-32085644303258760005420c2?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola</a>.</p> <p>4. Projeto de lei nº 4936/2021. Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/d20f2dc-32085644303258760005420c2?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola">http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1923.nsf/0c5bf5cde95601f-903256caa0023131b/d20f2dc-32085644303258760005420c2?OpenDocument&amp;Highlight=0,1%C3%ADngua,espanhola</a>.</p>	<p>1. Altera a lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro.</p> <p>2. Altera a lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, que estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.</p> <p>3. Altera a Lei nº 2.447, de 16 de outubro de 1995, para tornar obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede pública e privada, no âmbito do estado do Rio de Janeiro.</p> <p>4. Altera a Lei nº 2.447, de 16 de outubro de 1995, que torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna – idioma espanhol.</p>	<p>1. 22 de novembro de 2018.</p> <p>2. 01 de agosto de 2019.</p> <p>3. 31 de agosto de 2021.</p> <p>4. 30 de setembro de 2021.</p>	<p>1. Em tramitação. Sessão Ordinária realizada em 03 de outubro de 2019 – retirado da Ordem do Dia.</p> <p>2. Em tramitação. Comissão de Cultura.</p> <p>3. Encaminhado ao departamento de apoio às comissões permanentes Retirado em definitivo.</p> <p>4. Tramitação. Comissão de Constituição e Justiça.</p>	<p>1. 04 de outubro de 2019.</p> <p>2. 07 de fevereiro de 2023.</p> <p>3. 15 de junho de 2022.</p> <p>4. 12 de maio de 2023.</p>
Rio Grande do Sul	<p>1. Projeto de Emenda à Constituição 270 de 2018. Link para acesso: <a href="http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Exibe-Proposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Origem/Px/Default.aspx">http://www.al.rs.gov.br/legislativo/Exibe-Proposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/270/AnoProposicao/2018/Origem/Px/Default.aspx</a>.</p> <p>2. Emenda Constitucional nº 74, de 20 de dezembro de 2018. Link para acesso: <a href="http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf">http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf</a>.</p>	<p>1. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.</p> <p>2. Acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.</p>	<p>1. 29 de março de 2018.</p> <p>02. Em vigor.</p>	<p>1. Promulgada na emenda constitucional nº 74.</p> <p>2. Em vigor.</p>	<p>1. 18 de dezembro de 2018.</p> <p>2. Em vigor.</p>

(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:  
APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Rondônia	<p>1. Projeto de lei ordinária nº 1064 de 2018. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/materia/16139">https://sapl.al.ro.leg.br/materia/16139</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2018/16139/16139_texto_integral.pdf">https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2018/16139/16139_texto_integral.pdf</a>.</p> <p>2. Lei ordinária nº 4394 de 2018. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/norma/8576">https://sapl.al.ro.leg.br/norma/8576</a>. Link para acesso à lei: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/8576/14394.pdf">https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2018/8576/14394.pdf</a>.</p> <p>3. Projeto de lei ordinária nº 434 de 2020. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/materia/20008">https://sapl.al.ro.leg.br/materia/20008</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2020/20008/pl_434-20.pdf">https://sapl.al.ro.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2020/20008/pl_434-20.pdf</a>.</p> <p>4. Lei ordinária, nº 5.050, de 07 de julho de 2021. Link para acesso: <a href="https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9789">https://sapl.al.ro.leg.br/norma/9789</a>.</p>	<p>1. Torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal 9394/1996, alterada pela lei ordinária 13.415/17.</p> <p>2. Torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal 9394/1996, alterada pela lei ordinária 13.415/17.</p> <p>3. Altera a lei nº 4.394, de 03 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de língua espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado de Rondônia, ao lado da língua inglesa, conforme artigo 35 da lei federal nº 9.394/1996, alterada pela lei federal nº 13.415/17.</p> <p>4. Altera a Lei nº 4.394, de 03 de outubro de 2018, que torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Estado de Rondônia, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9.394/1996, alterada pela Lei Federal nº 13.415/17.</p>	<p>1. 28 de agosto de 2018.</p> <p>2. 10 de outubro de 2018.</p> <p>3. 10 de março de 2020.</p> <p>4. Em vigor.</p>	<p>1. Promulgada na lei nº 4394.</p> <p>2. Alterada pela Lei ordinária nº 5.050, de 07 de julho de 2021.</p> <p>3. Promulgada na lei nº 5.050, de 07 de julho de 2021.</p> <p>4. Em vigor.</p>	<p>1. 10 de outubro de 2018.</p> <p>2. 07 de julho de 2021.</p> <p>03. 07 de julho de 2021.</p> <p>04. 07 de julho de 2021.</p>
----------	--	---	---	--	---

(RE)SIGNIFICANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS:  
APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Roraima	<p>1. Projeto de lei nº 129/2019. Link para acesso à tramitação: <a href="http://sapl.al.rr.leg.br/materia/1635">http://sapl.al.rr.leg.br/materia/1635</a>.</p> <p>Link para acesso ao projeto: <a href="http://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2019/1635/projeto_de_lei_no_129_dispoe_sobre_a_obrigatoriedade_do_ensino_da_disciplina_de_linguagem_espanhola_no_curriculo_fundamental.pdf">http://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2019/1635/projeto_de_lei_no_129_dispoe_sobre_a_obrigatoriedade_do_ensino_da_disciplina_de_linguagem_espanhola_no_curriculo_fundamental.pdf</a></p> <p>2. Proposta de Emenda à Constituição nº 7 de 2021. Link para acesso à tramitação: <a href="https://sapl.al.rr.leg.br/materia/12819">https://sapl.al.rr.leg.br/materia/12819</a>. Link para acesso ao projeto: <a href="https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2021/12819/pec_espanhol.pdf">https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/materiale legislativa/2021/12819/pec_espanhol.pdf</a>.</p> <p>3. Emenda Constitucional 80/2022. Link para acesso: <a href="https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/3957/emenda_a_constituicao_no_080_de_10_de_maiode_2022..pdf">https://sapl.al.rr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2022/3957/emenda_a_constituicao_no_080_de_10_de_maiode_2022..pdf</a></p>	<p>1. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo dos ensinos fundamental e médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, e dá outras providências.</p> <p>2. Acrescenta o inciso IV ao artigo 149 da Constituição do Estado do Roraima.</p> <p>3. Acrescenta o inciso IV ao artigo 149 da Constituição do Estado do Roraima.</p>	<p>1. 25 de setembro de 2019.</p> <p>2. 15 de dezembro de 2021.</p> <p>3. Em vigor.</p>	<p>1. Proposição arquivada.</p> <p>2. Promulgada na Emenda à Constituição nº 80, de 10 de maio de 2022.</p> <p>3. Em vigor.</p>	<p>1. 14 de junho de 2022.</p> <p>2. 10 de maio de 2022.</p> <p>3. Em vigor.</p>
Santa Catarina	<p>1. Projeto de lei nº 0023.8/2019. Link para acesso à tramitação: &lt;<a href="http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL_/0023.8/2019">http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PL_/0023.8/2019</a>&gt;. Link para acesso ao projeto: <a href="http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=9e64ed9334e2906f8cea2965ee5e9f5c0301df7295b9f17bbe6d99c145bb59cc47a40691a13bff13e561f44cd2365689">http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=9e64ed9334e2906f8cea2965ee5e9f5c0301df7295b9f17bbe6d99c145bb59cc47a40691a13bff13e561f44cd2365689</a>.</p> <p>2. Projeto de lei nº 0025.5/2018. Link para acesso à tramitação: &lt;<a href="http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0025.5/2018">http://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0025.5/2018</a>&gt;. Link para acesso ao projeto: <a href="http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=e0275c9a6800144c8cea2965ea9a85795c7ce050f0c05cc7be6d99c145bb59cc47a40691783b996215d9c86609272a35">http://visualizador.alesc.sc.gov.br/VisualizadorDocumentos/paginas/visualizadorDocumentos.jsf?token=e0275c9a6800144c8cea2965ea9a85795c7ce050f0c05cc7be6d99c145bb59cc47a40691783b996215d9c86609272a35</a>.</p>	<p>1. Dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.</p> <p>2. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação”.</p>	<p>1. 12 de março de 2019.</p> <p>2. 16 de agosto de 2018.</p>	<p>1. Apensado(a) ao Processo Legislativo PLC/0025.5/2018 (<a href="https://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0025.5/2018">https://www.alesc.sc.gov.br/legislativo/tramitacao-de-materia/PLC/0025.5/2018</a>) que foi arquivado.</p> <p>2. Arquivado.</p>	<p>1. 01 de julho de 2019.</p> <p>2. 19 de dezembro de 2022.</p>

São Paulo	<p>1. Projeto de lei nº 719 de 2018.          Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000240045">https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000240045</a></p> <p>2. Projeto de lei nº 446 de 2018.          Link para acesso à tramitação e ao projeto: <a href="https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658">https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1000211658</a>.</p>	<p>1. Torna obrigatório o oferecimento da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino.</p> <p>2. Torna obrigatório o ensino da disciplina de Língua Espanhola no currículo do Ensino Médio da rede estadual de ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme artigo 35 da Lei Federal nº 9394, de 1996, alterado pela Lei Ordinária nº 13.415, de 2017, no Estado.</p>	<p>1. 11 de dezembro de 2018.</p> <p>2. 29 de junho de 2018.</p>	<p>1. Em tramitação. Anexado ao projeto de lei 446/2018 (<a href="https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=100021165">https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=100021165</a>)</p> <p>2. Em tramitação. Concedida vista ao Deputado Mauro Bragato. Devolvida vista.</p>	<p>1. 07 de fevereiro de 2019.</p> <p>2. 26 de março de 2023.</p>
-----------	--	--	--	--	---

Fonte: A autora

#### 4 CONSIDERAÇÕES

Considerando os últimos 92 anos (1931 a 2023), algumas foram as políticas linguísticas educacionais representadas por textos legais que trataram sobre o ensino de espanhol como LE/A no Brasil. Mais recentemente, após a promulgação de duas delas, a MP 746 (2016) e a Lei 13 415 (2017), tal ensino tem enfrentado um processo de fragilização em nosso cenário educativo e algumas têm sido as iniciativas para que este seja, de alguma forma, garantido na Educação Básica. Entre tais iniciativas, evidenciaram-se neste texto a apresentação, a tramitação e, em alguns casos, a promulgação, de proposições no âmbito federal e dos estados brasileiros, visando à garantia da inserção do ensino de espanhol no contexto em pauta.

Como salientado no início deste trabalho, os dados aqui elencados são somente indicativos, ou seja, apenas registram a presença de dispositivos legais que focaram/focam em assegurar o ensino de espanhol no transcórre da história legislativa do nosso país e dos nossos estados. Caso tenham interesse em estabelecer um contato pormenorizado com parte das políticas pautadas, convido-os a ler minha tese de doutorado (Barrios, 2022), na qual, a partir dos referenciais analíticos do Ciclo de Políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992), analiso de forma mais aprofundada algumas das políticas linguísticas educacionais aqui

abordadas, evidenciando, por exemplo, elementos atrelados às suas influências, à sua produção como texto, aos seus resultados e efeitos, entre outros.

Por fim, concluo este texto, encorajando-os a participar desta luta que, há muitos anos, é travada pelos diferentes sujeitos e coletivos interessados na língua espanhola. Vamos juntos(as) acompanhar a tramitação das proposições que seguem em tramitação na Câmara dos Deputados, no Congresso Nacional e nas Assembleias estaduais, engajar-nos em suas aprovações e cobrar suas implementações. Do mesmo modo, vamos observar e analisar o cumprimento das normativas que já foram aprovadas e, se necessário, rogar por sua efetivação ou por novas alterações, pois, como sabemos, a garantia do ensino de espanhol a partir de um dispositivo legal é uma grande conquista, mas, certamente, a luta não se encerra nesta etapa.

## REFERÊNCIAS

BARRIOS, R. B. de C. *Políticas públicas e o ensino de espanhol no Brasil: entre a instauração e a real implementação*. 2018. 195 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219487>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei 19 890*. Brasília: 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei 4244*. Brasília: 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Lei Federal n.º 11 161/2005*. Brasília: 2005.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4024/61*. Brasília: 1961.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71*. Brasília: 1971.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL. *Medida provisória n.º 746*, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 13415*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 24 abr. 2022.

MACHADO, R; CAMPOS, T. R de; SAUNDERS, M. do C. *História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 18 set. 2021.

RODRIGUES, S. L. O Político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (org.). *Política lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.



# **ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESPANHOL DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA**

ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR

## **| INTRODUÇÃO**

O artigo em questão tem como objetivo trazer à tona a narrativa de professoras formadoras atuantes em um curso de Licenciatura de Espanhol ofertado pelo Instituto Federal de Brasília (IFB), de modo que essas vozes possam auxiliar nossa compreensão do trabalho desenvolvido no tocante à formação de docentes de espanhol para atuação na Educação Básica. A aproximação delas ao cenário pedagógico de um Instituto Federal, o concurso público realizado e as concepções de linguagem e de trabalho dessas pesquisadoras também funcionou como nosso material de recorte nas experiências narradas no estudo.

Nas narrativas das professoras formadoras, compostas por distintos tipos de textos, vemos suas crenças, posicionamentos, valores e problemas nessa prática dialética que envolve a si mesmo e ao outro nas práticas sociais e culturais mediadas pela linguagem. A identidade docente vai sendo (re)construída mediante o relato do próprio sujeito e a tarefa de composição de sentidos pelo pesquisador (Telles, 2002). Portanto, empregamos a pesquisa narrativa na concepção de Telles

(2002) como metodologia de pesquisa e instrumento para a geração das vozes responsáveis por elucidar o trabalho no campo da formação de professores realizado no contexto de um Instituto Federal. A investigação narrativa tem como propósito construir uma escuta sensível para a experiência do sujeito-narrador e com isso possibilitar o compartilhamento e a elaboração de novas epistemologias, valorizando os saberes pessoais e práticos dos docentes, que são decorrentes de suas vivências e histórias com outros colegas de profissão e com alunos (Telles, 2002).

A pesquisa narrativa pode funcionar como um elo formativo importante nos cursos de formação inicial e também permite abrir novos olhares para compreender de modo singular as diferentes trajetórias e perfis docentes, tendo em vista o entendimento do potencial dessas práticas e de como tais experiências podem resultar em material significativo para repensar a aprendizagem de um idioma, as abordagens de ensino, as concepções de linguagem e outros temas de interesse em um curso de Licenciatura.

Nesse artigo, nosso interesse está em construir sentidos para as narrativas de professoras recém-concursadas do IFB e que já iniciaram suas práticas docentes em um curso de Licenciatura de Espanhol. Cabe mencionar que os primeiros cursos da área de Letras/Espanhol no contexto dos Institutos Federais (IF) surgem no ano de 2006 (Silva Júnior, 2016) e, portanto, qualquer debate sobre esse cenário ainda é preliminar e demanda maior acompanhamento em estudos futuros, inclusive por parte do entendimento das políticas educacionais que amparam o funcionamento da educação superior em instituições tecnológicas de ensino.

A seguir, damos início a nossa reflexão propondo uma divisão do artigo em um breve debate sobre o projeto pedagógico do curso de Licenciatura selecionado para em seguida apresentar uma síntese da experiência narrativa de quatro professoras atuantes no IFB.

## | O PROJETO PEDAGÓGICO DO IFB

Antes de trazer à tona as histórias de vida das professoras participantes da pesquisa e suas concepções de linguagem e trabalho com o ensino de espanhol, inserimos uma breve exposição do projeto pedagógico de curso, considerando a importância desse gênero discursivo para pensar a proposta e a identidade formativa da instituição de Ensino Superior (Paiva, 2005). Consideramos ser importante abordar dados do projeto de curso da Licenciatura em Espanhol do IFB, porque pensar a atividade do professor formador implica discutir esse documento, gênero da esfera acadêmica em que as linhas filosóficas e ideológicas desenhadas por cada instituição sinalizam um perfil de docente para atuação em respectivo curso e necessário para o mercado de trabalho (Silva Júnior, 2016). Analisar em paralelo o documento prescrito pela instituição e as narrativas das professoras formadoras constitui nosso objetivo maior neste artigo.

O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Espanhol do IFB surge pautado nas orientações curriculares da Resolução n.º 2/2015 do MEC (Brasil, 2015), documento responsável pelas Diretrizes dos cursos de Licenciatura no país antes da implementação da política vigente imposta pela resolução n.º 2/2019 (Brasil, 2019), conhecida como Base Nacional de Formação (BNC) de professores. Concordamos com a visão de Dourado (2015) sobre a contribuição da reforma curricular proposta no ano de 2015 para (re)pensar o Ensino Superior brasileiro, pois essa legislação aponta a necessidade de elaboração de um projeto institucional para seus cursos de Licenciatura e o debate sobre pautas importantes como a dicotomia entre disciplinas teóricas vs. práticas; a ênfase no tema da diversidade; a maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a revisão na inserção das práticas pedagógicas e estágios.

Como princípios norteadores da proposta pedagógica, o documento se pauta na LDB n.º 9394/96, nas Resoluções do Conselho Nacional de Educação (2001, 2002 e 2015), nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a formação de professores da Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura em Letras e nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica. A Licenciatura do IFB assume com princípio uma:

[...] educação como uma prática social, materializando, assim, a função social do IFB de promover educação científico-tecnológico humanística, e visa à formação de um profissional reflexivo e de seus deveres, ciente de seus direitos de cidadão e comprometido com as transformações culturais, sociais e políticas no meio em que vive. (IF Brasília, 2016, p. 9)

Como forma de atender ao princípio mencionado, o projeto integra os conhecimentos científicos específicos da língua espanhola e os conhecimentos didático-pedagógicos em uma perspectiva interdisciplinar, considerando a exigência por repensar o papel do novo educador linguístico.

O projeto, antes de aprofundar e apresentar sua proposta pedagógica, traça um breve histórico do IFB, instituição vinculada ao Ministério de Educação somente em outubro de 2007. Sua origem remonta ao ano de 1962 como Escola Agrotécnica de Brasília, criada em função do Plano de Metas do Governo do Presidente Juscelino Kubitschek. Em 1978, o Colégio Agrícola de Brasília foi transferido para o Governo do Distrito Federal mudando de identidade novamente em 2000 para Centro de Educação Profissional – Colégio Agrícola de Brasília e, somente em dezembro de 2008, essa instituição voltou a se incorporar ao Ministério de Educação por meio da criação dos Institutos Federais.

Como justificativa para a abertura do curso de Licenciatura em Espanhol no Instituto, o documento argumenta sua oferta a partir: (a) de dados da agência espanhola *Marca España*, sobre a presença da língua castelhana no mundo e em número de falantes e usuários;

(b) do Mercosul e a valorização do espanhol no Brasil; (c) da já revogada Lei n.º 11 161/2015; (d) dos informes do Departamento de Políticas de Ensino Médio da Secretaria da Educação do MEC com um panorama da necessidade de professores no Brasil mediante dados do Censo Escolar de 2003; (e) do recebimento de um Ofício da Diretoria Regional de Ensino de Taguatinga sobre a carência de docentes licenciados na área de língua estrangeira (Inglês e Espanhol). Dessa forma, o IFB teve fundamentos para idealizar a proposta da Licenciatura em Espanhol em uma instituição com poucos anos de história e um *campus* cujo foco dos cursos era a área de serviços.

O projeto pedagógico salienta a formação de um profissional para a Educação Básica e outros contextos de ensino, a partir de uma perspectiva intercultural, com foco no desenvolvimento da autonomia e da criticidade docente com ênfase nas reflexões decorrentes da Linguística Aplicada. Para alcançar esse objetivo geral, o documento relaciona a alguns compromissos que são particulares ao Instituto Federal como, por exemplo, proporcionar o contato com novas tecnologias, exercer o papel transformação nos futuros locais de atuação, estimular o respeito às diferenças e a diversidade cultural e linguística e inserir o acadêmico em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O projeto pedagógico traça o perfil do aluno ingresso, algo não muito presente nesse gênero, porém importante, porque percebemos uma preocupação do curso em inserir o estudante com pouco ou nenhum conhecimento da língua espanhola. Por isso, o curso inclui disciplinas de introdução, aquisição e teóricas de espanhol até o último período/semestre do curso.

No tocante a uma concepção de formação, o projeto pedagógico propõe a docência como algo processual, dinâmica e crítica, pautando-se na Linguística Aplicada como campo científico capaz de aproximar o olhar do futuro professor/pesquisador para uma associação entre teoria e prática:

As transformações contínuas em todos os campos sociais favoreceram uma inquietude crescente que deve ser considerada na formação dos professores, sobretudo por meio da tentativa de romper a dissociação entre a formação teórica e as exigências da realidade prática. Nesse sentido, este Curso parte da concepção de que uma formação verdadeiramente sintonizada com as novas demandas sociais não deve prescindir de espaços onde a relação teoria e prática seja efetivamente oportunizada [...] é preciso não somente observar os fenômenos no campo contemplativo da teoria, mas elucidá-los mediante experimentações, exemplificações, criações, proposições e contestações. (IF Brasília, 2016, p. 16)

O projeto propõe esse encontro entre teoria e prática como concepção pedagógica do curso, de modo que o docente aprenda a ver a realidade da sala também a partir de epistemologias. O documento esclarece que se espera que o egresso entenda que a profissionalização da docência deva ser construída ao longo da vida e seja marcada por meio da solidariedade, do altruísmo, da sensibilidade e da transformação do entorno.

A distribuição da carga horária do curso de Licenciatura em Espanhol do IFB totaliza 3848 horas/aula, sendo 1595 de formação específica em espanhol e literaturas, 953 de formação geral, 100 de componentes optativos, 480 de estágio supervisionado, 480 de Prática como Componente Curricular e 240 de atividades complementares. O projeto ressalta o horário para atendimento pelos docentes e o acompanhamento de monitores em algumas disciplinas como mecanismo para facilitar a aprendizagem.

O projeto pedagógico do IFB também se diferencia de outros documentos existentes, porque cria seções para tratar de pautas específicas: brinquedoteca, avaliação do projeto pedagógico e dos egressos. A brinquedoteca é uma proposta para atender aos estudantes

que precisam levar seus filhos no horário de aula. Mediante a atuação de monitores vinculados a uma instituição privada de Ensino Superior, contribui-se para a socialização e compartilhamento de experiências das crianças. Sobre a avaliação do Projeto Pedagógico, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) assume o compromisso de propor mudanças periódicas no curso a partir de critérios e orientações do próprio MEC, de maneira a atender às alterações e novas perspectivas de formação na área de ensino de língua espanhola. Por último, o projeto se preocupa com o acompanhamento dos egressos mediante análise dos respectivos currículos dos estudantes inseridos na Plataforma Lattes.

### **| NARRATIVAS DAS DOCENTES DE ESPANHOL ATUANTES NA LICENCIATURA**

A seguir, passamos ao mosaico de práticas docentes que constituem o retrato da atuação de quatro professoras formadoras de espanhol do IFB e um panorama desse contexto institucional na formação de profissionais de Ensino Superior. As participantes apresentam histórias e experiências de atuação diferentes no contexto do IFB, compondo ainda mais a riqueza das vivências compartilhadas.

Nosso foco, ao gravar em áudio as entrevistas narrativas, era perceber por meio dos relatos das docentes como se deu o processo de inserção dos cursos de Licenciatura em Espanhol no IFB. Além disso, nosso interesse também esteve em verificar como elas falam sobre sua atuação na formação de professores de língua espanhola em uma instituição tecnológica de ensino, ou seja, que práticas de ensino adotam na tarefa de formar professores, já que não há prescrição ou curso específico que certifique o professor atuante no Ensino Superior.

O roteiro da entrevista-narrativa<sup>1</sup> dividiu-se em três blocos: Trajetória profissional, Atuação no Instituto Federal e Reflexão sobre a prática docente. Apesar de o roteiro preestabelecido, cada professora-narradora pôde vasculhar nos guardados de suas experiências pessoais e acadêmicas as vivências fundamentais no decorrer de sua vida como professora. Entendemos as entrevistas como material narrativo, porque os sujeitos enfocaram suas experiências cotidianas, centrando nas marcas e nos aspectos responsáveis para construção das imagens mais significativas de sua atuação como docentes formadoras de professores em uma instituição tecnológica. Podemos dialogar nossa análise com o pensamento de Walter Benjamin (1994), em seu estudo sobre o papel do narrador, quando ele menciona que a cada nova aproximação às narrativas, vamos compondo e atribuindo sentidos aos textos por meio de nosso olhar do momento.

As narrativas geradas nas entrevistas individuais serviram de material documental (Telles, 2002) para nossa análise da compreensão dos caminhos formativos pessoais, das experiências e das perspectivas de trabalho das professoras participantes. A aproximação a uma construção de sentidos, na linha proposta por Telles (2002), demandou nossa interação e intervenção como pesquisador narrativo com o material gerado nos encontros com as docentes. Dessa forma, ressaltamos a seguir na apresentação das narrativas os relatos e as memórias a respeito da inserção do curso de Licenciatura no IFB, o concurso público para atuação no Instituto e as concepções de trabalho com a língua espanhola. Como mecanismo de identificar as docentes a partir de suas características pessoais mais reforçadas em suas narrativas, atribuímos um perfil de acordo com a percepção do narrar de cada participante. O adjetivo designado não teve como objetivo compará-las

---

1 Em visita técnica ao IFB, tivemos a oportunidade de conhecer algumas instalações, salas de aula, gabinetes de professores e sala de coordenação. Optamos por gravar as entrevistas mediante um roteiro de perguntas com todas as professoras de Língua Espanhola que se encontravam disponíveis e interessadas em participar da pesquisa. Preferimos adaptar o roteiro da entrevista adotado em Silva Júnior (2016) já estruturado em três blocos e vale mencionar que as docentes receberam o documento com antecedência.

ou estabelecer diferenças entre elas, mas sim demonstrar a riqueza do trabalho realizado por essas mulheres pesquisadoras no IFB.

### | A PROFESSORA REALISTA

A referida participante possui graduação em Letras/Espanhol em uma universidade pública federal da Região Centro-Oeste do país e realizou o Mestrado em Linguística Aplicada nessa mesma instituição. Antes de finalizar seu curso de graduação, mencionou já dominar a língua espanhola e ministrar aulas. Portanto, atua como professora de espanhol há quase 20 anos, sendo que iniciou em 2018 no Instituto Federal. A professora relembrou sua experiência no Ensino Médio e Centro de Línguas da Secretaria de Educação de Brasília e também como professora substituta durante quatro anos na Universidade onde obteve seu diploma de formação inicial e continuada.

Sobre o concurso para o Instituto Federal, a participante enfatizou sua habilidade para trabalhar com formação de professores, afirmação embasada pelo fato de ter lecionado como professora substituta de uma Universidade pública:

*Eu tive duas experiências como formadora de professores e eu senti que era onde eu seria mais bem utilizada [...] eu visualizei o curso de uma Universidade Federal aqui, infelizmente, eu perdi o período de inscrição, uma ótima oportunidade em que havia três vagas para mestre e era meu sonho. Agora, enquanto isso, não é que eu estou abrindo mão de um por outro, mas, enquanto não acontece outras vagas, eu tentei aqui no Instituto Federal.*

A narrativa da professora demonstra, claramente, que trabalhar em um Instituto Federal não foi algo planejado em sua trajetória, ademais, ela demarca indiretamente uma diferença entre ambas as instituições. Sobre a concepção de trabalho, a professora informou que, pelo pouco tempo de atuação no Instituto, ainda está assimilando

do a leitura do projeto pedagógico e não teve participação na escolha das disciplinas. Sua abordagem de trabalho se pauta na abordagem comunicativa, porém, por uma perspectiva da formação do usuário e do futuro professor. Assumiu um papel de formadora que precisa instrumentalizar o acadêmico para ser um usuário competente no espanhol e *“fazer com que o sujeito se reconheça na nomenclatura, nos conteúdos gramaticais, para criar um elo”*. Aqui o elo a que se refere diz respeito ao aprender uma língua para se comunicar e, ao mesmo tempo, estudar sua estrutura interna para atuar como profissional dessa língua.

Essa professora é uma das colaboradoras mais experientes em tempo de sala de aula e aquela que já tinha lecionado em curso de formação de professores de espanhol antes de começar no Instituto. Em função disso, seu perfil, no decorrer da entrevista, a aproxima da imagem da professora **“realista”**, porque ela sempre apresenta alguns entraves na concepção do projeto dos Institutos Federais e de questões ainda não sanadas na Licenciatura. No entanto, suas colocações nos soam como estímulos para pautar sua atuação nos próximos anos na instituição.

### | A PROFESSORA INTEGRADORA

A participante tem uma primeira graduação também na área de Humanidades e sua segunda graduação foi em Letras (Português/Espanhol) em uma faculdade privada na modalidade a distância. Coursou uma especialização em metodologia do ensino de língua materna e estrangeira também a distância e em uma faculdade particular e defendeu o Mestrado em Linguística Aplicada com pesquisa na área de ensino de língua anglo-saxônica. Sua narrativa demonstra que sempre a docência esteve presente em sua rotina por ser filha de pais professores e, desde criança, brincava de professora. No entanto, sempre se questionou se, de fato, seu futuro seria o magistério e se o assumiria como ofício.

Desde a sua primeira graduação, começou a dar aula de inglês e, após certo tempo, de alemão, totalizando uma experiência de 13 anos como professora dessas línguas. Quando já estava repensando sua atuação com essas línguas, já que se considerava uma “doadora de aula” e sem perspectivas de crescimento dessa área em Brasília, seguiu o conselho de uma amiga professora de uma Universidade federal e resolveu iniciar o curso de graduação de Letras/Espanhol. Sua atuação como professora de espanhol ocorreu somente em 2016, quando tomou posse no cargo público, em um *campus* que não tinha demanda de carga horária com essa disciplina. Naquele momento, já tinha procurado a coordenação da Licenciatura no intuito de ser removida.

Antes de iniciar suas atividades no Instituto, já tinha tomado conhecimento do curso de Licenciatura no ato da seleção. Seu interesse pela formação de professores ficou mais evidente, quando a participante resgatou uma memória como aluna da educação regular:

*Eu gostaria muito de dar aula para professores porque eu sou muito insatisfeita com a escola. Eu sofri muito na escola, eu como aluna fui má aluna, eu não gostava da escola, ia para a escola só namorar, conversar, lanchar. Mas a escola eu não gostava [...] eu quero que seja melhor, então, eu queria sim trabalhar com formação de professores para isso [...] eu não sei o que poderia fazer, mas gostaria de deixar a coisa mais leve. A docência precisa ser mais leve, menos dura e pesada do jeito que é ainda.*

A visão da escola em que estudou e sua postura como professora formadora lhe possibilitam enxergar novas perspectivas e desafios para a docência, postura que foi muito recorrente em sua narrativa. Sua prática é movida pela construção coletiva, principalmente, com os alunos. Um exemplo dessa parceria entre a participante e seus alunos ocorre na seguinte passagem:

*Eu, particularmente, estou tão feliz aqui que eu já estou inventando moda, querendo integrar. Meus alunos da Prática Docente falam que eu sou muito exigente. ‘Mas vocês podem também exigir de mim para ver se eu tenho direito de ser tão exigente’. Não sei nem se é um desafio isso, mas é um projeto [...] eu quero integrar mais, de alguma maneira, a minha prática docente com a prática dos meus alunos [...] eu tenho fama aqui de ser muito exigente, mas eu quero saber se eu tenho esse direito todo.*

Em outro momento da narrativa, a professora esclareceu como seria sua proposta de atividades para os alunos da Licenciatura:

*Estou com projetos de, com o tempo, eles fazerem uma pesquisa, uma pesquisa-ação ou também biográfica. De eles me verem e me avaliarem. Os meus alunos que eu avalio nas Práticas de ensino chegam uma hora em minha sala e me veem dando aula, para eles também comentarem ou criticarem.*

Sua postura integradora como docente também foi muito coerente, quando nos explanou sua atividade como professora de espanhol, ao iniciar suas atividades na Licenciatura. A participante aclarou que, ao chegar ao Instituto, tinha uma concepção de dar aula de língua com fins mais comunicacionais e linguísticos, pois essa era sua experiência anterior com os outros idiomas e níveis de ensino. Tendo em vista a integração com os colegas docentes e o engajamento dos acadêmicos com o curso, a participante tomou como princípio outra proposta: “estou ensinando a ensinar língua e ensinando língua ao mesmo tempo”. Portanto, já nas disciplinas iniciais do curso, como ela cita a de Introdução à Língua Espanhola, a professora em acordo com os discentes insere práticas pedagógicas e de coparticipação como resgatamos em sua narrativa:

*Eu perguntei ‘o que vocês acham da gente colocar uma prática bem suave uma Introdução, no primeiro semestre?’ Eles disseram ‘achamos legal professora, coloca mesmo para a gente sentir na pele’. Eu falei que ia ser muito guiado e muito ajudado. Eles iam fazer uma participação especial em minha aula. Eles não iam dar uma aula deles. Eu perguntei o que eles achavam da proposta porque era a primeira vez que eu ia fazer [...] Estão até empolgados e estão querendo conversar comigo. Eu deixei eles escolherem, mais ou menos, o que eles queriam fazer, ofereci várias coisas e cada um escolheu. Então, quando eu preparo uma aula sobre o imperativo, um ponto gramatical, eu pergunto como vou ensinar o imperativo e como eles poderiam ensinar. Como eu posso fazer isso? Faz os exercícios do livro, a coisa mais caretinha e depois, por exemplo, um explica para o outro. Aí eu pergunto se alguém entendeu: ‘bom, então o jeito que eu expliquei não foi suficiente ou não te tocou? Quem me ajuda? Quem vai?’ Aí a pessoa se arrisca, tenta explicar de um jeito mais sistematizado, organizado.*

Notamos que a professora em questão busca a todo o momento colocar o acadêmico como protagonista da aprendizagem do espanhol e suscitar o exercício da docência desde os primeiros períodos. A narrativa também demonstra que as atividades propostas são fruto de experimentações e de sua própria formação continuada, por meio da indagação de posturas e caminhos metodológicos.

A narrativa não apresenta dados que nos permitam construir uma representação para a concepção de linguagem do projeto pedagógico em articulação com a linha de trabalho da docente, nem diferencia o contexto do Instituto Federal ao da Universidade, pois esse acabou não sendo o encaminhamento de seu relato. Por outro lado, apreendemos a imagem positiva para o trabalho e a formação de professores no cenário do IFB.

A participante revela a imagem de uma professora “**integradora**”, porque sempre demonstrou preocupação em inserir seu aluno no planejamento e nas atividades didáticas, sendo aquela que mais ressaltou também a importância da articulação entre as diferentes disciplinas do currículo de Letras no envolvimento do professor em formação em práticas interdisciplinares. Também acreditamos que esse perfil docente foi o que mais alertou sobre a necessidade da autoavaliação e o exercício reflexivo da docência.

### | A PROFESSORA VISIONÁRIA

A participante fez graduação em Letras (Português/Espanhol) em uma faculdade privada no interior de Minas Gerais e possui especialização na área de educação. Antes do curso de Letras, obteve um título de graduação na área de saúde. Atualmente, cursa o Mestrado em Linguística Aplicada em uma universidade pública localizada na Região Centro-Oeste do país. O contato com a língua castelhana ocorreu na própria casa, porque sua família é hispano-falante, além de ter estudado o espanhol em cursos livres desde a época do Ensino Fundamental. Ao terminar o curso livre, conseguiu aprovação em um exame de proficiência e começou a lecionar. Exerce a docência de espanhol há, aproximadamente, vinte anos e teve experiências em cursos livres, Ensino Fundamental e Médio. Sua experiência como formadora inicia em cursos livres de capacitação sobre metodologia de ensino para professores de espanhol.

Trabalha no Instituto Federal desde 2015 e na Licenciatura está desde o início de 2018. Lecionou em outro *campus* no Ensino Médio Proeja, no entanto, ressaltou que seu interesse sempre foi participar da Licenciatura. Esse foi o principal objetivo do seu concurso. Sobre o desejo de atuar com formação de professores, a participante expressou:

*Eu sempre quis trabalhar na graduação com formação de professores de espanhol, na língua espanhola. Então quando eu cheguei a Brasília eu tinha a opção de tentar na Universidade e, na verdade, eu não conhecia o Instituto. Eu sabia que tinha essa transição de Cefets para Instituto, procurei e eu investi nesse concurso, porque eu sei que na Universidade é mais difícil.*

A narrativa demarca sua impressão sobre a diferença no processo seletivo de docentes para os Institutos Federais e a Universidade, contudo, não expõe em que diferem. A participante também fez uma alusão a seu planejamento de carreira, uma vez que sempre teve como meta ser formadora de professores de espanhol. Ainda que ressalte a dificuldade no concurso docente para a Universidade, opinou que o curso do Instituto acabou tendo maior reconhecimento apesar da pouca história de vida:

*Desde que eu ingressei eu escuto falar muito bem do curso de Letras/Espanhol no Instituto. Até melhor do que o da Universidade. Uma equipe de professores muito comprometida, preocupada. O ano retrasado que foi quando eles passaram pelo processo de reconhecimento do MEC [...].*

Sobre a concepção de linguagem que pauta sua prática como docente, a participante elegeu a Linguística Aplicada como embasamento de sua postura pedagógica e reforçou que seu trabalho é todo pautado em referencial teórico, em especial, nas reflexões sobre políticas da educação e sua articulação com a Linguística Aplicada. Com isso, defendeu uma prática mais autoral por parte do formador, mesmo com a adoção de coleções didáticas pelo colegiado para o trabalho com as matérias de língua espanhola. Quando revelou que ficou feliz por se libertar dos livros didáticos, esse exercício reflexivo lhe permitiu ter mais motivação para seguir aprendendo. Das participantes foi a

única que destacou a importância da criação de grupos de pesquisa no próprio Instituto como mecanismo para promoção de uma formação continuada com os demais colegas formadores.

A categoria de professora “**visionária**” deve-se ao fato de a participante também ter traçado uma meta para sua carreira e atuação no Instituto Federal desde seu ingresso. No decorrer de sua narrativa, a colaboradora frisou sua preparação e o desejo em ser formadora de professores de espanhol, além de demonstrar interesse em desenvolver a área de pesquisa de língua espanhola na Licenciatura mediante a criação de grupos de estudo e organização de publicações.

#### | A PROFESSORA QUESTIONADORA

A participante possui Graduação em Letras (Espanhol) em uma universidade pública de Minas Gerais e cursou a habilitação em Português em uma universidade privada a distância. Realizou o Mestrado e, atualmente, faz o Doutorado também em Linguística na mesma universidade de sua formação inicial. Demonstrou em sua narrativa que sempre quis ser professora, e essa influência surgiu com a profissão de sua mãe, também egressa de um curso de Letras.

Atua como professora de espanhol há dez anos e já trabalhou em cursos livres, cursos pré-vestibulares, projetos institucionais, educação à distância e como substituta em uma instituição pública federal de ensino tecnológico em Minas Gerais. No Instituto Federal está desde janeiro de 2018 no curso de Licenciatura e será a docente responsável por implementar o espanhol na matriz do Ensino Médio Integrado no *campus* em que atua no IFB.

A professora não tinha conhecimento da Licenciatura no momento da seleção e soube somente ao ser indicada para atuação no *campus*. Acerca do concurso para o Instituto Federal, a participante demonstrou a aprovação como uma meta profissional:

*Eu jurei para mim mesma que eu só botava o pé numa sala de aula se fosse num Instituto Federal. Fiz doze concursos [...] metade eu passei para didática, metade eu não passei na escrita. Nos que eu passava na didática, eu perdia nos títulos [...] então foi uma meta que eu coloquei de vida para eu não ficar doente, só entro numa sala de aula se fosse num ensino técnico/tecnológico.*

A participante detalhou o percurso para a entrada no funcionalismo público, muito motivada por um planejamento de carreira e após ter tido a primeira experiência como substituta em uma escola federal de educação profissional.

Com relação ao papel do Instituto e da Universidade, a docente parece posicionar o Instituto como sendo uma instituição dependente quando registrou “uma coisa eu sinto falta é que as universidades não estão nos Institutos Federais [...] eu acho que falta um pouco de integração da academia com o ensino básico, técnico e tecnológico”. Segundo a participante, ao comparar sua formação em uma universidade pública de Minas Gerais à de seus alunos, ela avalia que os alunos ainda não recebem uma boa formação complementar.

Sobre a concepção de trabalho com a língua espanhola, a participante assumiu uma linha mais teórica da Linguística, pois acredita que tudo o que é levado para o discente precisa estar fundamentado. Na narrativa da professora, notamos seu questionamento e crítica para a Linguística Aplicada pautada no senso comum:

*Eu parto do pressuposto de que ele [o aluno/ futuro professor] vai ser um modelo, né? Então ele precisa conhecer prática pedagógica, ele precisa saber língua, ele precisa saber gramática, ele precisa saber de ensino, modelos comunicativos, pós-método, tudo isso eu acho que entra na formação dos alunos [...] eu acho que na Aplicada, as pessoas têm muito achismo [...] as pessoas pegam qualquer coisa e falam que estão ensinando línguas*

*[...] eu acho que a gente precisa de uma fundamentação teórica sim, porque a gente está num curso de licenciatura.*

A docente acredita que sua identidade de trabalho difere da de alguns colegas, porque ela tece algumas críticas ao modelo comunicativo, visto que essa abordagem engessa algumas práticas e gera certas crenças como, por exemplo, que nessa abordagem não se pode ensinar gramática ou o professor que segue tal orientação pode ser considerado como tradicional, em conformidade com o relatado pela participante.

A participante diz aplicar uma atividade semelhante à que viveu em sua época de graduação de modo a possibilitar ao acadêmico um momento de reflexão sobre sua aprendizagem de línguas e como isso se refletirá na sala de aula:

*Primeiro dia de aula na licenciatura como prática docente eu pedi que eles fizessem uma narrativa de aprendizagem [...] o primeiro exercício de prática que eu pensei seria refletir como eles aprenderam. Eu fui buscar bibliografia sobre narrativa de aprendizagem e peguei dois textos da Vera Menezes [...] para o final da aula a gente fazer a seguinte reflexão: o segundo texto da Vera Menezes dizia que na grande maioria das narrativas os alunos não eram escutados pelos professores. O que eu pedi para eles, eu perguntei ‘como nós vamos ouvir nossos alunos?’ [...] mas as narrativas de aprendizagem não saíram do nada [...] olha aqui o texto da Vera Menezes explicando o que é uma narrativa [...] vocês têm que se habituar que as coisas não aparecem do nada. Isso é uma das coisas que acontece na Aplicada. O achismo da coisa, pois todo mundo acha um monte de coisa e ninguém chega a nenhuma conclusão.*

A professora considera que a inserção de “Práticas como componente curricular” na carga horária das disciplinas teóricas enriquece a formação dos alunos e faz esse acadêmico ir relacionando saberes

e articulando teoria e prática antes mesmo do estágio supervisionado. Acreditamos que faltou solicitar que a participante comentasse mais sobre seus questionamentos sobre a Linguística Aplicada, porque ela tece críticas a tal campo de estudo e poderia acabar induzindo o corpo discente a se distanciar dessa ciência social de caráter interdisciplinar.

Atribuímos o perfil de “**questionadora**” à professora porque, durante seu relato, foi a que mais demonstrou insatisfação com algumas posturas conservadoras da academia no tocante à formação de professores e com visões que sugerem que ela própria ainda precisa de mais leituras teóricas para melhor discernir e se expressar a respeito.

Os dados apresentados anteriormente nos permitem sintetizar e aproximar as histórias reconstruídas por nós no trabalho de composição de sentidos para as falas das docentes. Em conformidade com o exposto, os perfis atribuídos a cada colaboradora constroem o mosaico das professoras que estão realizando e conduzindo o trabalho com língua espanhola na Licenciatura ministrada pelo IFB. Nesse sentido, nossa pesquisa mostrou como as participantes em momentos formativos e profissionais semelhantes, em sua maioria, estão conseguindo personalizar a experiência de erguer a história do ensino de espanhol nas Licenciaturas no âmbito da educação profissional no Brasil.

Não nos preocupamos em aprofundar o debate da questão de gênero e sua relação com a docência no IFB, porém, o magistério atuante na Licenciatura de língua espanhola do IFB é basicamente feminino. No curso selecionado não identificamos a presença de nenhum docente do sexo masculino. Podemos dizer que a narrativa das participantes, de modo geral, evidenciou uma maior preocupação com o planejamento e o desdobramento de suas carreiras, seja conseguindo a aprovação em um cargo público e o fato de ter em mente o interesse em atuar na formação inicial de professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, temos a seguinte realidade no curso de Licenciatura em Espanhol do IFB:

- (a) reduzida experiência no Ensino Superior: a vivência na Educação Básica é bastante retratada nas narrativas. As docentes do IFB demonstraram possuir muita experiência em sala de aula, contudo somente duas tiveram experiência como docentes na Universidade em período anterior à entrada no Instituto;
- (b) polivalência docente: as participantes do IFB limitam sua atuação à língua espanhola e disciplinas teóricas do curso, no entanto, não existe uma tradição de atuação em uma única ementa;
- (c) concepção de língua/ linguagem das professoras: quando questionadas na entrevista narrativa sobre esse tópico, as participantes parecem não ter clareza de uma visão de língua que funcione como suporte para pensar seu trabalho com a linguagem. O conceito acabou sendo assimilado pelas colaboradoras como abordagem metodológica;
- (d) relação Instituto Federal x Universidade Federal: as narrativas nos sinalizaram que um maior número de professoras já conhecia a existência da oferta de cursos de Licenciatura nos Institutos Federais e esse foi mais um dos motivos na candidatura à vaga. Além disso, algumas participantes expressaram o ingresso no Instituto como um divisor de águas na trajetória pessoal e acadêmica. A maioria também se identifica com a missão pedagógica do Instituto Federal e o diferencial da proposta curricular da Licenciatura do IFB.

Sobre o projeto pedagógico do curso, as docentes enxergam o documento como uma prescrição que pode e deve ser resignificado na prática diária. Um exemplo disso é a própria noção de concep-

ção de linguagem. O projeto do IFB não se restringe a uma única linha de trabalho, porém propõe uma perspectiva de pensar a língua em contato com os diferentes usos sociais e a defesa por uma prática intercultural. Em parte esse discurso se materializa nos relatos sobre o trabalho com o ensino de língua espanhola e suas literaturas, contudo, uma abordagem comunicativa é mais destacada como identidade metodológica para as disciplinas de aquisição da língua espanhola.

Pelo exposto, supomos que alcançamos construir o retrato atual do trabalho realizado por mulheres pesquisadoras e docentes da Licenciatura em Espanhol ministrada pelo IFB. Esse trabalho só foi possível mediante o envolvimento e o protagonismo das participantes, que vivenciam e edificam a cada dia a construção de uma prática docente em um cenário de educação tecnológica e desafiador para a formação de professores de Letras.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 2/2015, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Conselho de Educação, Conselho Pleno, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 2*, de 20 de dezembro de 2019. 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 17 set. 2020.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

IF BRASÍLIA. Projeto *Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras Espanhol*. 2016. Disponível em: < [https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20\(1\).pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10765/PPC%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS%20ESPANHOL%20vers%C3%A3o%203200hs%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

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. p. 345-363.

SILVA JÚNIOR, A.F. Cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JÚNIOR, A.F; SANTOS, R.C. (Orgs.). *Retratos de cursos de Licenciatura em Letras/ Português-Espanhol*. Curitiba: Editora Appris, 2016, p. 39-149.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, p. 15-38.



# **EM BUSCA DO SENTIDO PARA O APRENDIZADO DE INGLÊS UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS BRASILEIRAS**

FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI  
ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA  
CIBELE KRAUSE-LEMKE

## **| 1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho nasce do interesse em aprofundar conhecimentos e contribuir para o avanço científico do tema, porém não sem antes entender o cenário das pesquisas atuais e possíveis pontos de partida. Dito isso, propõe-se uma revisão sistemática a respeito dos sentidos atribuídos pelas crianças ao aprendizado de inglês no Brasil. Para fins de apresentação, este capítulo está composto por esta parte introdutória; na segunda parte está contemplada a metodologia do estudo proposto; a terceira está dedicada à análise de dados e, finalizando, são apresentadas algumas considerações, tendo em vista os objetivos inicialmente elencados para o presente estudo.

Não raramente os professores são inquiridos por seus alunos quanto ao propósito das atividades às quais são submetidos ou ao conteúdo proposto em si, como se a resposta tivesse que partir de fora para dentro. Entende-se que, particularmente no caso das crianças,

a opinião de adultos possa assumir uma forte representação no processo de conferir sentido à escola, que, distante de ser encarada como uma ofensa ou ameaça, deve ser nutrida e guiada pelos que acompanham os estudantes em sua rotina, para que eles próprios possam atribuir razão.

A escola, por intermédio do professor, não poderia escapar de promover a apuração dos motivos para a criança frequentá-la, cursar suas disciplinas, reter e aplicar seus conteúdos. Longe de serem responsáveis por trazer as respostas, os profissionais da educação teriam seu papel vinculado ao estímulo dos alunos em busca de razões pertinentes para si mesmos, lembrando sobre o conhecimento ser passível de aplicações claras e imediatas ou em um emaranhado futuro (Bock; Furtado; Teixeira, 2018). Consequentemente, a abordagem proposta, além de proporcionar com que as crianças representem a tarefa para si e imprimam um motivo pessoal na aprendizagem, confere a elas um sentimento de autonomia (no tocante a integrar os objetivos gerais de aprendizagem aos seus) e promove o interesse imediato e latente no conhecimento, viabilizando um ambiente de sala de aula colaborativo e contribuindo para a atuação do professor no cumprimento de sua cátedra (Miras, 2014).

Muito além de um mero coadjuvante, a presença questionadora, intencional, desafiadora e planejada do profissional da educação é julgada crucial no caminho entre as funções já amadurecidas e as em progresso, pressupondo a construção de uma zona de desenvolvimento proximal favorável para que a potencial seja atingida (Bolzan; Figuera, 2011). As concepções de zona de desenvolvimento real (em que o sujeito se encontra realizando determinadas atividades com autonomia) e proximal (na qual a figura do professor ou um par mais experiente ampara o progresso da criança) explicam a relevância da participação dos demais elementos na aprendizagem (Vygotsky, 2012) e, dessa forma, não só a escola, mas igualmente a família emergem como pilares fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança

(Caetano; Yaegashi, 2014), embora neste trabalho optou-se por um recorte do ambiente escolar.

O conceito de sentido pessoal é fundamental na Teoria Histórico-Cultural, sendo abordado pelo próprio Vygotsky apenas ligeiramente na obra *Pensamento e Linguagem* (2012), mas aprofundado com propriedade por Leontiev em suas produções. Em Leontiev (1978), é possível encontrar subsídios para iniciar a discussão acerca da definição de sentido, comparando-o com a palavra significado, uma vez que as duas expressões são usualmente confundidas. Asbahr e Souza (2014) apontam o sentido expresso na ligação subjetiva do indivíduo com os significados sociais e as atividades humanas. Enquanto no significado pode ser percebida uma estabilidade razoável; no sentido, a modificação é uma constante baseada na vida do sujeito, traduzindo a relação de cada um com os fenômenos conscientizados.

A atribuição pessoal, por sua vez, é composta por sentidos de duas ordens: existentes e possíveis. Os resultados palpáveis e já adquiridos são nomeados sentidos existentes, estando os possíveis ainda em fase de maturação, de desenvolvimento proximal na direção do domínio do saber autonomamente. Ambos são produto da atividade de estudo, no caso, demonstrando a evolução da apropriação do inglês. Esta evolução faz parte do cerne do presente trabalho por ser um indicativo de aprendizagem, é a diferença da criança quando adentra a escola e ao sair, que no decorrer dos dias letivos reflete-se em desenvolvimento humano (Asbahr; Souza, 2014).

Portanto, sugere-se uma aproximação voltada para o pensar da criança sobre o aprendizado, distanciando-se da preocupação com o que os responsáveis por ela pensam sobre o papel da escola, atenção especialmente comum aos contextos de educação privada, onde por vezes parece ser estabelecida uma relação de compra e venda com os pais, que se tornam os consumidores finais da mercadoria ensino (Scheifer, 2009).

## 2. METODOLOGIA

Para Swales e Feak (2012), a revisão sistemática é um método bastante rigoroso de levantamento de pesquisas a serem analisadas, o qual previne escolhas livres tendenciosas e permite ao leitor a repetição das etapas tal e qual descritas, chegando às mesmas fontes. Por isso, com o intuito de identificar os estudos mais relevantes sobre o tema no Brasil, realizou-se uma busca na base de dados *Google Scholar*, aplicando restrição quanto à data de publicação relativa aos dez últimos anos – ou seja, desde 2010. As palavras-chave adotadas foram ‘inglês’, ‘criança’ e ‘sentido’, sendo considerados somente os resultados na íntegra e não as citações dos mesmos; conforme menu lateral disponibilizado no endereço eletrônico, desabilitou-se a programação automática para ‘incluir citações’.

Na sequência, foram observados os primeiros 45 trabalhos encontrados, especialmente seus respectivos resumos, com o intuito de examinar se satisfaziam o interesse esboçado. Descartaram-se referências abordando o alunado adulto, as que trabalhavam com temas de literatura inglesa e com traduções. Verificou-se que dentre a lista de apuração constavam escritos de Portugal, país que, apesar de adotar a mesma língua materna que os brasileiros, vivencia realidade econômica, política, social, histórica e geográfica dessemelhante à do Brasil, motivo que levou à exclusão deles. Por outro lado, decidiu-se incluir as produções que discorriam sobre o ensino de inglês para crianças baseadas no discurso dos professores ou pais pois, ainda que a discussão tivesse sido idealizada considerando a perspectiva das próprias, o número limitado de resultados inviabilizaria a revisão caso a opinião de terceiros não fosse adotada.

Por fim, restaram 14 fontes, das quais 8 artigos científicos, 3 trabalhos de conclusão de curso, 2 dissertações de mestrado e 1 projeto elaborado para o Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), o qual representava uma oportunidade de formação continuada para os professores do estado, que todavia encontra-se

suspensão. Além disso, contabilizou-se a origem deles, sendo obtidos 4 do estado de São Paulo, 3 do Paraná, 3 da Paraíba, e 1 para cada um dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Brasília, Minas Gerais e Pernambuco. A frequência de estudos oriundos do Centro-oeste, no caso São Paulo, e do Sul, representado pelo Paraná, era esperada devido ao fomento da pesquisa nestas regiões. Contudo, a representatividade da Paraíba foi uma surpresa, especialmente pela dimensão do estado.

Após o levantamento inicial e a seleção dos resultados de acordo com o escopo da presente revisão, realizou-se a leitura das 14 publicações obtidas a fim de buscar entrelaçamentos entre elas. Assumiram-se categorias para facilitar o entendimento das discussões traçadas por fontes diferentes sobre o mesmo tópico e também potenciais relações entre os trabalhos distintos, ainda que, ao adotarem outros focos de estudo. Segundo Gil (2016), a definição de categorias nas pesquisas qualitativas é um processo, fruto de leituras e releituras para compreensão global do conteúdo, tanto em aspectos manifestos como latentes. Neste tipo de abordagem, somente após a leitura atenta, acrescentando-se as entrelinhas, é costume denominar as unidades de análise. Resumidamente, pode-se descrever esse processo de análise, basicamente, em três passos: leitura dos dados gerados, identificação das similaridades entre os pares e categorização do conteúdo a posteriori (Spradley, 2016).

Cabe aqui um comentário breve sobre a necessidade de rever as metodologias historicamente assumidas de desenvolver pesquisas com crianças e sobre os fenômenos que as atingem, uma vez que foram recorrentemente olhadas sob uma perspectiva adultocêntrica de interpretação (Martins Filho; Barbosa, 2010; Ferreira; Sarmiento, 2008). O desafio está, como explicitamos ao final da análise aqui apresentada, em encontrar novos modos de olhar e escutar as crianças, retirando-as do anonimato e reconhecendo-as como sujeitos competentes para falarem de si e de suas vivências.

### 3. CRIANÇAS, ENSINO DE INGLÊS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: APONTAMENTOS RECORRENTES

Para efeitos da escrita, ordena-se a discussão das categorias estabelecidas por relevância, ou seja, da mais frequentemente debatida para a menos popular. O aspecto **lúdico** do ensino para crianças merece destaque como primeira, já que somente 2 dos 14 artigos não o contemplaram. Enquanto alguns autores optaram por direcionar a forma de abordagem lúdica por meio de músicas (Garcia, 2011; Tavares; Cavalcante; Sá, 2021; Barros, 2019), Histórias (Queiroz; Carvalho, 2010; Bevilacqua, 2011) Ou Jogos (Rodrigues; Rodrigues, 2016; Silva, 2009; Queiroz; Carvalho, 2010; Barros, 2019), outros destacaram seu papel sem especificar a prática.

Tavares, Cavalcante e Sá (2021) somam à discussão ao apresentarem esta forma de aproximação como destaque não só para o público infantil em geral, mas inclusive no caso de crianças com Síndrome de Down e demais necessidades especiais. Os autores apontam que, em entrevistas com professoras atuantes na área, elas são capazes de reconhecer maior motivação nas crianças e aquisição de um conhecimento mais significativo ao adotarem estes recursos, relato que é associado ao pensamento de Vygotsky (1994). Também Guedes e Silva (2020) e Bussanelli (2017) puderam observar a relação entre o lúdico e a motivação, já que é estimulador de um ambiente descontraído, facilitando a apreensão de novos conhecimentos ao mesmo tempo em que gera entretenimento para os pequenos aprendizes.

Bussanelli (2017) igualmente apoia-se em Vygotsky (1994), no seu caso para explicitar o papel do brincar como meio e modo da criança se relacionar com o mundo, apropriando-se dele à medida que o experimenta sem pudor. Barros (2019) reflete de maneira semelhante, enfatizando as brincadeiras criativas como possibilitadoras do desenvolvimento integral do sujeito. Silva (2009) defende o lúdico como intrinsecamente ligado ao prazer, retomando a proposta de aprendizagem significativa exposta anteriormente e adicionando o aspecto

diferenciado deste recurso. Nestes padrões, a aprendizagem é vivenciada com base em papéis diversos a serem ocupados pelas crianças, alternando-se ao longo das aulas e permitindo assumir posições de líder, mediador, questionador e crítico, promovendo a empatia ao se colocar no lugar do outro.

Lemes (2019) confere vantagem para os que têm oportunidade de aprender desde cedo, justamente por conta do tipo de prática adotada. Visualiza-se a forma como, em geral, os conteúdos vão sendo ensinados de maneira cada vez mais engessada ao longo da vida escolar, e, vez ou outra, mais desvinculados dos interesses e prazeres dos alunos. Devido ao potencial do lúdico, mesmo em tempos de pandemia devido à COVID-19, Erlo e Gregolin (2020) mantiveram estas estratégias nas aulas síncronas pela crença no seu papel de promotor da participação infantil com envolvimento.

Em Costa (2016), é possível notar a implicação da primeira categoria mais citada nesta revisão na segunda, a **interação social**, ao defender o trabalho com o lúdico a ser desenvolvido aliado aos momentos de socialização. Amparada na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a autora entende que o meio em que os sujeitos vivem tem papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, desta forma, no ambiente escolar a relação da criança com seus pares e com seus professores merece atenção. No que diz respeito ao professor, a pesquisadora enaltece sua atuação como intermediador entre os alunos e o conhecimento, para que os mesmos criem seu próprio espaço de aprendizagem, prática que Queiroz e Carvalho (2010) classificam como facilitadora e à qual atribuem sucesso na atuação com pequenos aprendizes.

Além do profissional, o contato com o próprio corpo e com seus pares são considerados no desenvolvimento da afetividade, sensibilidade, raciocínio, pensamento e, enfim, da linguagem (Barros, 2019) – afinal, na teoria de Vygotsky a linguagem seria o veículo mediador

das interações (Bevilacqua, 2011). Erlo e Gregolin (2020) compartilham técnicas como a de *scaffolding* (conhecida em português como andaime) como forma de instruir e orientar seus aprendizes para que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem. Como em uma construção, onde o andaime sustenta o alcance de níveis mais altos, o professor seria o responsável por amparar a busca pela sapiência, o que remete fortemente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Em uma situação de jogo, por exemplo, Silva (2009) apresenta o professor como aquele o qual garante que a superficialidade seja ultrapassada, uma vez que o lúdico por si só não seria o suficiente para aprender uma nova língua. O profissional, com base em sua formação inicial e continuada, trabalha intencionalmente na garantia do processo educativo, por isso a importância de oportunidades formativas. Sobretudo, deve ser capaz de observar, registrar e refletir acerca de sua própria atuação para que adeque sua metodologia (Bussanelli, 2017).

Porém, Costa e Lopes (2016) discorrem sobre a sucessiva ausência de disciplinas nos cursos de graduação que capacitem para o ensino de inglês para crianças, cenário que se repete a nível de formação contínua, a exemplo do programa descrito pelos autores, que promove o ensino da língua para este público específico sem ofertar possibilidades de aprimoramento aos envolvidos na condução das aulas. Guedes e Silva (2020) corroboram esta posição, partilhando a trajetória acadêmica das professoras participantes de sua pesquisa. Dentre as cinco graduadas em Letras com dupla habilitação (Português e Inglês), apenas duas relataram ter cursado qualquer disciplina abarcando o ensino de inglês para crianças, e quanto à formação continuada todas apontaram somente a participação em palestras e *workshops* (especialmente os ofertados pelas editoras fornecedoras dos materiais didáticos), formato esse que não promove o aprofundamento necessário para impactar na profissionalidade docente.

Diante das limitações que os professores encontram em termos de oportunidades de formação, muitos acabam amparando-se nos **materiais didáticos**, quando disponíveis. Como terceira categoria mais discutida, Erlo e Gregolin (2020) mencionam os livros como norteadores do trabalho, auxiliando na implementação do currículo e no planejamento dos estudos, de forma a criar um referencial para que os alunos possam acompanhar o andamento das aulas. No entanto, Costa e Lopes (2016) afirmam que, mesmo ao serem adotados, alguns problemas como atraso na entrega, insuficiência de volumes para os alunos e a não disponibilidade de aparelhos de áudio e vídeo para desfrutar dos recursos que acompanham o material impresso podem ocorrer.

Na realidade, a aplicação destes materiais com crianças não é uma unanimidade para a comunidade científica, situação em que a faixa etária deve ser ponderada. Também, Guedes e Silva (2020) e Bussanelli (2017) concordam quanto à necessidade de variação de estímulos para além do material de apoio base, procurando a garantia do aprendizado com propostas que envolvam mais de uma opção de atividade para o mesmo fim. Sem contar a deficiência de recursos e materiais didático-pedagógicos, nomeadamente nas escolas públicas, que impulsionam o desenvolvimento de atividades pelos próprios professores (Silva, 2009). Esta elaboração preocupa Queiroz e Carvalho (2010) em razão da complexidade envolvida nas criações e adaptações (no caso de atividades destinadas originalmente para outras idades) correndo o risco de ser inadequada e prejudicar o ensino. Além disso, a forma de organização do conhecimento nos livros didáticos comumente se dá de forma descontextualizada, sem relação com as práticas sociais vivenciadas pelas crianças e explicitadas na cultura infantil.

Uma grande tendência na área, que pode ser seguida pelos professores de inglês para crianças, é o privilégio das atividades envolvendo a **oralidade**, a qual vem a ser a quarta categoria. Costa e Lopes (2016) e Guedes e Silva (2020) reforçam a importância do trabalho com esta habilidade, fato reiterado por Bortolotti (2020). Para Silva

(2009), trata-se do uso comunicativo da língua como oportunidade de o aluno se expressar, aceitar ou recusar regras e tomar decisões, exercício que promove sua autonomia. Barros (2019) nota que, atualmente, o processo de absorção e uso do inglês tem sido favorecido devido a sua forte e recorrente presença no cotidiano, afinal crescemos cercados de mídias digitais e aparelhos eletrônicos que nos expõem a uma vasta lista de vocabulários.

Apesar dos estímulos que rodeiam os alunos em suas rotinas para além da escola, é preciso lembrar que em sala de aula a linguagem não pode ser formada por palavras e conteúdos soltos, os quais devem ser propostos em relação ao ambiente em que a criança vive, seus interesses e também conceitos que domina na língua materna (Costa, 2016). Este cuidado remete ao processo de atribuição de **sentido**, quinta categoria de análise, que ocorre quando a língua estrangeira consegue ser praticada pelo aprendiz em ações que desempenha em seu dia a dia, como brincar, desenhar, ir ao supermercado, cuidar de sua higiene pessoal, entre outros. Complementando este pensamento, Silva (2009) traz o processo de reconhecimento da nova língua como um espaço de conferência de sentido imbricado no contexto real do sujeito, pautado em suas ações fundamentais. Além disso, Costa (2016) afirma que deve existir uma associação a assuntos já estudados, mesmo em outras disciplinas, sempre que possível correlatos ao campo de interesse dos envolvidos.

É importante lembrar que diferentes significados sociais, compartilhados e relativamente estáveis, os sentidos são pessoais e temporários, em constante reformulação (Bevilacqua, 2011), sendo tecidos baseados nas relações e prática sociais, em um processo infiltrado de emoções (Orlando, 2021). Perpassando estes fatores, encontra-se a **motivação**, sexta categoria, que para Silva (2009) pode ser afetada pelas críticas direcionadas à educação brasileira, especialmente à pública, que questionam a eficiência do sistema e a sua importância para os alunos.

Como aliadas para enfrentar tal desafio, algumas características das crianças devem servir de aposta, a exemplo da curiosidade e receptividade. Em grande parcela das vezes elas demonstram estar dispostas para novos desafios, envolvendo-se facilmente nas atividades (Guedes; Silva, 2020), principalmente quando ensinadas por meio do ensino de palavras simples e usuais (Rodrigues; Rodrigues, 2016). A motivação é, na verdade, um dos elementos chave na aprendizagem (Tavares; Cavalcanti; Sá, 2021; Costa, 2016). Inclusive, Rodrigues e Rodrigues (2016) a apresentam como um dos parâmetros do *Learning Objects Review Instrument* – em português, *Instrumento de Revisão de Objetos de Aprendizagem* – para a avaliação de recursos multimídia com fins didáticos, como jogos.

Outro aspecto positivo ao aprender uma língua estrangeira seria a própria **língua materna**, a qual não seria prejudicada pela adição de outra ao repertório da criança (Costa, 2016). Ao contrário, o português, por exemplo, pode se beneficiar desta nova língua já que ele passaria por um processo paralelo e inconsciente de reflexão (Orlando, 2021), podendo servir de ponto de partida para associações com o inglês (Erlo; Gregolin, 2020). Quanto ao uso intercalado de ambas em sala, na ótica de Guedes e Silva (2020), deve existir o emprego das duas, com preferência para a língua-alvo. Os autores compreendem que a língua materna deve ser empregada como instrumento de mediação, maximizando o potencial de aprendizagem da língua em foco.

Em oitavo lugar, a preocupação com **o início precoce** da aproximação ao inglês é atrelada por Guedes e Silva (2020) ao futuro acadêmico, como indicativo de provável sucesso na jornada pelo conhecimento. Bussanelli (2017) detalha esta justificativa com o argumento de que, por exemplo, em crianças de 6 a 8 anos ocorrem alterações cerebrais marcantes, capazes de refletir nesta fase escolar e nas seguintes, bem como na vida em sociedade.

De acordo com Lemes (2019) trata-se da didática à qual a criança é submetida, bastante distinta da empregada quando se tornam adolescentes, e do momento dos anos iniciais como o que agrega o maior volume de saberes. A autora explana o ensino de vocabulários como um dos principais focos com as crianças e a repercussão positiva deste aprendizado no decorrer dos anos, pois o aluno que ao aprender gramática já domina um bom repertório de vocabulários tende a se destacar.

Algumas pressões quanto aos motivos objetivos de se aprender o inglês e às notas dos alunos, ao invés da formação humana deles, podem ser motivo de preocupação. Na contramão, a nona categoria reúne a expectativa do ensino de línguas em prol de uma **formação cultural**. Silva (2009) defende os jogos na promoção da diversidade, ultrapassando culturas, credos e etnias, enquanto Lemes (2019) fomenta a evolução crítica dos seres humanos falantes de mais de uma língua, capazes de em primeiro lugar respeitar e valorizar a cultura de origem para então conhecer outras.

Orlando (2021) também valoriza a oportunidade de reflexão sobre os próprios costumes diante de novos, abordando as aulas de inglês como ambientes ricos para debates da ordem da cultura, identidade e discurso. Porém, a autora vai além, delineando temas que perpassam as aulas e são dignos de serem trabalhados, como a luta antirracista e o estabelecimento de relações afetivas positivas com as línguas estrangeiras. A afetividade ganha força em sua produção, em um contexto amplo de educação linguística crítica, onde a dimensão cognitiva não pode ser sobreposta às emoções e sentimentos do educando, sob pena de manutenção da desigualdade social.

Por fim, a última categoria envolve as **condições de oferta** da língua, dividindo-se em duas principais: quantidade de alunos por turma e a carga horária das aulas. Destaca-se que, ainda que verificados de forma diferente no sistema público e privado, ambos costumam

ser inadequados na maioria dos casos. Os dois elementos são indicados por Costa e Lopes (2016) como contraproducentes em relação à proposta de fluência apresentada pelo governo do Rio de Janeiro, no caso do projeto investigado pelos autores. A distribuição das crianças em número excessivo afeta as condições do ensino de língua estrangeira no Brasil (Silva, 2009) e a baixa frequência, bem como a curta duração das aulas, representam um empecilho no desenvolvimento fluido da língua (Barros, 2019).

A revisão empreendida explicitou a limitação dos estudos que se dedicam a problematizar os sentidos do ensino de inglês para crianças, sendo praticamente inexistentes aqueles que consideram a perspectiva infantil. Reconhecer as percepções manifestas pelas próprias crianças acerca do processo de ensino vivenciado confere-lhes oportunidade de participação, escuta, valorizando-os como sujeitos competentes para falar das experiências de que participam (Ferreira; Sarmento, 2008; Martins Filho; Barbosa, 2010).

Como assinalam Pereira, Gomes e Silva (2018), teorizar sobre os fenômenos vividos pela infância tendo as crianças como parceiros e informantes invoca um 'tornar-se pequeno' para se aproximar da cultura infantil, experimentar diferentes ângulos de olhar e modos de escuta e fala, exige sabedoria e uma revisão e recriação das formas já existentes de interpretar o que as crianças vivem.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados obtidos por meio da revisão sistemática realizada, pode-se afirmar que, a princípio, inexistem pesquisas nos parâmetros especificados. Porém, é possível que análises feitas a partir de outras bases de dados, com palavras-chave distintas e outros critérios de inclusão revelem novos estudos. Neste artigo, o objetivo descrito limitou a apuração quanto à data de publicação (entre 2010 e 2021, o presente ano), à origem do estudo (brasileiro), à faixa etária dos alunos (crianças). Inicialmente, almejava-se trabalhar exclusi-

vamente com a perspectiva das próprias crianças em relação ao sentido atribuído por elas para o aprendizado de inglês, todavia diante da escassez de dados tornou-se necessário incluir o ponto de vista dos professores – desde que atuantes com este público. Ainda, novamente por conta da carência de produções, mostrou-se inviável analisar unicamente os sentidos envolvidos, motivo que levou à amplificação do propósito preliminar para o processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças na integralidade apresentada pelos trabalhos encontrados.

Desta maneira, considera-se relevante que futuras investigações procurem preencher a lacuna identificada, sob o olhar das próprias crianças, rompendo com a propensão de estudar elas a partir de relatos de terceiros – sejam estes pais, responsáveis, professores ou qualquer outro sujeito, que não elas mesmas. Por fim, ressalta-se a importância de instaurar e fortalecer práticas centradas no aluno, desta vez independente da fase da vida que este se encontra. Entende-se que somente ao estabelecer sentido pessoal com o conhecimento o indivíduo (criança, jovem, adulto ou idoso) poderá aprender de forma efetiva e duradoura, ultrapassando os significados sociais construídos acerca da atividade de estudo e conectando-se à ela ao seu modo singular.

## 5. REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p. 169 – 178, 2014.

BARROS, Raíssa da Silva Hello. *Hello, Teacher! O ensino de inglês na educação infantil sob a luz da base nacional comum curricular*. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFPB, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14426?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14426?locale=pt_BR)>.

BEVILACQUA, Rachel Mattos. *O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública*. Orientadora: Ana Maria Stah Ziles. Dissertação (Mestrado), Programa

de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Unisinos, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4744>>.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; *et al.* A escola. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; FIGHERA, Adriana Claudia Martins. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*, v. 3, n. 3, p. 77 – 99, 2011.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. *O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR*. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicentro, Guarapuava, 2020. Disponível em: <<http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1490/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado%20-%20Fernanda%20Seidel%20Bortolotti.pdf>>.

BUSSANELLI, Ana Cláudia. Aprender inglês brincando. *Revista Convenit Internacional*, v. n. 32, p. 69 – 78, 2020. (32).

CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança*. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 1 – 40.

COSTA, Débora de Souza. *A língua inglesa na educação infantil*. Orientador: Edson Carvalho Guedes. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia – UFPB, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1973>>.

COSTA, Dilermando Moraes; LOPES, Jurema Rosa. A atividade de trabalho de professores de inglês no programa Rio Criança Global. *Revista Philologus*, v. 64, p. 90 – 100, 2016.

ERLO, Daniela Lopes; GREGOLIN, Isadora. Relato de experiência de ensino remoto de inglês para crianças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS (CIET) E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ENPED). *Anais [...]*. São Carlos: [s.n.], 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1741>>.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 2, p. 60 – 91, 2008.

GARCIA, Bianca R.V. *Quanto mais cedo melhor (?)*: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GUEDES, Carine Schenekenberg; SILVA, Kleber Aparecido da. As representações sociais de professoras de língua inglesa para crianças. *Revista Eixo*, v. 9, p. 75 – 85, 2020.

LEMES, Loreci. *A importância do ensino da língua inglesa desde as séries iniciais nas escolas do campo*. Trabalho de Conclusão de Curso, IFC, Abelardo Luz, 2019. Disponível em: <<http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Loreci-Lemes.pdf>>.

LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, v. 18, p. 8 – 28, 2008.

MIRAS, Mariana. Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación Escolar*. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2014.

ORLANDO, Isabela Ramalho. Línguas indígenas em pauta na aula de inglês: possibilidades para uma educação linguística crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, p. 30 – 42, 2021.

PEREIRA, Rita Ribes; GOMES, Lisandra Ogg; SILVA, Conceição Firmina Seixas. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 20, p. 761 – 780, 2018.

QUEIROZ, Isabela; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. *Revista Interfaces*, v. 1, p. 76 – 82, 2010.

RODRIGUES, Pricila R.; RODRIGUES, Rafaela R. Design de um aplicativo para o ensino de inglês para crianças. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS

E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), 15. *Anais [...]*. São Paulo: [s.n.], 2016, p. 388 – 416. Disponível em: <<http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157594.pdf>>.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, p. 197 – 216, 2009.

SILVA, Eliana Palmira da. *O lúdico, uma alternativa prazerosa de ensinar e aprender inglês*. p. 1 – 17, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2540-8.pdf>>.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. [s.l.]: Waveland Press, 2016.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills*. 3. ed. Ann Arbor, EUA: University of Michigan Press, 2012.

TAVARES, Davi Carvalho Domingues; MIRANDA CAVALCANTI, Zaira Dantas de. Ensino de inglês para alunos com síndrome de down: um estudo em quatro escolas da rede pública e privada em Petrolina – PE. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, p. 1705 – 1717, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem. Edição revisada e expandida*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 2012.



## EDUCAÇÃO 5.0 E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

MARA REGINA PACHECO

### | INTRODUÇÃO

Como professora de uma grande escola particular em Londrina/PR, desde 2017 vínhamos participando de uma proposta de formação continuada diferenciada, aos moldes da Educação 4.0. Nela, éramos estimulados a preparar aulas mais dinâmicas, através do uso tanto das ferramentas digitais quanto das Metodologias Ativas, oportunizar trabalho em pares/times, despertar olhares para os problemas da comunidade, fomentar possíveis soluções para os tais problemas, sempre com o intuito de fazer o ensino algo mais prático e efetivo.

Recebíamos treinamento com instrutores da Plataforma Google for Education, a fim sermos preparados para ministrarmos aulas mais condizentes com o cenário tecnológico no qual nossos alunos estavam “naturalmente” inseridos. A realidade de tal escola de ponta contava, na época, com o Laboratório Google, uma sala multimídia, com Chrome books disponíveis para uso dos alunos. O professor apenas tinha que agendar antecipadamente o local para poder levar os alunos para terem uma aula “especialmente” preparada nos moldes digitais. Apesar de ser apenas uma sala tecnológica, que tinha que ser alternadamente dividida com todos os professores e alunos da grande

escola, a prática regular de uso da Sala Google fomentou a aplicação de novas metodologias para desenvolvimento do ensino-aprendizagem (por parte dos professores) e gerou maior engajamento no processo de aprendizagem (por parte dos alunos).

A formação continuada que nós, professores, recebíamos estimulava a constante exploração dos recursos digitais em sala de aula, inclusive em 2018, fomos treinados a preparar aula com a exploração da RA-Realidade Aumentada, que designa a interação entre ambientes virtuais e o mundo físico. O treinamento com RA compreendeu desde coisas simples, como exploração do uso de etiquetas QR Code, encurtamento de links, até ferramentas mais complexas, como *hardwares smartglasses* – óculos inteligentes – capazes de projetar imagens digitais nos olhos dos usuários. Após o treinamento de “como usar” as ferramentas, o professor, em sua disciplina, era encorajado a preparar uma aula teste e aplicá-la aos colegas, caracterizando uma verdadeira cadeia de interação e aprendizagem mútua.

Em 2019, a formação continuada que recebemos foi direcionada à capacitação de obter a certificação de Educador Google Níveis I e II, o que proporcionou a aprendizagem de ferramentas como: Google Planilhas, Google Formulários, Google Documentos, Google Apresentações, Google Sala de Aula, Google Meet, Sites etc. Além das ferramentas tecnológicas, fomos bastante estimulados ao uso das Metodologias Ativas em sala de aula: sala de aula invertida; ensino híbrido; gamificação; aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem em pares, dentre outras.

Em janeiro de 2020, o propósito maior da formação continuada foi intensificar os treinamentos com as ferramentas Google, a fim de certificar os professores como: Educador Google Nível I e/ou Educador Google Nível II. A primeira prova para obter qualquer uma das certificações era paga pela escola. O professor que não conseguia passar tinha que arcar com a despesa do próximo teste. Esta

semana de formação continuada teve uma atmosfera bastante carregada de energias antagônicas: condecoração pública (por parte dos superiores) daqueles que obtinham a certificação; e orientação (também por parte dos superiores) da não revelação, caso não tivesse passado no teste. Esse ambiente inóspito criado pela “certificação” e “não certificação” gerou o desligamento voluntário de alguns professores, talvez pela autoexclusão de uma realidade de ensino digital “obrigatória”, para a qual eles não se sentiam preparados.

Eis que, em meados de fevereiro de 2020, foi decretado *lockdown* pela Pandemia de COVID-19 na cidade de Londrina/PR e, uma semana após, os professores de tal escola, certificados ou não, passaram a ministrar suas aulas pelo ensino remoto/híbrido (em aulas síncronas e assíncronas). A urgência fez a coisa acontecer, mais facilmente para os professores certificados, menos facilmente para os outros. É salutar destacar aqui, que jamais se viu tanta atitude colaborativa por parte da equipe de professores um com os outros: todos se ajudavam mutuamente.

Na formação continuada de 2021, deu-se maior ênfase à troca de experiências do que deu certo e o que não deu no ensino remoto/híbrido do primeiro ano de pandemia; compartilhou-se as novas ferramentas de ensino disponíveis criadas/ampliadas no período pandêmico; abordou-se o cuidado com a saúde mental do professor, que enclausurado, teve que se reinventar para ensinar. Perceba que aqui recebemos palestra sobre saúde mental, mas não nos foi oferecida nenhuma ferramenta para trabalhar/desenvolver/treinar nossas competências socioemocionais. Nenhum dos recursos para desenvolvimento humano de pessoas altamente eficazes e usados nos ambientes corporativos e industriais nos foram oferecidos.

Para 2022, qual seriam os temas mais apropriados para uma formação continuada do professor após dois anos de pandemia? Obviamente, os temas relativos à Educação 5.0, suas metas e desafios,

e insisto, em um treinamento que busque desenvolver pessoas, em ferramentas de desenvolvimento humano largamente usadas pelos ambientes industriais e corporativos com êxito e resultados comprovados.

Após descrever cinco anos do percurso de formação continuada dos professores de tal escola privada, mesmo tendo mantido a privacidade do nome, há que se afirmar que muita qualidade nos foi oferecida. Certamente recebemos em treinamento muito mais que muitas outras escolas particulares, e infinitamente mais do que a grande maioria das escolas públicas do país tiveram em formação continuada no período pandêmico. E aqui não é uma crítica, é uma constatação por ter participado de quatro fóruns com professores de todo o Brasil trocando experiências e contando de suas realidades locais.

Após um panorama evolutivo de formação continuada de professores nos moldes e particularidades descritas acima, traçaremos um panorama evolutivo das modalidades de Educação paralela às Revoluções Industriais. Para isso, abro o subtítulo abaixo.

### **| PANORAMA EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO AO LONGO DO TEMPO**

Adentrando a este assunto, à guisa de introito, é interessante mencionar que, ao longo do tempo, os níveis de Educação tiveram estreita relação com as Revoluções Industriais e como cada uma delas mudou a forma de ser e estar no mundo em sua época. Após leitura, estudo e análise de revisão bibliográfica sobre os temas, de forma breve e sumarizada, elaborei o quadro abaixo, caro leitor, a fim de situá-lo, cronológica e comparativamente, das Revoluções Industriais às evoluções educacionais.

<p><b>Primeira Revolução Industrial:</b> Final do século XVIII e início do século XIX, entre 1760 e 1860, na Inglaterra. Uso do carvão como fonte de energia, descoberta da máquina a vapor, aparecimento do primeiro tear mecânico e da locomotiva (Venturelli, 2017).</p>	<p><b>Educação 1.0:</b> Século XII; o professor detentor do conhecimento, decide o que o aluno deve estudar e o aluno, passivamente espera para adquirir e reproduzir o saber apresentado por esse profissional (Rahim, 2021).</p>
<p><b>Segunda Revolução Industrial:</b> Em 1870, com o surgimento da eletricidade, tem início a produção em grande escala, com cadeia de montagem, com a transformação do ferro em aço, o surgimento e modernização dos meios de transporte, o avanço dos meios e comunicação (Silva; Gasparin, 2013).</p>	<p><b>Educação 2.0:</b> Século XVIII e início do século XIX; objetivo de preparar as pessoas para trabalharem na indústria, através de tarefas repetitivas, mecânicas e individuais (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2021).</p>
<p><b>Terceira Revolução Industrial:</b> Em 1969, com a informática, começa a programação de máquinas, resultando em uma progressiva automatização (chamada de Revolução Técnico-Científica e Informacional). Avanços na robótica, telecomunicações, transportes, biotecnologia etc. (Boettcher, 2015).</p>	<p><b>Educação 3.0:</b> Final do século XIX até meados do século XX; crescimento exponencial de conhecimento (VILELA JR, 2020); nova concepção de ensinar, em que o professor precisa saber utilizar as tecnologias como potencial pedagógico, promovendo a participação, a autonomia e a criatividade dos estudantes (Mello; Almeida Neto; Petrillo, 2021).</p>
<p><b>Quarta Revolução Industrial:</b> Por volta de 2014, sistemas de fabricação virtuais e físicos cooperam entre si de uma maneira flexível a nível global, envolvendo sequenciamento genético até a nanotecnologia, e das energias renováveis à computação quântica (Schwab, 2015).</p>	<p><b>Educação 4.0:</b> Final do século XX e início século XIX; oportunização dos estudantes às habilidades técnicas, cognitivas, sociais e emocionais necessárias para o aprendizado do século XXI, junto ao conceito de <i>learning by doing</i>, “mão na massa”, aprender através de projetos colaborativos e troca de experiências (Andrade, 2017).</p>

Após observar o quadro, tem-se um panorama evolutivo bastante elucidativo de como a Revolução Industrial implicou nos níveis de Educação. Através dele, também pode-se verificar que o período de duração de cada um deles diminuiu ao longo do tempo, e drasticamente encurtou entre a Educação 4.0 e a 5.0. Basta constatar que a quatro anos atrás eu mesma tratei, em um dos meus artigos, da Educação 4.0 e dos desafios do professor do século XXI. *Grosso modo*, a Educação 4.0 primava por um ensino-aprendizagem mais interativo e criativo, buscava-se um ensino que fizesse sentido para o aluno, especialmente pela exploração de novas estratégias metodológicas a serem usadas em sala de aula, a exemplo, as Metodologias Ativas (Andrade, 2017, p. 04).

#### | OS REQUISITOS DA EDUCAÇÃO 5.0

Para continuar na mesma linha de raciocínio do quadro comparativo que elaborei e apresentei, julgo imprescindível a contextualização da Quinta Revolução Industrial, que ocorre na atualidade, e cujo objetivo primeiro é a “reumanização” da corrida pela automação total. Se em algum momento neste período pandêmico, com a educação acontecendo via tecnologias digitais, através de apps, programas, plataformas de ensino, EaD etc., questionou-se a extinção de algumas profissões, como a do professor, salva-nos a necessidade de ‘reumanização’. Quem mais tem tanto poder em “humanizar” como a classe docente? Somos inerentemente fomentadores de humanização na prática diária de sala de aula com nossos alunos.

A Quinta Revolução Industrial reconhece que os avanços robóticos, digitais e de automatização, bem como os questionamentos, *insights* que promovem a inovação e o potencial criativo do ser humano tem igual peso e valor no processo industrial. Na verdade, o grande elemento disruptivo da Quinta Revolução Industrial é olhar para a humanidade do trabalhador (Fincato; Carpes, 2020). A valorização do indivíduo, da sua saúde física, mental, emocional agora toma o foco

da atenção. Surge o entendimento de que apenas o ser inteiro é capaz de produzir em seu potencial máximo. Essa ideia tem igual reflexo na Educação 5.0? Vejamos!

Na Educação 5.0, conforme corrobora Vilela Júnior *et al.* (2020, p. 6), continua a importar os conhecimentos tecnológicos (inteligência artificial e cognitiva; nanotecnologia; impressão 4D etc.) acrescidos de conhecimentos humanísticos (sabedoria humanista, que visa que os seres humanos vivam uma vida com mais plenitude e respeito). Ou seja, a inclusão da visão humanística serve para respaldar um uso mais saudável e produtivo das tecnologias, preocupação natural, frente aos prejuízos (saúde emocional e física) que os excessos têm causado na sociedade como um todo.

A preocupação com o desenvolvimento das competências socioemocionais dentro dos ambientes corporativos era uma realidade dentro dos cursos de pós-graduação, a exemplo da ênfase do MBA em Gestão Estratégica de Pessoas – Desenvolvimento Humano de Gestores – da FGV, que cursei de meados de 2017 a início de 2019. Inclusive, meu TCC versava sobre a implementação de uma gestão mais humanizada, focada no desenvolvimento humano (profissional, emocional, afetivo, familiar, social etc.) do professor, melhorando exponencialmente na qualidade de suas relações (consigo próprio, com seus superiores, colegas, alunos, familiares etc.), gerando, inclusive, maiores resultados no trabalho (engajamento, comprometimento, ideias inovadoras etc.). A ideia era oportunizar workshops que trabalhassem a inteligência socioemocional da equipe, oferecendo ferramentas de gestão e solução de conflitos pessoais, fomentando a prática de *mentoring* semanais entre superiores e professores, proporcionando o desenvolvimento de *coaching* educacional de professores com alunos, dentre outras ideias (já usadas no ambiente corporativo com excelentes resultados, e que eu propunha serem desenvolvidos com a equipe pedagógica, professores e alunos da escola).

Claramente, o advento da pandemia acelerou a necessidade de implantar essas estratégias já amplamente desenvolvidas dentro dos ambientes corporativos também dentro dos muros da escola, com a equipe de professores e, conseqüentemente, com os alunos, a fim de torná-los seres sábios não apenas de conhecimento curricular, mas também dotados de Inteligência Emocional (Goleman, 2012), capazes de gerir e solucionar problemas, estando mais aptos a enfrentar os desafios que terão pela frente (seja na escola, na profissão, na vida familiar, com os amigos etc.).

A BNCC (Brasil, 2018), que entrou em vigor em 2019 para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e com previsão de vigorar agora em 2022 para o Ensino Médio, tem no seu cerne o desenvolvimento de dez Competências Gerais, das quais duas incluem as competências emocionais, a serem desenvolvidas tanto quanto para o professor quanto para os alunos.

As Competências Gerais relacionadas às competências emocionais direcionadas aos alunos são o item 8. **Autoconhecimento e autocuidado**: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo (Brasil, 2018); e o item 9. **Empatia e cooperação**: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (Brasil, 2018).

As competências emocionais diretamente direcionadas às Competências Gerais Docentes são: o item 8 – Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se

na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes; e o item 9 – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2018).

Fica evidente a inclusão das competências emocionais nas Competências Gerais 8 e 9 da BNCC, tanto para a formação docente quanto para a discente, o que vai ao encontro do que trazem as publicações não indexadas, não revisadas por pares, sobre a Educação 5.0. Nestas publicações analisadas, destaca-se exatamente a tendência de se trabalhar, cada vez mais, as competências socioemocionais nos alunos, envolvendo o aprendizado ativo e colaborativo como cultura educacional. Além disso, pondera-se que o ambiente ideal de ensino-aprendizagem deverá ser favorecido através da conquista de algumas habilidades como: • o relacionamento interpessoal; • o trabalho em equipe; • o gerenciamento de conflitos; • a criatividade para a solução de problemas; • a comunicação, a empatia e a resiliência. Essas considerações são colocadas por estudiosos que fazem a relação da Educação 5.0 com a Sociedade 5.0, a exemplo de Judy Davies (2018), ao tratar da Sociedade 5.0 (que prima por maior produtividade e eficiência nos processos com a ajuda das novas tecnologias). Ou seja, as soluções tecnológicas devem servir ao bem-estar dos indivíduos, para a melhora de sua qualidade de vida, bem como buscar soluções para os problemas sociais. Perceba aqui (um artigo não indexado) um caso no qual verifica-se que o tema Educação 5.0 é tratado na transversal do assunto principal (sociedade 5.0).

Segundo Graziela Balardim (2020), conceito de Sociedade 5.0 surgiu no Japão em 2016, com o objetivo de utilizar a tecnologia para me-

lhorar a qualidade de vida das pessoas. O indivíduo da Sociedade 5.0, conceito bastante explorado no Japão, não está preocupado apenas consigo, com o seu próprio sucesso e ascensão profissional, mas com o desenvolvimento das suas *soft skills* (MORAES, 2020), ou seja, as competências socioemocionais, comportamentais e pessoais do indivíduo. Conforme verificado nos artigos não indexados, para a Educação 5.0 importa o desenvolvimento de habilidades como: capacidade do indivíduo comunicar-se assertivamente; resolver problemas; gerenciar emoções; trabalhar em equipe; respeitar diversidades; exercer empatia e agir com ética. Todas essas habilidades desenvolvidas fazem a diferença na vida profissional (basta dizer que essas habilidades são os pilares do curso MBA que mencionei algumas páginas acima) e pessoal das pessoas (a melhora da qualidade de vida é exponencial após colocar tais habilidades em prática no dia a dia). As habilidades que têm transformado os ambientes profissionais agora são colocadas como essenciais pelas publicações não indexadas da Educação 5.0 e constam elencadas na BNCC.

Em uma educação que privilegia o desenvolvimento do indivíduo como um todo, entende da importância da preparação de um ser integral, preocupado com o bem-estar geral das pessoas. Tal educação tenta promover personalidades altruístas, seres conscientes das suas responsabilidades de fazer a diferença no seu meio. Neste sentido, Balardim (2020) colabora quando afirma entender a escola da Educação 5.0 como um Ecossistema escolar no qual a comunidade, ONG's da região da escola, são passíveis de se tornarem foco dos projetos dos alunos. Ou seja, os alunos da Educação 5.0, que foram sensibilizados a olhar para o entorno e buscarem soluções para os problemas da comunidade, podendo contribuir de modo ativo para as mazelas da sociedade. Sob este aspecto, colabora a última Competência Geral da BNCC, de item 10. **Responsabilidade e cidadania:** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios

éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018). Mas em termos práticos, como fazer a Educação 5.0 acontecer? Em quais pilares ela deve ser erguida? Para encontrar tais respostas, abro novo subtítulo.

## **PILARES DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO 5.0**

Em linhas gerais, pela leitura e análise da revisão bibliográfica (mesmo que ainda insipiente sobre o tema da Educação 5.0), é possível estabelecer alguns parâmetros para que a Educação 5.0 aconteça: é necessário que toda a comunidade educativa esteja integralmente envolvida com a proposta; a equipe educativa deve ser qualificada para tal; deve haver estreitamento do relacionamento da instituição com a família (através de ferramentas tecnológicas efetivas); é desejado um engajamento (escola/família) que contribua para que o aluno alcance melhores resultados na sua performance educativa.

*Grosso modo*, na pesquisa que empreendi, três foram as fontes mais consistentes sobre as bases da Educação 5.0: o único livro publicado no Brasil sobre Educação 5.0, de Melo; Almeida Neto; Petrillo (2020); um artigo de Felcher e Folmer (2021); e um vídeo de Rua (2019); destes pretendo tirar pilares para a construção da Educação 5.0, atentando especialmente à preocupação com a formação do professor com ênfase no desenvolvimento das competências socioemocionais destes profissionais.

Melo, Almeida Neto e Petrillo (2020), em *Educação 5.0: Educação Para o Futuro*, tratam de temas como: o ensino por competências, as metodologias ativas, inteligência artificial, *big data*, realidade virtual e realidade aumentada, *machine learning*, *data analytics*, *cultura maker*. Abordam o método PDCA (ferramenta emprestada da gestão, que divide a administração em processos de quatro etapas: *Plan* – Planejar; *Do* – Fazer, executar; *Check* – Checar, verificar, mensurar; *Act* – Agir), bem como apontam ferramentas de ensino como: Gráfico de Pareto (recurso gráfico utilizado para estabelecer uma ordenação nas causas

de perdas que devem ser sanadas); Diagrama de Ishikawa – espinha de peixe (ferramenta de gestão usada para identificar o/ou os fator(res) que levam ao efeito indesejado); Histograma; Carta de Controle (ferramenta emprestada da estatística, utilizada para determinar se o processo está operando em controle estatístico); Diagrama de Dispersão; Fluxograma; Folha de Verificação (ferramenta emprestada da gestão, a fim de verificar a qualidade em processos); análise SWOT (ferramenta de análise emprestada do âmbito empresarial, que consiste na verificação de: *Strengths* – Forças; *Weaknesses* – Fraquezas; *Opportunities* – Oportunidades e *Threats* – Ameaças; a fim de trabalhar planejamentos estratégicos). Compartilham ferramentas de apoio docente como: *Plickers*, *Kahhot*, *Socrative*, *Google for Education*, *Blackboard Collaborate*, *Mentimeter*, *Padlet*, *GoConqr*, *Nearpod*, *Prezi*, *Canvas* (ferramenta de gestão que ajuda a organizar ideias sobre um negócio); dentre outros. Em relação ao método PDCA e ferramentas de ensino, as explicações entre parênteses enfatizam o empréstimo de recursos largamente explorados nos ambientes corporativos, para avaliação de processos e de pessoas, com os quais trabalhei amplamente no MBA que conclui e já mencionei anteriormente.

O artigo de Felcher e Folmer (2021) – considerado um dos melhores artigos do SENID 2021 – estabelece pilares para a construção de tal educação contemporânea que melhor atende às necessidades dos indivíduos e da sociedade de hoje. De acordo com os autores, não há receita para a implementação da Educação 5.0, no entanto, consideram que seja “imprescindível uma reestruturação nas escolas a partir de algumas perspectivas que merecem atenção, as quais relacionam-se diretamente, sem uma ordem de hierarquia” (Felcher; Folmer, 2021, p. 10). Segundo eles, as perspectivas que devem ser levadas em consideração são: as tecnologias digitais; o currículo; as metodologias de ensino e a formação dos professores. Suas ponderações sobre cada uma delas elenco na sequência:

- **Tecnologias digitais:** a tecnologia por si não é fator decisivo na aprendizagem, uma vez que há necessidade de direcionamento, de projetos e encaminhamentos adequados para que ela ocorra (Consolo, 2020. Espera-se que elas sejam potencializadoras da aprendizagem (Bacich, 2020).
- **Currículo:** precisa ter relação com a vida do aluno, fazer sentido, ser significativo, para que o conhecimento ocorra. Além disso, conforme regulamenta a BNCC (2018), as competências e habilidades dos alunos devem ser desenvolvidas através dos conteúdos.
- **Metodologias de ensino:** a metodologia de ensino mais adequada deve ser escolhida a partir do conteúdo, privilegiando atividades que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, a exemplo das metodologias ativas e inovadoras – que possibilitem concomitantemente teoria e prática (Consolo, 2020). As tecnologias digitais e as metodologias ativas proporcionam a personalização da aprendizagem, processo complexo, porém, cada vez mais necessário, que permite mapear o perfil do aluno e propor atividades mais adequadas a ele, oportunizando desafios mais próximos a seus interesses (Moran, 2018).
- **Formação dos professores:** “A formação, inicial e continuada, precisa trazer essas discussões para a pauta e intensificá-las de maneira teórica e prática considerando a Escola do Século XXI” (Felcher; Folmer, 2021, p. 12). Para estes pesquisadores, o professor, que antes era o detentor do saber, agora deve orientar, instigar, mostrar caminhos “em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora”, tendo como aliada a tecnologia em favor da aprendizagem. Acrescentam ainda que, para alcançar tal estágio, “é fundamental (re)pensar a formação de professores” (Felcher; Folmer, 2021, p. 12).

Já o vídeo sobre *Educação 5.0*, de Fábio Rua (2019), diretor de Relações Governamentais e Assuntos Regulatórios, são pontuados cinco pilares para que as próximas gerações tenham acesso a uma educação moderna, inclusiva, moderna e digital:

- **Reinvenção do professor e das metodologias de ensino:** investir em formação de docentes; estimular os jovens a abraçarem a carreira do magistério; fomentar conhecimento e prática de aprendizagem de técnicas de ensino do mundo todo (tanto do mundo real quanto do virtual).
- **Ensino híbrido:** mesclar ensino online e offline, usando tecnologias e modelos como: inteligência artificial, realidade aumentada/virtual, projeções 3D, robótica, que devem ser considerados no ambiente de ensino, promovendo a ludicidade, colaboração e interação.
- **Educação individualizada:** cada aluno precisa focar naquilo que lhe interessa, que lhe traz satisfação, que lhe é nato, que lhe flui melhor ou lhe desperta maior interesse, focando em uma trilha do conhecimento, com escolha de matérias obrigatórias e eletivas, direcionando para suas áreas de maior interesse ao longo do tempo, fazendo uso da tecnologia, recebendo tarefas e desafios de acordo com seu desenvolvimento, talento e buscas individuais.
- **Intercâmbio educacional:** incentivar o intercâmbio entre alunos e professores do mundo todo. A multiculturalidade é a melhor forma de criar cidadãos abertos, tolerantes, criativos, bem resolvidos e geniais, inteligentes e prontos para concorrer neste mundo desigual e competitivo. Devem ser criados programas e facilitação de vistos para atrair os melhores cérebros do mundo para virem ensinar e aprender no Brasil. Temos que aprender com os melhores.

- **Cursos técnicos e especialidades:** apesar de marginalizados, esses cursos podem sim colaborar para o desenvolvimento do país na formação de profissionais técnicos com alta demanda do governo e setor privado. Cursos mais ágeis, práticos, com técnicas modernas de aprendizagem, que podem formar ao longo da vida, não apenas um profissional, mas vários profissionais, que seguirão estudando e se reinventando sempre que sentirem necessidade de atingir um maior grau de especialidade em determinada área.

O que Rua (2019) traz de diferente, como pilares da Educação 5.0, são as ideias do **intercâmbio educacional**, que é absolutamente pertinente, pois, como ele mesmo afirma, “se aprendermos com os melhores, seremos os melhores”; também a ideia dos **cursos técnicos e especialidades**, sobre o qual ele pondera que é um tema espinhoso, mas garante que estes colaboram grandemente com os setores públicos e privados da sociedade. Mesmo respeitando os dois pontos de Rua mencionados anteriormente, considerarei para este trabalho apenas quatro pilares comuns para a construção da Educação 5.0, coincidentes em Rua (2019), Felcher e Folmer (2021) e Melo, Almeida Júnior e Petrillo<sup>1</sup> (2020), que entendo serem: a formação/capacitação do professor; as tecnologias digitais/recursos tecnológicos; o currículo/educação individualizada; a metodologia de ensino. Percebe-se claramente que nestes pilares comuns que elencamos da Educação 5.0 não aparece nenhuma menção clara às competências socioemocionais para a formação do professor ou para o desenvolvimento destas competências nos alunos. Diante desta constatação, teço algumas considerações na tentativa de uma conclusão.

---

1 Apesar de Melo, Almeida Júnior e Petrillo (2020) não elencarem diretamente pilares para a formação da Educação 5.0, eles tratam de metodologias de ensino e de recursos/ferramentas para se trabalhar a Educação 5.0, que são, *grosso modo*, dois pilares dos trabalhados em Felcher e Folmer (2021) e Rua (2019).

## | CONCLUSÃO

Na tentativa de esboçar uma conclusão sobre os pilares da Educação 5.0 e a formação do professor, a obra de Melo, Almeida Júnior e Petrillo (2020), basicamente colabora com o compartilhamento de metodologias e ferramentas, mas nada diretamente no sentido do que as publicações não indexadas enfatizam com respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais com professores e alunos.

No artigo de Felcher e Folmer (2021), publicado como um dos melhores do ano de 2021, coloca-se como uma dos pilares da Educação 5.0, a formação do professor, e cujas reflexões consideram apenas que ela deve ser: continuada e repensada. Nenhuma linha sobre como. No vídeo de Rua (2019), poder-se-ia defender que as habilidades socioemocionais poderiam estar intrínsecas na capacitação de equipe e estreitamento do relacionamento com os alunos, no entanto elas não aparecem explicitamente definidas e nem há pistas de como desenvolvê-las.

*Grosso modo*, apenas é possível afirmar que as publicações não indexadas levam em conta quão importante é o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação do professor e aluno, à semelhança do que traz a BNCC. Entretanto, nem mesmo a BNCC aponta como essas competências podem ser desenvolvidas na formação dos professores da Educação 5.0. Deste modo, considero razoável que profissionais com experiência em treinamento de pessoas para ambientes corporativos sejam consultados/contratados, a fim de empregar suas técnicas de desenvolvimento humano a profissionais de alta performance na formação de professores. Assim caminharemos bem e a Educação 5.0 acompanhará a Quinta Revolução Industrial e a Sociedade 5.0.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Karen. *Planneta Educação*. Guia definitivo da educação 4.0 – uma rede de conexões interligando as pessoas e saberes. 2017. Disponível em: <http://www.vitaeeducacional.com.br/comunicacao2018/MKT/06-Junho/ebook/ebook-educacao4.0-planneta.pdf> Acesso em 04 jan. 2022.

BACICH, L. *Ensino híbrido: muito mais do que unir aulas presenciais e remotas*. Inovação na educação, [S. l.], 6 jun, 2020. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas/> Acesso em: 06 jan. 2022.

BALARDIM, Graziela. *Educação 5.0: tudo o que você precisa saber sobre esse novo conceito*. ClipEscola. 07 dez. 2020. Disponível em: <https://www.clipescola.com/educacao-5-0/> Acesso em: 05 jan. 2022.

BOETTCHER, M. *Revolução Industrial – Um pouco de história da Indústria 1.0 até a Indústria 4.0*. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/revolu%C3%A7%C3%A3o-industrial-um-pouco-de-hist%C3%B3ria-da-10-at%C3%A9-boettcher> Acesso em 04 jan. 2022.

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

CONSOLO, A. T. G. Educação 4.0: Onde Vamos Parar?. In: GARCIA, S. (org.). *Gestão 4.0 em Tempos de Disrupção*. São Paulo: Blucher, 2020. p. 94 -115.

DAVIES, Judy. *Thinking Ahead To Society 5.0*. Artificial intelligence is here, and it's already helping make lives better. 08 out 2018. Disponível em: <https://semiengineering.com/thinking-ahead-to-society-5-0/> Acesso em: 05 jan. 2022.

FELCHER, Carla Denize Ott; FOLMER, Vanderlei. Educação 5.0: Reflexões e Perspectivas para sua Implementação. *ReTER*, Santa Maria, v.2, n.3. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/67227> Acesso em: 06 jan. 2022.

FINCATO, Denise; CARPES, Ataliba. *A 5ª Revolução (industrial) e a volta à humanidade como elemento de disrupção*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338833800\\_A\\_5\\_REVOLUCAO\\_INDUSTRIAL\\_E\\_A\\_VOLTA\\_A\\_HUMANIDADE\\_COMO\\_ELEMENTO\\_DE\\_DISRUPCAO](https://www.researchgate.net/publication/338833800_A_5_REVOLUCAO_INDUSTRIAL_E_A_VOLTA_A_HUMANIDADE_COMO_ELEMENTO_DE_DISRUPCAO). Acesso em 04 jan. 2022.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. 37<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MELLO, C.M.; ALMEIDA JUNIOR, J. R. M. ; PETRILLO, R. P. *Educação 5.0: educação para o futuro*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MORAES, E. C. Reflections on Soft Skills and their interfaces with BNCC in the context of Remote. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 10, 2020.

RAHIM, M. N. *Post-Pandemic of Covid-19 and the Need for Transforming Education 5.0 in Afghanistan Higher Education*. Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education, v. 3, n. 1, p. 29-39, 2021.

RUA, Fábio. *Educação 5.0*. (5m29s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hwp11YwH7ss>. Publicado dia 07 de fevereiro de 2019. Acesso em 05 jan. 2022.

SCHWAB, K. *The Fourth Industrial Revolution – What It Means and How to Respond*. Foreign Affairs. December 12, 2015. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>. Acesso em 04 jan. 2022.

SILVA, M. C. A. da.; GASPARIN, J. L. *A Segunda Revolução Industrial e suas influências sobre a Educação Escolar Brasileira*. 2015. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/index.php/interfacetecnologica/article/view/386/335> Acesso em: 04 jan. 2022.

VENTURELLI, M. *Indústria 4.0: uma visão da automação industrial*. Automação Industrial, nov. 2017. Disponível em: <https://www.automacaoindustrial.info/industria-4-0-uma-visao-da-automacao-industrial/> Acesso em 03 jan. 2022.

VILELA JÚNIOR, G. B. *et al*. Você está preparado para a Educação 5.0? *Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, v. 12, n. 1, p. 2, 2020.



# **A CULTURA JAPONESA ATRAVÉS DOS OLHOS DE ISAO TAKAHATA: UMA ANÁLISE DO FILME *O CONTO DA PRINCESA KAGUYA***

ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS  
LEONARDO IGOR RAK  
RAFAELA CRISTINE MERLI

## **| 1. INTRODUÇÃO**

Vivemos em um mundo pós-moderno, conforme classificado por Hall (2011), o que significa um mundo globalizado, conectado pelas novas tecnologias, pelas quais todos, em quaisquer lugares, podem se comunicar de forma rápida e de diversas maneiras. Através da globalização e das tecnologias disponíveis, a comunicação entre pessoas, de diversas partes do mundo, se intensificou e o acesso às inúmeras e diferentes culturas foi facilitado, o que não significa que todas sejam respeitadas. Conforme Silva (2016, p. 246), “a proximidade das pessoas, proporcionada pelas novas tecnologias e pelo conhecimento ‘a um *click*’, ainda não gerou, de fato, a compreensão da diversidade existente na humanidade”.

Dessa forma, é necessário compreender o que é cultura para promovermos a interculturalidade, ou seja, para que todos possam ser capazes de conhecer e interagir com diversas culturas e incentivar o pensamento crítico a este respeito, de modo a favorecer reflexões sobre

a existência de diversas culturas e as relações entre elas, questionando porque existem algumas culturas dominantes e outras banalizadas, até mesmo marginalizadas.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo estabelecer uma relação de interculturalidade com a cultura japonesa através de uma análise do longa-metragem dirigido por Isao Takahata, chamado de *O conto da Princesa Kaguya*, o qual reconta um mito japonês do século X, *Taketori Monogatari* (O Conto do Cortador de Bambu), também conhecido como *Kaguya Hime* (Princesa Kaguya), relacionando-o com os dias atuais e com a cultura pós-moderna.

Trata-se de uma breve pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de cunho interpretativo, que busca compreender a cultura japonesa por meio de um objeto cultural de fácil acesso, o qual, por sua vez, traz a representatividade de valores clássicos xintoístas japoneses, diferentes da realidade atual do mundo globalizado, marcado pelos avanços tecnológicos e meios de comunicação quase instantâneos.

*O Conto da Princesa Kaguya* é um anime produzido e dirigido por Isao Takahata no ano de 2013, estreado nos cinemas em nível mundial em 2015, com 2h17 min de duração produzido pelo Studio Ghibli, o qual foi fundado em 1985. O estúdio, desde a sua fundação, tem buscado propostas conceituais e estéticas que destoam do que Horta (2020, p. 2) chama de “cimentação dos processos criativos”, ou seja, uma tendência à padronização não apenas dos aspectos estéticos, mas também dos elementos narrativos e simbólicos das animações japonesas, que passaram a seguir determinados moldes de produção inspirados pela obra “Astroboy”, de 1963, considerada o primeiro anime de estrondoso sucesso no Japão (Horta, 2020).

Neste contexto, diretores, como Isao Takahata, em estúdios, como o Studio Ghibli, nadaram contra a maré das produções de animações japonesas, nas décadas de 1980/90 em diante, exprimindo, em suas obras, interpretações singulares, reduzindo as estereotípias e buscan-

do maior liberdade em relação aos padrões e interesses do mercado de animação (Horta, 2020).

O Studio Ghibli inicia os seus trabalhos promovendo temas originais, que remontam à filosofia, mitologia, espiritualidade e história do Japão, enfatizando a construção dos personagens, ambientações e prezando pela riqueza e simplicidade dos detalhes; abarcando “características psíquicas semelhantes a dos seres humanos, agindo e exprimindo sentimentos de forma verossímil” (Horta, 2020, p. 4), distinguindo-se das produções de larga escala do mercado de animação naquele contexto histórico, pois necessitava muito mais de tempo e dedicação à produção da obra, o que resultava, conseqüentemente, em um certo distanciamento da lógica do mercado que guiava a produção de massa.

## | 2. CULTURA: DO CONCEITO À FLOR DE CEREJEIRA

O conceito de cultura tem sido intensamente estudado, pois sua definição não é simples. Trata-se de um termo amplamente polisêmico, carregado com as mais diversas significações e, ainda assim, vem sendo ressignificado conforme o comportamento humano também se ressignifica. Dessa forma, pensar sobre a cultura é pensar sobre o mundo, sobre os povos, suas identidades, diferenças, características próprias. É refletir sobre o que nos torna únicos e, ao mesmo tempo, plurais.

A cultura faz parte da construção do indivíduo, desde seus comportamentos sociais aprendidos e vividos em comunidade àquilo que ele escolhe adotar como experiências próprias. Sendo assim, a cultura afeta diretamente os grupos sociais e os sujeitos que deles participam, pois se trata de uma construção social.

Conforme Ferreira (2020, p. 24-25),

Cultura é um conjunto de elementos que fazem com que pertençamos à determinada comunidade

linguístico-cultural X e não a outra. É a maneira de sentir, pensar, ver, falar, vestir-se, comer, olhar, tocar (ou não), gesticular, comemorar, divertir-se, interagir, agir ou portar-se, enfim, o modo peculiar de traduzir o mundo e conceber a realidade como tudo à nossa volta. Não é só o biotipo, o sotaque e os gestos que nos faz ser quem somos, é todo um amálgama de elementos e aspectos linguísticos, físicos, comportamentais, ideológicos, pragmáticos, culturais, herdados e repassados a cada geração, estabelecidos e aceitos por toda a comunidade. Enfim, é o que nos define, marca e identifica.

Pode-se dizer, portanto, que a cultura determina o comportamento do indivíduo à medida que o faz agir conforme os padrões culturais de sua comunidade, justificando suas atitudes (Laraia, 2022). Ou seja, é importante compreender que cada grupo social tem suas particularidades culturais, as quais são verdades e princípios específicos desenvolvidos com o tempo. Ao mesmo tempo, existem comportamentos universais, que podemos reconhecer em qualquer cultura.

Ferreira (2020, p. 23) corrobora essa visão, ao afirmar que “o elemento cultural está intimamente associado às nossas raízes, à nossa identidade e ao contexto em que fomos concebidos, educados e onde vivemos”. Daí a ideia da autora de que, quando nos comunicamos, além de expor quem somos, revelamos nossas origens, nossos comportamentos, ideologias e tradições.

Araújo e Figueira (2015, p. 65) entendem a cultura como “um conjunto de padrões, de valores, experiências, crenças de uma sociedade, organização, grupo.” Além disso, ainda consideram cultura “[...] tudo aquilo que o indivíduo tem de crenças, tudo aquilo que ele acredita, vivencia, como seus padrões e valores, e que são compartilhados dentro da comunidade em que vive.”

A cultura, então, é determinada por um processo histórico e por meio da sua relação com outras culturas, vai definindo as diferenças culturais e as identidades dos grupos sociais. Neste trabalho, analisamos uma cultura específica e sua evolução cultural demonstrada através de um longa-metragem: a cultura japonesa.

De acordo com Ramos (2018, p. 14),

o indivíduo japonês espelha comportamentos e valores cuja dinâmica social regra que, para estar efetivamente inserido na sociedade, ele siga uma hierarquia social que se modificará (ou não) em cada interação social, alocando-o numa posição de subordinado ou superior, sendo que, esse posicionamento hierárquico será determinado por fatores como: senioridade, gênero, laços familiares, idade, relações profissionais etc. O posicionamento hierárquico é orientado por atos sociais que, ritualisticamente, propõem um comportamento a ser seguido.

Assim, através da análise proposta, é possível identificar aspectos da cultura japonesa, seus valores, regras, relações, modos de ver o mundo e comportamentos, conforme citados. Por meio do longa-metragem, pode-se vislumbrar práticas dos modos japoneses, seu contexto social, além de pensar como a sociedade japonesa é construída e pensada através de suas dinâmicas culturais.

## 2.1. ASPECTOS DA CULTURA JAPONESA – DE AMATERASU À PÓS-MODERNIDADE

Nas palavras de Laraia (2022, p. 52), “toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação”. Assim, a partir dessas experiências compartilhadas e acumuladas através do tempo se forja a cultura de um povo, de uma região, de um país etc.

Ao longo da história japonesa, através dos governos de diversos imperadores, muitas mudanças ocorreram no país, principalmente na economia e na organização social. Entretanto, alguns valores foram preservados e se mantêm até hoje, como o respeito aos ancestrais, lealdade para com o coletivo, concepção de vida não individualista e a primazia pela disciplina (Sakurai, 2014).

Na cultura japonesa, explicações mitológicas e científicas se entrelaçam, constituindo-se como duas perspectivas diferentes para explicar os fenômenos do povo, da sociedade e do território japonês, complementando-se para desvendar as bases que estruturam a cultura nipônica. Enquanto a mitologia explica a criação do território com a união entre os deuses Izanagi e Izanami, e na sequência com a nova geração de deuses como Amaterasu, Tsukuyomi e Susanoo, a história e a ciência enxergam distinções e marcos de grandes transformações entre a passagem do período Jomon (Paleolítico) ao período Yayoi (Neolítico). Nas palavras de Sakurai (2014, p. 61),

A primeira geração dos deuses cria o território, fixa-se nele e gera herdeiros. Estes têm uma existência cotidiana que parece mais próxima à vida em sociedade. Amaterasu fia e tece, tem a sua plantação de arroz irrigado, possui armas (arco e flechas) e servas. Seu irmão, aquele que cria problemas, é o que vem de fora (por coincidência, ele é a divindade ligada ao mar). A paz entre os irmãos é o acordo para a não-destruição do que tinha sido organizado pela irmã. Teria o mito alguma relação com a história da convivência entre as culturas jomon e yayoi? Os pontos geográficos citados no mito coincidem com a migração que vem do sul, Kyushu, como o lugar onde nascem Amaterasu e seus irmãos. Disputas envolvem a mitologia assim como a história dos clãs que lutam entre si por mais e melhores terras e que poderiam muito bem se encarnar nos pêssegos de Izanagi.

Dessa forma, o título deste item, “Aspectos da Cultura Japonesa – De Amaterasu à Pós-Modernidade” busca fazer uma alusão à união entre o divino e terreno, tal como ocorre na cultura japonesa. Assim, estabelecemos uma relação entre Amaterasu, deusa do sol na cultura nipônica, representando a tradição e o respeito pelas divindades, e a pós-modernidade, marcada pela tecnologia e velocidade. Esse aspecto será mais explorado nos tópicos seguintes.

Neste sentido, alguns valores foram constituindo a estrutura da cultura e sociedade japonesa. Além dos citados, outra forte característica desta cultura é a intensa ligação afetiva dos japoneses com a natureza. Esse aspecto fica evidente em alguns símbolos do Japão, como o monte Fuji, o bambu, as célebres flores de cerejeira, o crisântemo que simboliza a casa imperial japonesa ou o sol estampado na bandeira nacional, que rende a alcunha de “povo do sol nascente” para os japoneses (Sakurai, 2014).

Dentro desta perspectiva, Sakurai (2014, p. 21) afirma que “A cultura japonesa demonstra que o homem desenvolveu inúmeras formas de contemplar e a aprender com a natureza, retirando lições que se immortalizaram em poesia e pinturas, além de utilizar-se dos seus recursos para sobreviver e se reproduzir”. Em diversas esferas da vida cotidiana do povo japonês, mesmo na pós-modernidade, o contato com a natureza se encontra marcado, como “na forma como exploram economicamente as terras ou preservam suas florestas, na religião, na arte, na literatura, na concepção de lazer [...] o desejo de uma ligação próxima com a natureza faz parte do modo de ser japonês” (Sakurai, 2014, p. 11).

Entretanto, é importante considerarmos que a influência da pós-modernidade sobre a cultura japonesa também se materializa nos impactos causados pela aproximação cultural, histórica e política do Japão com outros países, em especial com as concepções de mundo

ocidentais, que não se baseiam nas mesmas relações espirituais e filosóficas entre ser humano e natureza.

Segundo Mellio (2022), a experiência moderna e, na sequência, pós-moderna do Japão, incluiu, para além de um enriquecimento econômico, também dois significativos desastres ambientais: a doença de Minamata, uma enfermidade neurológica causada pela intoxicação severa de mercúrio, e o desastre nuclear da usina de Fukushima. Dessa forma, compreendemos que as transformações sociais, econômicas e políticas acometidas ao povo japonês na transição de sua modernidade e, atualmente, na pós-modernidade, também representaram conflitos culturais, o que reforça a importância de obras como *O Conto da Princesa Kaguya*, no sentido de preservar, valorizar e provocar reflexões sobre os aspectos culturais que estruturam, através de toda a história do povo japonês, sua concepção de vida, mundo, meio social e natural.

Os aspectos culturais que estruturam, milenarmente, a cultura japonesa, segundo Sakurai (2014), têm fundamento no documento “Registros dos assuntos antigos”, datado do ano 712, que reúne a explicação mitológica não apenas para a origem do povo japonês e seu território, mas para os diversos aspectos culturais, como, por exemplo, “A hierarquia entre os sexos como base da ordem social, a dependência humana dos frutos da terra, a separação entre vivos e mortos, o motivo de haver tantas mortes seguidas de tantos nascimentos, o relevo do país, os astros, os desastres naturais, a vaidade das mulheres [...]” (Sakurai, 2014, p. 49).

A respeito da estrutura familiar japonesa, durante todo o período do Japão feudal, havia uma clara distinção entre o funcionamento das famílias aristocratas (que representavam a elite social e econômica japonesa) e as famílias que constituíam a plebe – a camada pobre da sociedade japonesa. Segundo Sakurai (2014, p. 296),

No Japão medieval, os casamentos eram conveniências sociais e políticas, uniões que passavam por cima de qualquer ligação afetiva entre os noivos. As famílias aristocráticas perpetuavam-se graças aos arranjos decasamentoentre famílias do mesmo nível, que traziam vantagens para os dois lados. As famílias da aristocracia valiam-se de intrincadas redes de casamentos para assegurar também uma proximidade com a família imperial.

Não havia a prática de “dote” para a consolidação do casamento, como de costume na cultura ocidental; ocorria, apenas, a troca de presentes simbólicos. Algo similar ocorre em *O Conto da Princesa Kaguya*, quando a protagonista solicita a seus pretendentes presentes simbólicos que eram oferecidos à moça na tentativa de convencê-la ao casamento – comentaremos mais profundamente na análise posterior nesta pesquisa.

Já entre as famílias da camada pobre da sociedade japonesa, essas convenções de formulação dos casamentos e da estrutura familiar passaram a ser replicadas com o passar do tempo; porém, enquanto entre a aristocracia o objetivo maior era garantir o poder econômico e social, entre a plebe tal estruturação familiar buscava garantir apenas a sobrevivência (Sakurai, 2014). A hierarquia imposta pelo patriarcado era uma marca em todas as classes sociais, mas entre as classes mais empobrecidas, havia maior diversidade de estruturação familiar, o que também se percebe na narrativa da animação do Studio Ghibli.

Segundo Benedict (1972 *apud* Laraia, 2022, p. 67), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”, portanto todos os aspectos aqui mencionados contribuem para a formação da identidade do povo japonês e também caracterizam as lentes com que veem o mundo. O conto e filme analisados neste trabalho ilustram dois aspectos importantes da cultura japonesa: a organização familiar e a ligação afetiva e espiritual com a natureza, representadas, por exemplo,

pela importância do bambu para o desenvolvimento inicial da história, pelo reencontro de Kaguya com seu amigo de infância e, de certa forma, pelo reencontro que tem consigo mesma, ao final da narrativa, ou, ainda, pela tentativa de recuperar o sentimento de felicidade que tinha, quando criança e em constante contato com a natureza, ao replicar o lugar onde vivia em um pequeno jardim em sua mansão na cidade urbana, mesmo que não fosse o suficiente para preencher o vazio existencial que sentia ao se distanciar de seu verdadeiro propósito de vida. Tais questões serão mais bem exploradas no momento posterior de análise da presente pesquisa.

### **3. ANÁLISE: O CONTO DA PRINCESA KAGUYA**

Neste item, apresentamos a trama e personagens do longa *O conto da princesa Kaguya*. Ao longo desse desenvolvimento, será articulada uma análise da obra com foco em questões culturais, a fim de estabelecer uma relação entre os elementos presentes no filme e aspectos da cultura japonesa e pós-moderna.

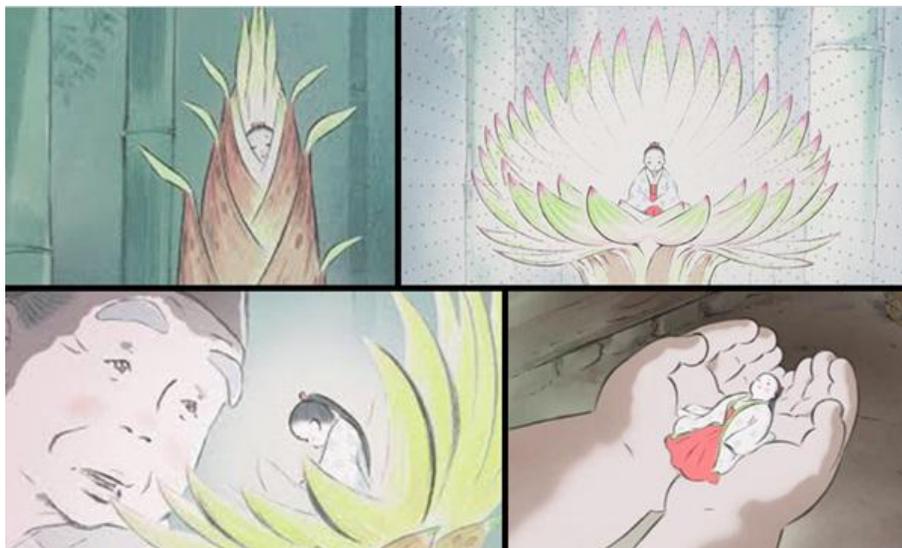
Partimos, então, a investigar os aspectos culturais na adaptação audiovisual produzida pelo Studio Ghibli, considerando também o conto que deu origem à narrativa.

#### **3.1. ANIMAÇÃO AUDIOVISUAL – O CONTO DA PRINCESA KAGUYA**

*O Conto da Princesa Kaguya*, lançado em 2013, pelo Studio Ghibli, sob direção de Isao Takahata, é um longa-metragem animado que toma como inspiração o conto milenar japonês (considerado, inclusive, o mais antigo da civilização nipônica) *Taketori Monogatari (O Conto do Cortador de Bambu)*, popularizado como *Kaguya Hime (Princesa Kaguya)*. Esta é uma história popular japonesa originária do século X, que foi transmitida oralmente de geração em geração e que explora ancestralidade, mitologia, filosofia sobre a concepção de propósito de vida, estética da simplicidade e do cotidiano presentes milenarmente no desenvolvimento cultural do Japão.

O enredo parte de uma trama simples: um velho japonês, cortador de bambus, se depara, em um dia comum de trabalho, com um bambu brilhante, o qual resolve cortar, descobrindo a presença de uma menina tão pequena que cabia em suas mãos. Entendendo-a como um presente divino, a leva para casa, e a cria junto com sua esposa, como a filha que nunca tiveram. No desenrolar da trajetória de vida de Kaguya – que cresce com uma rapidez absurda, demonstrando não ser humana, mas possivelmente uma divindade – Takahata trabalha com “temas da própria história, como natureza transitória da vida, a superficialidade da riqueza e do materialismo e os papéis sociais” (Horta, 2020, p. 7).

Figura 1- A aparição de Kaguya no broto de bambu



Fonte: Kehn14.vn, site de internet. Acesso em: 08 ago. 2023. Disponível em: <https://shorturl.at/cmyAP>.

Esteticamente, as imagens que compõem a animação do longa-metragem são construídas com profundo caráter artístico e conceitual, em composições feitas à aquarela e carvão – dois elementos que, juntos, no contexto da narrativa expressam bem o contraste da carga

emocional da história, em especial dos conflitos existenciais de Kaguya – remontando, neste sentido, à ancestralidade da arte milenar *ukiyo-e* (Horta, 2020), distanciando-se, como já comentado, dos padrões conceituais e estéticos de outros animes em seu contexto histórico.

Um dos aspectos culturais japoneses, constantemente abordado na animação, é a relação do ser humano com a natureza, uma relação que perpassa o utilitarismo do cotidiano, tocando em questões mais existenciais. Na parte inicial da narrativa, na qual Kaguya, ainda criança, vive com seu núcleo familiar e amigos próximos em uma região interiorana do Japão, a relação humana com a natureza recebe atenção especial: o longa-metragem apresenta cenas de paisagens com riqueza extrema de elementos, compostas com uma simplicidade que nos faz refletir justamente sobre a importância dos pequenos detalhes, o modo de vida simples, a interação respeitosa e espiritual com os elementos da natureza e relações sociais significativas:

Figura 2 – A riqueza e simplicidade da natureza na arte do filme O Conto da Princesa Kaguya



Fonte: FilmObsessive, site de internet. Acesso em: 02 ago. 2023. Disponível em: <https://shorturl.at/qHMR6>.

No final da infância de Kaguya, seu pai, novamente nas plantações de bambu, encontra ouro no interior de outro bambu brilhante, e é surpreendido por uma explosão de tecidos nobres que o fazem, de prontidão, interpretar como uma solicitação divina para que Kaguya vivesse como uma princesa, em meio à aristocracia japonesa. Esta cena marca a transição mais expressiva na vida terrestre de Kaguya: o abandono do interior, de uma vida simples e conectada à natureza, em uma configuração familiar e social mais livre e significativa a ela, para viver no meio urbano, reconfigurando sua estrutura familiar, que passa a se basear em inúmeras convenções que a aprisionam, distanciando-a dos amigos de infância, da liberdade e da alegria que costumava fazer rotina em sua vida.

Kaguya, em sua nova concepção de vida, se vê refém das convenções sociais, entre a estrutura familiar tradicional e entre a aristocracia japonesa do período medieval. Pela posição econômica elevada de sua família, graças ao ouro encontrado na plantação de bambus, a garota passa a ser acompanhada constantemente por uma tutora, que se encarrega de ensiná-la os deveres e atribuições impostos às mulheres dentro do contexto da aristocracia japonesa. As cenas, a seguir, exemplificam a transformação acometida à imagem e vida de Kaguya: a estética tradicional das mulheres do Japão medieval (Kamakura), em relação às vestimentas, maquiagem e postura; o momento em que realizam uma festa extravagante para marcar a inserção de Kaguya no meio social, transitando de menina à mulher, disponibilizando-a ao matrimônio; e o encontro posterior de Kaguya com alguns nobres pretendentes, que buscam realizar até mesmo o impossível para que ela aceite o pedido de casamento, simplesmente pelos boatos de que sua beleza física era de outro mundo.

Figuras 3 e 4 – Cenas de Kaguya sendo “produzida” para se encaixar nos padrões esperados pela sociedade aristocrata japonesa



Fonte: Maggins, site de internet. Acesso em: 02 ago. 2023. Disponível em: <https://shorturl.at/xJNP2>

Figuras 5 e 6 – Lordes aristocratas disputando a mão de Kaguya em casamento e a representação da troca simbólica de presentes característica da cultura japonesa

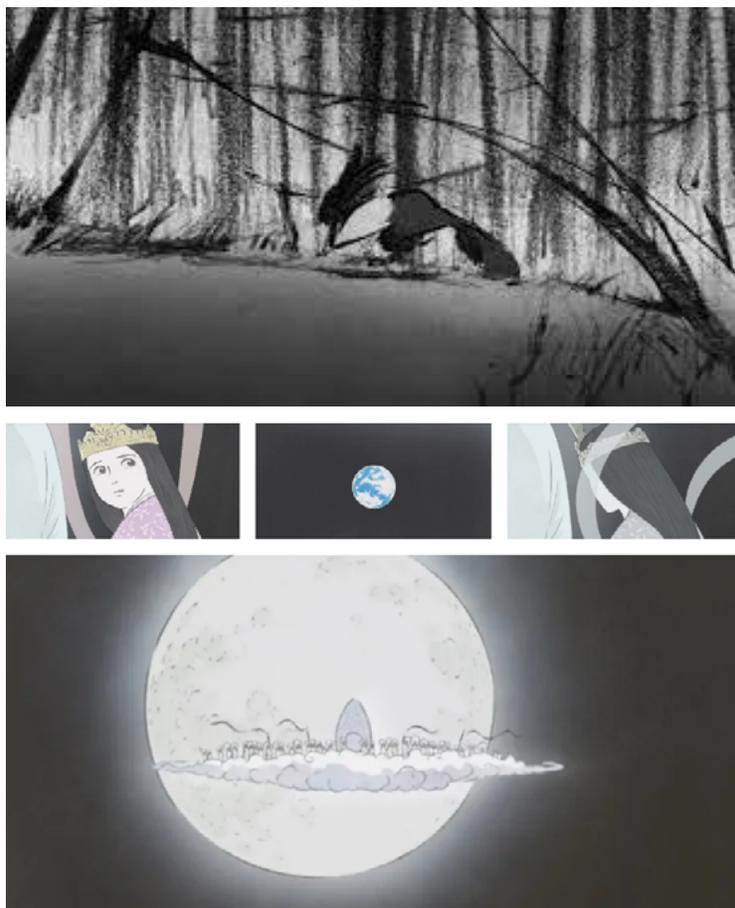


Fonte: Nefarious Reviews e The Pixels, sites de internet. Acesso em: 08 ago. 2023. Disponível em: <https://shorturl.at/ikv56> e <https://shorturl.at/gkluI>

Ao final da narrativa, Kaguya, alcançando o ápice de sua tristeza em relação aos despropósitos que vivenciava, realiza um chamado inconsciente à sua terra natal – a Lua – e se dá conta, tardiamente, do real motivo de ter sido enviada à Terra: viver. A narrativa do filme, neste sentido, provoca reflexões e realiza uma crítica direta ao “não

viver”, à maneira como, naquele contexto social exageradamente re-  
grado e padronizado, o ser humano não vive, de fato, apenas reproduz  
comportamentos sociais sistematizados, sem realmente compreender  
qual é o seu propósito de vida.

Figuras 7 e 8 – A expressividade das emoções  
de Kaguya sobre os despropósitos de vida



Fonte: Katoon, site de internet. Acesso em: 02 ago. 2023.  
Disponível em: <https://shorturl.at/hoBWX>

Para Kaguya, viver significava ser livre, feliz, conectar-se espiritualmente à natureza, apreciar os pequenos prazeres e momentos que a vida pode proporcionar. Assim, o filme nos possibilita rever, também, o nosso próprio “viver”, pois assim como Kaguya, no contexto da pós-modernidade ainda nos deparamos, constantemente, com regras, padrões e convenções sociais institucionalizados, que nos condicionam a caminhar em um automatismo produtor de despropósitos, em um cotidiano pouco ou nada reflexivo e consciente. Kaguya nos convida a pensar e repensar sobre nossos propósitos de existência em um mundo pós-moderno que, de nós, cobra produtividade, em detrimento de nossa própria espiritualidade.

#### | 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto o conto quanto a animação são protagonizados por uma figura feminina, Kaguya. Ela é a princesa da Lua que viaja à terra para aprender o sentido da vida e vê sua vida se transformar drasticamente quando é levada do meio rural, onde tinha liberdade para viver conforme suas vontades, para o meio urbano e, mais especificamente, aristocrata, no qual precisa se adaptar ao “lugar da mulher” naquela sociedade. Isso remonta tanto às relações sociais de gênero no Japão medieval quanto à pós-modernidade, pois, segundo Sakurai (2014), após o período de pós-guerra no século XX e a abertura do Japão ao ocidente, cresceu um sentimento nacional que buscou recuperar a “alma japonesa” e fortaleceu-se novamente a hierarquização de gênero que, historicamente, se construiu pelo viés patriarcal e masculino:

Em casa, as japonesas são donas-de-casa despojadas ao passo que, nas ruas das grandes cidades, é cada vez mais raro encontrar mulheres vestidas com descuido e sem maquiagem. Seja na produção extravagante da moda das jovens de Harajuku, em Tóquio, ou nas vestes impecáveis das funcionárias de escritórios e lojas, as japonesas denotam muito

cuidado ao se apresentar no espaço público. (Sakurai, 2014, p. 312)

Percebemos, no conto e na animação, tais relações, representadas em especial pelas transformações ocorridas na vida de Kaguya. A criança despojada e livre do interior que, ao migrar para o meio aristocrata da cidade, transforma-se gradativamente em mulher dentro dos moldes e padrões estabelecidos e esperados pela sociedade.

Tanto no conto original quanto na adaptação do Studio Ghibli, percebemos os valores de união da família, respeito aos ancestrais, à espiritualidade e à disciplina, a simplicidade presente no cotidiano e a importância da natureza – ilustrada especialmente pelo bambu, por ser tão valioso para a cultura nipônica, por conta do grande aproveitamento da planta, que pode ser utilizada na alimentação, com os brotos e folhas, para a confecção de objetos e decoração e como material de construção, no passado (Sakurai, 2014).

Desta forma, consideramos que a adaptação audiovisual *O conto da princesa Kaguya*, do Studio Ghibli, proporciona tanto o contato quanto uma leitura estética e intercultural a respeito de aspectos da cultura japonesa que se mostram relevantes ao contexto da pós-modernidade, entrelaçando história, tradição e cultura milenar com reflexões ainda pertinentes à era pós-moderna – as relações e estruturas sociais, baseadas, ainda de maneira expressiva, num ideal de patriarcado; o sentido e propósito de viver, a relação do ser humano com a natureza e a maneira como nos conectamos com nossa espiritualidade. Na beleza e simplicidade dos elementos visuais, dos momentos narrativos, do desacelerar o ritmo de fruição, a obra, fiel ao conto milenar xintoísta, nos possibilita uma imersão conceitual, reflexiva, estética e, sobretudo, intercultural na cultura japonesa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v.7, n.1, junho 2015, p. 63-76 – Inhumas/Goiás Brasil.

FERREIRA, Cláudia Cristina. E por falar em cultura... Apontamentos teórico-práticos sobre matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In: FERREIRA, Cláudia (org.). *Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o ensino de línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes Editoras, 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HORTA, Lilia. A estética do afeto de Isao Takahata em “O conto da princesa Kaguya”. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, v. 6, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986 [2022].

MELLIO, Murilo Furlan. *Espiritualidade, nacionalismo, ambientalismo: o discurso animista em O Conto da Princesa Kaguya de Isao Takahata / Murilo Mellio; orientadora Luiza Yoshida – São Paulo, 2022.*

RAMOS, Angélica Alves. *Aspectos da cultura japonesa representados no herói do mangá One Piece: análise dos conceitos de hierarquia, yakuza, on e giri*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2018. 185 fls. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-07052018-113226/publico/2018\\_AngelicaAlvesRamos\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-07052018-113226/publico/2018_AngelicaAlvesRamos_VCorr.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SAKURAI, Célia. *Os japoneses*. São Paulo: Contexto, 2014.



# **ETNIA, SIMETRIA E NATUREZA: AS RELAÇÕES ENTRE (K)CULTURAS, GRAFISMOS E IDENTIDADES DOS POVOS KAINGANG E XIKRIN**

DAIANE APARECIDA MARTINS  
JULIANA MACHADO DE OLIVEIRA

## **| 1 INTRODUÇÃO**

Estudar, pesquisar e falar dos povos indígenas, infelizmente têm sido uma “eterna” quebra de paradigmas. Falamos de infelicidade pelo fato de que vários sentidos comuns ainda precisam ser extintos para que haja, no mínimo respeito aos ancestrais de nosso país.

A mudança do termo “índio”, para “indígena” ou “povos originários”, a obrigatoriedade de trabalhar a cultura desses povos nas matrizes curriculares e outros debates que permeiam este tema, contribuem bastante para uma mudança na forma de ver a cultura indígena, entretanto na escola, por exemplo, os trabalhos não fogem muito das festividades, aparências e confecção de cocares, fato que torna ainda mais lento esse processo.

E se ao invés de construir tiaras com penas, fosse exposto aos estudantes o grafismo indígena, seus significados, etnias e culturas ilustrados naqueles traços que aparentam tamanha simplicidade?

Pensando nas pinturas corporais em rituais, cerimônias, festividades, conflitos, bem como nas pinturas presentes em peças de artesanato, vendidas em todo o país, este estudo tem como objetivo falar da cultura indígena Kaingang e Xikrin, levando em conta o grafismo utilizado por esses povos em diferentes oportunidades. Para isso serão apresentadas imagens e seus respectivos significados étnicos, culturais e identitários dos povos em questão.

## | 2 IDENTIDADE(S) E CULTURA(S)

É comum vermos a palavra cultura acompanhando vários temas e debates. Ao falar de artes a cultura é citada, o mesmo acontece com as festividades e quando se trata de costumes diferentes dos grupos que estão sendo discutidos. No entanto, apesar da cultura ser utilizada para “justificar” determinadas situações, o assunto é pouco discutido em seus significados. Ou seja, o que de fato significa essa palavra? Quais os aspectos são considerados quando falamos da cultura de um povo? Onde entra a compreensão e o respeito quando nos deparamos com atitudes diferentes das nossas?

Os questionamentos apresentados podem ser o começo de reflexões bastante profundas sobre o outro e sobre nós mesmos e nossa identidade. Afinal, quem disse que para falar de cultura precisamos pensar em outro país?

Bosi (1992), ao falar da cultura brasileira, inicia suas palavras propondo que os termos deveriam ser apresentados no plural, haja vista que os povos brasileiros não têm apenas uma forma de se manifestar. Desse modo, a partir do momento que o indivíduo compreende essa variedade, é possível iniciar um debate sobre o tema.

Num conceito geral, tudo aquilo que o indivíduo tem de crenças, tudo aquilo que ele acredita, vivencia como seus padrões e valores, e que são compartilhados dentro de uma comunidade em que vive, é tido como cultura (Araújo, Figueiredo, 2015, p.4). Então, para

que esse todo seja menos subjetivo, apresentaremos três concepções de cultura abordados por Gil Bürmann (2008):

- Cultura (com C maiúsculo): é conhecida como adquirida dos saberes acadêmicos, com uma visão mais tradicional. São saberes literários, musicais e artísticos.
- cultura (com c minúsculo): é a cultura do cotidiano das pessoas. Chamada de popular, são as particularidades de determinados grupos, nações ou regiões. Essas características podem ser encontradas em fraseologismos, festas, gastronomia, gestualidades, costumes, crenças, etc.
- Kultura (com K): essa concepção trata das características de grupos específicos, geralmente marginalizados, os quais possuem costumes diferenciados e linguagens específicas.

Após essas definições, explicamos aqui nosso título que permite o uso de cultura e kultura. Optamos por essa dualidade, pois sabemos que o grafismo faz parte do cotidiano indígena, é uma forma de identificar esses sujeitos, seus artesanatos e acessórios. Inclusive, já existe no mercado da moda, várias opções de roupas que são enfeitadas com diferentes tipos de grafismos, dando visibilidade à cultura indígena. No entanto, as pessoas que usam, provavelmente não conhecem os vários significados presentes nesse tipo de linguagem. Então, podemos falar do grafismo também como uma forma de comunicação própria dos povos originários, o que configura a definição de cultura com “K”.

Levando para o viés comunicacional, sabemos que a língua não pode ser separada da cultura, pois ela é atravessada por uma série de elementos culturais particulares de cada indivíduo e é peça fundamental nas construções sociais. A partir do uso de um sistema de signos da língua, os falantes se aproximam e se identificam, vendo a língua como símbolo de uma identidade social. Quando há a junção dos conceitos de língua e cultura, elas mostram, simultaneamente,

os valores e crenças de sujeitos situados em tempos e espaços comuns de uma comunidade de fala (Araújo, Figueiredo, 2015).

Quando falamos dos povos indígenas, língua e cultura são lugares de luta desde os tempos da colonização, afinal durante todo esse processo a linguagem desses povos foi substituída pela língua dos colonizadores. O mesmo aconteceu com vários traços da cultura indígena. Não bastando a substituição, houve a marginalização que, até hoje perdura, resultando na falta de conhecimento dessas línguas e culturas dos povos originários. Inclusive, algumas línguas até foram extintas no decorrer da história, após o fim de suas respectivas civilizações.

Para evitar que se percam as linguagens e culturas que ainda resistem, é necessário compreender que:

A história dos povos indígenas no Brasil é uma realidade latente de saberes anelados por tradições milenares, simbolizadas por realidades que vão desde os simples riachos às grandes florestas onde caminham animais e espíritos; manifestadas no grito e na dança de tantos índios, vivos e mortos; na busca por uma escola que valorize suas festas; de uma medicina que interaja com a arte indígena de curar; de terra para seus filhos; no empenho de índios universitários que projetam a autonomia e o protagonismo de suas comunidades, a garantia de seus direitos; das pessoas de bom coração, líderes. (Hüttner, 2008, p.02)

Neste estudo, temos o foco na linguagem gráfica e visual indígena, afinal se faz importante conhecer um pouco de seu significado e da sua dialética. Os grafismos pintados nos trajes, corpos e utensílios indígenas, marcam a identidade de cada povo, podendo indicar, por exemplo, a ocupação do indígena dentro da comunidade, a quantidade de filhos, ou até mesmo o cumprimento de ritos de passagem.

A seguir, falaremos um pouco da (k)cultura indígena em sala de aula, apresentando alguns questionamentos e reflexões acerca do tema e de como o mesmo deve ser abordado no ambiente escolar.

### | 3 A (K)CULTURA INDÍGENA E O ENSINO

Quando refletimos sobre a maneira em que os povos indígenas estão presentes nas aulas e no currículo das instituições de ensino, é possível ver que, muitas vezes, a temática é tratada de forma superficial e descontextualizada. O famoso “Dia do Índio” é usado como pretexto para mostrar um ou outro filme, geralmente produzido sob a ótica do colonizador, brincar de dança da chuva e confeccionar arcos, flechas e cocares (Figura 1).

Figura 1 – “Dia do Índio” e seus estereótipos



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/545005992376585572/>

Como ilustrado, por melhor que seja a intenção do professor, esse tipo de fantasia colabora com a estereotipação da figura indígena, como se existisse apenas uma cultura, uma aparência, uma identidade, além de costumes unificados, inclusive limitando o indígena ao papel de “homem nú” que vive na floresta, se alimenta de caça e faz dança da chuva. Provavelmente, esse tipo de trabalho resultará em pessoas que usarão roupas de índio como fantasia no carnaval.

Na escola, de um modo geral, o índio é lembrado, afora o primeiro momento do “Descobrimento”, em 1500, no início da Colonização

e no rosário das datas comemorativas no “Dia do índio”, quando comumente as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental são enfeitadas a semelhança de indígenas que habitam os Estados Unidos, e estimuladas a reproduzirem seus gritos de guerra. (Silva, 2002, p.46)

A Lei n.º 11 645, de março de 2008, determina que sejam incluídos nos currículos escolares da Educação Básica, o ensino da História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Quinze anos depois, pouco avançaram as discussões em sala de aula, que são embasadas em uma visão pré-colonial do Brasil. Ora, se estamos falando dos povos originários brasileiros e da identidade nacional, é necessário, minimamente compreender que há uma sociodiversidade em nosso país, inclusive entre os povos indígenas. Logo, não existe uma forma padrão ou unificada de representação desses sujeitos.

A pouco, em uma turma de Ensino Fundamental, ao trabalharmos com a cultura indígena, perguntamos aos alunos quem sabia da existência de comunidades indígenas nas dependências de nosso município (Londrina-PR). Poucos sabiam. A história se repetiu quando foram questionados acerca do vestibular indígena em nossa Universidade.

Ao apresentar um documentário intitulado *Falas da Terra*<sup>1</sup>, o qual mostrava diferentes comunidades indígenas brasileiras, sujeitos indígenas médicos, escritores, advogados e atores, foi notória a admiração da turma, pelo fato de simplesmente não se darem conta de que o indígena é muito mais do que os estereótipos vistos ao longo da vida escolar. Na sequência, partimos para vídeos e imagens das comunidades locais, Mais uma vez a surpresa. Os discentes pensavam que a comunidade indígena de nosso município era formada por várias ocas no meio do mato. Não sabiam que esses povos plantavam milho, mandioca, árvores frutíferas, criavam galinhas e bovinos, tinham carros, celulares, escola, posto de saúde, campo de futebol, dentre outras construções de alvenaria.

---

1 Disponível em: < <https://youtu.be/BdDpp6USz5Y> >

Ao tratarmos dos povos originários no ambiente escolar, é necessário ter alguns cuidados e, principalmente, embasamento teórico. O professor deve proporcionar ao aluno a reflexão de que há sim, muitos costumes e características do “homem branco” que foram adquiridos pelos povos indígenas, assim como a cultura indígena também está presente em nosso cotidiano. Afinal, se o sujeito compreende já na infância sobre a real contribuição desta nação para sua própria cultura, provavelmente irá reconhecer o valor dessa população para o país e tratá-la sem preconceitos.

Neste estudo, optamos por mostrar o grafismo como uma opção de conteúdo a ser trabalhado, no viés da forma de representação das culturas e identidades indígenas Kaingang e Xikrin. Preferimos, ao invés de trazer uma sequência de atividades, ou planos de aula, apresentar o maior número de imagens para que os professores leitores possam ter a liberdade de conhecer os grafismos, os pressupostos teóricos e assim associar os debates à sua realidade de sala de aula e eleger o melhor método de debater tais questões nesse contexto.

Acreditamos ainda na importância de se trabalhar a cultura indígena em sala de aula, não só nas datas comemorativas, mas no cotidiano, por meio de atividades interdisciplinares, as quais engajam os saberes e tornam a presença dos debates acerca da cultura, uma rotina em sala de aula. Debater a cultura desses povos é uma forma de compreender vários aspectos de nossa própria identidade, além de gerar reflexões acerca da importância de cada comunidade no rol de nossa sociedade. Afinal.

Existem milhões de toneladas de livros, arquivos, acervos, museus guardando uma chamada memória da humanidade. E que humanidade é essa que precisa depositar sua memória nos museus, nos caixotes? Ela não sabe sonhar mais. Então ela precisa guardar depressa as anotações dessa memória. [...] E, entre a história e a memória, eu quero ficar com a memória. (Krenak, 1992: p. 205)

Ailton Krenak (1992), ao falar da importância das memórias, nos provoca com esse questionamento. Em conclusão, as (K)culturas e identidades indígenas não devem ficar só nos livros de história, e nas lembranças do passado. É necessário manter viva essas discussões para que as memórias sobre nossa cultura e identidade sejam valorizadas e respeitadas, por nós mesmos e pelos nossos descendentes.

#### | 4 O POVO KAINGANG

De acordo com o *Portal Kaingang*<sup>2</sup>, a etnia é considerada uma das mais numerosas do Brasil. Além disso, é importante ressaltar que, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE<sup>3</sup> referente ao ano de 2010, existem aproximadamente 305 etnias indígenas no Brasil e cerca de 274 línguas utilizadas pelos povos originários. No ano de 2022, foi realizado um novo estudo a respeito dos povos indígenas no território nacional, entretanto, até a data de publicação do presente artigo, esses dados não foram completamente publicados no site do instituto.

A etnia Kaingang tem seus primeiros registros datados no ano de 1882, escritos por Telêmaco Borba (Balduis, 1937, p. 29; Fernandes, 1946:249 *apud* Veiga, 1992, p. 09), em que o autor inseriu em seu texto a denominação do povo Kaingang como “Kaingangue” ou “Caingang”. Atualmente, os Kaingang se concentram principalmente nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e totalizam aproximadamente 50 mil pessoas, de acordo com o censo realizado pelo IBGE no ano de 2010, entretanto, de acordo com o *Portal Kaingang* (2013), “Há pelo menos dois séculos sua extensão territorial compreende a zona entre o Rio Tietê (SP) e o Rio Ijuí (norte do RS).

---

2 *Site* voltado para a cultura Kaingang, em especial do Oeste Paulista, idealizado pelos indigenistas e pesquisadores Juracilda Veiga e Wilmar da Rocha D’Angelis. Disponível em: <[http://www.portalkaingang.org/index\\_home.html](http://www.portalkaingang.org/index_home.html)>. Acesso em: 01 ago 2023.

3 Censo referente ao ano de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/povos-etnias.html>>. Acesso em: 01 ago 2023.

No século XIX seus domínios se estendiam, para oeste, até San Pedro, na província argentina de Misiones”.

Portanto, os estudos relacionados à etnia Kaingang se mostram relevantes para a compreensão da (K)Cultura desse povo, além de contribuir para a compreensão da própria cultura dos não indígenas, ou dos *fóg*<sup>4</sup>, na língua Kaingang.

#### | 4.1 KAMÉ E KANHRU

Existem diversas histórias relacionadas ao povo Kaingang, porém, a que mais se destaca é a do mito *Kamé* e *Kanhru*, que define a cosmologia e origem da etnia:

No mito de origem coletado por Telêmaco Borba (1882) encontra-se uma versão resumida da cosmologia dualista kaingang. Neste mito os heróis culturais Kamé e Kairu produzem não apenas as divisões entre os homens, mas também a divisão entre os seres da natureza. Desta forma, segundo a tradição kaingang, o Sol é Kamé e a Lua é Kairu, o pinheiro é Kamé e o cedro é Kairu, o lagarto é Kamé e o macaco é Kairu, e assim por diante. A expressão sociológica mais forte desta concepção dualista é o princípio da exogamia entre as metades. Segundo a tradição kaingang os casamentos devem ser realizados entre indivíduos de metades opostas; os Kamé devem casar-se com os Kairu e vice-versa. (Tommasino; Fernandes, 2021)

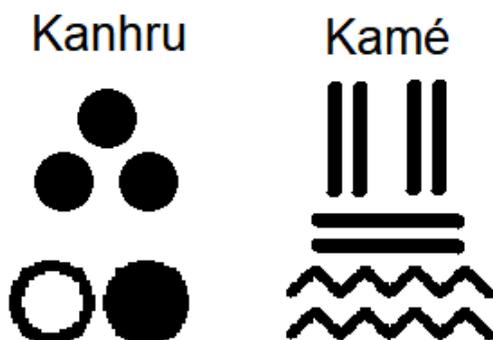
Essa história se faz presente tanto na organização social quanto na língua e nos grafismos Kaingang, uma vez que *Kamé* se refere a coisas longas e finas, de modo geral, enquanto *Kanhru* representa coisas arredondadas, baixas ou curtas, como é possível observar na Figura 2. Isso se estende também para a compreensão da natureza, como classificação de animais – o macaco, por exemplo, representa a divisão *Kanhru*, enquanto o lagarto representa a metade *Kamé*. É importante ressaltar que a cultura indígena, de modo geral, é baseada na oralidade, portanto, muitas histórias e informações relevantes para a compre-

---

4 *fóg*: sub. pessoa não indígena, não índio. *Fóg mÿ ti rânhrāj tđ* (*Ele trabalha para um não índio*). (Wieseman, 2011, p. 18)

ensão da cosmovisão de cada etnia são adquiridas de maneira informal, como é o caso de algumas informações presentes nesse trabalho, que foram obtidas por meio de conversas com o administrador da página do *Instagram* do Centro de Memória e Cultura Kaingang – CMCK<sup>5</sup> e arquivos pessoais das autoras.

Figura 2 – Representação visual das metades Kanhru e Kamé



Arquivo pessoal das autoras

#### FONTES:

É possível compreender que essas histórias representam o modo como o povo Kaingang possivelmente se organizou desde sua origem, visando à preservação da cultura e de sua população, uma vez que a divisão entre *Kamé* e *Kanhru* também se estende à maneira como os casamentos acontecem, pois indivíduos *Kamé* não podem se casar com outros da mesma família, o mesmo acontece em relação aos *Kanhru*.

#### 4.2 O GRAFISMO NA CULTURA KAINGANG

Assim como na organização social e influências na língua, a representação visual relacionada à divisão entre *Kamé* e *Kanhru* é o principal elemento no grafismo, na pintura corporal e nos padrões de de-

5 Centro de Memória e Cultura Kaingang – CMCK, *Instagram*. Disponível em: <[https://www.instagram.com/cmck\\_kaingang/](https://www.instagram.com/cmck_kaingang/)>. Acesso em: 19 jul 2023.

senhos presentes na cestaria Kaingang, principal tipo de artesanato produzido, conforme é possível notar nas Figuras de 3 a 5.

Figura 3 – Pintura corporal Kamé



Fonte: CMCK (2023)

Figura 4 – Pintura corporal Kanhru



Fonte: CMCK (2023)

Figura 5 – Cestaria Kaingang



Fonte: CMCK (2023)

Além da cestaria, o artesanato Kaingang se estende para a fabricação de brincos, pulseiras e até mesmo máscaras durante o período da pandemia da Covid-19, como é possível observar nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 – Artesanato Kaingang



Fonte: CMCK (2023)

Figura 7 – Máscaras com desenhos Kamé e Kanhru



Fonte: Corrêa, Ferreira e Ponso, 2021, p. 326

## | 5 A ETNIA XIKRIN

De acordo com o *site* dos Povos Indígenas no Brasil, artigo escrito por Giannini (2021), os Xikrin estão localizados nas Terras Indígenas Cateté e Trincheira Bacajá, no estado do Pará e são um grupo que utiliza majoritariamente a língua Kayapó, entretanto, é possível perceber que indivíduos de aldeias diferentes podem apresentar dialeto e aspectos diferentes entre si. Além disso, existem registros de que houve uma ruptura entre indígenas da etnia Xikrin da região do rio Bacajá, em que ocorreu a divisão entre aldeias do Bacajá e do Trincheira (Giannini, 2021). Por conta disso, os aspectos relacionados à etnia Xikrin tratados nesse artigo se referem à relatos de experiência na aldeia Xikrin do Bacajá, proporcionados por meio de um informante que morou na aldeia, além das informações obtidas por meio do livro *Terra Indígena Trincheira-Bacajá: Menire Nhõ Kukràdjà Mextere – A força e a beleza do conhecimento das Mulheres Xikrin*, realizado por Ngrenhkarati Xikrin (2015), junto a diversos colaboradores e em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

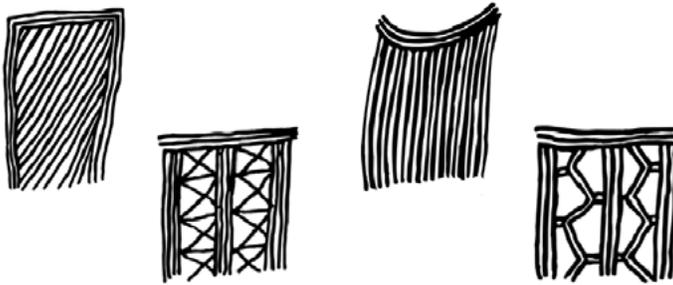
Diferentemente dos Kaingang, os Xikrin possuem crença de que o centro do mundo como é o “centro do pátio da aldeia circular” (Giannini, 2021). Sendo assim, pode-se perceber que a cosmologia dessas etnias são diferentes entre si, demonstrando também a importância de se conhecer mais a respeito de diferentes etnias indígenas, uma vez que cada uma apresenta diferentes aspectos que contribuem para a sobrevivência das tradições e da própria população, em muitos casos.

### | 5.1 O GRAFISMO NA CULTURA XIKRIN

De acordo com o livro desenvolvido por Xikrin (2015) em parceria com a FUNAI, o grafismo Xikrin reflete os ideias e a organização social das aldeias, uma vez que podem representar símbolos de força e proteção, como o grafismo da cobra e do jabuti (Figura 8 – respectivamente, os dois grafismos localizados na parte de baixo da imagem), além

de representarem momentos festivos, como a nomeação das crianças, que recebem o nome dos avós em uma celebração e apresentam a pintura corporal própria para a ocasião (Figura 9).

Figura 8 – Exemplos de grafismo Xikrin



Fonte: Xikrin (2015)

Figura 9 – Criança Xikrin com pintura corporal



Fonte: Xikrin (2015)

É possível notar as diferenças entre os grafismos apresentados acima, corroborando com a ideia da utilidade dos grafismos na pintura corporal Xikrin, como a proteção e a força, que são representadas pelo casco de um jabuti, ou até mesmo a pintura utilizada pelas crianças,

que “estão sempre pintadas para ficarem fortes e bonitas enquanto crescem”. Além disso, é importante ressaltar que na cultura Xikrin, apenas as mulheres realizam as pinturas corporais nos demais habitantes da aldeia.

## **| 6 AS RELAÇÕES ENTRE GRAFISMO E IDENTIDADE**

É notória a relação entre a identidade indígena e os aspectos culturais de cada etnia, uma vez que se diferenciam em muitas características, particulares de cada uma. Além disso, o grafismo faz parte da construção e preservação das etnias de modo geral, contribuindo para a diferenciação entre cada uma, mantendo a organização social e os costumes de cada aldeia. Para isso, a pintura corporal, por exemplo, além de ter papel nas cerimônias e festividades, identifica o indivíduo como sendo pertencente a algum clã, por exemplo, como no caso dos Kaingang, que se dividem entre “duas metades”, ou até mesmo que identifica uma pessoa como sendo solteira ou casada, como entre os Xikrin.

Portanto, a identidade está diretamente relacionada às questões culturais como as tradições, a língua e o grafismo, demonstrando também a importância de se conhecer cada vez mais a respeito dessas nuances, visando o respeito e a contribuição para a preservação da cultura de cada etnia.

## **| CONCLUSÃO**

O estudo e o trabalho com os aspectos culturais de diferentes povos, incluindo os povos originários, se faz necessário para compreender as dinâmicas características de cada região ou etnia, a fim de se combater o preconceito e a concepção colonial de “índio”, que muitas vezes é propagada por meio de atividades escolares, por exemplo, em dias comemorativos, como o conhecido “Dia do Índio”.

Conhecer a cultura de cada povo, compreender como as diferentes etnias se organizam e manifestam suas crenças e costumes está diretamente relacionado à construção do respeito perante esses povos. Além disso, para que tal respeito seja devidamente trabalhado em sala de aula, não basta apenas abordar de maneira rasa a respeito dos povos originários, uma vez que as informações são extensas e diversas entre si. É imprescindível uma abordagem direcionada a aspectos culturais que caracterizam determinados povos e, ao mesmo tempo, os diferenciam de tantos outros, caracterizando cada etnia como única, enquanto as une como um povo que luta e resiste ao tempo e ao preconceito do não indígena.

Sendo assim, é possível concluir que, para se obter um trabalho assertivo e satisfatório em sala de aula, quando se tratam de diferentes culturas, em especial dos povos indígenas, é necessário um olhar atento às particularidades de cada etnia, junto à compreensão sobre o que une esses povos. As (K)Culturas Kaingang e Xikrin se mostram como exemplos para a compreensão da importância do grafismo para ambas as etnias, ao passo que contempla as especificidades de cada cultura, entretanto, as possibilidades de aprofundamentos em outras etnias ou outros aspectos culturais não são limitadas, dando ainda mais liberdade para o educador escolher como e qual assunto trabalhar em sala de aula, respeitando cada uma.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marco André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015.

Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19526>> Acesso: 18/07/2023

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.308-345: Cultura brasileira e culturas brasileiras.

CORRÊA, Thaísa Freitas; FERREIRA, Paulo; PONSO, Leticia Cao. Arte e grafismo no artesanato kaingang: processos de resistência e aliança da comunidade Goj Tahn no enfrentamento à pandemia de Covid-19. *Cadernos Naui*: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 322-337, jul-dez 2021. Semestral.

GIANNINI, Isabelle Vidal. *Kayapó Xikrin*. Povos Indígenas no Brasil, 2021. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayap%C3%B3\\_Xikrin](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kayap%C3%B3_Xikrin)>. Acesso em: 01 ago 2023.

GIL BÜRMAN, María. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In: *(Re)visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática* 1. ed., Campinas SP: Pontes Editores, 2020.

HÜTTNER, Édison. *A imagem da cultura indígena brasileira*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cultura Indígena-PUCRS, 2008.

Disponível em: <<https://www.seculosindigenasnobrasil.com/upload/site/livro/Aimagemdacultura.pdf>> Acesso em: 18/07/2023.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 202 – 205.

SANTOS, Tadeu dos *et al.* *A retomada de processos de tingimento natural na cestaria Kaingang na Assindi-Maringá*. 2019.

SANTOS, Tadeu dos. *Arte, identidade e transformações na cestaria kaingang da terra indígena Ivaí, no contexto de fricção interétnica*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá.

SILVA, Sergio Baptista da. *Etnoarqueologia dos Grafismos Kaingang: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê meridionais*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

SILVA, Edson. Povos Indígenas e Ensino de História: Subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. In: Arruda, Gilmar. *História e Ensino*, Londrina, v.8 edição especial. P.45-62. 2002.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12286> Acesso: 04/08/2023.

SUFIATTI, Tanabi; BERNARDI, Lucí Dos Santos; DUARTE, Cláudia Glavam. *Cestaria e a história de vida dos artesãos indígenas da Terra Indígena Xaçepó*.

*Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, v. 6, n. 1, p. 67-98, 2013.

TOMMASINO, Kimiye; FERNANDES, Ricardo Cid. *Kaingang*. Povos Indígenas no Brasil, 2021. Disponível em: <[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Nota\\_sobre\\_as\\_fontes](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang#Nota_sobre_as_fontes)>. Acesso em: 01 ago 2023.

VEIGA, Juracilda. Revisão bibliográfica crítica sobre organização social Kaingang. *Cadernos do CEOM*, ano 6, n. 8. Chapecó: CEOM – UNOESC, 1992.

WIESEMANN, Ursula. *Dicionário Kaingáng-Português, Português-Kaingáng*. 2. ed. Brasília: SIL; FUNAI, 2011.

XIKRIN, Ngrenhkarati *et al.* *Terra Indígena Trincheira- Bacajá: Menire nhõ kukradjà mextere*. A força e a beleza do conhecimento das Mulheres Xikrin. Altamira: Ministério da Justiça Fundação Nacional do Índio – FUNAI. 2015.



# POTENCIALIDADES DA PLATAFORMA *TIKTOK* PARA O TRABALHO EM PROL DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS  
MÁRCIO CONCEIÇÃO PANTOJA

## | 1 INTRODUÇÃO

Desde o advento da tecnologia digital no mundo globalizado, paradigmas até então concretos sobre o modo que nos comunicamos foram sendo quebrados, ressignificados e substituídos por novos meios de interação social. A ascensão da Internet na época de 1990 marcou um grande ponto de mudança na sociedade e modificou a comunidade global com força suficiente para causar implicações em todos os âmbitos da vivência humana, inclusive em aspectos culturais e educacionais. Muitos autores e pesquisadores no Brasil e no mundo observaram esse impacto sob um olhar crítico, de modo a pensarem sobre como tal mudança afetou – e continua afetando – as práticas educacionais de professores ao redor do planeta. Do ponto de vista cultural, o que um dia foi privado para uma parcela privilegiada da sociedade, que era capaz de fazer viagens e conhecer presencialmente as mais variadas culturas ao redor do mundo, hoje é algo de fácil acesso por meio

da Internet. Nunca foi tão fácil consumir, apreciar e entender a cultura de outrem sem mesmo sair de casa – ou do celular.

Um exemplo dessa observação foi o manifesto publicado pelo famoso *New London Group* (Cazden, et al., 1996), redigido por diferentes pesquisadores britânicos, que traça ferrenhas críticas ao modo tradicionalista de ensino que ocorria na até então. Para os autores do manifesto, sérias mudanças nas práticas educacionais precisavam ser feitas de modo a estarem consonantes com novas tecnologias e novas práticas recorrentes da globalização. Embora a criação de novos métodos e metodologias fosse comum dentro de diferentes áreas de estudos, como na Linguística Aplicada, o manifesto descrevia como a quebra de paradigmas fossilizados na educação deveria nascer a partir de um novo modo de se observar o ensino, sob um novo tipo de pedagogia que evidenciava esse movimento de mudança causado pela globalização. Essa nova filosofia de ensino foi intitulada Pedagogia de Multiletramentos e faz referência a uma nova modalidade de interpretação e produção de significados provenientes da revolução tecnológica, econômica, cultural e digital, de modo que todo texto – seja ele tecnológico ou não – possa ser interpretado de diferentes modos, obrigando o leitor a acessar múltiplos repositórios de conhecimento e letramento para sua compreensão total.

Se pensarmos nos dias atuais, as redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter/X, TikTok*, entre outras) são um exemplo claro do modo em que gêneros foram recontextualizados utilizando-se da tecnologia e suas novas dinâmicas. O “fio”<sup>1</sup> (*thread*) de informação na plataforma *Twitter/X* acaba sendo mais consumido por nossos alunos do que artigos científicos e/ou publicações científicas, pois trazem de forma resumida as informações mais importantes sobre algum tópico direta-

---

1 O novo gênero digital sob nome de “fio” (*thread*) pode ser definido como uma sequência de postagens curtas na plataforma *Twitter/X* que objetiva explicar algum assunto ou fenômeno de forma reduzida e direta. Esse novo gênero é muito comum entre crianças e adolescentes, pois oferece uma contextualização rápida – porém às vezes rasa e sem fontes – de determinado assunto.

mente para a tela do celular do usuário. Um outro gênero que ganhou força nos últimos anos, impulsionado pela pandemia que enfrentamos recentemente, foi o vídeo do *TikTok*. A plataforma de vídeos chinesa se popularizou por fornecer vídeos curtos em sequência e se tornou febre entre uma parcela da comunidade. Inicialmente utilizada apenas para o entretenimento, com dancinhas e piadas rápidas, hoje a plataforma se consolidou como uma fonte de informação para muitos usuários, utilizada também como ferramenta de trabalho de diversos profissionais e como meio de divulgação científica. Por meio desses novos gêneros, a comunidade é constantemente bombardeada de informações que carregam valores históricos e culturais de quem os produz, mas que nem sempre são compreendidos em sua totalidade por quem os consome. Silva (2016, p. 246) problematiza a facilidade de acesso à diferentes culturas, dizendo que

A proximidade das pessoas, proporcionada pelas novas tecnologias e pelo conhecimento “a um click”, ainda não gerou, de fato, a compreensão da diversidade existente na humanidade. Há o reconhecimento de que há diversas culturas no mundo, no entanto, a “cultura com C maiúsculo” (high culture) ainda é a matriz de referência para uma parcela expressiva de nossa sociedade.

Como educadores, pautando-nos nos preceitos da era do pós-método (Kumaravadivelu, 2006), que prega que profissionais da educação não devam seguir cegamente uma única metodologia, mas sim costurar sua própria abordagem de ensino baseada em múltiplas ferramentas e práticas em concordância com as necessidades do contexto, entendemos que as novas tecnologias, redes sociais e gêneros contemporâneos possam ser apropriados e utilizados em sala de aula de modo a facilitar o processo de aprendizagem e propiciar uma educação mais significativa e relevante para nossos pupilos. A categorização e a análise crítica de tais movimentos é deveras importante para o cenário educacional pois, assim como qualquer outro conteúdo acessado por meio da Internet, os novos gêneros digitais trazem po-

tencialidades, mas também riscos. Outrossim, a sala de aula do pós-método, ao não se preocupar em seguir uma metodologia engessada, permite ao professor o uso do inglês como língua franca, ou seja, como uma língua internacional *sem dono*, utilizado por todo o planeta para fins de comunicação.

Neste artigo, buscamos explorar as potencialidades da plataforma *TikTok* no ensino de língua inglesa focando em aspectos interculturais. Buscamos responder a seguinte pergunta: de que maneira vídeos do *TikTok* e a própria plataforma podem ser utilizados em sala de ensino de Língua Inglesa de modo a desenvolver competências interculturais em nossos aprendizes? Para responder tal pergunta, traçamos três objetivos que guiaram este processo: a) explorar as potencialidades da plataforma *TikTok* para o trabalho em prol da interculturalidade em sala de Língua Inglesa; b) ilustrar o construto teórico basilar que sustenta esse trabalho; e c) propor atividades práticas pautadas no construto teórico que possibilitem o trabalho com a interculturalidade em sala de Língua Inglesa. Após essa breve introdução, o texto se divide em uma seção de Preceitos Basilares, seguida de uma sessão de Apresentação das Atividades e, por fim, nossas Considerações finais.

## | 2 PRECEITOS BASILARES

Nesta seção, discorreremos sobre o construto teórico basilar que sustenta este trabalho. Para a preparação das atividades aqui propostas, decidimos beber de três grandes fontes: i) conceitos bakhtinianos, bronckartianos e vygotksyanos de língua e linguagem como interação social; ii) preceitos da interculturalidade; e iii) na pedagogia dos Multiletramentos. Nas subseções, apontamos como cada área contribuiu para a criação das atividades ao fim do trabalho.

### | 2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL

A concepção de língua e linguagem como interação social se afasta do conceito unilateral de língua apenas como expressão do pen-

samento humano. Sob essa nova perspectiva, autores (Bakhtin, 1981; Bronckart, 2007; Vygotsky, 1998) defendem que a natureza da comunicação humana é de cunho social e interativo, isto é, somos seres altamente sociais que nos apropriamos da língua e das linguagens para interagir socialmente. Esse foco na interação se opõe ao à concepção de língua como movimento unilateral de materialização da mente humana. Ademais, ao interagirmos socialmente por meio da língua e das linguagens, criamos representações e significados que estão profundamente enraizados em questões culturais, econômicas, identitárias, entre outros demográficos.

Para Bakhtin (1981), as relações sociais e contextuais promovem uma multiplicidade de vozes na interação entre seres humanos, ditando que o significado não é algo fixo e imutável, mas algo que emerge no diálogo, em constante negociação, por meio dos mais diferentes gêneros textuais. Bronckart (2007) se preocupa em estender essas noções, discorrendo sobre a importância das relações de poder na comunicação. Para o autor, tais relações possuem a capacidade de construir uma realidade social por meio da linguagem. Ainda, ecoando Vygotsky (2007), a interação languageira tem o poder de transformar o indivíduo e faz parte de sua formação como ser social. Os conceitos supracitados são essenciais para este trabalho pois acreditamos que o ensino de língua inglesa como língua adicional (doravante LA) deva ser orientado por parâmetros que reconheçam o caráter dinâmico do fenômeno nos variados contextos sociais.

Ao voltarmos aos documentos norteadores oficiais, como a BNCC (2018) é possível verificar que as concepções de linguagem que seguimos neste trabalho também aparecem como ponto de partida para o ensino de línguas proposto no texto-guia. O documento orienta o ensino de línguas por meio de gêneros, já que consideram estes como artefatos a serem apropriados por falantes para interagirem socialmente por meio da linguagem, em consonância com ideais bakhtinianos, bronckartianos e vygostkyanos. Logo, as atividades aqui propos-

tas se preocupam em lidar com os vídeos da plataforma TikTok como uma categoria nova de gêneros textuais. As recomendações do documento sobre o ensino pautado em gêneros para o ensino de línguas na infância em relação ao desenvolvimento de capacidades culturais são evidentes, como no trecho a seguir.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. (Brasil, 2018, p. 42)

Em adição, ao reconhecermos os vídeos do *TikTok* como um novo modelo de gênero que permeia os círculos sociais de nossos alunos, compreendemos que seu uso em sala de aula deva ser encorajado. No Ensino Médio, o trabalho ancorado em gêneros deve ser continuado e expandido, como ilustra o trecho a seguir.

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação. (Brasil, 2018, p. 498, grifo do autor)

Ainda sobre a BNCC, acompanhado ao trabalho com gêneros, o professor deve propiciar um ambiente onde diversas capacidades e competências possam ser desenvolvidas, de modo a formar o aluno para além do conteúdo ensinado, sendo a competência cultural uma das dez defendidas pela diretriz. Ramalho, Vian Júnior e Cooper (2021, p.223, grifo nosso) comentam sobre as dez competências presentes no documento.

As dez competências gerais da Educação Básica definidas pela BNCC compreendem o que deve ser aprendido e, de forma resumida, incluem: (i) conhecimento, (ii) pensamento científico, crítico e criativo, **(iii) repertório cultural**, (iv) comunicação, **(v) cultura digital**, (vi) trabalho e projeto de vida, (vii) argumentação, (viii) autoconhecimento e autocuidado, (ix) empatia e cooperação, e (x) responsabilidade e cidadania. Essas competências envolvem, entre outros fatores, o conhecimento de diferentes linguagens e formas de expressão de forma autônoma, crítica e consciente. Além disso, a educação deve estar pautada na ciência, e também no uso de diferentes tecnologias de informação e da comunicação.

As atividades ofertadas, ao fim desse texto, seguem os direcionamentos do documento norteador e podem ser utilizadas em sala de língua inglesa como língua adicional ao encontro dos preceitos da BNCC por meio de uma abordagem intercultural.

## | 2.2 PRECEITOS DA INTERCULTURALIDADE

No contexto do ensino de línguas adicionais, o objetivo fundamental é viabilizar o desenvolvimento da competência comunicativa no aprendiz. Por meio do uso do inglês como LAl, eles são capazes de se expressar, interagir e compreender outros falantes como seres socioculturais, visão ancorada em que afirmam Figueiredo e Oliveira (2012, p. 29) ao postularem que o ensino de línguas “tem o objetivo de proporcionar ao aprendiz conhecimentos linguísticos para que ele

se torne habilitado a se comunicar com outros falantes, nativos ou não, da língua que está aprendendo”.

Além do ensino de habilidades linguísticas, aspectos culturais inerentes à língua adicional também merecem igual relevância e destaque nas salas de aula. Essa abordagem intercultural mais ampla e contextualizada facilita que os estudantes desenvolvam uma apreciação pela diversidade cultural, facilitando a capacidade de se comunicarem efetivamente em um cenário intercultural. Segundo Byram (1997), esses aspectos culturais abordados nas aulas de língua devem ser uma expansão da competência comunicativa, fomentando nos alunos o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

Segundo Corbett (2003, p. 02), a “competência comunicativa intercultural inclui a **capacidade de compreender a linguagem e o comportamento da comunidade alvo**, e explicar para os membros da comunidade local e vice-versa” (grifo nosso). Essa perspectiva é vital para a formação de indivíduos interculturalmente competentes no mundo globalizado, visto que na visão de Corbett (2003) os alunos atuariam como “diplomatas” capazes de compreender, interagir e respeitar as diferenças culturais dos outros.

Ferreira (2020b) ressalta a importância de abordar matizes culturais em currículos, aulas, materiais didáticos e projetos educacionais. A autora reitera que temos o amparo de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN (Brasil, 2002, p. 152) para trabalhar aspectos culturais em sala, por exemplo:

Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças

e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Como educadores, sabemos da relevância de os alunos possuírem conhecimento de outras matizes culturais como uma maneira de aprofundar a reflexão sobre a própria cultura e a dos outros. Ao tomarem conhecimento de outros paradigmas relacionados à realidade que estão inseridos, os alunos desenvolvem a capacidade de observar, compreender, analisar e criticar seu entorno social, ao passo que estarão mais abertos a essa troca intercultural possibilitando o estabelecimento de vínculos pautados sob a ótica do respeito e da compreensão de aspectos culturais de outrem agindo como os “diplomatas” que Corbett (2003) salienta. Esta visão ecoa o ponto de vista salientado por Figueiredo (2010, p.16), pois segundo ele

A comunicação intercultural está, portanto, relacionada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural é, portanto, alguém que, por estar consciente de sua própria identidade e cultura, é capaz de estabelecer relações entre culturas e mediar através de diferenças culturais, as explicando, as entendendo e as valorizando.

O entendimento e respeito à diversidade cultural oportunizam aos alunos uma visão mais ampla do mundo, estimulando a empatia e preparando-os para interações mais significativas, respeitadas e harmoniosas em um contexto global. No que concerne o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (Byram, 1997 *apud* Corbett, 2003) estabelece cinco saberes e habilidades fundamentais para essas interações e mediações entre diferentes culturas, propiciando aos aprendizes a compreensão, o conhecimento e as trocas interculturais, sendo elas:

- 1) Conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; do relacionamento entre o indivíduo e a sociedade.
- 2) Saber como interpretar e como relacionar as informações.
- 3) Saber engajar-se com as consequências políticas da educação.
- 4) Saber descobrir as informações culturais.
- 5) Saber como ser: como relativizar a si mesma/o e valorizar as atitudes e crenças do outro. (Byram, 1997, p. 34 *apud* Corbett, 2003, p. 32)

Os autores salientam que a cultura passa a ser um tema habitual na troca de informações, disponibilizando a oportunidade de refletir sobre como a informação é obtida e os fatores culturais que influenciam essa troca. Atividades cotidianas em aulas de línguas, como leitura e compreensão oral, se tornam verdadeiras fontes de estudo cultural.

Ferreira (2020b) enfatiza que a promoção da interculturalidade em sala de aula de línguas implica em preparar os aprendizes para conviver harmônica e pacificamente no mundo globalizado. Isso quer dizer que trabalhar com matizes culturais é ir além de abordar as datas comemorativas, mas sim ajudar os alunos a serem cidadãos mais flexíveis com outras culturas, evitando assim, conflitos. Esperamos que os alunos aprendam a serem pessoas mais empáticas e acolhedoras. Ajudando-os a questionar o que é padrão, aquilo que lhes é imposto, mas nem sempre é o correto.

Sob o paradigma da sala de aula, o professor pode fazer uso de recursos audiovisuais com o objetivo de estimular nos alunos as habilidades de observação, compreensão e interpretação, além de fomentar o desenvolvimento de pensamento crítico e a compreensão em relação à cultura-alvo.

### | 2.3 PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

A pedagogia dos multiletramentos surgiu em 1996 quando o Grupo Nova Londres (GNL) se reuniu para discutir novas manei-

ras de solucionar entraves educacionais relacionados à performance da pedagogia dos letramentos, uma vez que o avanço tecnológico mudou a forma como nos relacionamos e nos comunicamos. Tais mudanças são apontadas por Pinheiro (2021, p.12), ao salientar que o

impacto crescente das tecnologias da informação e da comunicação na vida social e cultural dos países desenvolvidos, possibilitando transformações nas práticas de letramentos grafocêntricas e, com isso, colocando em xeque o papel preponderante que a escrita exerce em certas instâncias da vida social e, particularmente, na educação.

Essa necessidade de mudança foi impulsionada pelas constantes mudanças advindas do mundo globalizado. O GNL explica que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade linguística e cultural exigem uma mudança de paradigma de letramento mais vasto do que as abordagens tradicionais centradas somente na língua. Essas mudanças são mencionadas por Jewitt (Jewitt, 2008 *apud* De Aguiar; Fischer, 2012, p.111) quando “alega que nossa sociedade contemporânea apresenta como características significativas a globalização, a fluidez, as redes de informação, o capitalismo rápido, a multimodalidade, entre outros aspectos.”

Precisamos levar em consideração a realidade contemporânea de nossas salas de aula em que nossos educandos precisam de novas formas de aprendizagem que dialoguem com o mundo multimodal em que estamos inseridos, mundo este que necessita que os alunos desenvolvam o pensamento crítico para questionar o *status quo* e resistirem às relações de poder que muitas vezes lhes são impostas para que eles sejam capazes de compreender a si e ao outro, se tornando agentes transformadores em nossa sociedade. Neste sentido, Jewitt (2008) salienta a importância dos professores utilizarem os textos multimodais na prática docente objetivando a melhoria do processo

de aprendizagem do estudante. Esse novo paradigma educacional requer que professores tenham um perfil mais inovador para incorporar nas práticas docentes esses múltiplos repositórios de conhecimento. Neste sentido, Rojo e Moura (2012, p.13, grifo nosso) destacam que

o conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: **a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.**

O excerto destaca que o conceito de multiletramento aborda duas formas fundamentais de multiplicidade presentes em nossa sociedade – a multiplicidade cultural das populações, refletindo a diversidade cultural que coexiste nas comunidades e a multiplicidade semiótica, que se refere à variedade de constituições dos textos utilizados para informação e comunicação.

Os preceitos da pedagogia dos Multiletramentos vão ao encontro da visão de língua e linguagem como interação social, ecoando paradigmas vygotskyanos, bronckartianos e bakhtinianos ao tratarem nossos alunos como “fazedores de futuros sociais” (Cazden et. al, 1996, p.64). Sob essa nova perspectiva, nossos alunos saem de uma posição de passividade e entram em um movimento de (re)construção ativa da realidade que querem estar inseridos, engajando-se socialmente em seu contexto em prol da mudança, construindo o seu futuro e o futuro de seus próximos. Por meio de atividades que trabalhem com a interculturalidade e o respeito ao próximo, é possível desenvolvermos em nossos alunos competências que serão acessadas enquanto constroem esse futuro.

### 3 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Nesta seção, de modo a complementar a teoria que foi exposta nas seções anteriores, propomos três atividades que fazem uso da plataforma *TikTok* de três formas diferentes: a primeira atividade, intitulada “Pajubá”, se utiliza de um vídeo da plataforma para causar uma reflexão sobre um dialeto utilizado por uma parcela da comunidade LGBTQIAPN+; a segunda, nomeada “Ei, tudo é Paraense?”, que usa um vídeo da plataforma como ponto de partida para a discussão sobre diferenças culturais em território nacional seguida de uma produção de um vídeo do *TikTok* pelos alunos; e a terceira, sob nome de “Rotina escolar norte-americana”, que orienta os alunos a escreverem e postarem um comentário em língua inglesa em dois vídeos na plataforma.

Gostaríamos de apontar que as atividades foram criadas com o intuito de ilustrar como o trabalho com a interculturalidade em salas de línguas inglesa como língua adicional pode se materializar em sala de aula. Não esperamos, de forma alguma, que tais atividades sejam reproduzidas sem adaptações a cada contexto, pois acreditamos na autonomia e na independência dos professores em nosso país. Esperamos que as atividades desenvolvidas para este trabalho sirvam como um ponto de partida para o trabalho com a interculturalidade e não mais uma amarra na atuação docente.

#### 3.1 PAJUBÁ

A primeira atividade criada para este artigo foi intitulada “Pajubá” faz uso do vídeo “mona, acodeeee!”<sup>2</sup> para gerar uma discussão política, cultural e social sobre o dialeto de mesmo nome muito utilizado por pessoas transsexuais e travestis em nossa pátria. Sabemos que, infelizmente, o Brasil é o país que mais mata pessoas transsexuais e travestis no mundo pelos últimos catorze anos<sup>3</sup>. Dessa forma, en-

2 Link do vídeo: <https://www.tiktok.com/@lauannybonecasp/video/6975603457147407622>

3 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/01/26/mortes-pessoas-trans-brasil-2022.htm>

tendemos que trabalhar com temas que atravessem a vivência desse grupo em sala de aula está em concordância com as competências exigidas na BNCC e pode servir, mesmo que minimamente, para a redução da violência passada por essa parcela da população. O vídeo, muito popular na plataforma, ilustra de forma bem-humorada palavras e expressões utilizadas por pessoas trans e travestis que atuam como sinônimos de outras palavras comumente usadas pelo restante da comunidade brasileira. O Quadro 01 resume os procedimentos da atividade, de forma minutada, elencando os objetivos de cada etapa.

Quadro 01 – Descrição da atividade “Pajubá

<b>Tempo</b>	<b>Material(is)</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Procedimento(s)</b>
5'	Quadro	Engajar a turma sobre o assunto da aula; Levantar conhecimentos prévios sobre o tema;	O professor deve escrever o termo “pajubá” no quadro e pedir para que os alunos discutam sobre o que sabem desse vocábulo.
5'	Projektor/TV	Expor o tema da aula por meio do vídeo selecionado;	O professor deve exibir o vídeo selecionado para a turma duas vezes. Na segunda vez, pausar o vídeo para facilitar a compreensão de algumas expressões apresentadas.
10'	Quadro	Causar uma reflexão sobre as motivações políticas, culturais e sociais do uso do dialeto Pajubá; Desenvolver a competências críticas e culturais sobre a comunidade LGBTQIAPN+.	O professor deve liderar um debate com seus alunos sobre as motivações políticas, culturais e sociais do uso do dialeto Pajubá. Enquanto os alunos listam motivações para a existência do dialeto, o professor deve elencar os exemplos no quadro.

10'	Quadro	Causar uma reflexão sobre variações linguísticas em território nacional criadas por outros grupos/ minorias políticas.	O professor deve dividir os alunos em grupos menores e pedir para que listem outras expressões e/ou variações linguísticas que representem a cultura de determinadas minorias políticas. Ao final da atividade, cada grupo irá expor as expressões escolhidas e escrevê-las no quadro.
10'	Projetor / TV / Material impresso  Celular/ notebook com acesso à internet	Demonstrar expressões da comunidade LGBTQIAPN+ em língua inglesa;  Promover conexões entre a cultura linguística da comunidade LGBTQIAPN+ brasileira e estrangeira.	O professor deve expor os alunos a vídeos, músicas e/ou materiais impressos que façam uso de expressões em inglês que façam parte da cultura da comunidade LGBTQIAPN+. Após isso, o professor deve atribuir algumas expressões para cada grupo e pedir que os alunos procurem usando recursos variados possíveis equivalências das expressões em português.

Fonte: elaborado pelos autores

O objetivo linguístico dessa atividade é expandir o vocabulário em língua inglesa referente à comunidade LGBTQIAPN+, ao pedir para que os alunos procurem equivalências em português de expressões usadas por membros da comunidade. Ademais, buscamos desenvolver competências culturais ao compararmos diferentes expressões e vocábulos de diferentes grupos – tanto no mesmo território quanto em territórios estrangeiros. Dessa maneira, o trabalho em prol da in-

terculturalidade pautado em respeito, sensibilização às diferenças e de maneira não estereotipada pode se materializar. Ainda, essa atividade possui grandes implicações para o desenvolvimento ético e político dos participantes ao causar reflexões sobre as motivações da criação de um dialeto diferente do dialeto do restante da comunidade. Há, evidentemente, diversos motivos para tal motivo, pois entendemos que um dialeto diferenciado pode ser utilizado por questões de segurança entre as usuárias, que costumam estar à margem da sociedade.

### 3.2 EI, TU É PARAENSE?

A segunda atividade elaborada para este artigo foi denominada de “Ei, tu é Paraense?”, por meio da qual usamos dois vídeos do canal homônimo na plataforma *TikTok*. O vídeo um “tu é doido!”<sup>4</sup> e vídeo dois “tu qué um marido!”<sup>5</sup> trazem à tona expressões regionais características da região norte do estado do Pará, expressões estas muitas vezes utilizadas por determinados grupos sociais que pertencem à “cultura com c minúsculo”: refere-se à “cultura popular”, quer dizer, ao cotidiano. São traços, especificidades que permitem que determinado grupo seja identificado por suas características culturais.” (Gil Bürmann, 2008 *apud* Ferreira, 2020b, p. 31). Compreendemos que muitas vezes a cultura com C maiúsculo ou cultura de prestígio é a que dita as normas e o que deve ser consumido conforme salienta Silva (2016) ao afirmar que apesar dos avanços tecnológicos nos possibilitarem acesso às informações, ainda persiste a tendência de valorizar, referenciar e consumir produtos e conteúdos da cultura com C maiúsculo por uma grande parcela da sociedade.

Concernente ao desenvolvimento da competência e o repertório cultural, a BNCC nos diz que devemos “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BNCC, 2018). Portanto, precisamos trabalhar com os alunos a questão

4 Link do vídeo: <https://www.tiktok.com/@eiparaense/video/7126258115485404422>

5 Link do vídeo: <https://www.tiktok.com/@eiparaense/video/7246543752658029829>

da valorização das diversas manifestações artísticas e culturais tanto em nível local quanto global para ampliar a compreensão de mundo através das experiências pessoais instigando os alunos a serem agentes ativos na criação e na preservação do patrimônio cultural, promovendo assim a diversidade, a criatividade e a construção de uma sociedade mais justa democrática e inclusiva através da busca por soluções para os desafios sociais, culturais e tecnológicos que enfrentamos. Por isso, decidimos utilizar os dois vídeos supracitados para que os alunos tenham a oportunidade de consumir conteúdo produzido por indivíduos que pertençam à cultura com c minúsculo visando ao maior reconhecimento e engajamento por parte dos pupilos uma vez que os vídeos são recheados de expressões regionais sempre com um toque de humor. A seguir temos o Quadro 2 explicitando um resumo dos procedimentos da atividade elencando os objetivos de cada etapa de maneira minuciosa.

Quadro 02 – Descrição da atividade “Ei, tudo é Paraense?”

<b>Tempo</b>	<b>Material(is)</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Procedimento(s)</b>
5'	Quadro	Engajar a turma no tema selecionado.  Identificar e discutir as marcas linguísticas que caracterizam o falar paraense.	O professor deve escrever a pergunta “Como tu reconheces um paraense?” no quadro e pedir para que os alunos discutam sobre que marcas linguísticas caracterizam o falar paraense.
5'	Projeto/TV	Exibir tema da aula através dos dois vídeos selecionados.  Verificar a compreensão das expressões apresentadas nos vídeos;	O professor deve mostrar os vídeos duas vezes. Após a segunda vez, o professor deve perguntar aos alunos se eles compreenderam as expressões e se eles as utilizam cotidianamente.

10'	Quadro	<p>Promover discussão sobre expressões regionais na linguagem.</p> <p>Refletir sobre as razões que influenciam suas escolhas de utilização ou não dessas expressões.</p>	<p>O professor deve pedir que os alunos debatam sobre o uso ou não de expressões regionais como as que foram apresentadas nos vídeos. Os alunos devem dizer quais classes utilizam tais expressões e o porquê de as usarem ou não.</p>
10'	Quadro / Caderno	<p>Desenvolver a competência comunicativa e intercultural dos alunos, através da pesquisa e tradução de expressões regionais para a língua inglesa.</p> <p>Promover o entendimento das diferenças culturais entre as línguas.</p>	<p>O professor deve dividir a turma em duplas e solicitar que os alunos escolham 2 expressões regionais que eles utilizem ou conheçam e façam a tradução dessas expressões e/ou busquem a equivalência em língua inglesa.</p>
10'	Celular/ <i>Tiktok</i>	<p>Elaborar um dicionário bilíngue intercultural digital.</p> <p>Estimular a prática da expressão oral, a criatividade e o conhecimento intercultural dos alunos.</p>	<p>O professor deve solicitar que os alunos gravem vídeos curtos usando a expressão “ei, tu é Paraense? / hey, are you paraense?” para ilustrarem as expressões regionais escolhidas com versão em língua portuguesa e inglesa. Os alunos devem compartilhar os vídeos com o professor que, posteriormente, vai compilar os vídeos em uma conta no TikTok para compor o dicionário bilíngue intercultural.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

O objetivo linguístico dessa atividade é proporcionar aos alunos a reflexão a respeito das expressões regionais que fazem parte da identidade linguístico-cultural do grupo social em que estão inseridos. Por meio do entendimento e elaboração de tradução e/ou versão equivalente das expressões em língua inglesa, estamos incentivando o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural uma vez que os alunos precisam analisar, comparar, contrastar o contexto de uso das expressões na língua de partida bem como na língua de chegada. Sendo assim, em prol da interculturalidade, estamos possibilitando meios para que os alunos reconheçam a si e ao outro através de uma relação ética e harmoniosa em que eles precisam saber como interpretar e relacionar as expressões utilizadas por determinados grupos socioculturais.

### 3.3 ROTINA ESCOLAR NORTE-AMERICANA

A terceira atividade elaborada para este artigo foi denominada de “Rotina escolar norte- americana”, com o auxílio de dois vídeos do *TikTok* “um dia na minha escola de Ensino Médio americana”<sup>6</sup> e “rotina matinal de uma estudante de escola de Ensino Médio em Nova Iorque”<sup>7</sup> os alunos podem conhecer um pouco a rotina na vida escolar de duas adolescentes nos Estados Unidos. No que tange à competência comunicativa, os alunos terão acesso à informações sobre a rotina escolar em língua inglesa ao passo que em relação à competência intercultural, os aprendizes podem conhecer um pouco sobre os costumes relacionados à rotina escolar, a estrutura física do colégio, alimentação, uniforme, grade de aulas, etc. Tal exposição amplia a compreensão a respeito da cultura norte-americana, possibilitando aos discentes comparar e contrastar com suas realidades culturais. Abaixo encontra-se o Quadro 3 com um detalhamento das etapas e os respectivos objetivos da atividade.

---

6 Link do vídeo: <https://www.tiktok.com/@asvoa/video/7194495575738371333>

7 Link do vídeo: <https://www.tiktok.com/@sophi.hahaha/video/7090657040888106282>

Quadro 03 – Descrição da atividade “Rotina Escolar Americana”

<b>Tempo</b>	<b>Material(is)</b>	<b>Objetivo(s)</b>	<b>Procedimento(s)</b>
10'	Quadro	Engajar a turma a respeito do tema da aula; Iniciar uma discussão sobre a rotina escolar de estudantes do Ensino Médio nos Estados Unidos;	O professor deve escrever a pergunta no quadro “Você conhece a rotina escolar de um estudante do Ensino Médio nos Estados Unidos?” e pedir para que os alunos discutam sobre o que sabem do tema.
10'	Projektor / TV / Quadro	Expor o tema da aula por meio dos vídeos selecionados; Promover a reflexão intercultural por meio da análise entre as semelhanças e diferenças entre as rotinas escolares;	O professor deve exibir os vídeos selecionados para a turma duas vezes. Após a segunda vez, solicitar que os alunos relatem as semelhanças e diferenças culturais na rotina escolar deles e das alunas dos vídeos. O professor deve registrar no quadro os pontos elencados pelos pupilos.
10'	Caderno / Material Impresso	Desenvolver a habilidade de escrita em língua inglesa por meio da elaboração de perguntas direcionadas à realidade escolar das alunas das escolas norte americanas.	O professor deve dividir os alunos em grupos de quatro membros e solicitar que eles elaborem perguntas a serem direcionadas para as alunas dos vídeos.  O professor pode direcionar quais grupos escreverão perguntas para qual vídeo. As perguntas devem ser escritas em língua inglesa com o mínimo de uma pergunta por membro.

10'	Celular / <i>TikTok</i>	Fomentar a produção escrita dos alunos além do compartilhamento e da participação ativa nos comentários dos vídeos com o viés do aspecto intercultural sobre o tema abordado.	O professor deve solicitar que cada membro do grupo poste uma pergunta (ou mais se for o caso) na seção de comentários no vídeo que cada grupo ficou responsável pela elaboração. O professor deve fazer qualquer correção que julgar necessária nas perguntas antes da publicação.
-----	----------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores

O objetivo linguístico dessa atividade é incentivar a produção escrita em língua inglesa para que os alunos interajam com os estudantes do Ensino Médio estadunidense utilizando a língua como veículo de comunicação. Por conseguinte, visamos expandir o repertório cultural de nossos discentes mediante o uso do contexto de sala de aula intercultural por meio de um gênero multimodal que é o *TikTok*. Ao assistirem os vídeos a respeito da rotina escolar estadunidense, os alunos têm a possibilidade de analisar, contrastar, compreender e desenvolver a consciência crítico-cultural em relação a sua cultura e a do outro. Essa habilidade de análise e compreensão da cultura de outrem se faz necessária como afirma Sarmiento (2003) pois eles “devem ser capazes de se tornar responsáveis por suas próprias palavras [...], devem aprender a expressar-se de uma forma que seja compreendida pelos ouvintes da outra cultura sem que sejam forçados a mudar seu comportamento” (Sarmiento, 2003, p. 164). Portanto, acreditamos que trabalhar com o contexto de sala de aula intercultural auxilia no desenvolvimento do pensar crítico dos alunos no que diz respeito às múltiplas culturas existentes.

#### | 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do construto teórico apresentado neste artigo, acreditamos que um bom caminho para o desenvolvimento e amadurecimento das competências comunicativas e interculturais de nossos aprendizes seja por meio da incitação do respeito à diversidade, promovendo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais que incentive a exposição dos aprendizes à maior quantidade possível de múltiplos repositórios de conhecimento visando a reavaliação dos paradigmas existentes como nos orienta Rocha (2000, p.37): “Aí também, no encontro entre o “eu” e o “outro”, emerge uma compreensão do ser humano, a um só tempo, problematizada e generosa”.

Portanto, faz-se extremamente urgente e necessário que nas aulas de língua inglesa, o professor dê enfoque não somente ao ensino de estruturas e habilidades que visem o desenvolvimento da competência comunicativa. Ademais, o docente precisa ajudar os estudantes a desenvolverem a competência intercultural por meio de exposição de diferentes aspectos culturais da língua inglesa porque há “toda uma gama de experiências culturais em que essa língua se faz meio de interação, de troca entre sujeitos que se constituem a comunidade de fala” (Fernandes; Eiró, 2013, p. 97).

Sabemos que há inúmeras possibilidades para se trabalhar com as potencialidades do *TikTok* como forma de engajar os alunos em múltiplas atividades que integrem eficazmente a diversidade linguística e cultural que permeia nosso mundo plural e globalizado. Consequentemente, cabe ao professor estar atento às inegáveis potencialidades de uso da plataforma na sala de aula de língua inglesa para fazer o melhor uso possível desse vasto repositório multimodal com a finalidade de elaborar atividades engajadoras que visem desenvolver habilidades e competências linguístico-culturais auxiliando os alunos a serem cidadãos globais culturalmente conscientes preparados para agir com tolerância, ética, criticidade e respeito no enfrentamento dos desafios de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Tradução: Caryl Emerson e Michael Holquist. *AustIn*: University of Texas Press, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*, trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK Multilingual Matters, 1997.
- CAZDEN, C. *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.
- CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.
- DE AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. *Revista Leia Escola*, v. 12, n. 2, p. 106-130, 2012.
- FERNANDES, E. C. S.; EIRÓ, J. G. Experiências interculturais e aquisição de língua estrangeira e/ou segunda língua. *In*: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (org.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 97-110.
- FERREIRA, A. J. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. *In*: *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. PESSOA, R. R.; SILVESTRE, P. V.; MÓR, W. M. (orgs.). 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FERREIRA, C. C. MIRANDA, C. V. M. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FERREIRA, C.C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. *In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. (Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais: conjugação entre teoria e prática.* 2020. p. 13-56.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program. *In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). Intercultural and Interdisciplinary Studies: Pursuits in Higher Education.* Viçosa, M. G.: Arka, 2010. p. 13-34

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (org.). Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas.* Goiânia: Editora da UFG, 2012. p.11-40.

JEWITT, C. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, v. 32, n. 1, p. 241-267, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod.* London: Lawrence Erlsbaum Associates, 2006.

PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re) considerações. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, p. 11-19, 2021.

RAMALHO, H. A.; VIAN JÚNIOR, O.; COOPER, J. S. Gêneros de texto na BNCC; um diálogo com a pedagogia com base em gêneros da escola de Sydney. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 217-234, jan./jun. 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.112733

ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo.* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira. *In: MORAES, G. B.; BUCHWEITZ, R. M.; SANTOS, M. E. M. (org.). A questão cultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.* Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 162-169.

SILVA, P. de A. Cultura e interculturalidade no ensino de línguas: descobrindo caminhos possíveis. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 05, n. 02, p. 245-265, jul../dez. 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



# **FALAR COM SURDOS (NÃO) É PREGAR NO DESERTO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO INICIAL**

BRUNA GOMES DELANHESE  
PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO  
CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA

## **| CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Iniciamos nossas discussões, ao tratar um ditado popular “Falar com surdos é pregar no deserto”, que reflete como a comunidade surda é vista na sociedade. O termo “pregar no deserto” remonta tempos bíblicos e tem por significado falar sem ser ouvido, não em sua perspectiva literal, mas no sentido de não ser compreendido, o que acusa uma atitude capacitista. Ocorre que o sujeito surdo já é tratado como forma inferior e incapaz desde muito tempo (Baalbaki; Caldas, 2011), tendo uma história de descaso, e por vezes de militância, em muitos contextos, na intenção de ser visto como sujeito.

Nesse cenário, contamos com alguns avanços, mesmo que não tão efetivos, como o ensino da Libras nos cursos de formação inicial ter sido implementado (Brasil, 2005). Além da legislação específica da surdez apontar a necessidade de implantar a Libras não apenas em cursos de formação de professores, também está posta a neces-

sidade de disseminação da língua e da cultura surda no espaço escolar como um movimento que pode colaborar com a quebra de barreiras tanto comunicativas como atitudinais na relação surdo-ouvinte (Müller; Kist, 2020). Sendo assim, é reconhecida a importância de, ao ensinar uma língua, associá-la à cultura do seu povo.

Diante disso, esta pesquisa possui como objetivo apresentar a (in)dissociabilidade do ensino da Libras e da cultura do povo surdo no contexto da formação inicial de professores, além de apresentar uma proposta pedagógica que viabilize o ensino dos aspectos culturais dos surdos interligados à aspectos históricos e a acessibilidade das produções materiais/tecnológicas.

## | CULTURA SURDA

A concepção de cultura é algo bastante complexo. Em uma visão antropológica, pode-se definir como uma gama de significados que dão sentido no ambiente que cerca um indivíduo, ou seja, uma sociedade. Esse grupo engloba diversos aspectos, tais como crenças, costumes, valores, língua(gem), festas, moral, etc.

Cultura, do latim *colere*, tem significado ligado ao cultivo da terra. (Caldas, 1991) A partir disso, Strobel (2018) faz analogia ao cultivo da linguagem, afirmando que esse cuidado com a nossa linguagem e com nossa identidade é elemento fundamental de uma cultura. Diante disso, Chuce (2002) assevera que tanto cultura quanto identidade estão fortemente associadas, visto que a cultura permite ao homem adaptar-se ao seu meio e suas necessidades.

Ainda nesse mesmo percurso, é importante diferenciar algumas concepções de cultura, visto que Cultura com C maiúsculo é:

É a cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões. No ensino sobre a história, as instituições, a literatura e as artes de um país-alvo está inclusa a língua-alvo em sua característica

lenitiva de continuidade de uma comunidade nacional que dá a essa língua significado e valor (Kramersch, 2017, p. 142).

Já a cultura com C minúsculo, também denominada como “pequenas culturas” por Holliday (1999), caracteriza-se pela

forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores. Pesquisas sobre o componente cultural do aprendizado de línguas têm se interessado fortemente pela pragmática intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico (Kramersch, 2017, p. 142 ).

Ainda num modo mais ousado, podemos registrar o uso de *kultura*, com K, para referir-se a elementos de complexos locais de governanças. Assim como observado em Silva (2019)

chamados *kultura* desde o ponto de vista local, tal como sugerido por Silva (2014). A autora argumenta que o termo “complexos locais” indica configuração distinta de lugar para lugar e reflete uma conformação histórica. Segundo Silva, elementos ou a totalidade dos complexos locais de governança têm sido acionados por termos como “usos e costumes”, *lisan* ou *kultura*. (Silva, 2014 *apud* Silva, 2019, p. 125 )

Antes de estreitar os estudos sobre cultura surda, especificamente, cabe a compreensão do que é o surdo, que, de acordo com Lebedeff (2016, p. 10) , é o sujeito que, por conta da perda auditiva, compreende o mundo pelas experiências visuais e demonstra sua cultura, usualmente, pelo uso da língua de sinais. Ainda, podemos definir como “um sujeito possuidor de uma língua, de uma cultura e de identidades múltiplas, um sujeito social e politicamente construído, diferente” (Morais; Lunardi-Lazzarin, 2009, p. 25)

Diante disso, a surdez, além de se caracterizar como uma condição física, também se representa como uma maneira de existir e como

um espaço de construção de identidade. Contribuindo para essa discussão, Perlin (1998) já discute que o surdo, em suas múltiplas identidades, está sempre em situação de necessidade diante de sua própria identidade surda.

Por consequência, compreendemos o espaço do surdo, sobretudo, como um “território de lutas, um espaço de conflitos de identidades, onde os elementos culturais circulam pelas fissuras e rachaduras dessa comunidade, conformando um labirinto de significados” (Klein; Lunardi, 2006, p. 15)

Nessa perspectiva, o surdo está inserido em um grupo social singular que possui uma língua específica, LIBRAS, e por consequência, cultura particular que se dão, de forma predominante, por meio de estímulos visuais, explorando o maior recurso do surdo: seu próprio corpo. Como exemplificação, em danças o tempo é marcado por estímulos visuais, táteis, com lâmpadas que acendem e apagam num determinado ritmo ou ainda pela vibração do chão.

Ainda nesse contexto, cabe ressaltar que a ideia de cultura não é restrita, ou seja, pensar em cultura nos faz pensar em contato social e interação, de modo que os indivíduos vão criando suas identidades e características. Ocorre que nessa conjuntura, a maior parte da sociedade é ouvinte e vive (n)uma cultura ouvinte, no entanto, é válido relembrar que existe “o mundo dos surdos”, como denomina Strobel (2019).

Em termos de cultura surda, para Strobel (2009, p. 27) a experiência visual, como a língua de sinais, a literatura surda, as artes visuais, a vida social e esportiva, bem como a política, são considerados artefatos de cultura surda, que faz referência ao

jeito surdo de entender o mundo e de modificá-lo, a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades

surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (Strobel, 2009, p. 27)

Nessa perspectiva sociocultural, Vygotsky (1979) discorre sobre o engajamento nas atividades sociais, e, mais que isso, a associação de aspectos do cotidiano aos acadêmicos científicos, para que possamos avançar na reflexão e possamos fazer uso de artefatos culturais que sejam adequados, que segundo o mesmo autor, podem ser ferramentas físicas, sociais e/ou simbólicas.

Diante do exposto, compreendemos que os surdos, bem como a cultura surda, deve ter sua identidade respeitada no ambiente educacional, havendo direito de expressar suas características, bem como ter acesso à materiais que os contemplem, como aulas bastante visuais, vídeos com legenda e interpretação em Libras, além de conhecimento, mesmo que básico, da língua de sinais por parte dos professores e colegas (Quadros, 2019)

### **CULTURA SURDA, LIBRAS E FORMAÇÃO INICIAL: ANALISANDO O ENSINO**

Para apresentarmos este aspecto, pedimos a colaboração de um professor de Libras de uma Universidade Estadual situada ao norte do Paraná. Após recebermos o aceite do professor como respondente da pesquisa, bem como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação e utilização dos dados de forma anônima, encaminhamos as perguntas a seguir para que fosse dissertado sobre.

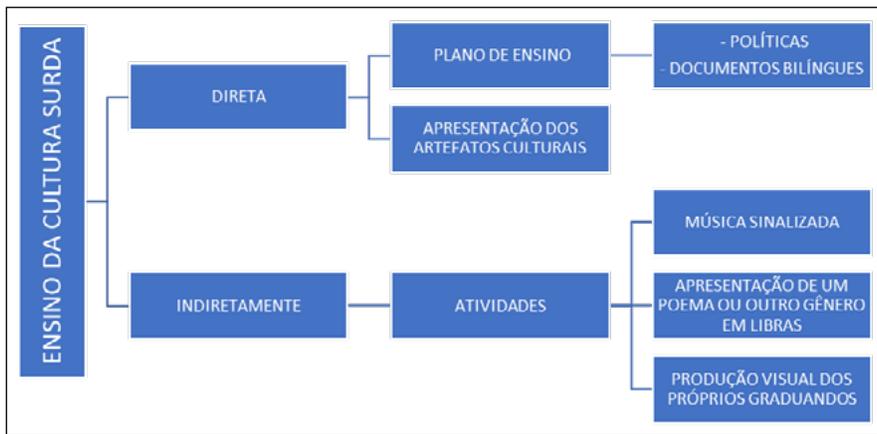
#### Quadro 01 – Questionário

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1) Você ensina/trabalha com a cultura surda na disciplina de Libras?</li><li>2) Como você ensina/trabalha esse tema “cultura surda”?</li><li>3) Há a apresentação dos artefatos culturais, exemplificação ou preparação de atividades sobre cada um dos artefatos?</li></ol> |
|--|

Fonte: As autoras

Nesse processo, obtivemos um texto único como resposta. E, a partir dessa produção, foi possível elencar duas categorias com as quais o ensino da cultura surda é realizado nesta Instituição de Ensino, conforme imagem:

Imagem 01 – Categorização dos dados



Fonte: As autoras

Observamos que a apresentação da cultura surda ocorre de forma direta e indireta, ou seja, diretamente quando o docente menciona e exemplifica de modo explícito as características presentes na cultura surda, bem como cada um dos artefatos pertencentes a este grupo. Os artefatos da cultura surda trabalhados em sala de aula correspondem aos seguintes aspectos: experiência visual, linguístico, literatura, artes visuais, familiar, vida social e esportiva, político, criações e transformações materiais, os quais são conceituados e exemplificados com base em Strobel, (2018). As discussões também são ampliadas por meio dos conteúdos expostos no plano de ensino como políticas públicas e linguística.

Indiretamente, há a proposição de atividades que poderão evidenciar aspectos culturais dos surdos, inferimos aqui que comumente são trabalhados os aspectos relacionados à construção do conheci-

mento por meio das experiências visuais e da língua. Entretanto, neste aspecto ressaltamos o cuidado ao se trabalhar com músicas, uma vez que esse é um artefato pertencente aos ouvintes, portanto utilizá-la em um contexto de ensino da Libras para ouvintes é pertinente. Contudo, fazemos uma ressalva no que tange ao cuidado necessário em cursos de formação de professores para que estes não reproduzam essas atividades, pensando-se no respeito aos surdos e à sua diferença cultural.

Dado que comumente não há a sistematização de uma proposta pedagógica para o ensino dos artefatos da cultura surda, mas sim apenas a apresentação e exemplificação com os graduandos, realizamos uma proposição para o ensino de alguns artefatos da cultura surda.

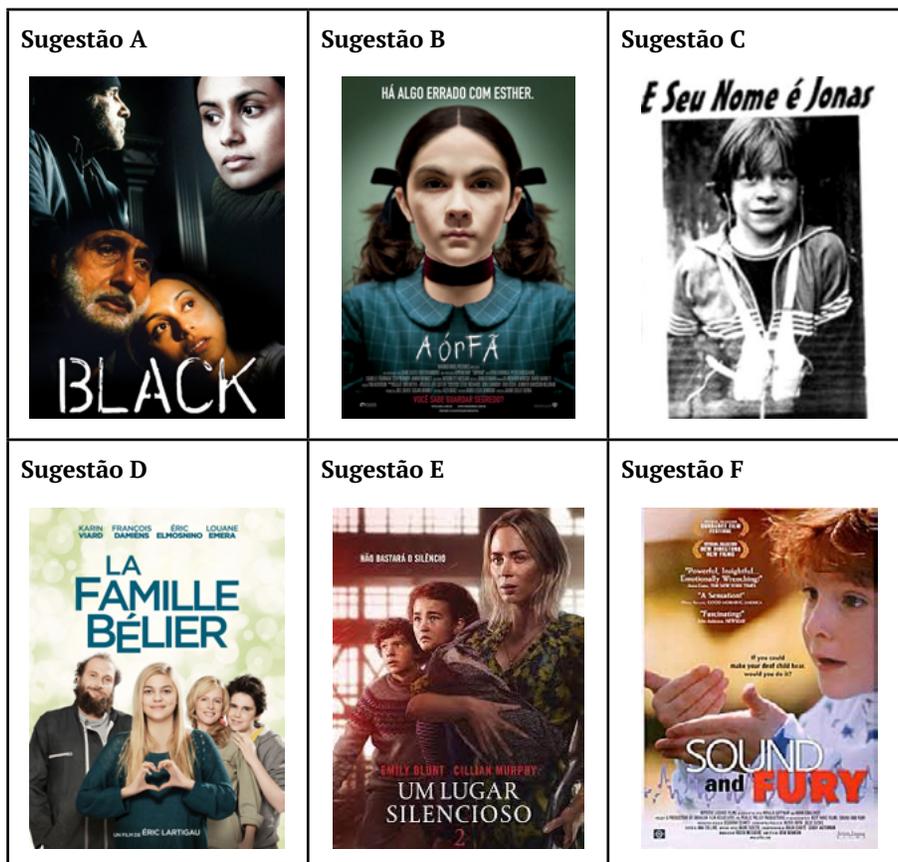
### **PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Diante das discussões, propomos uma sequência de atividades que contribui para o ensino de cultura surda na formação inicial de professores, as quais serão divididas em etapas numeradas de forma cardinal.

#### **ETAPA 01:**

O professor, após trabalhar as abordagens de ensino para surdos e mostrar imagens de filmes sobre a surdez, comenta sobre os aspectos apresentados nos filmes que envolvem a língua, o aprendizado da Libras e as consequências do aprendizado (ou não) da língua para o desenvolvimento dos surdos. Nesse momento, cabe salientar que a concepção de surdez, que o professor em formação inicial se apropria, refletirá a prática pedagógica utilizada no processo de escolarização. O professor regente ainda lembrará que estes aspectos foram estudados na trajetória histórica dos surdos e solicitará que os discentes, ao assistirem às obras apresentadas, elaborem um quadro contemplando o filme, a abordagem de ensino evidenciada na película e as

consequências apresentadas no enredo para posterior apresentação e discussão com a turma.



Sugestão A: Black – Sanjay Leela Bhansali, 2005. 124min

Sugestão B: A orfã – Jaume Collet-Serra, 2009. 123min

Sugestão C: E seu nome é Jonas – Richard Michaels, 1979. 94min

Sugestão D: La famille bélier – Eric Lartigau, 2014. 106min

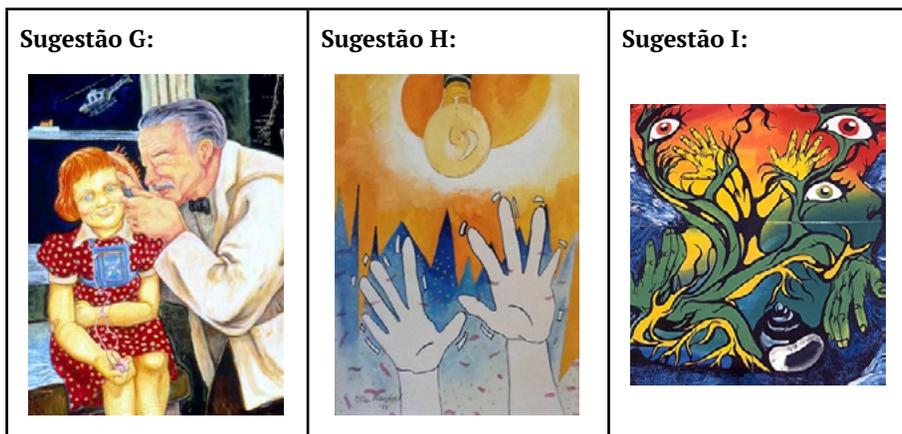
Sugestão E: Um lugar silencioso – John Krasinski, 2018. 90min

Sugestão F: Som e fúria – Josh Aronson, 2000. 80min

## ETAPA 02:

O professor apresentará algumas imagens/artes aos discentes e questionará sobre o que estão vendo, similaridades e diferenças, o que significa para os estudantes.

Nota: Neste momento, os alunos já devem ter tido contato com a trajetória histórica dos surdos e com as abordagens de ensino.



Sugestão G: Ritual – Susan Dupor

Sugestão H: Surprise in Deaf Culture – Ellen Mansfield

Sugestão I: Sprechende Hände, hörende Augen – Manfred Mertz

Ao término da discussão, o professor deverá enfatizar que, nas obras surdas, os artistas buscam reproduzir suas vivências, o desprestígio da Libras ao longo da história, as tentativas de normalização/padronização dos surdos, a importância da visão e da sua língua na comunicação.

## ETAPA 03:

Posteriormente, o docente disponibiliza trechos de falas e solicita aos alunos que, após discussão em grupo, apresentem como os aspectos culturais foram contemplados/abordados nessas situações.

**Relato 1:** *“Uma vez meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa para mim pelo meu aniversário, falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele. Era um ambiente escuro, com velas e flores no meio da mesa. Fiquei constrangida porque não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava, por causa da falta de iluminação e pela fumaça da vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro; e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando música que, sem que eu pudesse escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai e vem com seu violino.”*

**Relato 2:** *“Uma vez eu fui dar aula para um grupo de profissionais em uma cidade do Nordeste do Brasil, e uma psicóloga que trabalhava muitos anos com os surdos e sabe a língua de sinais me fez a pergunta: – Por que você não faz uma operação para ouvir? E respondi com outra pergunta: – Para que? Ela me respondeu: – Parar você ter uma vida normal!”*

Após disponibilizar um tempo para discussão e debate, os grupos iniciam as apresentações. Ao docente, cabe o papel de realizar inferências, quando necessário, para conduzir a conversa à reflexão dos aspectos que foram (des)respeitados, questionando, por exemplo:

### **Questionamentos – Etapa 03**

- 1) Apesar das boas intenções do namorado, o que o ambiente escuro, a música e a tentativa de leitura labial nos revelam?
- 2) Como nós, professores, podemos cair em uma armadilha similar? Quais aspectos exigem de nós (professores) cuidado, ao elaborarmos uma aula em um contexto de inclusão de surdos?

Posterior à discussão com a turma, o docente pode apresentar um relato que comprova a relevância de estar atento ao respeito das especificidades culturais e linguística dos surdos para reflexão:

**Relato 03:** *“Uma vez entrei na sala e todos entregaram o trabalho para o professor, eu fiquei surpresa e perguntei: “que trabalho?” Os colegas disseram que o professor avisou verbalmente na última aula, só que ninguém se lembrou de me avisar. Isso também aconteceu com as provas marcadas e depois, na hora, me dava mal por não ter estudado.*

*Então quando me cobrava a leitura labial, eu arrumava todas as “desculpas” possíveis para escapar daquela situação, inclusive, disse uma vez que o professor tinha bigode enorme e por isso não o entendia. A direção obrigou-o a tirar o bigode, o que ele fez, e fiquei muito sem graça porque continuei não entendendo e, para piorar, ele ficou horrível com os lábios muito finos. Então, a partir daí, desde a infância até a faculdade comecei a fingir que entendia tudo” (STROBEL, 2013, p.127)*

#### ETAPA 04:

O professor regente iniciará uma discussão com os discentes sobre as histórias que fizeram parte de sua infância e a forma em que essas histórias foram apresentadas a cada um e como elas ajudaram a constituir a personalidade, os gostos e a formar a identidade de cada um.

Em seguida, o docente explicará sobre a importância da família nesta etapa como mediadora dos conhecimentos, estimuladores do aprendizado e passará a questionar sobre como imaginam que este processo ocorre em um lar ouvinte com uma criança surda. Logo depois de debaterem sobre como essa prática influencia no desenvolvimento da criança, o professor retoma as histórias trazidas pelos discentes sobre a infância e leituras e apresenta aos estudantes algumas literaturas produzidas e/ou adaptadas para surdos.

A seguir, solicitará que os discentes acessem sites que reproduzem essas histórias e que identifiquem os aspectos que colaboram para o aprendizado e/ou desenvolvimento dos surdos e como isso pode colaborar para a criação da identidade surda.



Sugestão J: Rapunzel Surda – Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp

Sugestão K: Cinderela Surda – Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp

Sugestão L: Patinho Surdo – Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa

Nota: Professor, neste ponto é fundamental que você mencione como o artefato linguístico é importante para o surdo e, por isso, as histórias contadas aos surdos devem ser em Libras e devem permitir que as crianças surdas se identifiquem, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças. Não esqueça de atrelar o papel da família neste aspecto, permitindo e incentivando o aprendizado da Libras desde a primeira infância. Além disso, você poderá relembrar que há também piadas e poemas surdos. Se for possível, disponibilize alguns links desses outros gêneros, possibilitando o contato dos estudantes com os diversos gêneros produzidos para e pelos surdos.

## ETAPA 05:

Na sequência, o professor iniciará uma discussão com os licenciandos sobre tecnologias e criações diversas que utilizam no dia a dia como ferramentas facilitadoras. Depois das contribuições dos discentes, o professor passa a questionar sobre quais destes itens incluem ou excluem os surdos.

Posterior a esse momento, deverá ser solicitado que os alunos elaborem uma lista que mostre essa correspondência das tecnologias que foram criadas para ouvintes e as adaptações ou tecnologias ela-

boradas para surdos. Em seguida da apresentação e complementação dos diferentes grupos que o professor previamente solicitou para a elaboração desta atividade, o docente apresenta artefatos materiais que compõem a cultura surda, como por exemplo: TDD, VPAD, BABÁ LUMINOSA, ILS, LEGENDAS.

Tabela 01 – Diferenças da cultura surda e cultura ouvinte

<b>CULTURA SURDA</b>	<b>CULTURA OUVINTE</b>
LIBRAS – Comunicação gestual visual	Português – Comunicação oral auditiva
Programa de TV em Libras	Programa de TV
Teatro	Teatro
Piada	Piada
Esporte	Música
Festas comemorativas	Carnaval/discoteca/show
TDD	Telefone
Internet	Internet
Celular	Celular
TV com <i>close caption</i>	TV
Filme com legenda	Filme dublado
Jornal visual	Jornal e rádio
Videoteca	Biblioteca

Fonte: Adaptado do site da Associação dos surdos de Palhoça/SC

Nota: As sugestões apresentadas servem apenas como ferramentas que irão direcionar o professor durante a atividade, pode ser complementado pelas pesquisas realizadas pelos discentes, como por exemplo, mencionar o Hand Talk e outros aplicativos de acessibilidade. Salientamos ainda que acreditamos que essa apresentação serve para elucidar aquilo que, cotidianamente, foi trabalhado em sala de aula, uma vez que acreditamos que língua e cultura são indissociáveis.

## | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse processo, confirmamos que

A constituição de práticas discursivas que respeitem as diferenças, que possibilitem a comunicação em Libras entre surdos e ouvintes, que deem condições para o conhecimento acerca da cultura surda também viabilizam mudanças nos processos inclusivos em sociedade, sobretudo a partir do desenvolvimento pessoal, escolar/acadêmico e profissional [...]. (Müller; Kist, 2020, p. 72)

Embora o ensino da Libras aconteça há mais de uma década no âmbito acadêmico, observamos ainda a necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre como o ensino deste componente curricular tem se concretizado, em especial, porque o ensino de língua não deve estar dissociado da cultura surda.

Desta forma, apresentamos uma proposta pedagógica para que alguns dos artefatos culturais dos surdos possam ser ensinados para além de uma conceituação e exemplificação, mas contextualizados com os aspectos históricos e marcantes para o povo surdo, de modo que o docente possa conduzir os graduandos à uma reflexão sobre as especificidades culturais dos surdos bem como à conscientização para um trabalho inclusivo em sala de aula.

Salientamos que essa proposta não abarca cada um dos artefatos explanados por Strobel (2018), mas foi realizado um recorte de alguns destes artefatos atrelados a aspectos históricos e metodológicos que colaboram para a compreensão da cultura surda. Para além disso, essa proposta não foi elaborada com a intenção de ser reproduzida fielmente, mas sim, deixamos a possibilidade de ser adaptada e contextualizada com os diferentes ambientes de ensino, nos quais a Libras se faz presente.

Nesse sentido, finalizamos, sugerindo que outras propostas pedagógicas sejam (re)pensadas a fim de proporcionar aos professores em formação inicial conhecimentos válidos para sua prática pedagógica e que novas propostas sejam disponibilizadas, expandindo as discussões e reflexões sobre os aspectos culturais dos surdos.

## REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA*, 15. *Anais [...]*. . Vol. XV, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011

BRASIL, *Decreto n.º 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 07 jul. 2023

CALDAS, Waldenyr. *Cultura*. 4.ed. São Paulo: Global, 1991.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais* 2. ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

HOLLIDAY, Adrian. Small cultures. *Applied Linguistics*, 1999. p. 237-264.

KHOL, Marta. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione. 1997.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. *EDT: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, jun. 2006.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

LEBEDEFF, T.B. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola?. *In: AQUINO, I. C.; CRESTAN, L. M.; DIAS, L. F. F.; DIEDRICH, M. S. Língua, literatura, cultura e identidade – entrelaçando conceitos*. Passo Fundo: UPF Universidade de Passo Fundo, 2016. Cap.1, p.9-22.

MORAIS, Mônica Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Pedagogia e Diferença: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. *In:*

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (org.). *Currículo e avaliação: a diferença surda na escola*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 16-31.

MÜLLER, J. I; KIST, K. Língua Brasileira de Sinais e cultura surda: práticas inclusivas em um Instituto Federal. *LínguaTec*, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves v. 5, n. 2, p. 62-74, nov. 2020.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. Identidades Surdas. *In: SKLIAR, C. (Org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Muller de. *LIBRAS*, (linguística para o ensino superior; 5), editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Renata Nogueira da. *Tanbasá sa'e foho?* Reprodução e transformação da vida social das casas sagradas no Timor-Leste pós-colonial. 241 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

STROBEL, Karin Lilian. *História da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.



# EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL

FABÍOLA ZAPPIELO

AMANDA CLAUDIA BARBOSA

## | 1. EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita pelo aluno surdo é uma obrigatoriedade definida pela Lei 10 436/02 (Brasil, 2002). No entanto, ela deve ser concebida como segunda língua desse sujeito, tendo em vista sua primeira língua, a língua de sinais, como meio de comunicação e expressão da comunidade surda.

Esta concepção é necessária para a reflexão dos profissionais da educação do surdo, visando o sucesso de sua aprendizagem, adotando, assim, a perspectiva da educação bilíngue, em que duas línguas estão presentes no ambiente escolar. No entanto, isso não basta. Uma proposta de Educação Bilíngue precisa ser analisada e pensada de forma mais estruturada, levando em consideração o surdo em sua totalidade, partindo de um reconhecimento político que defina a surdez como uma diferença cultural.

Nesta perspectiva, o surdo é respeitado em sua singularidade linguística, todo o processo educacional tem como base a língua de sinais. Nesse processo, a língua portuguesa, como segunda língua, é ensinada.

Para que isso aconteça, o aluno surdo precisa ter acesso, primeiramente, à aprendizagem de sua língua materna.

Tradicionalmente, na perspectiva do oralismo, a língua portuguesa é ensinada ao surdo sem levar em consideração sua primeira língua. Com isso, o aprendizado é mais lento e, muitas vezes, o aluno não se apropria do conhecimento escolar de maneira efetiva, reduzindo o contato da criança com a escola apenas à aprendizagem da linguagem oral (Guarinello, 2007, p. 35).

Assim, é possível compreender que o objetivo de oralizar o surdo era de trazer o surdo para a “normalidade”, fazendo-o se igualar ao ouvinte. Nessa perspectiva, ensinar a língua portuguesa na modalidade escrita para o surdo, hoje, não deve ser vista como forma de normalizar o surdo, mas sim, um meio de empoderar o surdo em uma sociedade letrada.

Contudo, é necessário reconhecer a Libras como sua língua materna e primeira, dessa forma, uma Educação Bilíngue é fundamental para o pleno desenvolvimento do aluno surdo, fazendo com que a surdez seja vista numa perspectiva cultural, social e linguística.

Para isso, é preciso observar a Lei pela qual a Educação dos surdos está respaldada, como já citado anteriormente, a Lei Federal n.º 10 436/2002 e o Decreto 5626/2005 que regulamenta esta Lei, tendo em vista que o Decreto propõe uma Educação Bilíngue, reconhecendo a condição bilíngue da criança surda, ao citar que, ao surdo, deve ser garantida a educação em escolas ou classes de educação bilíngue na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e escolas bilíngues ou a inclusão na rede regular de ensino, a presença do profissional tradutor intérprete da Libras (TILS) nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, ou Educação Profissional (Brasil, 2005). Além disso, a Lei 13 005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o período de 2014-2024, também apresen-

ta a proposta de uma Educação Bilíngue em sua meta 4, estratégia 7, nos termos do Decreto 5626/2005 (Brasil, 2014).

Recentemente, tivemos a apresentação da Política Nacional de Educação Especial, por meio do Decreto 10 502/2020, instituindo uma Política “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2020). Para a comunidade surda, o Decreto oportuniza uma Educação Bilíngue, nos termos do Decreto 5626/2005, considerando-a como uma “[...] modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos”, se estes alunos usarem a Libras como sua forma de comunicação e expressão.

Ao citar a especificidade linguística e cultural, é possível reafirmar a necessidade da atenção que se deve ter a um povo com uma língua própria, pertencente a uma cultura. A 24.<sup>a</sup> Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela Unesco, em Barcelona, 1996, nos aponta para a decisão de escolha que uma comunidade linguística tem sobre o grau de presença da sua língua no ambiente escolar, este é um direito que uma pessoa usuária de uma língua que não seja a majoritária do país, sendo afirmada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Portanto, as políticas e as legislações que dizem respeito às pessoas com deficiência e as que são construídas e propostas diretamente ao povo surdo, nos levam a refletir, teorizar e garantir na prática uma Educação Bilíngue, pois, somente assim, de acordo com o Relatório sobre Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, havendo uma educação em que o surdo esteja submerso em sua cultura, conseguirá se apropriar de uma educação plena, que é seu direito, e permanecerão na escola, concluindo, assim, todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, a educação bilíngue, tendo como base pesquisas linguísticas (Quadros; Karnopp, 2004; Stokoe, 1960), traz a valorização

cultural do surdo, em especial, sua língua. Ademais, Guarinello aponta que

O enfoque educacional bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Além disso, essa proposta valoriza os adultos surdos, que vão responder pela exposição à língua de sinais, e possibilita à criança surda o direito de escolha entre duas línguas. Não se trata, portanto, de negação da surdez, mas, sim, de respeito à uma minoria linguística. (Guarinello, 2007, p. 49)

Ao propormos uma educação na perspectiva do bilinguismo, é necessário destacar que, não somente há o envolvimento de duas línguas circulando em uma comunidade escolar, mas, na mesma proporção de importância, a identidade do surdo é posta em destaque. Conforme pontuam Perlin e Strobel (2008), a identidade surda é constituída a partir do encontro surdo-surdo, momento em que a sua cultura é compartilhada na interação com seu semelhante.

É no acesso à Educação Bilíngue que o surdo tem contato com seus pares, devido à presença de profissionais surdos que ali estarão, assessorando sua educação, dando suporte à comunidade escolar, apontando as necessidades do aluno surdo. Além disso, o contato com sua língua materna durante todo o processo de ensino e aprendizagem favorecerá seu aprendizado.

Na Educação Bilíngue, portanto, duas línguas são envolvidas no contexto educacional, é o que afirmam Quadros e Schimiedt (2006), as autoras ainda ressaltam a necessidade de discussões sobre as políticas linguísticas e pedagógicas, pois a comunidade escolar precisa assumir que duas línguas passarão a circular no espaço escolar, não apenas em sala de aula, mas em todas as relações e interações que o surdo fizer nesse ambiente, pois é o que pontua o Decreto 10 502/2020, a Libras não apenas como língua de instrução e ensino, mas também de comunicação e interação.

Assim, com o aluno surdo inserido em um ambiente permeado por sua cultura, onde tem a oportunidade de desenvolver sua identidade e se apropriar, de forma natural, de sua língua, o surdo tem a possibilidade de, em meio a uma educação bilíngue, adquirir uma segunda língua, a língua portuguesa.

Para a aquisição dessa segunda língua, a formação do professor de língua portuguesa é essencial. Esta formação tem início no curso de graduação que, conforme a Lei 10 436/02, deve ofertar a disciplina de Libras obrigatoriamente (Brasil, 2002). Neste momento, o futuro profissional aprenderá práticas metodológicas para o atendimento ao aluno surdo que estará incluso em salas de aulas regulares de ensino.

## 2. SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Para Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), sociolinguística educacional são “[...] todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área de ensino de língua materna”. É notável que, na mesma época em que nasce a sociolinguística, década de 1960, iniciam-se os estudos sobre a linguística da língua de sinais por William Stokoe, na Universidade Galaudet, em Washington, Estados Unidos (Queiroz, 2013, p. 29).

Esta afirmação é curiosa, tendo em vista que nos leva a observar a aproximação dos fatos. Stokoe, claramente, estava imerso nas discussões dos estudos sobre a ciência da linguagem.

A sociolinguística educacional surgiu diante das discussões que se faziam sobre as crianças oriundas de grupos minoritários que apresentavam um baixo rendimento escolar. Bortoni-Ricardo (2005, p. 116) afirma que “aprender a ler num sistema de escrita que reflete um dialeto desconhecido é duplamente difícil”. Certamente, a sociolinguística ajuda responder essa questão. Queiroz (2013, p. 30), afirma que

O problema do baixo rendimento escolar dessas crianças constituiu-se como um compromisso social dos estudos da Sociolinguística ao longo do século XX, os quais refutaram algumas hipóteses já então estabelecidas para explicar esse fenômeno.

O surdo, incluso nos grupos minoritários, também se caracterizava com baixo rendimento escolar, as dificuldades desse aluno se diferenciam dos outros grupos, tendo em vista a sua língua materna que é a língua de sinais. Maher (2007, p. 67) afirma que

Não é mais possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros.

No entanto, muitas vezes, esses alunos chegam à escola sem ao menos ter se apropriado de sua língua materna no seio familiar ou na comunidade a que pertence, não podendo ser considerados bilíngues. Por essa razão, é possível observar uma dificuldade maior nesse grupo.

Com isso, é importante que os professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas, a fim de ensinar a língua portuguesa para os alunos surdos, tendo como base a sociolinguística.

Com o objetivo de “[...] subsidiar metodologias que auxiliem professores na condução de uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento das competências escolares em seus alunos” (Queiroz, 2013, p. 42), Bortoni-Ricardo (2005, 2009) apresentou os pressupostos que orientam a sociolinguística educacional. Queiroz (2013) organizou esses pressupostos, fazendo relação com a educação do surdo, esta organização será apresentada no quadro a seguir:

<p><b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b></p>	<p><b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Competência oral dos alunos</li> </ul>	<p>Há que se considerar os surdos oralizados. Caso esta competência seja estendida para a competência comunicativa, deve-se valer da modalidade oral ou sinalizada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os antecedentes sociodemográficos dos alunos</li> </ul>	<p>É essencial que a escola tenha conhecimento da família do aluno, comunidade em que vive, níveis de letramento existente na família, se há outros surdos, se há comunicação por meio da língua de sinais. Para que, assim, a escola possa intervir.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A variação própria dos modos de falar</li> </ul>	<p>As línguas de sinais, assim como as orais, apresentam variações. É importante que o professor as reconheça e valorize para que o aluno se sinta pertencente ao contexto escolar e tenha sucesso em seu aprendizado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas sociais convencionais que regem a interação</li> </ul>	<p>É necessário que haja intervenção docente nos eventos de fala em que os alunos surdos não tenham conhecimento do monitoramento. É preciso deixar claro para esses alunos que é preciso fazer escolha em seu recurso comunicativo para atender as expectativas de um determinado evento.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é o “erro de português”</li> </ul>	<p>A escrita, em língua portuguesa, do aluno surdo é marcada, fortemente, pela sua língua materna. Portanto, carrega uma construção diferente em sua estrutura, não podendo ser considerada uma escrita errada.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma pedagogia culturalmente sensível às características dos alunos</li> </ul>	<p>Promover o acesso do aluno surdo à escolarização é o que caracteriza este pressuposto, garantindo o exercício de uma cidadania plena. Para isso, faz-se necessário que o professor esteja em constante formação.</p>

Fonte: Quadro organizado tendo como base Queiroz (2013, p. 42-44).

A proposta apresentada pela autora deveria servir como base para que os professores que atendem os alunos surdos em sala de aula regular de ensino tenham fundamento para um ensino e uma aprendizagem efetiva desses alunos.

Sabemos da importância de o professor estar em constante formação, Bortoni-Ricardo (2009) pontua sobre a necessidade da pedagogia da leitura, atribuindo aos cursos de formação essa responsabilidade. Em relação à educação de surdos, é indiscutível a precisão na formação do profissional que o atende.

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores. (Bortoni-Ricardo, 2009, p. 118-119)

É possível observar, então, que na perspectiva da sociolinguística educacional em uma educação bilíngue para surdos relacionam-se identidade, professor consciente de sua formação constante de forma reflexiva diante das diferenças linguísticas existentes em sua sala de aula.

Na próxima seção, trataremos dos pressupostos da sociolinguística educacional alinhada à educação do surdo e uma proposta didática que favoreça a sua aplicabilidade.

### **| 3. PROPOSTA PARA PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA INCLUSIVA**

Nas aulas de Língua Portuguesa, o aluno surdo, usuário da Libras, precisa se esforçar mais que os outros alunos, os ouvintes, tendo em vista sua singularidade linguística, devido ao uso de duas línguas no contexto escolar: a Libras em sua comunicação e formação do pensamento, bem como de conceitos científicos; e a Língua Portuguesa

na modalidade escrita. Além disso, devido à sua visualidade, está sempre atento ao profissional TILS, aos movimentos do professor e dos colegas de sala, às informações presentes na lousa, livro didático e outros materiais disponíveis na sala de aula. Portanto, é imprescindível que o professor utilize estratégias que favoreçam a aprendizagem desse aluno, chamando sua atenção para o conteúdo a ser trabalhado.

Para isso, os pressupostos da sociolinguística educacional alinhados às particularidades da educação do surdo são relevantes à medida que o professor os compreenda e os utilize em suas aulas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2005), esses pressupostos têm como objetivo contribuir com a criação de metodologias que possam conduzir práticas pedagógicas favorecendo, assim, o desenvolvimento das competências escolares nos alunos.

Tendo como base o quadro desenvolvido por Queiroz (2013, p. 42-44) posto na seção anterior, será apresentada agora uma proposta de práticas docente para aplicação em sala de aula inclusiva com o aluno surdo usuário de Libras. Essa proposta não deve ser seguida como regra ou aplicada em toda sala de aula com a inclusão do surdo devido à identidade<sup>1</sup> que cada surdo desenvolve, no entanto, pode servir como base para uma possível adaptação levando em consideração as particularidades desse aluno.

Esta proposta é direcionada, como dito anteriormente, a uma sala de aula regular inclusiva com um aluno surdo usuário de Libras. Pode ser aplicada em turmas do Fundamental ao Médio, com suas devidas adaptações à realidade da faixa etária e identitária.

Retomaremos aqui os pressupostos da sociolinguística educacional e apontaremos as propostas de práticas docente.

---

1 A identidade surda é subjetiva, pois depende do contexto em que o sujeito surdo vive, qual a sua concepção em relação à sua surdez, se utiliza ou não a língua de sinais. Além disso, Skliar (2013) pontua que a identidade surda não é estática, ao longo de sua vida, a depender dos diversos fatores que o permeia, o sujeito surdo pode mudar sua forma de se ver e de se entender, mudando, assim, sua identidade surda.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Competência oral dos alunos</li> </ul>	Há que se considerar os surdos oralizados. Caso esta competência seja estendida para a competência comunicativa, deve-se valer da modalidade oral ou sinalizada.

Como esta proposta é direcionada a aluno surdo usuário da Libras, a competência oral dita nesse pressuposto será pensada como competência sinalizada. Em várias situações nas aulas de Língua Portuguesa é pedido ao aluno que participe de situações de oralidade, sendo este um dos eixos da prática de linguagem expressos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e do Ensino Médio. Nesse sentido, a presença do profissional TILS é fundamental, tendo em vista que ele fará a mediação na comunicação no contexto escolar. Situações como intercâmbio conversacional, conversação espontânea, relato formal/ informal, produção de texto oral, estratégias de produção envolvendo debates ou entrevistas, todos objetos de conhecimento expressos na BNCC, a princípio, falar de oralidade para um aluno surdo gera estranheza, no entanto, a Libras será seu meio de comunicação e expressão. Deverá ser dada ao aluno a oportunidade de participar na mesma medida que se dá ao ouvinte, oportunizando o aprendizado dos diversos gêneros textuais.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os antecedentes sociodemográficos dos alunos</li> </ul>	É essencial que a escola tenha conhecimento da família do aluno, comunidade em que vive, níveis de letramento existente na família, se há outros surdos, se há comunicação por meio da língua de sinais. Para que, assim, a escola possa intervir.

O pressuposto anterior é essencial para que o professor possa planejar seu encaminhamento metodológico. Como dito anteriormente, é preciso que se tenha conhecimento acerca da identidade do aluno surdo, além disso, conhecer o contexto familiar e social dele é fundamental para a compreensão de como se desenvolveu essa identidade que ele apresenta.

Se o aluno é filho de pais ouvintes, há uma gama de fatores que influenciam no desenrolar da apropriação do conhecimento escolar desse aluno. Isso se explica pelo fato de que pais ouvintes falam uma língua diferente, o que se espera é que os pais busquem o aprendizado não só da língua de seu filho surdo, mas da sua cultura, de seu modo de ver o mundo, de seus direitos. Além disso, que sejam participativos em sua vida escolar. Para que isso aconteça, a educação tem papel importante no esclarecimento para a família do aluno, portanto, reuniões periódicas devem ser organizadas para esse fim, com a presença de equipe multiprofissional para abordar os diversos assuntos que se referem à surdez e à língua de sinais.

Caso o aluno seja filho de pais surdos usuários, também, da Libras, é necessário que a escola tenha a mesma conduta em relação ao exemplo citado no parágrafo anterior, partindo da seguinte reflexão: esses pais tiveram a mesma oportunidade que o filho em relação ao acesso à escolarização e ao conhecimento sobre seus direitos? Por essa razão, o acompanhamento com equipe multiprofissional também se faz necessário.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
• A variação própria dos modos de falar	As línguas de sinais, assim como as orais, apresentam variações. É importante que o professor as reconheça e valorize para que o aluno se sinta pertencente ao contexto escolar e tenha sucesso em seu aprendizado.

Neste pressuposto, é preciso que o professor de Língua Portuguesa se atente para a forma com que vai abordar as variações linguísticas tanto da língua portuguesa quanto da Libras. A BNCC pontua a variação linguística como um dos objetos de conhecimento, portanto, este documento oficial ampara o ensino. O aluno surdo deverá, obrigatoriamente, aprender a língua portuguesa na modalidade escrita (Brasil, 2002), dessa forma, ele poderá se deparar no decorrer de sua vida acadêmica, bem como nos textos que circulam socialmente, com modos de falar/ escrever diferentes, com isso, apresentar ao surdo apenas a norma padrão não configura como correto, as normas linguísticas devem ser abordadas em sala de aula. Para melhor visualização do aluno surdo, ao se tratar de variação diatópica, pode-se explorar o mapa para que se localize onde se usa esta ou aquela variação. Se a variação for diacrônica, uma linha do tempo deve ser apresentada, como forma de se localizar no espaço e no tempo, com imagens referentes à época. Ao se tratar da variação diafásica, o professor poderá, mais uma vez, se valer de imagens ilustrativas de situações comunicativas ou contexto do grupo que se refere à variação estudada, assim como, vídeos representativos. Sobre a variação diastrática, o professor deverá apresentar ao aluno todo o contexto, pontuando o grau de escolaridade, sexo, idade, classe social, profissão, contexto social para, assim, o surdo compreender de forma efetiva a variedade explorada.

É correto afirmar que as sugestões apresentadas anteriormente podem beneficiar surdos e ouvintes no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que a utilização de recursos visuais oportunizam melhor clareza e aproximação ao seu referente.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
• Normas sociais convencionais que regem a interação	É necessário que haja intervenção docente nos eventos de fala em que os alunos surdos não tenham conhecimento do monitoramento. É preciso deixar claro para esses alunos que é preciso fazer escolha em seu recurso comunicativo para atender as expectativas de um determinado evento.

As normas sociais precisam ser aprendidas por todos, em relação ao surdo, a depender da interação que se faz em seu meio familiar, não haverá aprendizado pela ausência da comunicação por meio de sua língua materna, portanto, a escola fará essa intervenção. Além de apresentar os eventos de fala, o professor poderá simulá-los, facilitando a compreensão de seus alunos. Uma sugestão é discutir sobre algum problema que o bairro a que a escola pertence apresenta, elencar possíveis soluções e simular uma conversa com o prefeito ou vereador do município, em seguida, agendar uma reunião com a autoridade municipal e colocar em prática o que foi feito em sala. Outra sugestão é pedir que observem uns aos outros em situações comunicativas diferentes que envolvem sua convivência escolar, seria interessante que o fizessem por um determinado período de tempo para, depois, apresentarem suas conclusões sobre o monitoramento de seus colegas, qual a escolha de seu recurso comunicativo, sua postura nos diversos momentos de fala. Assim, o surdo tem a possibilidade de ver na prática as normas sociais convencionais que regem a interação.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
• O que é o “erro de português”	A escrita, em língua portuguesa, do aluno surdo é marcada, fortemente, pela sua língua materna. Portanto, carrega uma construção diferente em sua estrutura, não podendo ser considerada uma escrita errada.

Para a sociolinguística, a expressão “erro de português”, colocada propositalmente entre aspas, é carregada de preconceito, é correto dizer que os “[...] erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 37 grifo da autora). É primordial que o professor tenha esse conhecimento e o leve para a sala de aula para, assim, afastar o preconceito linguístico de alunos ouvintes e surdos.

Ao se tratar da escrita do aluno surdo, haverá com grande frequência marcas de sua língua materna, reafirmamos que o surdo pensa em uma língua, a Libras, e precisa ler/ escrever em outra, a Língua Portuguesa, essa é a razão de sua escrita ser diferente. É primordial que o professor respeite a singularidade linguística do surdo, no entanto é, na mesma medida, importante que o professor apresente ao aluno surdo a escrita na estrutura linguística e gramatical da língua majoritária brasileira.

<b>PRESSUPOSTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL</b>	<b>RELAÇÃO QUE SE FAZ COM A EDUCAÇÃO DO SURDO</b>
• Uma pedagogia culturalmente sensível às características dos alunos	Promover o acesso do aluno surdo à escolarização é o que caracteriza este pressuposto, garantindo o exercício de uma cidadania plena. Para isso, faz-se necessário que o professor esteja em constante formação.

Por fim, a pedagogia culturalmente sensível é, além de um dos pressupostos da sociolinguística educacional, claramente uma estratégia para trazer para a comunidade escolar a educação bilíngue que tanto se preza.

Com isso, a escola, antes apenas inclusiva, será uma escola inclusiva bilíngue, em que a cultura surda se fará presente. Isso é necessário para que este aluno esteja submerso em sua cultura e, assim, sinta-se pertencente ao ambiente escolar. Isso poderá acontecer com a presença de profissionais bilíngues, professores surdos e a interação com toda a comunidade escolar. Essa interação poderá ser efetivada com a disponibilização de cursos de Libras para a comunidade escolar, para que o surdo transite pela escola sem problemas de comunicação. Além disso, o professor saberá de suas particularidades e singularidades linguísticas, fazendo adaptações curriculares, não no sentido de subtrair conteúdos, mas sim, de trazer a cultura surda para dentro do currículo escolar. A Literatura surda é de extrema importância para esta adaptação curricular, quer seja a literatura adaptada, interpretada ou mesmo a literatura de criação surda, assim, os alunos ouvintes terão conhecimento da riqueza que a cultura surda pode trazer para dentro do espaço escolar. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o surdo não será um aluno passivo, mas sim, ativo, participativo e autônomo, tendo a possibilidade de, junto com a turma, discutir,

refletir e construir sua própria opinião diante de um assunto trazido pelo professor.

Bortoni-Ricardo (2021, p. 158) denomina a Sociolinguística Educacional como o “[...] esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas.”, por essa razão, trazemos a trazemos para a educação do surdo, com propostas práticas que auxiliem o professor no processo de ensino e aprendizagem.

#### | 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, apesar de estar presente na Lei como obrigatória (Brasil, 2002), ainda é um desafio para os professores da rede regular de ensino, visto a urgente necessidade de formação contínua.

Professores de alunos surdos inclusos em salas de aula regulares de ensino devem se atentar ao fato de que este aluno tem como sua primeira língua, a língua de sinais, e a segunda língua, a língua portuguesa. Por esse motivo, sua escrita apresentará algumas particularidades, tendo em vista que, este aluno pensa em uma língua e escreve em outra. Dessa forma, o trabalho com a sociolinguística educacional é extremamente necessário para uma aprendizagem efetiva.

Partindo dos pressupostos da sociolinguística educacional de Bortoni-Ricardo (2005, 2009), em especial da pedagogia culturalmente sensível, o professor adquire uma postura de reflexão diante das necessidades particulares de cada aluno presente em sua sala e, sobre o surdo, das particularidades e singularidade linguística e cultural, reconhecendo e valorizando sua diferença.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Manual da Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL. *Lei Federal n.º 10 436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Decreto n.º 5626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002.

Brasília: MEC, 2005. Brasília: MEC, 2014. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. *Decreto 10 502*, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, 2020. Disponível em

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm) Acesso em fev/2023.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. ONU, 1948. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> > Acesso em: fev. 2023.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de crianças surdas*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Texto Base do Curso de Bacharelado em Letras/LIBRAS na modalidade a distância: UFSC, 2008. Disponível em < [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO\\_BASE-Fundamentos\\_Educ\\_Surdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/fundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf) > Acesso em: fev. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

QUEIROZ, Esmeralda Figueira. *Contribuições da sociolinguística educacional à formação do professor alfabetizador/letrador de alunos surdos*. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STOKOE, William. Sign language structure: na outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics Occasional Papers 8*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.



# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), LINGUAGENS NÃO VERBAIS E COMUNICAÇÃO: IMPLICAÇÕES CULTURAIS

EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA  
LORRANA DE SOUZA BOSSAN GONÇALVES  
ROBERTA MARTINS ZAPAROLI ZUCOLOTO

## INTRODUÇÃO

O espectro autista é uma condição neurológica, definida pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) como um transtorno do neurodesenvolvimento (Santos, 2017) que afeta a comunicação e a interação social. Os critérios para determinação desta condição são clínicos e as características muito abrangentes, geralmente, com afetamento nas áreas de interação social pelo comprometimento da comunicação, em maior ou menor grau, com variação importante, conforme o nível de resposta inconsciente aos estímulos externos, das pessoas diagnosticadas com esta condição. Por isso o uso da terminologia espectro.

De acordo com Santos (2022, p. 4):

O autismo é visto no presente como um dos aspectos que abarcam o panorama da diversidade humana [...] visto como uma diferença biológica leva o sujeito a apresenta diferentes formas de ser e de estar

no mundo; maneiras diversas de interagir, brincar, estudar, sentir e agir sobre as relações e sobre o mundo.

Porém, historicamente, esta definição acerca do que hoje é visto como um espectro, nem sempre foi assim. Em estudos que datam de 1991, as primeiras associações com as características do espectro foram relacionadas à esquizofrenia. Posteriormente, com foco na habilidade afetiva, a ausência foi relacionada à vida ainda intrauterina no estabelecimento das relações afetiva com a mãe, culpando os pais pela falta de afeto e pelo não desenvolvimento das relações afetivas e, somente em 2013, a Associação Americana de Psiquiatria passa a compreender o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento (Santos, 2022).

Pessoas no espectro autista podem ter dificuldades em expressar seus pensamentos e emoções verbalmente, por falta de interesse em estabelecer relações sociais, conforme o seu nível de comprometimento, e compreendendo a importância da interação social para o desenvolvimento humano, a linguagem não verbal torna-se uma forma importante de comunicação para elas (Lemos, 2014). Desta forma, neste artigo, discutiremos as implicações culturais da gestualidade e da linguagem não verbal no contexto das interações sociais com pessoas do espectro autista.

A gestualidade é uma forma de comunicação não verbal que envolve o uso de expressões faciais, gestos e posturas corporais para transmitir informações. Birdwhistell, antropólogo norte-americano que desenvolveu pesquisas na área da cinésica, estimou que somente 35% de qualquer interação social é realizada por palavras, sendo o restante por meio da gestualidade (Birdwhistell, 1985 *apud* Silva, 2000).

Assim, para pessoas do espectro autista, a gestualidade pode ser uma ferramenta essencial para se comunicar. A dificuldade em entender e usar a linguagem verbal de forma eficaz, apresentada muitas vezes como uma condição das pessoas deste espectro que não

se mostram capazes de expressar suas necessidades, desejos e emoções por meio de palavras, podem ser reconhecidas por meio de gestos e expressões faciais.

No entanto, é importante reconhecer que a forma como a gestualidade é interpretada e compreendida pode variar de acordo com a cultura. Em algumas culturas, certos gestos podem ter significados específicos e podem ser interpretados de maneira diferente do que se pretendia originalmente. Como por exemplo, o contato visual que é considerado uma forma importante de comunicação em muitas culturas ocidentais, mas pode ser evitado ou interpretado de maneira diferente em outras culturas. Para pessoas no espectro autista, que muitas vezes têm dificuldades em fazer contato visual, isso pode levar a mal-entendidos e dificuldades de comunicação com pessoas de diferentes origens culturais.

Assim, para tratarmos da relação entre gestualidade e suas implicações culturais, apresentada aqui como linguagem não verbal e o espectro autista como uma condição neuropsicológica do desenvolvimento cognitivo, abordaremos aspectos da gestualidade na perspectiva cultural e suas implicações comunicacionais. No segundo momento do texto, apresentaremos algumas características típicas do comportamento autista e sua relação com o corpo em momentos comunicacionais e, por fim, apresentaremos algumas possibilidades de interação social, respeitando os limites impostos pelo espectro.

## **| GESTUALIDADE, COMUNICAÇÃO E ASPECTOS CULTURAIIS**

De acordo com Neira e Nunes (2007), o movimento humano, entendido como forma de expressão de sentimentos e emoções é uma forma de linguagem e o reconhecemos por meio dos gestos. Conforme os autores, o gesto é um movimento intencional e significativo, pois, na relação sujeito e cultura, permeia a comunicação entre os membros de determinado grupo social. A cultura, aqui representada pelo movi-

mento corporal intencional na prática de gestos, estabelece nas relações sociais, um escopo de validação, comunicação e significação.

Os gestos diferem entre as culturas e compreender essas diferenças é fundamental para estabelecer uma comunicação efetiva, principalmente em situações de diferentes idiomas ou naquelas nas quais os interlocutores não apresentam as mesmas capacidades de comunicação, como é o caso apresentado neste artigo com pessoas do transtorno do espectro autista.

Nas diferentes culturas, os mesmos gestos podem ter significados opostos como, por exemplo, juntar os quatro dedos ao polegar no Brasil tem o significado de muita gente e, na Itália, os mesmos gestos significam medo, uma mesma comunicação podem ter gestos diversos. Outro exemplo é quando se quer significar por meio de gestos, no Brasil, que já se comeu até ficar satisfeito, damos leves tapas no abdômen e, na Itália, passa-se a mão no abdômen em forma circular.

Muitos são os elementos do eixo contrastivo da linguagem gestual nas diferentes culturas espalhadas pelo mundo e que, mal sinalizadas, podem promover ruídos na interlocução. Outros exemplos são mover a cabeça de um lado para o outro lateralmente, que no Brasil significa um gesto de negação, na cultura indiana é um gesto afirmativo, ou tocar a cabeça de uma pessoa no Brasil pode ser considerado um gesto carinhoso, na cultura budista pode ser interpretado como falta de respeito, pelo fato de considerarem a cabeça uma parte sagrada do corpo (Ferreira, 2020).

Os gestos são parte integrante do discurso. Segundo Santi (*apud* Álvarez, 2013) a análise da gestualidade deve ser pensada em quatro elementos importantes que juntos transmitem a mensagem comunicativa, sendo eles: os movimentos físicos em si, a emoção transmitida, os elementos sensoriais emitidos e o simbolismo cultural. Este conjunto de elementos visuais, auditivos e cinestésicos possibilitam a comunicação sem o uso de palavras, constituindo uma linguagem

gestual que Halliday (1998 *apud* Álvarez, 2013) define como um conjunto de significados derivados da semiótica constituintes da cultura.

Assim, a cultura é carregada de comportamentos inerentes aos grupos sociais que lhe dão sentido e se materializam em brincadeiras, esportes, lutas, danças, cumprimentos e gestos comunicativos, roupas, cores, alimentos, crenças que criam e recriam modos de viver e movimentos corporais, conforme o contexto e as necessidades inerentes a eles, representados por uma maioria de pessoas de determinado grupo social, que normaliza alguns comportamentos em relação a outros, devido à sua transmissão e reprodução massiva, muitas vezes associados a relações sociais de poder (Neira; Nunes, 2007).

Nos espaços educativos, na contramão da concepção do movimento como expressão livre dos sentimentos, emoções e necessidades físicas de comunicação e aprendizagem, estão a reprodução de comportamentos padronizados, rejeitando as diferenças gestuais dos pertencentes aos grupos minoritários. Isso acontece, por exemplo, nas escolas, quando se coloca como regra que todos os alunos devem realizar determinadas atividades, sem considerar suas as necessidades, aspirações ou limitações individuais.

Considerando que a interação social, a comunicação e comportamento se inter-relacionam na promoção do desenvolvimento cognitivo e que as pessoas com TEA são afetadas nesta área de forma muito importante, cabe aos profissionais que trabalham com eles, utilizarem estratégias comunicacionais para o estabelecimento de um canal de comunicação efetivo para que as mensagens possam percorrer o caminho necessário para chegar até à sua cognição (Lemos, 2014).

Lemos (2014, p. 119) destaca a importância do espaço escolar neste aspecto:

Nesse sentido, destaca-se a escola como um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pela oportunidade de convivência com outras

crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças.

Assim, a escola torna-se um local de grande relevância por ser espaço de múltiplas experiências de convivência e no qual as crianças, de modo geral, vão adquirir habilidades comunicacionais na relação com os seus pares. Por isso a importância de aprofundar os conhecimentos acerca do espectro, conhecer suas características, a fim de perceber as possibilidades de interação e reconhecer as potencialidades a serem desenvolvidas nas pessoas deste espectro.

### | CARACTERÍSTICAS DO ESPECTRO AUTISTA

Por ser um transtorno neurológico do desenvolvimento, e multifatorial bastante complexo, o autismo requer atenção redobrada dos profissionais que atuam no ambiente escolar. E para que a inclusão seja satisfatória e o aprendizado seja de qualidade, faz-se necessário que os profissionais envolvidos tenham conhecimento técnico sobre o TEA. Dambros (2018) afirma que a inclusão de alunos com TEA é uma realidade desafiadora para o docente, pois é permeada de incertezas, receios e angústia, devido às limitações dos alunos. A autora destaca a importância da capacitação docente como meio de superar os desafios da escolarização desse alunado. O termo espectro é utilizado por envolver situações e apresentações muito diferentes umas das outras, em uma gradação de leve, moderada ou severa. Porém, três características fundamentais se manifestam em conjunto ou de forma isolada: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem, dificuldade de socialização e padrões de comportamento restritivo e repetitivo. Em suma, a tríade do autismo refere-se à comunicação, ao social e ao comportamento do indivíduo.

De acordo com o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA*, o autismo somente é diagnosticado, quando os déficits

característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas. É um transtorno muito heterogêneo e engloba tanto indivíduos que não falam e se restringem a movimentos estereotipados, como aqueles que falam, tem inteligência normal e interesses muito restritos. Podem apresentar um hiperfoco, que é definido como uma forma intensa de concentração em um mesmo assunto, tópico ou tarefa, destacando-se dos demais por expressar-se brilhantemente em determinadas áreas como desenho, pintura, música, entre outras. E há também os que têm quociente de inteligência acima da média e podem apresentar ter altas habilidades e/ou superdotação. Por outro lado, há aqueles que podem apresentar deficiência intelectual associada ao autismo.

O TEA apresenta-se entre os transtornos que compõem uma série de características, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença ou comportamento, interesses e atividades estereotipadas (Mercadante *et al.*, 2006). Para D'Antino (2008, p. 59), “[...] os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo”

Realizar um diagnóstico precoce possibilita à criança ser estimulada de forma adequada desde pequena, quando a plasticidade neural é maior, e colabora para bons resultados do tratamento. Atualmente, o diagnóstico na idade pré-escolar ainda é muito raro, mesmo sendo notória a relevância do início da intervenção o mais breve possível (Bosa, 2006). Geralmente os pais são os primeiros a notar os sinais de autismo nos filhos, alguns sinais já podem ser observados aos seis meses de idade. Mas os sintomas antes de um ano são inespecíficos, e não diferenciam crianças com TEA ou atraso no neurodesenvolvimento. O diagnóstico é complexo, mas alguns dos primeiros sinais preditivos de autismo são: dificuldade em conjugar o olhar, pouco sor-

riso recíproco, raramente imitar os outros e não responder ao nome (Biasão, 2014).

Uma criança com autismo pode demonstrar algumas particularidades antes do primeiro ano de vida, ou apresentar um desenvolvimento satisfatório até, aproximadamente, os dois anos de idade, quando gradativamente perde as habilidades adquiridas, é o chamado autismo regressivo. Um exemplo disso é o da criança que começou a falar as primeiras palavras e frases e, de repente, ela já não se comunica mais verbalmente. Para evolução favorável do quadro, é fundamental que o diagnóstico seja precoce, visto que o transtorno não tem cura e estimular o paciente, desde a infância, é a base do tratamento. Educadores, que estão em contato direto com as crianças em idade pré-escolar têm a importante tarefa de identificar os sinais de alerta e podem ser os primeiros a perceber que há algo de diferente com aquela criança (Biasão, 2014). Portanto, os profissionais da educação infantil devem estar preparados para reconhecer esses sinais de alerta e orientar a família para uma avaliação profissional experiente.

Conforme mencionamos, o autismo é um transtorno heterogêneo e complexo e por esse motivo o tratamento deve ser reavaliado e reestruturado sempre que necessário, devido ao fato de algo que apresenta bom resultado para a criança e a família em um período, por exemplo, durante a fase pré-escolar, já não funciona quando a criança adentra o ambiente escolar ou quando chega à adolescência. Para Foxx (2008), o tratamento deve focar no estímulo da comunicação e do desenvolvimento social, melhorar o aprendizado e a capacidade de solucionar problemas, reduzir comportamentos que interferem negativamente com o aprendizado e cotidiano, além de auxiliar a família a superar o autismo. Segundo Bosa (2006), o tratamento recomendado requer uma equipe multiprofissional, que engloba profissionais das áreas da: psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, terapia ocupacional, e neurologia. E esses profissionais devem desenvolver um plano para cada paciente e determinar os objetivos a serem alcançados e as estraté-

gias para atingi-los. Os resultados do tratamento dependem da idade do paciente, presença ou não de linguagem, nível cognitivo e gravidade dos sintomas gerais.

No caso de alunos com TEA, Sander e Campos (2014) consideram que a educação desempenha papel fundamental na vida dos alunos por atuar na estruturação psíquica, oportunizando a convivência com outros alunos, de idade semelhante e interesses comuns.

O pensamento de que o autismo constitui um modo diferente de interpretar a sociedade implica no entendimento de que os autistas têm muito a nos ensinar sobre desenvolvimento humano, basta nos colocarmos dispostos a conhecê-los. Frente ao exposto, consideramos fundamental o empenho da equipe multiprofissional, o apoio da família, a dedicação do docente e sua formação contínua para aprofundar seus conhecimentos na área da Educação Especial.

## **AUTISMO E COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL**

Dambros (2018), Mercadante *et al.*, (2006), D'Antino (2008), Bosa (2006), Biasão (2014), entre outros autores, elucidaram a respeito do espectro autista e suas características. Diante disso, constatamos que o autismo se comunica de uma maneira singular, cada indivíduo dentro do seu espectro, pois assim como cada ser humano é um ser único, cada autista tem suas particularidades. De modo geral, o autista encontra um obstáculo para interagir socialmente, comunicar-se verbalmente e de forma não verbal, essa é uma das razões que fazem com que o autista fique por vez isolado e remoto do mundo que o cerca. Segundo Silva, Gaiatoe Reveles (2012), existem dois tipos de linguagens: (a) Linguagem verbal e a (b) Linguagem não verbal. Por meio delas que conseguimos nos comunicar, expressar nossos pensamentos e sentimentos para os outros seres humanos, sem a linguagem não conseguimos nos colocar perante as situações do cotidiano. Brevemente explicaremos a diferença entre ambas as linguagens apresentadas anteriormente.

(a)Linguagem verbal – se trata de como nos comunicamos por meio de palavras oralizadas ou escritas, por exemplo, mensagens, livros, palestras, diálogos.

(b)Linguagem não verbal – acontece por meio de sinais e símbolos, como, por exemplo, placas de trânsito, os gestos.

Compreendemos que a maioria das interações não são verbais, ou seja, os gestos vão traduzir o que estamos pensando ou como estamos sentindo no instante da fala. Porém, muitas vezes, pode não ser fácil traduzir pensamentos em gestos ou palavras. No caso de pessoas diagnosticadas com o espectro autismo se dificulta muitas vezes essa interação. Abordaremos a seguir alguns comportamentos frente a situações cotidianas, e como poderemos respeitar os limites impostos pelo espectro e proporcionar oportunidades de interagir com os mesmos.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) narram um acontecimento de seu paciente Felipe, como ele reagiu em uma festa de aniversário que sua mãe preparou com todo entusiasmo, achando que o filho iria gostar, mas no final o menino não interagiu como esperado devido ao seu espectro autismo.

Demonstrava não gostar de tanto barulho, tanta gente por perto. Preferiu se recolher, durante toda a festa, em um canto mais tranquilo com seu boneco predileto. Nas fotos, seu olhar era distante, perdido, como se estivesse vazio. (Silva, A. B. B.; Gaiato, M. B.; Reveles, L. T., 2012, p.20)

Na ocasião, o Felipe reagiu como normalmente fazem as pessoas diagnosticadas com espectro autista frente a umas situações de barulho, ambientes lotados, ou com várias informações sendo apresentadas ao mesmo tempo. No livro, é mencionado que na hora dos parabéns, Felipe não interagiu, tampouco os ouvidos para isolar do som que vinha ao seu encontro, a situação incomodava e não era agradável. Comumente quem tem autismo se isola diante dos momentos como

os mencionados anteriormente, pois sofrem uma sobrecarga, não conseguindo processar tantas informações.

Kanner (1943, p. 222) pontua que seu paciente Donald T. diagnosticado com transtorno do espectro autista falava às vezes “*I want to hug her around the neck*” (dizendo que gostaria de abraçar sua mãe), porém outros pacientes não tinham a mesma reação. Por isso essa particularidade de cada caso. Ao relatar posteriormente sobre outro paciente, mencionou que não usava “*communicative gestures*” (Kanner, 1943, p. 222) e o contato visual não acontecia no momento da comunicação.

A questão do gesto no momento da comunicação gera uma sobrecarga no autista, porque quem tem autismo não consegue focar no que está sendo transmitido. Sendo assim, algo que ajudaria a comunicação com uma pessoa com o diagnóstico é evitar o uso de gestos durante uma fala. O Marcos Pedry (2019) do canal *Diário de um Autista* relata no vídeo “DIÁRIO DE UM AUTISTA – 10 Coisas que autista gostaria que você soubesse | Parte 1/2” os gestos ou até mesmo as expressões faciais que os distraem no momento da comunicação. Em outro vídeo, “Diário de um Autista – 29 erros que você não deve cometer com autistas”, Marcos Pedry (2022) relata que quem tem autismo não é bom em se expressar de forma oral, sendo assim muitas vezes a forma que encontram de dizer que não estão gostando de algo é gritando ou até mesmo gestos abruptos, como, por exemplo, batendo as mãos na cabeça. Tal gesto é possível evidenciar no episódio três da série *Uma advogada extraordinária* (2024), no momento em que o cliente da advogada Woo Young-woo, ao ser questionado a respeito da morte do irmão, começou a sentir uma sobrecarga com a quantidade de perguntas e bateu com a mão em sua cabeça. A advogada acabou por não saber como lidar com a situação e pediu conselho para o seu pai, pois cuidou dela, uma pessoa que tem o diagnóstico de espectro autista. O pai aconselhou que ela descobrisse qual o hiperfoco de seu cliente, pois, por meio disso, conseguiria estabelecer uma comunicação e assim ela o fez, ajudando sua equipe a entender o caso e seu cliente, evi-

denciando o quanto aprender a se relacionar com o outro é relevante, e nos possibilita a compreender outra forma de pensar.

Para se comunicar bem com quem tem TEA, segundo Ellen Notbohm (2005), é necessário mostrar ao autista o que deseja, sendo assim, caso queira que ele execute alguma atividade é preciso mostrar e não apenas falar. Por exemplo, gostaria que meu aluno que tem TEA preste atenção em determinado assunto do caderno/livro. Devo chama-lô pelo nome com o dedo indicador ao lado do olho, para onde ele tentará olhar, após devo guiá-lo com o dedo para o caderno/livro, requisitando que siga as instruções, e assim o conduzir a realizar a atividade planejada. Além de ser necessário repetir várias vezes a mesma informação, pois isso ajuda a fixar o que está sendo dito, tal estratégia é utilizada pelo treinamento de condutas ABA (Análise do Comportamento Aplicada), apresentada pelo Soares(2023) no Seminário inclusão de Alunos com Autismo na escola do grupo de educação Rema. No método Aba, são utilizadas quatro estratégias para podermos lidar em sala de aula de forma mais eficaz com nossos alunos, sendo elas: instrução, modelagem, ensaio, *feedback*. Existem outros métodos como, o Doman, por exemplo, mas não apontaremos nesse artigo os métodos de modo detalhado, apenas trouxemos ambos para mencionar que existem diferente métodos e condutas para lidar mais profundamente com o TEA, que, em nossas opiniões, são relevantes na formação docente, pois são recursos que ajudam a potencializar a aprendizagem dos alunos.

Com isso concluímos que, por vez quem tem autismo vai se utilizar da linguagem não verbal para se comunicar, devido ao fato que muitas vezes não consegue utilizar as palavras corretas para se expressar, ainda que algumas vezes seja difícil ainda a língua não verbal. Sendo assim, é necessário fazer uma leitura cuidadosa de seus gestos para compreender o que deseja comunicar. Abordar a comunicação não verbal dentro da cultura autista é complexo e em dado momento remetemos a estar pisando em ovos, pois se torna complicado em de-

terminados momentos compreender o que podemos fazer para que a interação aconteça e um vínculo seja estabelecido. Atualmente é possível entrarmos mais em contato com o universo do autista, e compreender um pouco desse universo, seja por meio de livros, palestras, séries, de canais do YouTube e da plataforma do Instagram, tornando mais acessível o conhecimento em relação ao TEA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Há de se considerar a importância das interações sociais para consolidação dos aspectos culturais que envolvem os grupos sociais, tanto para sua veiculação e manutenção dos comportamentos que reiteram os modos de ver e pensar o mundo destes grupos, quanto para sua evolução a partir da interculturalidade e transculturalidade.

Perceber as diferenças entre as pessoas dos diversos grupos sociais e suas necessidades individuais, respeitando limites e concebendo, a partir das suas potencialidades, possibilidades de desenvolvimento é imperativo quando se almeja uma sociedade mais acolhedora e empática com seus pares.

Assim, este estudo trouxe a reflexão do quanto é importante reconhecer e respeitar as diferenças culturais na interpretação da gestualidade e da linguagem não verbal ao interagir com pessoas no espectro autista. Isso pode envolver a conscientização das diferenças culturais e a adaptação da comunicação para garantir uma compreensão mútua. Por exemplo, pode ser útil usar gestos universais ou explicar o significado cultural de certos gestos para evitar mal-entendidos.

Além disso, é importante lembrar que a cultura também desempenha um papel na forma como o espectro autista é percebido e tratado em diferentes sociedades. Em algumas culturas, o autismo pode ser visto como uma diferença valiosa e respeitada, enquanto em outras pode ser estigmatizado ou mal compreendido. Isso pode afetar a forma

como as pessoas no espectro autista são tratadas e apoiadas em diferentes contextos culturais.

Em resumo, a gestualidade e a linguagem não verbal desempenham um papel importante na comunicação de pessoas no espectro autista. No entanto, é importante reconhecer as implicações culturais dessas formas de comunicação e adaptar a interação de acordo. A conscientização das diferenças culturais e o respeito mútuo são fundamentais para garantir uma comunicação eficaz e uma compreensão mútua entre pessoas no espectro autista e suas comunidades.

## REFERÊNCIAS

ÀLVAREZ, María del Carmen Ussa. Semántica Gestual y Comunicación Humana. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, no. 21 (June 17, 2013): 89 – 102. Accessed August 2, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). 5 ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

BIASÃO, Mirian de Cesaro Revers. Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela. *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

BIRCK, Vera; KESKE, H. A voz do corpo: a comunicação não-verbal e as relações Interpessoais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31. *Anais [...]*. 2008. p. 2-6.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v 28, nº Supl I, p. S47-53, 2006.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon. *Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 132. 2018.

D'ANTINO, Maria Eloísa Fama. Interdisciplinaridade e transtornos globais do desenvolvimento: uma perspectiva de análise. *Caderno de Pós-Graduação de Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, 2008, v.8, nº 1, p.59, 2008.

FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques (org.). *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FOXX, Richard. Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, v. 17, n. 4, p.821-834, 2008.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014. Acesso em: 6 ago. 2023.

LIMA, G. A.; MOTA PEREIRA, A. H.; DA SILVA, M. L. G.; FERREIRA, C. R. da S.; NEVES, A. J. R. Interfaces da linguagem: escola e cultura / Language interfaces: school and culture. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 102016 – 102024, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n12-630. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22142>. Acesso em: 13 jul. 2023.

MERCADANTE, Marcos Tomanik *et al.* Saccadic movements using eye-tracking technology in individual with autism spectrum disorders: pilot study. *Arq. Neuro-Psiquiatr*, São Paulo, v. 64, n. 3, p. 559-562, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. *Caligrama (São Paulo. Online)*, v. 3, n. 3, 2007.

NOGUEIRA, Maria Francisca Magalhães; FARIA, Claudia Sousa Oriente de. A comunicação não-verbal nas organizações: o corpo fala. *Comunicologia: revista de comunicação e epistemologia da Universidade Católica de Brasília*, v. 6, n.1, p. 1-1, 2014.

NOTBOHM, Ellen. *Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse*. Editora inspirados pelo Autismo LTDA ME: São Paulo, 2014.

PEDRY, Marcos. *Diário de um autista – 10 Coisas que autista gostaria que você soubesse I Parte 1/2*. Youtube, 28 fev. 2019. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=IV1Q8i0\\_kvQ](https://www.youtube.com/watch?v=IV1Q8i0_kvQ) > . Acesso em: 28 jun. 2023

PEDRY, Marcos. *Diário de um Autista – 29 erros que você não deve cometer com autistas*. Youtube, 28 fev. 2022. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=IV1Q8i0\\_kvQ](https://www.youtube.com/watch?v=IV1Q8i0_kvQ) > . Acesso em: 28 jun. 2021.

SANDER, Marieuza Endrissi; CAMPOS, Renata Adriana de Oliveira. Trabalho em Rede: Um bem-estar ao aluno com TGD. In: Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuela. *Transtornos globais do desenvolvimento e inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais*. Maringá: Eduem, 2014. 217p.

SANTOS, Regina Kelly dos *et al.* Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. *Revista Includere*, v. 3, n. 1, 2017.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos; TAVARES, Phagnser Ramos. A inclusão de pessoas com transtornos do espectro autista (TEA) na perspectiva histórico-cultural. *Revista Educação Inclusiva*, v. 6 – ed. especial, n. 2, 2022.

SILVA, L.M.G.da; BRASIL, V.V.; GUIMARÃES, H.C.Q.C.P.; SAVONITTI, B.H.R.A.; SILVA, M.J.P.da. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Rev.latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52- 58, ago 2000.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SOARES, Moura Luiz Moura. Seminário inclusão de Alunos com Autismo na escola. Grupo *Rhema Educação*. YouTube Online. 13 jul. 2023.

THIS IS PENGSOO. (temporada 1 episódio 3). *Uma advogada extraordinária*. Direção: Yoo In-shik. Produção: Lee Sang-baek. Kim Eun-soon. Kim Young-há. Coreia do Sul: KT Studio Genie, 2022. NETFLIX (1h. 10min. 56seg.), son., color.



## NAS LABIRÍNTICAS E BIFURCADAS VEREDAS POR ONDE PASSA A VOZ VINDA D'ALHURES: REFLEXÕES SOBRE TRADUÇÃO, PAREMIOLOGIA E CULTUREMAS

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA

### | QUEM AVISA AMIGO É!

*[...] cada povo tem uma forma peculiar de viver a realidade que é expressa por uma linguagem própria, e uma linguagem própria que constrói essa realidade. (Bojílova Tchobánova; Ortiz Alvarez; Rabasa Fernández, 2011, p. 322)*

As palavras são elementos reveladores de pensamentos, sentimentos, desejos e ideologias que refletem as transformações espaço-temporais, políticas, sociais, linguísticas e culturais de cada comunidade linguístico-cultural. Nesta seara, destacamos que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (Bakhtin, 1986, p. 41 *apud* Ortiz Alvarez; Unternbäumen, 2011, p. 7).

Ao observar o contexto de tradução e/ou de ensino e aprendizagem, há que se considerar e respeitar as peculiaridades de cada língua/cultura, visto que interpretamos e (re)agimos de acordo com o ambiente em que fomos concebidos e criados. Herdamos e compartilhamos, pois, características que imprimem marcas linguístico-culturais e ideológicas em nossa identidade. Valores, tradições, costumes, gestos, atitudes, preferências e outras questões sociais, linguísticas e culturais são realidades construídas a partir da concepção de cada comunidade linguístico-cultural.

Todos nós temos em comum universais humanos (cenários, quadros), que, no entanto, são matizados por cada cultura, para que eles tenham valores específicos e diferenciados. Assim, as sociedades têm suas próprias visões do mundo, atitudes e comportamentos em várias questões e circunstâncias, distinguindo as diferentes comunidades culturais. (Soler; Rodríguez, 2008, p. 44 *Apud* Ortiz Alvarez; Unternbäumen, 2011, p. 7. Tradução nossa)<sup>1</sup>

Assinalamos que tanto o tradutor como o professor devem considerar os aspectos linguísticos como inseparáveis dos aspectos culturais, uma vez que são entrelaçados, amalgamados simbioticamente e, por isso, impossível dissociá-los. Esta relação de codependência é evidente, sobretudo quando observamos exemplos de culturemas presentes em parêmsias, pois refletem fatores históricos, sociais, linguísticos e culturais imbricados simultaneamente, capacitando o interlocutor de amplo caudal léxico fraseoparemiológico e de competência comunicativa, o que se constata expresso em naturalidade e aproximação ou intimidade com a língua estrangeira/adicional meta.

O reflexo da cultura na língua se produz principalmente através do léxico, que consiste num conjunto de saberes sociolinguísticos e culturais compartilhados pelos integrantes de uma dada comunidade e revela o modo como seus integrantes interpretam e representam

---

1 No original: “*Todos tenemos en común universales humanos (escenarios, frames), que, sin embargo, vienen matizados por cada cultura, de manera que poseen valores específicos y diferenciados. Así, las sociedades poseen sus propias visiones del mundo, actitudes y conductas sobre diversos temas y circunstancias, distinguiéndose así las distintas comunidades culturales.*” (Soler; Rodríguez, 2008, p. 44 *apud* Ortiz Alvarez; Unternbäumen, 2011, p. 7)

a sua realidade, como a modificam de acordo com o percurso histórico da comunidade que a integra. (Ortiz Alvarez, 2010, p. 191 *apud* Baptista, 2014, p. 61)

A título de exemplo, citamos parêmi­as da língua portuguesa e da língua espanhola que explicitam a relação em espelho entre língua e cultura e, portanto, sua indissociabilidade. Note-se que há parêmi­as que são transparentes e, assim, encontram equivalentes; no entanto, há outras parêmi­as que são opacas e cuja tradução não é tão simples, por isso demanda conhecimento aprofundado da língua e da cultura meta. Outras, não encontram equivalentes, sendo um grande desafio ao tradutor e ao professor, por isso podem recorrer a explicações e exemplos, caso não haja equivalente na língua alvo. Exemplos que oferecem dificuldade ao tradutor ou ao professor: *A cana só dá açúcar depois de passar por grandes apertos; Arroz, feijão e ovo, alegria do povo.*

Quadro 1 – Exemplos de parêmi­as em português e espanhol

Classificação	Português	Espanhol
a) gastronomismos	não se pode fazer uma <b>omelete</b> sem quebrar os <b>ovos</b> ( <i>No se puede hacer <b>tortilla</b> sin romper los <b>huevos</b></i> )	<i>Dios da <b>pan</b> al que no tiene dientes/ Dios le da sombrero al que no tiene cabeza</i> (Deus dá <b>noz</b> es a quem não tem dentes/ Deus dá asas a quem não sabe voar)
b) somatismos	Quem vê <b>cara</b> não vê <b>coração</b> ( <i><b>Caras</b> vemos, <b>corazones</b> no sabemos</i> )	<i>Gallo que no canta, algo tiene en la <b>garganta</b></i> (Quem não deve não teme)
c) zoônimos	Quem não tem <b>cão</b> , caça com <b>gato</b> ( <i>A falta de pan, buenas son tortas</i> )	<i><b>Camarón</b> que se duerme, se lo lleva la corriente (<b>Camarão</b> que dorme, a onda leva)</i>
d) topônimos	Quem tem boca vai a <b>Roma</b> ( <i>Quien boca tiene, a <b>Roma</b> llega</i> )	<i>Quien fue a <b>Sevilla</b> perdió su silla</i> (Quem foi ao vento, perdeu seu assento / Quem foi à <b>roça</b> , perdeu a carroça)

Cabe assinalar que há indícios de parêmsias desde a antiguidade<sup>2</sup>. A origem<sup>3</sup> da palavra *provérbio* remonta ao século XII, no entanto os estudos sobre a Paremiologia ganharam repercussão a partir do século XIX<sup>4</sup>, tendo seu auge no século XX. É uma área de conhecimento que

[...]estudaos provérbios que representam um patrimônio cultural incomensurável que proporciona uma imensa riqueza de significados às línguas, fato esse que os projeta em uma dimensão histórica universal. Além disso, sintetizam o valor de incontáveis experiências humanas que, de certo modo, são levadas a uma reflexão pelas gerações futuras para que possam extrair úteis ensinamentos e apropriadas exortações, isto é, conselhos e avisos, para serem capazes de enfrentar, com maior serenidade e confiança em si mesmos, os pequenos, grandes e múltiplos desafios que a vida cotidiana lhes reserva. (Zavaglia, 2014, p. 6)

- 
- 2 “Os ‘sebayts’ (ensinamentos), equivalentes aos provérbios atuais são citados desde o terceiro milênio a.C. Entre os hebreus e os aramaicos o provérbio representava a palavra de um sábio. No século VI a.C. aparecem as Palavras de Ahiqar e no século IV a.C. os Provérbios de Salomão. Entre os gregos, ‘gnômé’ (pensamento) e ‘paroemia’ (instrução) cobrem as noções de provérbio, sentença, máxima, adágio, preceito etc., aparecendo em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo” (Albuquerque, 1989, p. 35 *apud* Xatara; Succi, 2008, p. 37)
  - 3 “A origem da palavra provérbio vem do latim *proverbium*. De acordo com Xatara (2002, p. 13), ‘o provérbio aparece pela primeira vez em textos do século XII, e o mais antigo estudo, assinado por Henri Estienne, data de 1579 – embora a mais antiga coleção de provérbios seja a do inglês John Heywood, de 1562’. Entretanto, a existência dos provérbios tem origem muito mais remota, e só não é atestada antes porque não puderam ser arquivados, ou porque pertenciam a uma tradição oral, ou porque se perderam tais documentações através do tempo. Sabe-se que faziam parte da filosofia dos gregos, romanos, egípcios, presentes tanto no ocidente, como no oriente, perpetuando-se na Idade Média e chegando até nós” (Xatara; Succi, 2008, p. 36-37)
  - 4 “Conceituar, descrever, analisar e inventariar provérbios é tema relevante na fraseologia popular ou, em termos ainda mais específicos, nos estudos paremiológicos. De acordo com Houaiss (2001), paremiologia, do grego paroimía (provérbio, parábola), e do latim paroemia, ocorre em vernáculo no século XVII e em cultismos, do século XIX em diante. É a área que se preocupa especialmente com a coletânea, classificação dos provérbios, dentre outros aspectos, embora segundo Amadeu Amaral (1976) paremiologia é o estudo das formas de expressões coletivas e tradicionais incorporadas à linguagem cotidiana” (Xatara; Succi, 2008, p. 33)

Ao abordarmos parêmiias, convém esclarecer que há uma diversidade<sup>5</sup> de termos para se referir a este assunto, ou seja: *adágio, brocardo, sentença, máxima, ditado ou dito popular, provérbio, refrão, axioma e apotegma*, dentre outros<sup>6</sup>. Ressaltamos que não é simples, nem fácil diferenciar os termos, posto que, às vezes, os termos são considerados sinônimos e outras vezes são interpretados como diferentes, sendo essa diferença sutil<sup>7</sup>. Neste artigo, convencionamos utilizar a denominação parêmia(s) como sinônimo de provérbio(s). O entendimento de parêmia que subjaz este texto é,

[...] uma sentença transmitida, de reivindicação universal, expressada de modo sintético, (no mais das vezes, figurado) e memorizável, direta ou indiretamente monitoria do viver e do agir humano que é usada espontaneamente pelo falante, em substituição a um mais longo discurso, comentando situações também assaz diversas entre ela. (Franceschi, 1978, p. 133 *apud* Frosi, 2014, p. 144)

---

5 “Em português, são múltiplos os termos utilizados para designar as estruturas paremiológicas. Entre outras designações encontram-se nomeadamente as seguintes: *adágios, aforismos, anexins, apodos, apotegmas, axiomas, berbões, brocardos, conselhos, ditados, ensinanças, exemplos, gnomas, juízos, máximas, parêmiias, prolóquios, provérbios, rifões (rifães, rifãos, ou refrães), sentenças*, etc.

A dificuldade de definir com rigor estes termos é bem visível nas muitas tentativas feitas até hoje. E, se bem que não possamos dizer que tenham sido totalmente inúteis, tampouco alcançaram o êxito desejado. Qualquer consulta de um dicionário de língua permitir-nos-á concluir do caráter subjetivo e da circularidade dos conceitos que remetem incessantemente de um termo para outro como se todos fossem mais ou menos sinónimos. Em geral, considera-se que ‘parêmia’ é o arquilexema, o termo mais abrangente. Em português europeu, o termo mais utilizado para designar uma parêmia (sobretudo de carácter popular) é *provérbio*” (Chacoto, 2012, p. 215)

6 “*Es difícil deslindar cumplidamente la diferencia que existe entre aforismo y cada una de las voces: adagio, sentencia, máxima, proverbio, refrán, axioma y apotegma, pues todas ellas incluyen el sentido de una proposición o frase breve, clara, evidente y de profunda y útil enseñanza. Ningún autor antiguo ni moderno ha logrado todavía exponer clara y terminantemente las diferencias entre unas y otras.*” (Oliveira, 1991, p. 19 *apud* Xatara; Succi, 2008, p. 34).

7 “Convém lembrar que, no Brasil, o termo provérbio abrange uma série de denominações eruditas cujas características, extremamente tênues, dificultam sua identificação; ocorre então a inserção destas nuances no escopo proverbial, e o nome ‘provérbio’ passa a designá-las de modo genérico e includente” (Castro, 2014, p. 129).

Em linhas gerais, informamos que este artigo tem por objetivo suscitar e fomentar reflexões acerca dos seguintes temas: tradução, parêmia(s) e culturema(s) e suas implicações e inter-relações tanto no fazer tradutório como no labor pedagógico. Para alcançarmos nosso objetivo, a título didático, convencionamos organizar este artigo nas seções: Introdução (*Quem avisa amigo é!*); Construto teórico (*De grão em grão... Devagar se vai ao longe!*) e Considerações finais (*'Del dicho al hecho hay mucho trecho'. Quem espera sempre alcança!*).

### **| DE GRÃO EM GRÃO... DEVAGAR SE VAI AO LONGE!**

O veio da tradição, que passa através de sucessivas gerações, indica aos ouvintes uma fonte ancestral, transmissora da sabedoria que vem de tempos imemoráveis e que, sucessivamente, terá continuidade, do presente para o futuro, enquanto for vigente a fala que lhes dá suporte e, também, enquanto forem importantes os elementos culturais [...]. Esse modo singular de transmitir as sentenças de provérbios alude a uma autoria anônima. Aquele que o diz, com efeito, é um indivíduo que enlaça dois pontos no tempo e na vida de um provérbio: o passado e o presente. Esse indivíduo exerce uma função semanticamente coletiva. Em suma, é a sabedoria dos ancestrais que se pereniza no provérbio. (Frosi, 2011 *apud* Frosi, 2014, p. 152)

Sabemos que ensinar, aprender e traduzir um idioma é tarefa que exige dedicação, pesquisa, estudo, reflexão, paciência e tomadas de decisão constantes. Fazer recortes, escolhas, utilizar técnicas e estratégias fazem parte do cotidiano tanto de tradutores como de professores em seu labor.

Neste artigo, advogamos pela apropriação de conhecimentos acerca de culturemas presentes em parêmias sob o prisma de gastro-nomismos, somatismos e zoônimos, uma vez que parêmias são elementos que revelam determinada comunidade linguístico-cultural

no viés sócio-espaco-temporal<sup>8</sup>, sabedoria popular compartilhada de geração em geração, com finalidade educativa<sup>9</sup>, moralizante, filosófica, humorística, sarcástica, irônica<sup>10</sup>, eufemística (atenuar, suavizar) ou enfática (acentuar ou respaldar)<sup>11</sup>. Por sua vez, os *culturemas*<sup>12</sup> são unidades linguísticas que evidenciam matizes culturais, ou seja, denotam a identidade e as especificidades que representam, figuram e/ou simbolizam cada comunidade linguístico-cultural, caracterizando-a como pertencente a um grupo X e não a um grupo Y.

Neste sentido, imprimir provérbios é também fixá-los num determinado tempo histórico, com a veste cultural e linguística própria daquele momento de sua impressão.

Provérbio significa: em lugar da palavra, em lugar do discurso; ele, de fato, se apresenta como uma enunciação apodítica, imediata e clara que, todavia, subentende um longo trabalho de experiências e de vivido que no provérbio se compendia. Bem o sabiam: os nossos velhos (que) ficavam cem anos com a bunda na chuva antes de fazer um provérbio. (Lotter, 1979, p. 7 *apud* Frosi, 2014, p. 147)

- 
- 8 “Os provérbios possuem uma dimensão diatópica e, além disso, eles são também, transgeracionais. Os provérbios propagam-se, portanto, no espaço e no tempo, na forma oral ou na forma escrita. Por serem de antiga tradição, orais e populares, difícil será determinar a data e o berço preciso de seu nascimento” (Frosi, 2011 *apud* Frosi, 2014, p. 148).
- 9 “A função educativa dos provérbios compreende várias esferas da vida, isto é, a crença e religiosidade em Deus, a amizade, o amor, o trabalho, a família, a infância e a velhice, a riqueza, a pobreza e outras similares. Usados na vida quotidiana, os provérbios desempenham uma função monitoria fecunda, comparáveis à função das frases bíblicas. Eles se definem por sua oralidade, por sua dimensão diatópica e transgeracional” (Frosi, 2014, p. 159).
- 10 “[...] é uma das formas clássicas da sabedoria, espécie de condensação de experiência, malícia, ironia, sátira, em conceitos breves, cuja principal função é a de transpor a dificuldade apresentada pelo alto grau de complexidade conceitual dos fraseologismos” (Cascudo 1954, p. 11 *apud* Castro, 2014, p. 129).
- 11 “[...] provérbios podem ser caracterizados como pertencentes a um grupo, ou grupos sociais, que são utilizados com finalidades individuais, ou seja, têm a função de aconselhar, enfatizar, persuadir, advertir, incentivar, cumprimentar, homenagear, suspeitar, retificar e outros objetivos determinados pelo contexto em que são utilizados” (Lima, 2011, p. 238).
- 12 Entendemos *culturemas* como “[...] unidades semiótico-culturais infinitas, verbais ou paraverbais, linguísticas e extralinguísticas, compartilhadas por determinada comunidade X, que servem de referência e modelo para que se compara a outra, possam identificá-las como parte da identidade da comunidade X e não da comunidade Y; podem dar margem ao surgimento de inúmeras UF, entretanto, não obrigatoriamente” (Ferreira, 2018, p. 508).

As parêmiias são transgeracionais, pois pais compartilham com filhos, sendo repassados continuamente, por isso trata-se de uma tradição, como ensinamento, isto é, de cunho educacional e moralizante.

Fazem parte da tradição coletiva do grupo que os utilizou como um instrumento eficaz na educação dada pelos pais a seus filhos. O uso dos provérbios dá-se, predominantemente, na observância de uma hierarquia descendente: os provérbios são ditos por pessoas mais idosas, dirigindo-os a destinatários mais jovens. (Frosi, 2014, p. 159)

Xatara e Succi (2008) apresentam alguns aspectos caracterizadores<sup>13</sup> do provérbio, a fim de podermos identificá-los mais facilmente.

#### a) Frequência

#### b) Lexicalização

---

13 “Conceituar provérbio como enunciado fraseológico implica, em síntese, considerar as seguintes características:

1. Quanto à sintaxe:

é uma UL conotativa e geralmente concisa;

é conjugado em diferentes tempos verbais, mas sobretudo, no presente ou futuro;

é impessoal, na maioria das vezes;

é um enunciado completo, dispensando qualquer especificação de sujeito ou complementos verbais;

e pode combinar com diferentes recursos estilísticos (rima, aliteração, assonância, elipse de artigo, repetição de palavras, hipérbole, antítese, dialogismo, paronomásia, trocadilho, etc).

2. Quanto à semântica:

representa uma verdade geral resumindo experiências vividas por mais de um indivíduo, seja sentimentos (raiva, decepção, revolta, carinho, saudade etc) ou posicionamentos (sobre classe social, idade, raça, sexo, religião etc); tem pretensões de ser válido universalmente, mas às vezes apresenta um valor peculiar restrito a uma região;

3. Quanto à pragmática:

é atemporal e de maior frequência na modalidade oral de que na escrita;

é aprovado pela coletividade e transmitido de geração em geração;

não tem autoria pois sua condição de produção foi apagada;

tem como objetivo comprovar a ideia do usuário, argumentar, aconselhar, persuadir ou controlar condutas;

pode ser compreendido isoladamente, mas muitas vezes revela intertextualidade e é empregado em função de um contexto;

funciona como subsídios de orientação do homem em relação a si mesmo, aos outros e às futuras gerações;

é consagrado por uma determinada comunidade linguística” (Xatara; Succi, 2008, p. 45-46).

- c) Cristalização do passado
- d) Tradição
- e) Universalidade
- f) Função de eufemismo
- g) Autoridade
- h) Polifonia
- i) Ideologia
- j) Função
- k) Contexto e intertextualidade
- l) Conotação, denotação, cristalização
- m) Sinonímia e antonímia
- n) Humor, criatividade, crenças
- o) Moral da história

Norrick (apud Ortiz Alvarez, 2014, p. 8) destaca algumas propriedades da parêmia:

a) tem uma natureza fundamentalmente conversacional e funciona como uma unidade semântica e pragmática autônoma;

b) é sempre um texto que o uso comum consagra, que circula na coletividade durante um período de tempo considerável. É difícil estabelecer com precisão qual o grau de antiguidade requerido para que um texto possa ser reconhecido na e pela comunidade como provérbio. Porém, é indiscutível que o caráter recorrente do uso, que atravessa gerações, é um traço típico dos provérbios. Daí que não se confundem com os *slogans* e clichês que durante um curto período de tempo são usados por certas camadas sociais, como reflexo de uma moda passageira condicionada por parâmetros de ordem variável;

c) é, por definição, um texto oral, ao contrário de outros enunciados lapidares como o aforismo, o apotegma e o epigrama, que são textos fixados e propagados pela escrita;

d) é sempre tendencialmente didático;

f) sua interpretação-padrão é sempre genérica, mesmo quando o provérbio é utilizado em situação, perante um auditor específico.

Velasco (2000, p. 9), por sua vez, sugere aspectos estruturais dos provérbios, exemplificando-os.

a) Tal X, tal Y: *Tal pai, tal filho*;

b) X mais, X mais: *Quanto mais limpo o papel, pior a mancha*;

c) Antes X (de) que Y: *Antes tarde do que nunca*.

Lima (2011) apresenta diferentes definições de parêmia (provérbio)<sup>14</sup>, no intuito de fomentar reflexões sobre sua organização estrutural e suas características. Cabe reiterar que, neste texto, parêmia

[...] é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar. (Xatara; Succi, 2008, p. 35)

Pontuamos a necessidade de dominar o caudal fraseoparemiológico, pois, ao refletir sobre a tradução (tentar encontrar equivalentes

---

14 [...] máxima ou sentença de caráter prático e popular, comum a todo um grupo social, expressa em forma sucinta e geralmente rica em imagens'. Assim é definido o verbete provérbio, segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1999, p. 1657). Antonio Houaiss (2001, p. 1409), por outro lado, designa provérbio como uma 'frase curta, geralmente de origem popular, frequentemente com ritmo e rima, que sintetiza um conceito a respeito da realidade ou regra social ou moral'. Já Shütz (2006, p. 1) refere-se a provérbios como "a expressão do conhecimento e da experiência popular traduzido em poucas palavras, de maneira rimada e ritmada, muitas vezes com alegria e bom humor, uns satíricos, alguns sábios, outros geniais" (Lima, 2011, p. 237)

linguísticos-culturais) e a compreensão de parêmiás, o aluno passa a reavaliar, ressignificar e repensar a cultura estrangeira e a materna<sup>15</sup>, ampliando o horizonte linguístico-cultural e passando a fomentar o respeito em relação à diversidade, passando de simples aprendiz a mediador cultural<sup>16</sup>.

Assim, é interessante que se compreenda o modo de ser dos falantes, que se conheça o porquê e para quê o uso de determinados termos. O estudo da cultura vem neste momento contribuir para o conhecimento da língua, e, portanto, não é necessário apenas ter conhecimento do vocabulário, mas saber as sutilezas dos contextos em que as falas estão inseridas. Sendo considerada a *língua universal* tanto no âmbito científico, quanto no comercial, a língua inglesa lança mão do uso dos provérbios como estratégia de complementação da prática de ensino, considerando estes um meio para a aquisição da língua, a partir da minimalização do contexto e da pouca possibilidade de isolamento da palavra. (Lima, 2011, p. 249)

Destacamos que, ao aprender parêmiás, o aluno aprende sobre a identidade, a língua e a cultura meta, ou seja, “[...] significa

---

15 “Oriundos de manifestações populares, os provérbios são passados, geralmente, por meio da linguagem oral. A inserção deles no ensino da língua estrangeira se faz necessária na medida em que se procura o maior entendimento da cultura por meio da assimilação das manifestações dos falantes da língua. O trabalho com provérbios ajuda o aluno a pensar na língua alvo, ao invés de procurar fazer tradução literal. Schmidt e Lacaz-Ruiz (2006) utilizavam provérbios em suas aulas de inglês para resgatar valores por meio de temas como autoconfiança, determinação, força de vontade, qualidade de vida, cidadania e solidariedade, entre muitos outros. Para esses autores, escutar um provérbio é sempre uma ocasião de olhar para os outros, mas também para si mesmo, seja na forma de exame pessoal ou juízo de alguma situação. Em contrapartida, Schütz (2006) nos apresenta um conjunto de provérbios fazendo sua correlação de significado nas línguas inglesa e portuguesa, algo semelhante à proposta deste trabalho” (Lima, 2011, p. 240).

16 “O requisito prévio da tradução dos fraseologismos em geral e das parêmiás em particular quando contextualizados é o (re)conhecimento do leitor/tradutor destes enunciados no texto original. Após o que deverá ser capaz de os reformular no sistema linguístico e cultural da língua de chegada. É determinante que o tradutor tenha competência linguística e fraseoparemiológica em ambas as línguas de trabalho, conseguindo assim desempenhar o seu papel de mediador de línguas e culturas.

De salientar que o tradutor necessita não só de reconhecer a parêmia, saber qual o seu significado, mas também deverá compreender a sua função no texto” (Chacoto, 2012, p. 233).

reforçar a própria identidade nacional” (Xatara; Succi, 2008, p. 37-38). Acentuamos, assim, a relevância de dominar desse conteúdo ao traduzir, ensinar e aprender línguas estrangeiras/adicionais, posto que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa e tradutora.

### | ***‘DEL DICHO AL HECHO HAY MUCHO TRECHO’*. QUEM ESPERA SEMPRE ALCANÇA!**

*Traduzir é ‘[...] reproduzir em outro idioma os ecos do indizível’*. Simone Andréa Carvalho da Silva<sup>17</sup>

Os provérbios estão presentes em cada comunidade linguístico-cultural. São elementos linguísticos imbuídos de matizes culturais que refletem aspectos identitários, determinando características e peculiaridades específicas de um povo e não de outro.

Esperamos que mediante este artigo tradutores e professores possam ter compreendido a necessidade de ampliar os conhecimentos acerca das temáticas (culturemas e parêmas) em tela, uma vez que apropriar-se destes elementos capacitam o tradutor no ato tradutório, bem como auxilia o professor em seu fazer pedagógico. Atentamos para as dificuldades, isto é, as labirínticas e bifurcadas veedas, que estes elementos apresentam ao tradutor e ao professor e, por isso, para não *pisar em ovos*, *arrancar os cabelos*, nem *ficar numa saia justa*, justifica-se o estudo contínuo e a pesquisa habitual sobre parêmas e culturemas, pois *são uma mão na roda* quando o assunto é tradução ou processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

---

17 No original: *Traducir es ‘[...] reproducir en otro idioma los ecos de lo indecible’*. Simone Andréa Carvalho da Silva

## REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Fraseologia: Discurso, interculturalidade e tradução. In: SILVA, Suzete (org.). *Fraseologia & Cia*. Entabulando diálogos reflexivos. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 61-78.
- BOJÍLOVA TCHOBÁNOVA, Iovka; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; RABASA FERNÁNDEZ, Yamilka. À beira da morte: uma perspectiva metafórica das expressões idiomáticas em português e espanhol. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011. p. 303-323.
- CASTRO, Márcia Marques Marinho. A buen entendedor, pocas palabras bastan: histórico cultural e interfaces linguísticas de expressões idiomáticas e provérbios do espanhol para o português. *TradTerm*. São Paulo, v. 24, dez. 2014. p. 127-153. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/96133>> acesso em: 23 mar. 2019
- CHACOTO, Lucília. Fraseoparemiologia e Tradutologia. In: ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa (org.): *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em Fraseologia e Paremiologia*. V. I, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 213-235.
- FERREIRA, Cláudia Cristina. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. Campinas: Pontes, 2018. p. 491-524.
- FROSI, Vitalina Maria. O provérbio popular: suas interfaces em contexto de línguas em contato. In: SILVA, Suzete (org.). *Fraseologia & Cia*. Entabulando diálogos reflexivos. Edição ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 140-162
- LIMA, Diógenes Cândido de. O uso de provérbios no ensino de língua estrangeira: uma análise contrastiva. *Fólio – Revista de Letras*, v. 3, n. 2, p. 237-250, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/623/0>> Acesso em: 28 mar. 2019
- ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. Enunciados fraseológicos: uma amostra de linguagem e cultura no tempo e no espaço. *Revista Intercambio*. 2014. Disponível em: <<https://2014.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/1363/2261.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2019

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa; UNTERNBÄUMEN, Enrique Huelva (orgs.). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011. p. 7-23.

VELLASCO, Ana Maria de Moraes Sarmiento. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel. (Eds.) *Estudos de lingüística textual do português*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 4, 2000. p. 267-313.

XATARA, Cláudia Maria; SUCCI, Thais Marini. Revisitando o conceito de provérbio. *Veredas on line: Revista de Estudos Linguísticos*. 1/2008. p. 33-48. Juiz de Fora. ISSN 1982-2243. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo31.pdf>> Acesso em 24 mar. 2019

ZAVAGLIA, Claudia. Apresentação. Um pouco dos estudos fraseológicos e paremiológicos no cenário brasileiro. *Domínios de Lingu@gem*. v. 8, n. 2, p. 6-12, jul/dez. 2014. ISSN 1980-5799 Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>> Acesso em: 24 mar. 2019



# **SEM PÉ ATRÁS, HÁGALE PUES: O ENSINO DE PORTUGUÊS E ESPANHOL À LUZ DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS BRASILEIRAS E COLOMBIANAS**

GABRIEL AMANCIO DE OLIVEIRA  
JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO

## **| INTRODUÇÃO**

Ao refletirmos sobre o ensino de línguas, é relevante que pensemos qual o tipo de abordagem para o ensino. É orientado que apresentemos um contexto de ensino de línguas em que os estudantes consigam alcançar aspectos básicos como a comunicação oral-escrita, assim como partir de uma interação social, usando um viés que, ao demonstrar interesse no desenvolvimento das atividades e com a atenção, as explicações, os alunos aumentam seu entusiasmo e motivação (Schneider, 2010).

No âmbito do ensino de português, temos esse idioma lusófono como língua materna, fazendo-se presente na comunicação e nos documentos oficiais, sendo assim, a língua é ensinada nas escolas como forma de instrução. Já no que se refere ao espanhol, o território nacional é rodeado por países hispanofalantes, o que torna viável o ensino da língua, também de origem latina, para os milhares de brasileiros

que têm contato com os países vizinhos, seja no ambiente particular ou no profissional.

Para o ensino de línguas, entendemos que, durante o seu funcionamento, apresenta modificações de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações, assim como representa um fator na identificação de grupos e na demarcação nos diferentes territórios de uma comunidade (Pontes, 2014). Com isso, é relevante apresentar elementos relacionados com a vivência e a comunicação diária de falantes de uma língua.

Com a perspectiva de quem ensina português e espanhol no viés comunicativo, o objetivo deste trabalho é dialogar sobre variação linguística como processo ao qual estamos expostos durante a comunicação; dialogar no que se refere às expressões idiomáticas para o ensino de português brasileiro e espanhol colombiano; apresentar uma proposta didática para desenvolvimento com expressões do português e espanhol.

Este trabalho surge como parte da disciplina *Cultura, Língua(gens) e Educação*, ministrada pela docente Cláudia Cristina Ferreira no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UDEL). Como discentes de mestrado de áreas diferentes (português e espanhol), vimos na disciplina uma oportunidade de unir o ensino das línguas em questão como maneira de propiciar seu aprimoramento e de apresentar elementos das expressões idiomáticas, enriquecendo o conhecimento linguístico cultural dos aprendizes.

Entendemos que o ensino de línguas maternas e adicionais se complementam, e que levar expressões idiomáticas como elementos culturais se dá como oportunidade conveniente e proveitosa e, para isso, escolhemos a gastronomia como um tema que representa bem as particularidades de regiões e países no geral, assim como julgamos um tópico viável para ilustrar didaticamente as relações entre

cultura e língua, que enriquecem e aproximam os aprendizes de uma forma que conheçam e entendam as diferenças culturais. Com isso, advogamos pelo ensino intercultural do português e espanhol nas aulas com auxílio de expressões idiomáticas.

### | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A partir desta seção, trazemos considerações no que se remete à variação do português e do espanhol, ao preconceito linguístico, às expressões idiomáticas e ao seu uso para o ensino de língua portuguesa e espanhol.

### | VARIAÇÃO DENTRO DA LÍNGUA

No âmbito das línguas, um dos questionamentos mais comuns é a variante que será adotada durante o ensino-aprendizagem, pois é comum para nós, docentes de línguas, ouvir dos alunos o anseio por aprender uma variante considerada de maior prestígio, dando preferência à variante estândar das línguas (inglês, espanhol, português ou francês), apresentando toda a carga que a cultura europeia prega sob as demais nações.

Diante disso, julgamos importante trazer a reflexão sobre a variação linguística no âmbito do ensino. A língua é considerada heterogênea, portanto, deve ser entendida como diversa e com possibilidade de mudanças, assim como é preciso aceitar as variações e estudar o que as provoca para melhor compreensão desse processo (Vieira, 2012). A autora também pontua que essas variações são divididas em tipos, conforme a faixa etária, a situação socioeconômica e o contexto regional.

Cavalcante (2008, p. 3-4) nos apresenta que as variações linguísticas são

[...] diferenças que uma mesma língua apresenta quando é utilizada, de acordo com as condições

sociais, culturais, regionais e históricas. Assim, a língua não é usada de modo homogêneo por todos os seus falantes. O uso de uma língua varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social e assim por diante. Nem individualmente podemos afirmar que o uso seja uniforme. Dependendo da situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua.

A língua tem suas variações linguísticas, pois os contextos de desenvolvimento diferem nos variados espaços em que ela é usada, afinal, não é o mesmo, por instância, falar nas regiões Sul e Norte do Brasil, porque ambas estão geograficamente distantes, e suas populações progrediram em um contexto diversificado; entre eles, temos os imigrantes como alemães e italianos que se estabeleceram no Sul, enquanto no Norte temos bastante influência dos portugueses e povos afrodescendentes. Como podemos observar, tanto Viera como Cavalcante defendem que a língua não é usada de forma homogênea, ou seja, ela varia, e isso aplica até mesmo ao uso individual, pois uma pessoa pode usar formas diferentes para se comunicar na mesma língua e, sendo assim, a partir disto, entendemos o fenômeno variação linguística.

O fenômeno linguístico variacional é algo natural das línguas, pelo seu contato e/ou coexistência com diversas comunidades que interatuam em um local, cujo contexto possibilita seu desenvolvimento de determinada maneira (Pinzon Amaya; Rammé, 2018). Logo, o contexto social determina como os falantes de uma localidade ou região falam e agem, além do contato com outras comunidades e influência pela coexistência.

O Brasil e a Colômbia são países que compartilham fronteira na região amazônica do país, o que torna a relação entre os dois países mais próxima. Além disso, a título de exemplo, temos as cidades

Tabatinga (BR)<sup>1</sup> e Leticia (CO)<sup>2</sup>, consideradas cidades irmãs gêmeas, que compartilham uma distância aproximada de 2 km. É comum encontrar colombianos e brasileiros circulando entre as duas cidades, assim como o comércio entre elas.

As cidades são conectadas pela Avenida da Amizade e, mesmo com o livre comércio entre elas, há uma convivência tranquila entre as nações, e detectam-se diferenças entre as famílias no que se refere às atitudes e às valorações encontradas em uma nacionalidade em relação à outra e os idiomas que utilizam na comunicação (Barbosa, 2008). A autora pontua que essa comunidade é bilíngue, ou seja, alterna entre o espanhol e português, mas que ambos se identificam ou como brasileiros ou colombianos, preferindo um ou outro idioma.

A comunidade hispânica está presente na sociedade brasileira<sup>3</sup>, as fronteiras com países de língua espanhola tornam viáveis o ensino da língua em território nacional, sobretudo um ensino que seja voltado para o contexto real de uso da língua, cercando o aprendiz da língua meta, ampliando assim o seu conhecimento lexical e cultural (Oliveira, 2022). Sendo assim, a variação linguística ocorre em diferentes níveis, que servem para identificar a dinâmica e se organizar como objeto de análise no âmbito da sociolinguística.

As línguas são organizadas em níveis, no que tocam à pronúncia (fonético-fonológico), à formação dos enunciados ou mesmo como ela é escrita ou utilizada (morfo sintático), à escolha das palavras usadas para a comunicação (lexical) e ao sentido atribuído ao vocabulário usado (semântico) (Cavalcante, 2008). Portanto, temos tipos e níveis de variação linguística que contribuem para os fenômenos da língua e são objeto de pesquisa da sociolinguística. Assim, essas estruturas se fazem de forma multifacetada, compondo um proveitoso cam-

---

1 Informações sobre Tabatinga: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/tabatinga/panorama>

2 Informações sobre Leticia: <https://colombia.travel/es/leticia>

3 Atualmente há mais de 20 países que têm o espanhol como língua oficial, sendo 7 deles em fronteira direto com o Brasil.

po para explorar noções e conceitos que variam entre significantes, significados, construções sintáticas, entre outros. Assim, estudar a língua implica conhecer suas formas e seu conteúdo.

### PRECONCEITO LINGUÍSTICO

As diferenças dentro da língua são percebidas pelas modificações pelas quais ela passa de uma região para outra, e isso ocasiona que uma variante tenha maior prestígio que outras e, portanto, ocorra um preconceito linguístico no que diz respeito a outras. Diante de um grupo que se comunica de maneira diferente do habitual, ocorre uma discriminação por parte dos demais e, com isso, a língua formal é caracterizada como “correta, única e verdadeira”, sendo esta aplicada pelas classes dominantes (Vieira, 2012, p. 175). Para Fanjul (2004, p. 177), os brasileiros possuem uma mentalidade de que há um ideal de língua “certa”, a língua ou norma padrão, oposta às variedades às quais estamos expostos e, assim, os alunos estão propensos a passar o tempo de aula em busca do certo e do errado.

Trazemos como exemplo o falar do Sul e do Nordeste brasileiro, ou o falar central e norte colombiano. Enquanto no Sul podemos encontrar a palavra *barbaridade* para indicar admiração ou espanto, no Nordeste nos deparamos com a palavra *mulinga* para designar o mesmo. Já no centro colombiano, *rumba* para indicar festa, enquanto no Norte nos deparamos com *parranda*, que indica a mesma ideia. Essas diferenças podem aproximar os falantes de uma língua, bem como afastá-los por desconhecimento e preconceito linguístico, partindo do pressuposto de que apenas uma variante seria adequada, excluindo aquelas que são contrárias ao que os manuais gramaticais ou grupo social impõem (Vieira, 2012).

Entendemos que tudo o que está em desacordo com a forma pode não ser considerado ideal para os tradicionalistas, o que viabiliza

a aparição de preconceitos linguísticos (Santana, 2020)<sup>4</sup>. Com uma visão um tanto purista, acabamos afastando os falantes, os aspectos culturais regionais e locais, cabe a nós entendermos que cada sociedade tem uma visão de mundo, e isso influencia no modo como partilhamos com o mundo exterior.

Na continuação, apresentamos uma tabela com pontos relevantes levantados pelo pesquisador Luiz Escoriza Morera, docente e linguista da Universidad de Cádiz (Espanha), sobre preconceitos que se devem a razões políticas e à diversidade de classes sociais.

Tabela 1: Preconceito por razões políticas e diversidade de classe

PRECONCEITO LINGUÍSTICO
As línguas que não são padrão não servem como sinal de identidade de uma nação.
Se uma língua não tem um estândar ou não é reconhecida oficialmente, ela estará rumo à extinção.
A existência de muitas línguas prejudica o desenvolvimento da humanidade.
As variações de uma língua ameaçam o desenvolvimento cultural de uma nação.
A língua estândar é melhor que suas variedades.
A pureza deve ser uma das qualidades da língua.
Os dialetos ou variedades são incultas, pobres e, às vezes, carecem de gramática.
Há línguas puras e mistas. As mistas são crioulas e pobres.
As línguas dos povos indígenas não são adequadas para expressar os valores das sociedades ocidentais intelectuais.
A cada nação corresponde uma língua ou vice-versa.
Os delinquentes e os grupos marginalizados usam gírias que corrompem as línguas.

Fonte: Os autores com base em Escoriza Morera (2015, p. 4)

Como podemos observar nas questões levantadas por Escoriza Morera, ocorre um preconceito linguístico, quando tomamos uma variante como estândar e deixamos de considerar as demais. Pensar que a existência de muitas línguas ou variantes prejudica o desenvolvimento da humanidade é um argumento falacioso, da mesma forma que acre-

4 Original: *Lo que sale en desacuerdo con la forma puede no ser considerado ideal ante los ojos tradicionales, lo que resulta en la aparición de prejuicios lingüísticos.*

ditar em uma língua pura, quando sabemos que ela não é estanque; ela é dinâmica, diversa, rica e enriquecedora.

Advogamos que todas as línguas e variantes têm sua relevância e importância, afinal, o valor cultural de um povo e a sua concepção de mundo são reconhecidos e entendidos a partir de sua comunicação. Não há uma língua inculta, mas sim, menos prestigiada pelos falantes, pois as nações desenvolvem a comunicação com influência de outras culturas.

Assim, a fim de ilustração, na variante colombiana do espanhol, encontramos, por exemplo, as palavras *guache* (alguém grosseiro), *cucha* (identificar mulheres maiores, mas que antes os muiscas usavam para dizer que uma mulher era bela), *yuca* (conhecida como mandioca), *hamaca* (rede de descanso), *changua* (sopa a base de leite, ovos, cebola, sal e cilantro), *chicha* (tipo de bebida), *cuca* (pode ser usado para referir-se ao órgão genital feminino) ou *chichi* (vontade de urinar). (Mercado, 2018), entre algumas das palavras usadas diariamente que provêm dos povos originários do país.

Além disso, as línguas indígenas estão presentes nos países americanos, e todo o valor cultural que elas carregam é digno de respeito e reconhecimento. Não podemos ignorar a sua existência e viabilizar o apagamento desses povos originários. Tratar como delinquentes e marginalizar grupos por usarem gírias sob a perspectiva de elas corromperem as línguas é desconsiderar a vivência e reconhecimento deles como seres participantes da cultura e da história. No português brasileiro, podemos nos esbarrar com as expressões como *marombado* (pessoa que faz musculação), *abestado* (alguém atrapalhado), *moscou* (pego em flagrante), *tchê* (chamar a atenção), *rolê* (dar uma volta, passeio), *migué* (dar desculpa, convencer alguém) (Jandaia, [s. d]).

## EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

As expressões idiomáticas (EIs) são objeto de pesquisas da fraseologia. Monteiro-Plantin (2014, p. 15) denomina unidades fraseológicas (UFs) como sequências linguísticas que constituem o objeto de estudo da fraseologia, pois considera um hiperônimo que abarca provérbios, expressões idiomáticas, pragmatemas, entre outros objetos de estudo desse guarda-chuva.

A fraseologia tem o intuito de estudar a frequência de uso das expressões para então apresentar informações para a identificação do grau de idiomaticidade dos elementos fraseológicos (Oliveira, 2022, p. 12). Com isso, podemos afirmar que a fraseologia trabalha para contribuir com a compreensão de uso da língua e processo de identificação de elementos como, por exemplo, as expressões idiomáticas na comunicação diária.

Em seguida, apresentamos uma sequência de definições no que se remete às EIs, para auxiliar em um melhor entendimento do conceito.

Tabela 2: Conceitos de Expressões Idiomáticas

AUTOR	CONCEITOS
Tagnin (1989, p. 62)	As EIs expressam um nível semântico de convencionalidade no que diz respeito ao seu significado, que não é previsível a partir do significado de suas partes. Além disso, a idiomaticidade pode ser apenas parcial e sua aparência pode existir em maior ou menor grau.
Ortiz Alvarez (2011, p. 123)	Uma EI pode ser definida como uma unidade sintática e semântica que forma uma estrutura sintagmática complexa, resultando em uma unidade lexical conotativa e que se refere a uma realidade específica com um significado particular.
Moraes Polónia (2009, p. 32)	Elas são desmotivadas por um grau de fixação e lexicalização por convenção no idioma e na comunidade de falantes, resultando em um recurso idiomático cuja interpretação de seu significado não implica o significado individual de seus constituintes.

Baptista (2003, p. 1116)	Elas são caracterizados por sua fixidez, pois nas EIs a combinação de elementos do discurso é suspensa na normatividade. Há uma ênfase maior na estrutura material, na iconicidade, na morfossintaxe e nas características metalinguísticas. Além disso, elas podem ser modificados em sua estrutura interna quando combinados com outros elementos do discurso.
Zuluaga (1980)	Parte do conhecimento linguístico de uma comunidade, institucionalizada, padronizada e convencionalizada. Elas são conhecidas como expressões fixas devido ao seu uso repetido na fala com construções feitas anteriormente.

Fonte: Oliveira (2022, p. 17-18)

Sendo assim, é possível perceber que os conceitos dialogam entre si, permitindo notar que as EIs se constroem social e historicamente, relacionando-se à noção de identidade cultural. Além disso, é pertinente observar que a estruturação das EIs se dispõe de uma conotação moldada a partir de uma articulação precisa entre conteúdo e forma, justamente para exprimir uma ideia significativa àqueles que fazem uso das expressões. Isto vai ao encontro da ideia de que há

o formato de uma unidade locucional ou frasal; indecomponível porque constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou distribuição bastante restrita; conotativa porque sua interpretação semântica corresponde a pelo menos um primeiro nível de abstração calculada a partir das somas dos seus elementos sem considerar os significados individuais destes; cristalizada porque sua significação é estável, em razão da frequência de emprego, o que a consagra. (Xatara, 1998, p. 170)

Já que as EIs ganham significado a partir de sua construção a princípio indecomponível e, além do mais, reverberam as características e particularidades de cada cultura pela fala, elas não necessariamente serão entendidas em toda e qualquer comunidade: uma EI poderá

ser significativa e coerente a um grupo, e não para outro. O contraste revelará, assim, a diversidade e a riqueza do vocabulário, das concepções de mundo, das histórias e assim por diante.

Por isso, reconhecendo um mundo globalizado e interdependente, convém tomar conhecimento de EIs pertencentes a diferentes grupos e comunidades, que podem já trazer variâncias dentro do próprio idioma ou do mesmo país, mas também vale considerar a comparação entre idiomas de nações vizinhas, como é o caso do espanhol e do português.

É conveniente ponderar sobre a gama extensa e praticamente incontável quanto às EIs, que se distribuem em uma amplitude colossal de significados, com formações e origens que se diluem no tempo, mas permanecem no cotidiano. Por conta disso, decidimos restringir os termos ao campo da culinária para evidenciar algumas ocorrências. No entanto, não encontramos equivalências para todas as expressões do português brasileiro e do espanhol colombiano, sendo que algumas expressões dispõem de significados diferentes e não necessariamente com elementos gastronômicos. A seguir, o Quadro 1 com expressões em português e espanhol relacionadas com a culinária.

Quadro 1 – Expressões idiomáticas relacionadas a culinária

<b>Português</b>	<b>Significado</b>	<b>Espanhol</b>
<i>Pão-duro</i>	Alguém considerado sovina, avarento.	<i>Lichigo/ tacaño</i>
<i>Mamão com açúcar</i>	Algo considerado de fácil realização.	<i>Pan comido</i>
<i>Levar um bolo</i>	Usado quando se espera encontrar alguém, mas essa pessoa não aparece.	<i>Comiendo pavo</i>
<i>Chorar as pitangas</i>	Chorar em demasia, chorar muito.	Não encontrado
<i>Melzinho na chupeta</i>	Algo muito fácil.	Não encontrado

<i>É batata</i>	Algo considerado de fácil realização.	Não encontrado
<i>Enfiar o pé na jaca</i>	Algo feito em exagero; passar dos limites.	Não encontrado
<i>Chorar pelo leite derramado</i>	Lamentar por algo que já passou.	<i>Llorrar la leche derramada</i>
<i>O que não mata engorda</i>	Aceitar imperfeições; superestimar tolerâncias; resiliência.	<i>Mugre que no mata, engorda</i>
<i>Meter a mão na massa</i>	Dispor-se a fazer algo; esforçar-se.	Não encontrado

Fonte: Os próprios autores

Apesar de nem todos os termos terem necessariamente uma equivalência na outra língua, é possível perceber como ambos os idiomas conseguem fazer uso de uma linguagem conotativa por meio de conceitos relacionados à ideia de comida. Isto prova como a alimentação faz parte de uma identidade cultural e se dá como um interessante elemento ilustrativo para as EIs, sendo uma opção viável para o trabalho com o tema em questão.

Além disso, o Quadro 1 também revela que uma equivalência de EI, de uma língua para a outra, não precisa se pautar numa tradução literal das palavras usadas. Por exemplo, “mamão com açúcar” não utiliza o mesmo significante para “*pan comido*”: no primeiro, temos o mamão e no segundo temos o pão. Nem a construção sintática precisou compartilhar a mesma estrutura, pois vemos, no caso, a ausência e a presença de verbo. Por isso, notamos que as EIs variam em termos de vocabulário e estrutura, mas, ao mesmo tempo, podem se relacionar com base em seu uso.

Como podemos observar, não podemos encontrar equivalência para todas as expressões do português na variante colombiana do espanhol com relação à gastronomia, o que também é uma particularidade do idioma. Mesmo sendo países geograficamente próximos e cujas

línguas provêm do latim, elas dispõem de um sistema linguístico diferente, o que influencia nas expressões idiomáticas usadas no dia a dia. À continuação, apresentamos EIs próprias do vocabulário colombiano para título de conhecimento.

Quadro 2 – Expressões idiomáticas colombianas relacionadas a culinária

<b>Espanhol</b>	<b>Significado</b>
<i>Se las da de mucho café con leche</i>	Quando alguém é arrogante, presumido.
<i>Con su pan se lo coma</i>	Cada um é responsável pelo seu.
<i>Las cosas claras y el chocolate espeso</i>	Que as coisas devem ser bem explicadas e resolvidas.
<i>Más peligroso que un chocolate crudo</i>	Alguém não confiável, atitudes suspeitas.
<i>Blanco es, gallina lo pone y frito se come</i>	Faz referência uma situação óbvia e de fácil resolução.
<i>Ese huevo quiere sal</i>	Se remete a alguém carente, que precisa de atenção.
<i>No se cocina ni en tres aguas</i>	Quando é extremamente difícil de se realizar.
<i>Al pan, pan; y al vino, vino</i>	Ser direto em um tema, ser objetivo.

Fonte: Os autores

Podemos observar que as EIs colombianas realçam um conhecimento do vocabulário para entendimento dos elementos que compõem a expressão. Ao utilizarmos as expressões *se las da de mucho café con leche*; *con su pan se lo coma*; *las cosas claras y el chocolate espeso* y *al pan, pan*; y *al vino, vino*, é possível que não ocorra compreensão, pois requer um conhecimento prévio do contexto em que são usadas e qual o sentido que lhes são incorporadas. Já para as expressões *blanco es, gallina lo pone y frito se come*; *ese huevo quiere sal* y *no se cocina ni en tres aguas*, pelo maneira como são colocadas são passíveis de compreensão.

Ao conhecer, comparar e interpretar as EIs, é possível identificar similaridades e contrastes não apenas entre idiomas, mas também entre culturas. Ao ampliarmos o conhecimento linguístico-discursivo, construímos um alcance maior em relação ao seu uso e ao seu domínio, permitindo minimizar choques culturais em um mundo cada vez mais plural e intercultural. Por isso, é fundamental que a comunicação seja devidamente explorada e desenvolvida, premissa que se faz fundamental em atividades didático-pedagógicas. Portanto, é essencial trabalhar em sala de aula com as variações linguísticas, tanto dentro da língua materna quanto com línguas adicionais e, por extensão, é pertinente entrelaçar múltiplos idiomas e propor o contato entre as línguas.

### PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta seção, apresentamos uma proposta pedagógica para trabalhar em sala no ensino de português ou espanhol com expressões idiomáticas e viabilizar o desenvolvimento intercultural nas línguas, bem como melhorar os aspectos de comunicação.

### PROPOSTA

Público-alvo: Alunos de Ensino Médio e alunos de graduação em Letras

Tempo: 60 minutos.

Objetivo: praticar a escrita em língua espanhola e expor o contexto em que se usam a EIs.

Grau de dificuldade: fácil

Espera-se que o docente tenha apresentado as expressões idiomáticas aos alunos pelo menos uma vez.

- *Pré-atividade*: na pré-atividade o docente pode transmitir um vídeo de expressões idiomáticas como, por exemplo, *7 Expressões populares e seus signifi-*

*cados!*<sup>5</sup> (2:46) ou *Expresiones y palabras colombianas – Yirac*<sup>6</sup> (6:01). Logo, relacionar as informações com a realidade dos estudantes com exemplos do que eles conhecem.

- *Atividade*

- *Instruções:* Que os alunos utilizem o vocabulário estudado (os alimentos, objetos, entre outros). Em seguida, que ingressem na página do aplicativo *Canva* para poderem subir imagens e construir um dicionário ilustrado com expressões idiomáticas. O docente deverá dispor de pelo menos 20 minutos para introduzir e explicar o funcionamento da ferramenta *Canva*. Após criar a expressão idiomática ilustrada, pela edição com imagens, expressões e seus respectivos significados, com a ajuda do docente, os estudantes poderão imprimir e disponibilizar na biblioteca escolar ou digital para consulta no *site* da instituição.

- Para os docentes que não dispõem de tecnologia no ambiente de estudo, o docente terá a possibilidade de distribuir papel sulfite e solicitar que os discentes desenhem e escrevam a expressão e a explicação de como usá-la. Na continuação, poderão disponibilizar na biblioteca escolar e compartilhar com outros companheiros.

- *Pós-atividade:* para a pós-atividade, o docente poderá solicitar aos alunos que pesquisem com seus familiares e na internet sobre expressões idiomáticas em português para compartilharem em sala. Com uma expressão por aluno, poderão socializar com seus companheiros e contrastar com expressões em espanhol.

---

5 *Site:* [https://www.youtube.com/watch?v=wjx4xR3473I&t=45s&ab\\_channel=MegaCurioso](https://www.youtube.com/watch?v=wjx4xR3473I&t=45s&ab_channel=MegaCurioso)

6 *Site:* [https://www.youtube.com/watch?v=DP\\_bgKmbsek&ab\\_channel=YiraC](https://www.youtube.com/watch?v=DP_bgKmbsek&ab_channel=YiraC).

Figura 1- Exemplos de expressão idiomática ilustrada



Fonte: Os autores

## | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem didática no ensino de línguas é um aspecto importante para a formação docente. Trabalhar com elementos culturais no ensino de português e espanhol proporciona aos alunos a oportuni-

dade de conhecerem outras formas de comunicação. No caso do Brasil e da Colômbia, são países com línguas diferentes, mas que se encontram em um espaço geográfico, cujo contato em situação de fronteira acontece pela interação social.

As variantes colombianas do espanhol e brasileira do português têm suas particularidades. Podemos estar em Bogotá, Medellín ou Cartagena e vamos conseguir nos comunicar com a língua comum que é o espanhol, porém, essas regiões têm suas especificidades conforme a variação local, regional ou nacional. No Brasil, a variante portuguesa possui influência dos povos originários e dos imigrantes que se estabeleceram nas diferentes regiões e, portanto, há uma pluralidade linguística, que enriquece o conhecimento de língua e de mundo.

Apresentar expressões idiomáticas para os aprendizes de português ou espanhol é aproximar o aluno de uma cultura diferente, fortalecer seu desenvolvimento linguístico e minimizar choques culturais e preconceitos relacionados com a maneira de o outro conceber a realidade. Como docentes, devemos combater o preconceito linguístico que fecha portas para a empatia e aceitação ao diferente.

Esperamos com esse trabalho proporcionar uma reflexão sobre como a fraseologia enriquece e pluraliza o trabalho em sala de aula. Com o português e espanhol, é possível ensinar através do contraste de expressões; com apoio das tecnologias, produzir conteúdos que espelham situações cotidianas, tornando as aulas dinâmicas e culturais. Assim, acreditamos que as aulas de línguas são espaço para que língua e cultura atuem em conjunto e com potencial transformador.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. C. *Atitudes em fronteira: o caso de Tabatinga e Letícia*. Forma funcion, Santafé, de Bogota, D.C. [online]. n. 21, p. 303-324, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2008000100013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2008000100013). Acesso em: 22 jul. 2023.

CAVALCANTE, I. F. *Língua Portuguesa*. MEC SEDIS, 2008. Disponível em: [http://redeotec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo\\_amb\\_saude\\_seguranca/tec\\_seguranca/portugues/061112\\_ling\\_port\\_a03.pdf](http://redeotec.mec.gov.br/images/stories/pdf/eixo_amb_saude_seguranca/tec_seguranca/portugues/061112_ling_port_a03.pdf). Acesso em: 17 jul. 2023.

Conheça as gírias brasileiras de cada região. *Jandaia*. [s. d]. Disponível em: <https://jandaia.com/blog/cultura/gurias-brasileiras-de-cada-regiao-sera-que-voce-sabe-o-que-significa/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

ESCORIZA MORERA, L. *Los prejuicios lingüísticos. Lenguas del mundo*. Universidad de Cádiz. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10498/17535>. Acesso em: 18 jul. 2023.

FANJUL, A. P. Português brasileiro, espanhol de.. onde?: analogias incertas. *Letras & letras*, v. 20, n. ja/ju 2004, p. 165-183, 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001442105> Acesso em: 18 jul. 2023.

MERCADO, M. 16 palabras que los colombianos heredamos de nuestras culturas ancestrales. *Matador Network*. Disponível em: <https://matadornetwork.com/es/palabras-colombianas-de-origen-indigena/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. *Fraseologia: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna*. (v. 1). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 309 p. (Coleção de Estudos da Pós-graduação).

OLIVEIRA, G. A. *Del putas, párame bolas que es chévere: las expresiones idiomáticas en la enseñanza de español*. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso Letras Espanhol – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

PINZON AMAYA, C. M. RAMMÉ, V. Variação linguística do português brasileiro: descrição e análise contrastiva de expressões espaciais com a teoria da nanosintaxe e a semântica conceitual. *Cadernos do CNLF*, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, Tomo II. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2018.

PONTES, V. O. Variação linguística: da teoria ao ensino de línguas. In: VIDAL, Rosângela Maria Bessa; BERNADINO, Rosângela Alves dos Santos; PONTES, Antonio Luciano. (orgs.). *Produção e Ensino de Texto em Diferentes Perspectivas*. Mossoró: Edições UERN, p. 96-104, 2014.

SANTANA, G. A. Prejuicio linguístico: Un paradigma que hay que romper. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. n. 4, v. 4, p. 171-181, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/prejuicio-linguistico>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia* (UFRGS), v. 5, p. 68-75, 2010.

VIEIRA, L. A. R. A língua portuguesa e suas variações linguísticas. *Iniciação Científica – CESUMAR*, v. 14, p. 173-178, 2012.

XATARA, C. M. Tipologia das expressões idiomáticas. São Paulo, *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo. v. 42, p. 169-176, 1998.



## **NEM MAIS UM PIQ! COM VOCÊS: AS VOZES DOS ANIMAIS! GLOSSÁRIO CONTRASTIVO DE PALAVRAS ONOMATOPAICAS PARA APRENDIZES BRASILEIROS DE INGLÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA/ADICIONAL**

DIOGO CAMPIOLO SANCHES  
EDUARDO BUENO DA COSTA  
LAURA MARQUES SOBRINHO

### **| O CANTAR DO GALO...**

Toda cultura tem sua particularidade em vários aspectos. Um desses aspectos é a própria língua. Mas é possível dissociar a língua de cultura? Segundo Moreira e Figueiredo (2012 *apud* Araújo e Figueiredo, 2015, p. 63), “A língua é um reflexo da cultura, pois ao mesmo tempo em que a língua é uma parte da cultura, ela é também algo que a constitui.” Com isso podemos afirmar que língua e cultura são indissociáveis, pois língua é cultura e cultura é língua. Adja Durão, outra estudiosa renomada na área de língua/cultura (Durão 2002, p.07), trabalha com a ideia de ambas, língua/cultura como uma relação de espelho: “A língua e a cultura, portanto, refletem uma interdependência que constitui uma relação em espelho, ou seja, a língua e a cultura refletem uma a imagem da outra.”

Assim também podemos afirmar que, quando aprendemos um novo idioma, também aprendemos a cultura ao qual aquele idioma está inserido. Além disso, “a aprendizagem de uma língua estrangeira permite conhecer outras visões de mundo e entender melhor as nossas próprias” (Gimenez, 2006). Mas como podemos abordar a cultura em nossas aulas de forma que a cultura do “outro” não seja vista como algo superior ou melhor que a nossa? Uma forma que podemos fazer isso é por meio do contraste. Ao estudarmos uma nova língua, já estamos contrastando culturas. “É, no mínimo, ingênuo pensar que nossos alunos vão separar completamente os dois idiomas” (Fernández, 2004, p.6). É praticamente impossível não fazer essa comparação. A autora ainda diz “Quase todos nós, senão todos, já ouvimos alguns de nossos alunos dizerem que depois de determinada aula de língua estrangeira passaram a entender certos aspectos da língua materna” (*Idem*, p. 5). Quando fazemos isso, nossos alunos e nós, professores, estamos utilizando princípios da Linguística Contrastiva.

E essa é uma forma de contrastar culturas: através da Linguística Contrastiva. Um dos aspectos propostos no presente trabalho é o contraste das onomatopeias/palavras onomatopaicas. Os sons podem e são representados de maneiras diferentes nas diferentes culturas e, por consequência, em diferentes línguas. Assim também acontece com os sons dos animais ou suas vozes.

Temos por objetivo examinar, categorizar e contrastar as equivalências de diferentes onomatopeias/palavras onomatopaicas que representam os sons dos animais. Para isso, decidimos desenvolver um glossário contrastivo dessas palavras em português, inglês e espanhol. Gostaríamos de destacar que neste trabalho apresentaremos onomatopeias e palavras onomatopaicas como sinônimos.

Além do glossário, também propomos duas atividades pedagógicas (uma em inglês e outra em espanhol) que podem ser utilizadas

por professores para que possam trabalhar essas onomatopeias/palavras onomatopaicas com seus alunos na língua/cultura-alvo.

Este trabalho encontra-se dividido em “O cantar do galo...” que se refere à introdução, “Cão que ladra, não morde! O Contraste...” correspondente ao referencial teórico sobre Linguística Contrastiva, “Gritando como uma gralha. E gralha grita? Vejamos...” no qual iremos apresentar o suporte teórico sobre onomatopeias/palavras onomatopaicas e também o glossário. Por último, “Deitar-se com as galinhas. Muito a se pensar...”, nossa conclusão.

### **| CÃO QUE LADRA, NÃO MORDE! O CONTRASTE...**

Muitos teóricos e estudiosos veem o estudo da Linguística Contrastiva (LC) como algo extremamente desnecessário, enquanto outros, o veem como algo essencial e útil, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Fernández (2004), a LC é considerada por muitos como uma área de estudo “fora de época” e/ou “fora de propósito”, uma vez que existem muitas outras áreas que merecem mais atenção, a exemplo, o ensino e uso de tecnologias ou a falta de recursos tecnológicos em muitas escolas, a grande deficiência de leitura, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos docentes, a falta de formação inicial e continuada do professorado, as condições de ensino e dos recursos disponíveis, escassez, custo e inadequabilidade de materiais didáticos, entre outras.

Mas qual origem da Linguística Contrastiva (LC) e qual sua definição? A LC, surge como uma ramificação da Linguística Aplicada, tendo como objetivo trabalhar as dificuldades linguísticas, por se encontrar em dois ou mais sistemas linguísticos em uso e no eixo síncrono, ou seja, de um determinado recorte histórico. Através da diversidade e da equidade em mira.

Lado (1957,1973), considerado um dos pais da LC, com a obra *Linguistics across cultures. Applied Linguistics for language teachers*,

se dedicou em contrastar línguas e culturas com o objetivo de focalizar as dificuldades dos falantes ao aprender um novo idioma.

Para a sua definição, fundamentamo-nos na definição de Durão (2007 *apud* Ferreira, 2007) que afirma que “é a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras [e adicionais] frente à sua língua materna, assim como de diferentes variantes de uma mesma língua”. Ferreira (2007) aponta que a LC deve ser vista como um facilitador do ensino e aprendizagem e não como algo de repúdio.

Nessa seara, Andrade (2014, p.265) destaca que o conceito de “transferência” é evidenciado, “pois, invariavelmente, o professor / estudante tende a transferir o conhecimento de sua língua materna, assim como de outras línguas que conhece.” As transferências podem ocasionar segundo Andrade, (2014, p.265 e 266) em “positivas”, isto é, aprendizagem, como em transferências negativas, ou erros; nos casos de transferência negativa, temos o que os teóricos denominam como sendo o fenômeno da “interferência” da língua materna na língua estrangeira / adicional”.

Diante do exposto, por que não discutir e empregar algo que, como podemos perceber, traz benefícios tanto ao aluno quanto ao professor? Benefícios ao aluno, porque, através dela, ele pode obter melhores resultados e sucesso na aprendizagem, consegue contrastar culturas e, além disso, observar o seu progresso no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Benefícios ao professor, pois obtemos “caminhos que nos levam a melhores resultados na nossa prática docente” (Fernández, 2004, p. 8) e, com isso, saímos da abordagem tradicional e deixamos de lado aquele grande problema de seguir e reproduzir modelos os quais estamos acostumados.

## | GRITANDO COMO UMA GRALHA. E GRALHA GRITA? VEJAMOS...

“Onomatopeia é diferente. E isso é acordado por aqueles que preferem desconsiderar essa diferença, como Saussure (1972), e aqueles que talvez tenham enfatizado isso em excesso, como Jespersen (1933)” (Sobkowiak, 1990, p.15, tradução nossa).

Isso porque, para Saussure (1972), a relação entre o significado (conceito) e o significante (imagem acústica) é arbitrária. A exemplo, o significante lápis não carrega nada inerente em seu som /'lapis/ que remeta a algo que seja parecido ou que lembre o seu significado lápis. Ou seja, a palavra não é uma representação do mundo natural.

Jespersen (1933), ao contrário de Saussure, diz que a maioria das palavras do vocabulário de uma língua se originaram de forma não arbitrária. Ou seja, em algum momento da história, elas representavam algo que relacionasse significado e significante, mas que essa relação acabou se desfazendo e/ou desaparecendo com o passar do tempo.

Então, o que podemos afirmar sobre as onomatopeias, levando-se em consideração essas ideias? O que Saussure conclui é que entendemos os sons não somente pelo som que realmente ouvimos (tic-tac, nhoc-nhoc), mas também pela língua que falamos, pois eles podem ser representados de diferentes formas em diferentes línguas. É o que acontece com o som do galo, por exemplo. Em inglês, representamos este som através da onomatopeia *cock-a-doodle-doo*, enquanto, em português, a representação é *cocóricó* e, em espanhol, *quiquiriquí*. As palavras onomatopaicas que representam esses sons são *cantar*, em português e espanhol e, em inglês, temos *crow*. Mas, de qualquer forma, tentamos e precisamos representar os sons na escrita e, para isso, utilizamos as onomatopeias e/ou palavras onomatopaicas.

Mas, enfim, o que são onomatopeias? Onomatopeia é uma palavra de origem grega, *onomatopoiía* (*ονοματοποιία*), que significa “criar um nome”. Segundo Caldas (2011, p. 154), entende-se por onomato-

peia “o processo de criação de palavras através da imitação de sons naturais e também de palavras formadas através deste processo.” Pharies (1979 *apud* Sobkowiak, 1990, p.16) afirma também que onomatopeia “é uma palavra que é considerada, por convenção, ser acusticamente similar ao som, ou o som produzido pela ‘coisa’, ao qual se refere” (tradução nossa).

Elas são formadas pela necessidade de expressão dos sons através da escrita e podem ser classificadas como ótico-miméticas ou acústico-miméticas (Schallwort, 1972 *apud* Caldas, 2011, 156). Aquelas podem ser definidas como palavras que imitam movimentos, por exemplo “ZÁS”, para expressar o movimento rápido de algo. Estas podem ser entendidas como as palavras que representam os sons propriamente, como por exemplo “tic-tac”, correspondente ao som do relógio.

Além dessas duas classificações, ainda podemos classificá-las, entre outras classificações, de acordo com Houaiss (2001 *apud* Caldas, 2011, p. 157), como onomatopeias brutas, as que não combinam com nenhuma outra palavra, são invariáveis e sintaticamente autônomas como “nhoc-nhoc”, para representar alguém mastigando e, onomatopeias gramaticalizadas, derivadas das brutas para formar vocábulos (verbos ou adjetivos), como o verbo piar, para representar a ação do som do pintinho. Essa última, chamaremos de palavras onomatopaicas.

No presente trabalho, realizamos, como já mencionado, um estudo sobre palavras onomatopaicas que representam os sons dos animais em três diferentes línguas: português, inglês e espanhol, dispondo-as em um quadro de forma a contrastá-las nas três línguas.

Assim como os humanos que emitem sons para se comunicar, os animais também o fazem. Essa comunicação possui diferentes propósitos como “atrair parceiros, atrair presas, afastar predadores, indicar sua localização, proteger suas crias, reunir o bando,” (Neves, s.d.) entre outros. Surge daí a necessidade de conhecer essas palavras, faci-

litando a comunicação nos diferentes idiomas evidenciando a singularidade entre eles.

Vamos apresentar, agora, o glossário contrastivo de palavras onomatopaicas que representam os sons dos animais nas três línguas: português, inglês e espanhol.

<b>GLOSSÁRIO CONTRASTIVO DE PALAVRAS ONOMATOPAICAS QUE REPRESENTAM OS SONS DOS ANIMAIS</b>						
	<b>Animal Português</b>	<b>Palavras Onomatopaicas Português</b>	<b>Animal Inglês</b>	<b>Palavras Onomatopaicas Inglês</b>	<b>Animal Espanhol</b>	<b>Palavras Onomatopaicas Espanhol</b>
1	abelhas	zumbir	bees	buzz/hum	abejas	zumbar
2	baleias	bufar	whales	sing	ballenas	resoplar
3	besouros	zoar	beetles	drone	escarabajo	zoar
4	burros	zurrar	donkeys	bray/hee-haw	asnos	rebuznar
5	cabras	berrar, balir	goats	bleat/maa	cabra	chillar
6	cachorros	latir	dogs	bark	perros	ladrar
7	cavalos	relinchar	horses	neigh/whinny	caballos	relinchar
8	cigarra	buzinar/cantar/ silvar	cicadas	chirp	cigarra	cantar
9	cisnes	cantar/arensar	geese	cackle/hiss	cisnes	arensar
10	cobras	sibilar	snakes	hiss	serpientes	sisear
11	codornas	cantar	quails	call	codornices	cantar
12	corujas	corujar/piar	owls	hoot/screech/ wail	lechuzas	piar
13	corvos	grasnar/corvejar	crows	caw	cuervos	crocitar
14	elefantes	barrir/ trombetear	elephants	trumpet	elefantes	bramir
15	frangos/ galinhas	cacarejar	chickens/hens	cackle	pollos/ gallinas	cacarear
16	gafanhotos	chichiar	grasshoppers	pitter	langostas	jadear
17	gaivotas	pipilar	gulls	squawk	gaivotas	chirrido
18	gatos	miar/ronronar	cats	meow/purr	gatos	maullar
19	girafas	chorar	giraffes	bleat	jirafas	zumbar

20	golfinhos	clicar	dolphins	click	delfines	silbidar/ chirriar/ chasquear
21	hienas	gargalhar/ulular	hyenas	laugh	hienas	aullar/reír
22	leões	rugir	lions	roar	leones	gruñir
23	lobos	uivar	wolves	howl	lobos	aullar
24	macacos	guinchar, charlar	monkeys	chatter/gibber	monos	aullar
25	morcegos	farfalhar/trissar	bats	screech/squeak	murciélagos	ecolocalizar
26	moscas	zumbir	flies	buzz	vispa	zumbar
27	ovelhas	balir	sheep	bleat	ovejas	balir
28	papagaios	parlar/falar	parrots	squawk/talk	papagayos	hablar
29	pássaros	cantar/gorjear	birds	sing/chirp	pájaros	pipiar
30	patos	gracitar	ducks	quack	patos	graznar/parpar
31	pavões	gritar/pupilar	peacocks	scream	pavos reales	grito de cópula
32	perus	gorgolejar	turkeys	gobble	pavos	gluglutear
33	pombos/ pombas	arrulhar	pigeons/doves	coo	palomas	arrullar
34	porcos	grunhir/ guinchar	pigs	grunt/squeal	cerdos	gruñir
35	raposas	regougar	foxes	yelp	zorros	aullar
36	rãs	coaxar	frogs	croak	ranas	croar
37	ursos	rosnar	bears	growl	osos	croar
38	vacas	mugir/berrar	cows	moo/low	vacas	mugir/remudiar, bramar
39	veado	bramir	deer	bellow	ciervos	bramir
40	zebras	roncar	zebras	snort	cebras	roncar

Evidenciamos com esse glossário a diversidade cultural presente no contraste das três línguas em análise. Quão enriquecedor é para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional (LEA), e ao abordar a temática em sala de aula, que o façamos sob o viés contrastivo. Sendo assim, apresentaremos a continuação duas propostas de atividades, uma em língua inglesa e outra em língua espanhola. Ambas atividades foram elaboradas tendo como público-alvo, estu-

dantes de fundamental II, sextos e sétimos anos em específico. A continuação proposta para os professores de Língua inglesa e na sequência Língua Espanhola.

## LÍNGUA INGLESA

Para a proposta de atividade na língua inglesa, pensamos em um contexto de sexto/sétimo ano, haja vista os alunos já possuírem algum nível de leitura prévia.

O professor inicia a aula com uma roda de conversa, de modo a fazer uma introdução sobre o tema onomatopeia, solicitando aos alunos alguns exemplos do que já conhecem e fornecendo outros. Em seguida, é apresentado apenas o áudio de um vídeo da plataforma *YouTube* (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f1b5kCvVBo8&ab\\_channel=mindybauer](https://www.youtube.com/watch?v=f1b5kCvVBo8&ab_channel=mindybauer). Acesso em 16 de jun. de 2022) em que há vários sons onomatopaicos, dentre eles alguns animais. Com isso, é solicitado aos alunos que façam desenhos dos animais que conseguem identificar pelos sons presentes na música.

Após os alunos fazerem os desenhos e apresentarem para a turma, será mostrado o vídeo completo para poderem identificar os animais que não conseguiram ouvir. Em seguida, deverão realizar a atividade proposta pelo professor que escreverá no quadro “*How many animals could you hear? (Quantos animais você conseguiu escutar?); What are they? (Quais são eles?); What sound do they make?*” (Que som eles fazem?).

Em seguida, entregar aos alunos uma folha que contém os nomes dos animais em inglês e os seus sons. Eles devem combinar os animais com as suas respectivas palavras onomatopaicas em português e em inglês (ver anexo). Logo após, completar as frases para que eles possam ver esse contraste que ocorre nas línguas.

Para memorização do vocabulário, propomos um “Imite o som”. Dividir os alunos em dois grupos. Em um saco, colocar os nomes

dos animais. Uma pessoa de cada grupo vem a frente da sala, pega um animal no saco e imita o som daquele animal. Os grupos têm de dizer o nome da onomatopeia em inglês.

Para finalizar, com o intuito de apresentar a ideia das palavras onomatopaicas presentes na música exibida e baseado no glossário contrastivo ilustrado no artigo em questão, os alunos receberão um caça palavras no qual deverão encontrar e circular as palavras que representam os sons dos animais apresentados na atividade inicial.

#### The Onomatopoeic Word Search



#### LÍNGUA ESPANHOLA

Para os professores de Língua Espanhola, pensamos em como essa temática das onomatopeias/palavras onomatopaicas poderiam estar presente nas aulas, por meio das tirinhas e HQ. Sendo assim, o professor utilizará uma tirinha do Macanudo de origem argentina para uma atividade de quebra-gelo para dar início a aula, cujo temática poderá ter relação ao vocabulário dos animais.

Projetará a imagem e fará a leitura em voz alta para a turma de sexto/sétimo ano. Após essa leitura dinâmica, o professor perguntará aos alunos se sabem qual o nome do som/voz que as abelhas fazem. Nesse momento, o professor pode ampliar a explicação sobre as onomatopeias/palavras onomatopaicas com outros exemplos do glossário em anexo neste trabalho. Para finalizar, o professor pode propor que os alunos escolham seu animal favorito e busquem o nome da voz/som (onomatopeias/ palavras onomatopaicas) deles.



Fonte: <https://www.pinterest.pt/pin/476185360598596654/>.  
Acesso em 19 jun. de 2022

Encaminhando-nos para as considerações finais, gostaríamos de salientar que, ao abordar esse tema das onomatopeias/palavras onomatopaicas nas aulas de língua estrangeira/adicional (LEA), estaremos trabalhando com uma das três definições de cultura propostas por Ferreira, sendo Cultura, com ‘C’ maiúsculo fazendo referência a cultura culta, literária. Já a cultura com ‘c’ minúsculo, (Ferreira, no prelo), na qual demos ênfase neste trabalho: “Cultura com c minúsculo: refere-se à “cultura popular”, quer dizer, ao cotidiano. São traços, especificidades que permitem que determinado grupo seja identificado por suas características culturais.” E por fim, Kultura, com ‘K’ sendo conhecida como “cultura epidérmica” ou “cultura dos marginalizados”.

## “DEITAR-SE COM AS GALINHAS. MUITO A SE PENSAR...”

A razão que nos leva a trabalhar com onomatopeias e palavras onomatopáicas é o interesse de evidenciar a indissociabilidade entre língua/cultura, como relação de espelho, proposto por Durão (2002, p.07) e de uma perspectiva lúdica, tendo como embasamento teórico a LC.

Em termos gerais, notam-se a importância e a contribuição da LC no ensino de LEA, com foco nas onomatopeias/palavras onomatopáicas, visto que auxilia o aprendiz no sistema de aprendizagem e rompe com estereótipos que possam surgir ao aprender uma língua/cultura. Por conseguinte, ao apresentarmos as onomatopeias/ palavras onomatopáicas que, segundo Caldas (2011, p. 154), é “o processo de criação de palavras através da imitação de sons naturais e também de palavras formadas através deste processo”, podemos fazê-lo no viés do contraste. Evidenciando a diversidade cultural.

No atual trabalho nos *deitaremos com as galinhas*, no sentido que demos introdução à temática das onomatopeias/palavras onomatopáicas e que ainda podemos ter outros e novos olhares, como por exemplo dar continuidade à pesquisa, abordando as expressões onomatopáicas, traçando suas contribuições no ensino de LEA. Sendo assim, desejamos que este trabalho possa contribuir para incentivar a outros estudiosos/pesquisadores da várzea da LC e das onomatopeias/palavras onomatopáicas possam seguir com os estudos.

## REFERÊNCIAS

*A Linguística Contrastiva como ferramenta para o trabalho com a diversidade do português e do espanhol na formação inicial e continuada do professor de línguas estrangeiras / adicionais.* Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/3615?show=full>.> Acesso em 21 de jun. 2022.

ARAÚJO, M. A. F; FIGUEIREDO, F. J. Q. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI: revista de educação, linguagem e literatura, Inhumas*, v. 7, n. 1, p. 63-76, jun. 2015.

CALDAS, R. N. Estudo linguístico comparativo sobre onomatopeias em histórias em quadrinhos: Português / Alemão. *Pandaemonium*, São Paulo, n. 18, p. 153-184, dez. /2011. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38119>> Acesso em: 10 jun., 2022.

CHANG-LIANG, QU. *Sources of Otto Jespersen's Sound Symbolism From Various Disciplines: A Case of Linguistic Historiography*. *Journal of Literature and Art Studies*, v. 8, n. 4, p. 628-634, Abril 2018. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/96cc/dbded0f9aaca73b7d964c50783bd5fddfb5c.pdf>> Acesso em: 10 jun., 2022.

*Cómo se comunican los delfines*. Disponível em: <https://www.ecologiaverde.com/como-se-comunican-los-delfines-2879.html>. Acesso em: 16 jun.2022.

COSTA, J. M. *As vozes dos animais – Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*. fev. 2014. Disponível em: < <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/as-vozes-dos-animais/12107#>> Acesso em: 10 jun. 2022

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Psii? Você quer saber mais sobre as línguas? (5) Folha Nossa*. Ano 2. n.12. Julho, 2002. p. 6

*El falso grito sexual del pavo real: un arma de seducción*. Disponível em: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/03/140312\\_ciencia\\_pavos\\_reales\\_falso\\_grito\\_sexual\\_np](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/03/140312_ciencia_pavos_reales_falso_grito_sexual_np). Acesso em 17 jun. 2022.

*Escucha el inesperado y misterioso zumbido nocturno de las jirafas*. Disponível em: [https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/09/150922\\_jirafa\\_sonido\\_zumbido\\_lp](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/09/150922_jirafa_sonido_zumbido_lp). Acesso em: 16 jun.2022.

FERNÁNDEZ, G. M. E. *A linguística contrastiva é uma área de estudo fora de época? In: DURÃO, A. B. A. B (org.). Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. p.3-9.

FERREIRA, C. C. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividades se resume trabalhar (inter/trans)culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. *In: FERREIRA, Cláudia Cristina; MIRANDA, Caio Vitor Marques. (Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/ adicionais: conjugação entre teoria e prática*. 2020. p. 13-56.

FERREIRA, C. C. No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da Linguística Contrastiva e de suas vertentes teóricas. *In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de*.

(Org.). *Linguística Contrastiva: homenagem a Emilio Ridruejo Alonso*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v.2, p.189-223.

FERREIRA, C. C. O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de Análise Contrastiva e de Análise de Erros. 2007. 561g. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. *Boletim NAPDATE*, UEL, Londrina, agosto/2006.

LADO, R. *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*. Tradução: Joseph A. Fernández. Madrid: Ediciones Alcalá, 1957/1973.

*Lista de voces de animales*. Disponível em: [https://www.wikilengua.org/index.php/Lista\\_de\\_voces\\_de\\_animales](https://www.wikilengua.org/index.php/Lista_de_voces_de_animales). Acesso em: 16 jun.2022.

MALEWITZ, R. *What is Onomatopoeia?* Oregon State Guide to Literary Terms, Oregon State University. Disponível em < <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-onomatopoeia>> Acesso em: 10 jun. 2022.

NEVES, F. O nome dos sons de animais (vozes dos animais). *DICIO, Dicionário Online de português*. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/sons-de-animais/>> Acesso em: 10 jun. 2022.

SOBKOWIAK, W. *On the phonostatistics of English onomatopoeia*, *Studia Anglica Posnaniensia* XXIII, 1990.

“Vozes” e onomatopeias de animais em espanhol. Disponível em: <http://www.tradutoradeespanhol.com.br/2013/11/vozes-e-onomatopeias-de-animais-em.html>. Acesso em: 16 jun.2022.

## **ANEXO**

### **ONOMATOPEIAS**

1- Match the animals to their corresponding sound. Then, find the corresponding sound in Portuguese.

- |                   |                    |                      |
|-------------------|--------------------|----------------------|
| (a) dogs          | ( ) bleat          | ( ) latir            |
| (b) cats          | ( ) quack          | ( ) gorgolejar       |
| (c) chickens      | ( ) sing/chirp     | ( ) gracitar         |
| (d) horses        | ( ) gobble         | ( ) arrulhar         |
| (e) snakes        | ( ) moo/low        | ( ) grunhir/guinchar |
| (f) sheep         | ( ) hiss           | ( ) mugir/berrar     |
| (g) pigs          | ( ) buzz/hum       | ( ) relinchar        |
| (h) monkeys       | ( ) bray/hee-haw   | ( ) zurrar           |
| (i) donkeys       | ( ) bark           | ( ) zumbir           |
| (j) lions         | ( ) meow/purr      | ( ) sibilar          |
| (k) bees          | ( ) neigh/whinny   | ( ) cacarejar        |
| (l) birds         | ( ) cackle         | ( ) miar/ronronar    |
| (m) turkeys       | ( ) roar           | ( ) rugir            |
| (n) cows          | ( ) chatter/gibber | ( ) guinchar/charlar |
| (o) ducks         | ( ) coo            | ( ) balir            |
| (p) pigeons/doves | ( ) grunt/squeal   | ( ) cantar/gorjear   |

2- Now, complete the sentences with the correct sound and then, write the sentence in Portuguese. Follow the example.

- a) Cows \_\_\_\_\_ moo \_\_\_\_\_. Português: As vacas mugem.
- b) Dogs \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- c) Ducks \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- d) Monkeys \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- e) Pigs \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- f) Cats \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- g) Snakes \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- h) Horses \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- i) Donkeys \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- j) Birds \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- k) Chickens \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- l) Turkeys \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- m) Pigeons \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- n) Sheep \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- o) Lions \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.
- p) Bees \_\_\_\_\_ . Português: \_\_\_\_\_.



# **ANÁLISE DE ELEMENTOS CULTURALMENTE MARCADOS EM PUBLICIDADES DO RAMO CERVEJEIRO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE A PUBLICIDADE E A TRADUÇÃO**

CAMILA TEIXEIRA SALDANHA  
MARIA JOSÉ LAIÑO

## **| 1. PALAVRAS INICIAIS**

No que diz respeito às práticas sociodiscursivas no âmbito de uma sociedade, o gênero discursivo publicitário tem um papel comercial marcante e se configura como um meio de produção cultural, que carrega valores simbólicos e sociais, os quais influenciam e ajudam na construção dos sujeitos da sociedade na qual estão inseridos (Hoff, 2004).

A partir disso, entendemos o gênero anúncio publicitário como um rico material de estudo para diferentes campos do conhecimento, uma vez que retrata e traduz aspectos concernentes ao público a que está direcionado, tais como comportamentos, expectativas, desejos e percepções (Hoff, 2004).

À luz desta perspectiva, ocupamo-nos em observar duas campanhas publicitárias de cervejas sob o prisma dos Estudos da Tradução por compreendermos que há laços estreitos entre as figuras do publici-

tário e a do tradutor. Tal perspectiva é corroborada por Natalino (2016, p. 01), ao afirmar que tanto a publicidade quanto a tradução

são produzidas a partir de situações comunicativas trazidas por um emissor que possui intenções específicas ao produzir determinado texto, o qual é destinado a uma audiência (também específica). Para tanto, podem ser utilizadas as mais diversas estratégias textuais e comunicativas e, além disso, devemos considerar que esse processo envolve diversos elementos que compõem seu entorno de produção e recepção.

Uma das razões que justifica a escolha deste tema é a escassez de estudos abrangendo a interface tradução e textos publicitários. Já é sabido que, durante muito tempo, os Estudos da Tradução fixaram-se basicamente dentro da esfera literária ou técnica, porém, acreditamos que análises realizadas de forma interdisciplinar acabam por despertar interesse nos estudos de outras tipologias textuais (Araújo, 2007).

Levando em consideração a importância do gênero anúncio publicitário e o quanto se pode revelar sobre aspectos sociais, culturais e linguísticos de diferentes contextos, este trabalho<sup>1</sup> tem como foco central analisar, compreender e descrever *a tradução de marcas culturais no discurso publicitário do ramo cervejeiro*. Para tanto, delineamos alguns caminhos teóricos que nos servem de alicerce para este estudo, tais como: a) as características estruturais e composicionais do gênero discursivo anúncio publicitário; b) a relação íntima entre aspectos culturais e a tradução; e c) a relação entre a tradução e a esfera publi-

---

1 Vale ressaltar que esta pesquisa está localizada entre os interesses acadêmicos delineados pelo Grupo de Pesquisa TraCEF/CNPq, coordenado pelas professoras doutoras Camila Teixeira Saldanha (UFSC), Maria José Laiño (UFFS) e Noemi Teles de Melo (UFJF). O TraCEF compreende a tradução como uma atividade complexa, que exige esforço cognitivo, a qual envolve uma série de habilidades do tradutor para o processamento da informação, como estratégias de transferência, pesquisas em textos paralelos etc. Igualmente há o compromisso com o texto de chegada, fazendo com que o tradutor trabalhe com diversos componentes, como os elementos macroestruturais dos textos de partida e chegada.

citária. Por último apresentamos a análise de duas campanhas publicitárias do ramo cervejeiro e finalizamos com as considerações finais.

## | 2. O GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Na lógica do que Bauman (2008) denomina de ‘sociedade de consumo’, vivemos num sistema capitalista que impulsiona o consumo dos indivíduos como forma de alcançar o crescimento econômico, além de atrelar *status* social aos bens materiais como forma de ascensão social. Na esteira desse raciocínio, as relações sociais estão baseadas no consumo, cujo objetivo principal é atingir um patamar do que se considera um estado de felicidade.

Nesse contexto, fortemente marcado pela apelação e convencimento de que os sujeitos precisam consumir, o gênero discursivo anúncio publicitário se destaca por ter um papel central nessa comunicação entre o capital e os membros da sociedade, bem como um “factor determinante da idealização dos objectos na sociedade de consumo” (Geada, 2005, p. 02). Dentro desse escopo, o gênero anúncio publicitário torna-se um elemento importante no contexto de convencimento sobre a ideia de consumir.

O termo ‘publicidade’ procede da palavra em latim *publicus*, que significa o ato de tornar algo público, seja um fato, uma ideia, um acontecimento. O gênero discursivo anúncio publicitário, a partir de um suporte de comunicação, tem o objetivo de informar sobre algo e difundir ideias para influenciar e despertar o desejo do destinatário/público-consumidor a comprar algum produto ou serviço (Fernandes, 2015). Suas funções expressas são vender um produto, aumentar o consumo e abrir mercados (Ribaric, 2013).

Para que essas funções sejam alcançadas, é necessário que os anúncios publicitários atinjam o público a que se destinam. Levando em consideração que a comunicação em massa é mais efetiva a partir de ferramentas tecnológicas, como televisão, celular, computador,

etc., a publicidade audiovisual tem se tornado um canal frutífero para explorar diversos artifícios, já que se configura como “um gênero sincrético por reunir várias linguagens ou diferentes formas de expressão como verbais, musicais, visuais para produzir um único todo de sentido” (Lópes; Hernandes, 2005 *apud* Rodrigues, 2007, p. 02).

Tratando-se das características deste gênero específico, Ribaric (2013, p. 06) explica que

em virtude da curta duração de um filme publicitário para a televisão, não há tempo para que se digam muitas coisas, por isso ele depende de um reconhecimento imediato a partir de estereótipos familiares bem definidos para contextualizar a mensagem. Os publicitários pressupõem que a maioria do seu público compartilha uma estrutura de referência comum.

Ao abordar as informações de maneira persuasiva num curto período, o anúncio publicitário deve priorizar apenas as informações mais relevantes e necessárias para que o seu objetivo seja alcançado. Para isso, este gênero faz uso da linguagem tanto verbal como não verbal, de maneira que possa se aproximar do contexto linguístico e cultural da situação específica que está destinado a circular. Conforme aponta Ribaric (2013, p. 04), “a publicidade vende estilos de vida e identidades desejáveis e os profissionais da área usam de “construtos simbólicos”, com os quais o público é chamado a se identificar”.

Portanto, o anúncio publicitário, ao incorporar elementos culturais na construção do gênero, traduz concepções sociais e culturais, e, com isso, também pode reforçar alguns paradigmas com o objetivo de alcançar o maior número de pessoas para fins lucrativos.

### **3. ASPECTOS CULTURAIS E TRADUÇÃO: UMA RELAÇÃO SIMBIÓTICA**

O suporte teórico que nos orienta para trabalhar com a tradução de fatos culturais no âmbito do anúncio publicitário é a vertente

funcionalista de tradução, especificamente o trabalho de Christiane Nord (2016). Baseada em seus precursores Vermeer e Reiss, Nord compreende que todo texto, seja este uma tradução ou não, é construído com base em uma intenção do emissor, que tem como objetivo oferecer uma informação a um destinatário que está dentro de um contexto social, histórico e cultural específico.

A comunicação, portanto, funciona por meio de um canal e em circunstâncias específicas no tempo e no espaço.

Cada situação específica determina como e sobre o que as pessoas se comunicam no decorrer do ato comunicativo. As situações não são universais, e sim inseridas num habitat cultural, que tem um impacto sobre a situação. A linguagem empregada para se comunicar é considerada como parte da cultura e a forma da comunicação está condicionada pelas restrições da “situação-em-cultura”. (Nord, 2009, p. 210, tradução nossa)

A “situação-em-cultura”, mencionada por Nord, corresponde ao fato de que nos comunicamos a partir de acordos linguísticos específicos de uma comunidade inserida em um habitat cultural que interfere diretamente na forma como as pessoas se comportam nas diversas situações comunicativas.

Ainda segundo Nord (2009, p. 213, tradução nossa), “cada situação tem dimensões históricas e culturais que condicionam o comportamento verbal ou não verbal dos agentes, os conhecimentos e expectativas que têm uns dos outros [...]”. Quando a situação comunicativa se apresenta entre pessoas que não estão inseridas na mesma situação linguístico-cultural, torna-se necessária a ajuda de um mediador dessa comunicação: o tradutor.

Ao considerar a existência de uma “vala cultural” (Nord, 2010), ou seja, de uma barreira de compreensão entre línguas e culturas, o ato

tradutório tem como objetivo facilitar a comunicação entre os interlocutores que estão inseridos em situações linguísticas e culturais distintas, nas quais a figura do tradutor adquire um importante papel ao estabelecer uma ponte entre essas situações díspares.

A relação entre os elementos linguísticos e culturais está posta de maneira simbiótica, ou seja, a separação entre esses elementos torna-se irrealizável, já que somos atravessados linguisticamente por acordos culturais tácitos, sendo a cultura compreendida como

tudo o que uma pessoa deve saber, dominar e sentir para ser capaz de avaliar se determinada forma de conduta apresentada pelos membros de uma comunidade em seus respectivos papéis está ou não de acordo com as expectativas gerais e com as expectativas de comportamento para esta comunidade [...] (Vermeer, 1978, apud NORD, 2009, p. 216, tradução nossa).

Sobre a relação entre língua e cultura, Bassnett (2003, p. 36) nos apresenta uma analogia interessante, ao demonstrar a importância da questão cultural e como este elemento não poderia estar dissociado da língua:

A língua é assim, o coração do corpo da cultura, e é a interação entre as duas que assegura a continuação da energia vital. Do mesmo modo que o cirurgião não pode, ao operar o coração, descurar o corpo que o contém, também o tradutor não pode tratar o texto separado da cultura sem correr um grande risco.

Portanto, ao abordar a tradução a partir do enfoque funcionalista, não é possível fazer uma análise dos gêneros discursivos sem considerar elementos extralinguísticos como intenção emissora, contexto sociocultural do texto fonte (TF) e texto-meta (TM), pressuposições do público a que se destina o TM, efeito dos textos, etc. No caso

do anúncio publicitário, a relação dos elementos culturais no processo de elaboração das publicidades é ponto chave para que se possa alcançar o seu objetivo. A seção a seguir trata o assunto de forma mais detalhada.

#### 4. TRADUÇÃO E PUBLICIDADE: UMA UNIÃO POSSÍVEL?

A palavra publicitário refere-se a tudo que é relativo à publicidade; adjetivo e substantivo masculino que define aquele que concebe, planeja e dirige trabalhos relativos a campanhas publicitárias<sup>2</sup>. A partir dessa definição, podemos pensar que um indivíduo formado em Propaganda e Publicidade, Marketing, Comunicação Social ou cursos afins, a olho nu, não teria nenhuma relação evidente com os profissionais formados em Estudos da Tradução. Entretanto, analisando sob o prisma da interdisciplinaridade, é possível perceber que o trabalho de criação de um anúncio publicitário se assemelha, em grande medida, ao trabalho de um tradutor. Mas afinal, de que forma podemos criar um ponto de interseção entre os dois campos do conhecimento?

Para tentar responder a essa interrogativa, retomamos a discussão alçada na seção anterior, na qual destacamos o fato de que, ao elaborar um anúncio publicitário, o profissional da área necessita pensar no público-alvo da mensagem, a fim de atingir um objetivo bem delineado, que é o comercial. Para alcançar tal fim, o publicitário deve perceber que “o ecossistema publicitário, mediante suas interações, vinculado a contextos, temporalidades e lógicas específicas, organiza crenças, valores e padrões culturais” (Wottrich, 2019, p. 42).

Isso significa que, na composição publicitária, estão em jogo componentes gerais da comunicação, tais como objetivos (PARA QUE comunicar); público-alvo (PARA QUEM comunicar), conceito (O QUE comunicar) e estrutura da comunicação (COMO comunicar). Essas questões podem e são respondidas por meio de estratégias de comu-

---

2 <https://www.dicio.com.br/publicidade/>

nicação e planejamento, ou seja, por meio de um *briefing* (NATALINO, 2014).

De forma mais precisa,

chama-se *briefing* às informações preliminares contendo todas as instruções que o cliente fornece à agência para orientar os seus trabalhos. É baseado nele e completado com as informações de pesquisas que se esboça o planejamento publicitário. O *briefing* é uma fase completa de estudos e deve conter as informações a respeito do produto, do mercado, do consumidor, da empresa e os objetivos do cliente. (Sant’anna, 1996, p. 109)

Nesse estudo minucioso, destacamos o que Wottrich (2019, p. 55) cita como “o princípio unificador” no campo da publicidade, no qual deve-se “identificar o *habitus* dos públicos diversos, gerando conhecimento sobre os modos de ação dos receptores de forma a construir mensagem dirigida a elas”.

De forma análoga, o *briefing* também está presente no campo da tradução, e o tradutor, assim como publicitário, precisa levar em conta o destinatário do texto traduzido durante o processo tradutório, ou seja, o tradutor necessita deslocar sua atenção e foco entre a intenção emissora do TF, os objetivos da tradução e o destinatário do TM. Portanto, para que “se produza uma tradução adequada ao propósito, ao público receptor e, conseqüentemente, à sua bagagem cultural” (Natalino, 2014, p. 51), o tradutor necessita oferecer informações que satisfaçam essas variáveis de maneira adequada.

Quando projetamos tais conceitos à tradução publicitária e, conseqüentemente à internacionalização de grandes marcas, devemos considerar que a estandardização /homogeneização de campanhas publicitárias pode levar a padronizações culturais forçadas, e provocar

um conseqüente fracasso do objetivo central, que é criar identificação com o público receptor do produto a ser comercializado (Navarro, 2019).

Neste sentido, Navarro (2019) defende a ideia de que a cultura local assume um papel fundamental nas decisões de adaptação da comunicação para determinados mercados específicos. Desta forma, frente a uma possível ameaça de insucesso, que pode acarretar graves conseqüências a nível econômico para a marca, a localização vem ganhando terreno paulatinamente.

Segundo a autora, a localização deve “adaptar a estratégia comunicativa da empresa às peculiaridades do contexto específico dos países para os quais está dirigida a campanha, dando especial atenção ao tradutor/localizador” (Navarro, 2019, p. 718, tradução nossa). O trabalho desse profissional é de suma importância ao considerarmos que os parâmetros culturais não são universais e influenciam muito na recepção da mensagem, inclusive quando falamos de países que compartilham normas, regras e costumes. De acordo com Navarro (2019), as relações humanas, a família, o individualismo e a coletividade e o caráter pragmático não chegam da mesma maneira a todas as culturas, por mais similares que sejam.

A autora ainda destaca que fazer esta transferência cultural se torna o grande desafio do publicitário/tradutor, que terá que assumir o lugar de um mediador linguístico intercultural. Isso se dá porque cada língua tem suas próprias estruturas, construções ou representações mentais, que podem materializar de maneira diferente a realidade do mundo exterior em função da sua cultura.

Dito em outras palavras, em duas línguas diferentes, uma mesma palavra pode não coincidir com o mesmo correspondente ou, ainda, dois enunciados podem fazer referência ao mesmo referente, mas po-

dem ser interpretadas distintamente ao formar parte de um contexto cultural diferente.

Assim sendo, no âmbito da comunicação multilíngue, o desafio comentado pela autora se encontra justamente em saber considerar as múltiplas culturas entre os países para quem se dirige uma mesma campanha publicitária.

À guisa de exemplo, a autora ilustra os desafios encontrados pelos publicitários/tradutores com uma campanha da marca de perfumes francesa, a Givenchy. Ao lançar o perfume *Ange ou démon, le secret* e se dirigir a uma sociedade moderna ocidental, a marca aposta numa proposta na qual a atriz estadunidense Uma Thurman assume uma postura misteriosa e provocante, que é, ao mesmo tempo, angelical (vestida de branco) e demoníaca. Se esta mesma publicidade circulasse em uma cultura árabe, por exemplo, seria vista como algo inadequado ao se considerar motivos culturais e religiosos, que são bastante diferentes.

Desta maneira, a marca realizou uma adaptação evitando a imagem sensual da atriz e, paralelamente, propôs a substituição do termo *démon* (demônio em francês) por *étrange* (estrangeiro em francês), dessa maneira evitou-se qualquer alusão provocativa e explorou-se o jogo fonético com a rima *Ange/étrange*. Segundo a autora, desta forma se alcança um sistema de compensação que funciona de forma adequada, uma vez que contempla as necessidades do público-alvo, colocando-o no lugar de agente ativo socioculturalmente.

Diante do exposto, podemos perceber que as figuras do publicitário e a do tradutor devem considerar o fato de trabalhar com diversas variáveis para que seus objetos de trabalho atinjam os objetivos previamente traçados. No campo publicitário, a estratégia de comunicação guia o processo de elaboração do anúncio e orienta as respostas às perguntas-chaves anteriormente mencionadas: para que, para quem, o que e como.

Portanto, a fim de ilustrar as questões teóricas levantadas até o momento, a seção seguinte tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre duas campanhas publicitárias do ramo cervejeiro.

## 5. CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS EM FOCO: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA

Para este trabalho, foram selecionadas duas campanhas publicitárias das cervejas Stella Artois e Sagres. O foco da pesquisa é analisar, compreender e descrever a tradução de marcas culturais das duas campanhas produzidas, traduzidas e veiculadas pelas marcas.

### 5.1 CAMPANHA PUBLICITÁRIA STELLA ARTOIS

A cerveja belga Stella Artois foi fabricada pela primeira vez em 1926. É categorizada como uma cerveja estilo pilsen, de coloração dourada, com uma aparência clara e aroma floral trazido pelo lúpulo utilizado<sup>3</sup>. Na década de 1930, a Stella Artois era exportada para outros países da Europa e, em seguida, passou a estar disponível nos Estados Unidos e Austrália. De lá para cá, a marca rompeu fronteiras e é vendida em mais de 80 países, e, por meio da localização, tem feito adaptações às suas mensagens publicitárias, levando em conta as características de comportamento de determinados grupos sociais e se ajustando às necessidades e preferências de grupos de consumidores em específico (Ricoy, 2007).

Nas publicidades ilustradas a seguir – a primeira direcionada para o público brasileiro e a segunda ao público chileno –, podemos observar dois exemplos de tradução funcionalista aplicadas ao *marketing*, nos quais se materializam estratégias claras de difusão intercultural da marca. Vejamos o primeiro exemplo:

---

3 <https://clubedocervejeiro.com/conheca-a-historia-da-cerveja-stella-artois/>

Figura 1 – Publicidade Stella Artois direcionada ao público brasileiro – 2020



Fonte: <https://www.stellaartois.com.br/semgluten>

Num primeiro plano, observa-se uma *long neck*, cuja temperatura é representada por gotinhas de água que escorrem pela garrafa, o que nos dá a impressão de uma cerveja bem gelada, sensação que parece agradar a maioria do público brasileiro.

Ainda em primeiro plano, vê-se que a garrafa está num lugar elevado, como se fosse a vista a partir de um ponto geográfico mais alto (morro), fazendo contraposição às elevações geográficas presentes do lado oposto da imagem. Na parte superior do anúncio, observamos a forte presença de cores quentes, que parecem fazer alusão à imagem de um Brasil tropical, iluminado pelo sol forte do verão.

Essas cores remetem à alegria, ao calor humano e à abundância de sol que costumeiramente são atrelados ao Brasil. De acordo com Stamato *et al.* (2013), cores, como os tons amarelados e alaranjados predominantes nesta publicidade, dão sensação de luz, calor e sensualidade. Ademais, as autoras afirmam que cores como o amarelo e laranja fazem alusão ao verão, à alegria, ao prazer e à criatividade.

No que diz respeito à tipografia, sabe-se que ela tem o poder de representar, graficamente, valores e posicionamento da marca,

além de provocar sentimentos e percepções no público consumidor. No caso deste anúncio publicitário, quando a empresa opta por escrever ‘sem glúten’ em fonte cursiva, possivelmente pensou em transmitir uma sensação de humanidade, elegância e simpatia (Souza, 2002).

Fazendo um contraponto, temos a seguir, na Figura 2, a mesma campanha, publicizada no mesmo ano, porém direcionada a outro público-alvo: o chileno.

Figura 2 – Publicidade Stella Artois direcionada ao público chileno – 2020



Fonte: <https://www.latinspots.com/sp/noticias/detalle/55190/wild-fi-y-stella-artois-son-gluten-free>

Nesta segunda publicidade apresentada, observamos que a *long nek* agora dá espaço a um copo próprio de cerveja e que, diferentemente da garrafa representada na publicidade brasileira, a bebida não parece estar excessivamente gelada. Por tratar-se de um país predominantemente frio, possivelmente no Chile não haja a necessidade de se tomar uma cerveja em temperaturas tão baixas como no Brasil.

No caso da publicidade chilena, vemos que a cerveja está em primeiro plano num lugar que poderia ser relacionado a uma sacada de prédio, de um hotel ou um *rooftop*, espaço localizado no topo dos empreendimentos mais modernos, e que se tem feito presente

na construção civil nos últimos tempos em grandes centros urbanos. Esses espaços têm o intuito de valorizar os ‘telhados’ dos imóveis, dando-lhes um ar de sofisticação, e que naturalmente podem estar presentes em edificações da capital chilena, e que estão representados de certa forma na imagem.

Nessa publicidade, a visão que se tem do alto é a famosa Cordilheira dos Andes, elemento geográfico emblemático para os chilenos, sobretudo no inverno, quando faz muito frio e as montanhas são cobertas pela neve, representada por cores frias, como o branco e azul. De acordo com Stamato *et al.* (2013), essas cores representam, entre outras coisas, paz, tranquilidade, harmonia e temperaturas baixas.

No que se refere à tipografia, há o uso de letras maiúsculas no texto, o que faz com que as palavras se destaquem, saltando aos olhos dos receptores e chamando sua atenção. Ademais, a fonte é sem serifa<sup>4</sup>, o que transmite modernidade e liberdade, é mais objetiva, jovial e minimalista (Souza, 2002), o que imprime um tom sóbrio à publicidade.

A partir de uma análise funcionalista das duas publicidades da cerveja Stella Artois, podemos perceber que a marca fez um apelo direto ao público-meta. De acordo com Ricoy (2007, p. 13), quando se opta pelo caminho da localização de campanhas publicitárias, “a familiaridade com o contexto e a possibilidade de identificação com elementos autóctones podem fomentar uma resposta mais positiva à mensagem publicitária”.

## 5.2 CAMPANHA PUBLICITÁRIA CERVEJA SAGRES

Como já mencionado, “a publicidade televisiva trabalha a imagem, salientando as potencialidades dos seus signos icônicos e plásticos, bem como a sua relação com a mensagem verbal, elementos sonoros e gestuais” (Gestal; Ribeiro, 2017, p. 192). Isto é, todos esses

---

4 A serifa é um traço decorativo de maior ou menor dimensão, presente nas extremidades superiores e inferiores dos caracteres de alguns tipos de letra.

elementos compõem o discurso do anúncio publicitário que devem estar em consonância com as expectativas do destinatário, para que a publicidade atinja o seu objetivo, por meio das funções de persuasão e apelação.

Para compreender esses elementos, duas publicidades audiovisuais da cerveja Sagres foram selecionadas. Tais anúncios publicitários foram destinados a diferentes públicos, o português e o angolano, e interessa-nos realizar o cotejamento das propostas publicitárias, de acordo com o público almejado.

O anúncio<sup>5</sup> da Sagres, direcionado ao público português, foi lançado no ano de 2013 e produzido pela agência Krypton Films. A partir do lema “encontrar Portugal, mesmo quando estamos lá fora, é o que tentamos fazer a cada gota de Sagres”, o anúncio objetiva demonstrar as qualidades do país português como sendo o melhor do mundo, comparando-o com outros lugares ao redor do planeta. Importante ressaltar que, em 2013, Portugal estava vivendo

uma crise econômica que afetou os hábitos e os costumes dos portugueses, pois tiveram de viver situações de desemprego e situações de privação. Desta forma, os portugueses passaram a privilegiar os momentos com a família e o convívio com os amigos, evitando os centros comerciais e os supermercados para não se sentirem tentados e, nas compras, optaram por marcas próprias. De entre os portugueses mais jovens, destacam-se os que optaram ou tiveram de optar por outros países para trabalhar e viver e são esses os protagonistas homenageados nesta narrativa. (Gestal; Ribeiro, 2017, p. 197)

Ao longo do comercial, que tem duração de um minuto, são mostradas pessoas jovens e adultas, que estão fora de Portugal, circulando

---

5 <https://www.youtube.com/watch?v=w1B6ktm4E1w&t=56s>

em lugares emblemáticos como Londres, Rio de Janeiro e Nova York. Como pano de fundo, o *spot* é embalado por uma música que menciona todos os pontos positivos de Portugal, como o clima, a comida, o humor e outros elementos culturais que, segundo o *spot*, não são encontrados fora de Portugal. Dentro do âmbito da publicidade, a cerveja Sagres, especificamente o tamanho mini, funciona como um objeto cultural representativo de Portugal, além de ser um refúgio para se sentir ‘em casa’. Abaixo, na Figura 3, podemos ver um recorte do vídeo da publicidade portuguesa, em que aparecem três mulheres brindando com uma garrafa de Sagres.

Figura 3 – Quadro de vídeo publicidade Sagres  
direcionado ao público português – 2013



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=w1B6ktm4E1w&t=56s>

Em suma, nesta publicidade, são demonstrados os valores culturais portugueses, na qual se imprime a ideia de que, apesar de ter de morar longe do seu país que, segundo a canção do *spot*, é dotado de todos os elementos que são considerados positivos (“e nós aqui temos tudo. Sagres como nós”), ao encontrar-se com a Sagres, reunidos com amigos em diferentes cenários globais, é possível experimentar a alegria de algo ‘nacional’, “deixando o espectador antever que a feli-

cidade passa, mais do que nunca, pela afetividade, pela lealdade e pela recuperação das raízes” (*ibidem*, p. 199).

Realizado pela agência BAR, em 2014, o anúncio<sup>6</sup> angolano tem como protagonistas dois músicos nacionais, Adi Cudz e JD. Durante 45 segundos, o *spot* é engendrado por uma narrativa que começa com a pergunta “Adi Cudz, qual é o teu swag?”. *Swag* é uma gíria inglesa e significa ‘estilo’, ‘aparência’ ou ‘atitude impressionante’. Ao longo do comercial, o músico vai respondendo à pergunta enquanto recebe muita atenção de fotógrafos e mulheres, comportando-se como uma figura famosa e rica.

A seguir, na Figura 4, é possível ver um quadro de vídeo de uma das cenas do anúncio, em que uma mulher, que estava servindo a cerveja Sagres ao cantor, tem seu seio autografado por Cudz.

Figura 4 – Quadro de vídeo publicidade Sagres direcionado ao público angolano- 2014



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=7kgZxfAaFE0>

O comercial mostra o caminho percorrido pelo cantor Adi Cudz, desde que chega com o seu avião particular até culminar no bar,

6 <https://www.youtube.com/watch?v=7kgZxfAaFE0>

seu destino final. Ao longo da sua caminhada, passa por pessoas diferentes, mulheres que usam roupas provocantes e sensuais e que estão segurando a garrafa da cerveja Sagres para recepcioná-lo. Segundo Gestal e Ribeiro (2017, p. 199)

importa realçar a figuratividade do anúncio em que se move o sujeito, baseado na paixão pelo divertimento, pela exaltação do que as culturas, revitalizadas pelas economias emergentes, têm vindo a definir como “as coisas boas da vida” – o culto ao corpo, a performance da figura masculina, a socialização, o sucesso, o luxo.

A partir do anúncio angolano, percebem-se alguns referentes culturais através de elementos que aparecem ao longo do *spot* como a ostentação de bens materiais e a diversão sem limites. Além disso, a relação da mulher com o homem ao longo dos 45 segundos é marcada pela subserviência, na medida em que a figura feminina aparece para servir o cantor ao recepcioná-lo e pelo “sex-appeal” ao mostrar as mulheres dançando de forma sensual junto com o protagonista, focando-se nas formas curvilíneas do corpo feminino.

Ao cotejar os dois anúncios da cerveja Sagres é possível perceber diversas diferenças relacionadas aos aspectos culturais. De um lado, temos o país português que evidencia a força de sua nação e, por outro, temos o anúncio angolano que “surge como economia emergente que se afirma cada vez mais no panorama mundial” (Gestal; Ribeiro, 2017, p. 204).

Posto isso, podemos compreender que a empresa Sagres fez movimentos diferentes nos dois anúncios publicitários por considerar que os públicos aos quais estavam direcionados os *spots* eram diferentes e, por isso, foi importante organizar dois roteiros díspares.

A partir desse movimento, podemos novamente fazer uma relação entre as figuras do tradutor e publicitário, pois assim como o publicitá-

rio deve fazer alterações e adaptações de campanhas publicitárias para diferentes públicos, o tradutor também deve levar em consideração as questões extratextuais que compõem o ato comunicativo, ou seja, ambos devem levar em conta elementos sociais, históricos e culturais de cada contexto almejado.

## | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após abordarmos brevemente um tema de desdobramentos tão amplos quanto a interface dos Estudos da Tradução e a esfera publicitária, o que parece estar em relevo são as questões sociais e culturais que permeiam o contexto de circulação desse gênero discursivo, uma vez que ele está intimamente conectado aos elementos que organizam e estruturam uma sociedade como um todo, como a esfera social, política, econômica, religiosa, etc.

Quando nos propomos a analisar, compreender e descrever a tradução de marcas culturais de duas campanhas publicitárias do ramo cervejeiro em nível internacional, pudemos observar que o processo de criação de ambas está intimamente relacionado ao contexto de produção e recepção: no caso da cerveja Stella Artois, os públicos brasileiro e chileno; no caso da cerveja Sagres, os públicos português e angolano.

No processo de análise, percebemos que adaptações/traduições foram realizadas tanto no que se refere ao uso da linguagem, como questões lexicais, semânticas; assim como nas questões estéticas, como o uso de cores, diferentes tipografias, filmagens de diversos ângulos e aspectos culturais, como marcas geográficas, elementos comportamentais, crenças e visões de mundo. Todos esses elementos foram explorados a fim de criar um espaço de conexão com a audiência e facilitar o processo de interação e produção de significados, minimizando, assim, equívocos de interpretação e maximizando os elementos de aproximação com o público a que se destina.

Ademais, compreendemos que a discussão entre a localização (adaptação local) e a internacionalização (homogeneização global) é um tema que segue em pauta enquanto coexistam tantas línguas e culturas diversas. Entretanto, acreditamos que, ao optar pela primeira opção, sobretudo quando se trata de culturas nas quais as tradições, costumes e crenças estão muito presentes, é possível gerar um ato comunicativo que provocará a resposta desejada por parte da audiência.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A.S. A tradução de propagandas no Brasil: uma questão de sedução. *Revista Tradução & Comunicação*. v. 16. 2007. Disponível em <https://revista.pgsskroton.com/index.php/traducom/article/view/2114>. Acesso em: 15 abr 2023.

BASSNETT, S. *Estudos da tradução*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2003.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

GEADA, E. O audiovisual e a publicidade na sociedade de consumo. *Comunicação pública*, v. 1., n. 1, p. 115-132, 2005. Disponível em: <<https://journals.ipl.pt/cpublica/article/view/437>>

FERNANDES, F. I. *O consumidor do futuro: a ação da publicidade e da propaganda televisiva sobre o público infantil*. Dissertação (Mestrado). PUC: São Paulo, 2015. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4749/1/Fernanda%20Idalino%20Fernandes.pdf>>. Acesso em: maio de 2022.

GESTAL, M.V.; RIBEIRO, M. B. Tradição e tradução cultural na comunicação publicitária: uma análise comparativa de dois anúncios publicitários de cerveja da marca Sagres direcionados para diferentes mercados. *Temática*, UFPB,. Ano XIII, n. 12, dez. 2917.

HOFF, T.M. C. Corpo masculino: publicidade e imaginário. *Revista eletrônica e-compós*. 2004.

NATALINO, G.L. *Tradução e persuasão: a tradução publicitária sob o viés funcionalista*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFSC,

2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129111/329786.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 01 mar. 2023.

NATALINO, G.L. Tradução e criação de anúncios publicitários internacionalmente: uma revisão de literatura. Contemporânea: *Revista Unitoledo*: Arquitetura, Comunicação, Design e Educação, v. 01, n. 01, p. 52-63, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.ojs.toledo.br/index.php/contemporanea/article/view/2416>. Acesso em: 07 mar. 2023

NAVARRO, V. R. *El contexto intercultural en la publicidad: encuentro o fractura? In: Mediterráneo Inter/Transcultural: el Otro, el lugar del otro, la lengua del otro / coord. por Lidia Anoll i Vendrell, María Gracia Vila Mengual, Carlota Vicens Pujol, Cristina Solé i Castells*, 2019. Disponível em: Mediterráneo Inter/Transcultural: el Otro, el lugar del otro, la lengua del otro – Dialnet (unirioja.es). Acesso em 28 mar. 2023.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*, v. 2, n. 2. 2009. p. 209 – 243.

NORD, C. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*, Granada, n. 9, p. 9-18, mar.

NORD, C. *Análise textual em tradução*: bases teóricas, métodos e aplicação didática. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

RIBARIC, M. E. A publicidade audiovisual na sociedade de consumo. *Revista Temática*. Ano IX, n. 05, maio, 2013.

RICOY, R. de. P. Las estrategias de internacionalización en la traducción publicitaria. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, v. 2, jan. 2007.

RODRIGUES, C.A. A. Elementos do filme publicitário: a construção do sentido *crazy*. In: *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 5, n.2. Unesp, 2007.

SANT'ANNA, A. *Propaganda*: teoria, técnica e prática. 7.ed. São Paulo: Pioneira, 1996. SOUZA, M. Guia. Métodos para o uso das Fontes de PC, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16681228-Guia-metodos-para-o-uso-das-fontes-de-pc-miguel-sousa-outubro-2002.html>. Acesso em: 24 jun 2023.

STAMATO, A, B; STAFFA, J.P; VON ZEIDLER, J.P. A Influência das Cores na Construção Audiovisual. *Caderno de resumo* do XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Bauru: SP, 2013. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-1304-1.pdf>. Acesso em 24 jun 23.

WOTTRICH, L. *A publicidade em xeque: práticas de contestação de anúncios*. Porto Alegre: Sulina, 2019.



## **TRADUÇÃO: DA TRAIÇÃO À NEGOCIAÇÃO. COM A PALAVRA, O TRADUTOR**

JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI  
LEILIANE BARROS CARDOSO ALMEIDA  
SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO

### **“ARREGAÇANDO AS MANGAS”**

Estudos envolvendo a tradução têm trazido múltiplas ramificações de discussões teóricas que estão longe de serem findadas. As práticas e análises sobre tradução estão pautadas em diferentes paradigmas e como resultado dessa diversidade de enfoques é difícil abarcarmos, em apenas um conceito, os diferentes propósitos de seu estudo (Giracca; Oyarzabal, 2018). Neste trabalho, contudo, abordaremos alguns tópicos bastante inquiridos com vistas a problematizá-los.

Você já tentou traduzir fielmente algumas expressões e percebeu que não foi possível? O que faria diante de um texto como este?

É inútil dar murro em ponta de faca, alguém vai ter que pagar o pato. O tradutor, a menos que queira pendurar as chuteiras, é melhor que ande na linha e não encha lingüiça, não pise na bola ou meta os pés pelas mãos na hora de traduzir uma expressão idiomática, que diga-se de passo é como descascar

um abacaxi. Ele não deve fazer tempestade num copo d'água, mas arregaçar as mangas e mãos à obra. Está certo que às vezes ele precisa engolir o sapo e tentar tirar leite de pedra, afinal de contas, está com a faca e o queijo na mão e, se não enfiar o pé na jaca, pode realmente acertar na mosca. (Ortiz Alvarez, 2011, p. 02.)

Parece uma prática impossível, e é esse o enfoque que queremos dar a este artigo. Como os tradutores conseguem realizar essa arte, que, por muitas vezes, é tida como menor e de pouco destaque?

O presente artigo está dividido em cinco momentos. No primeiro, recuperamos o conceito de signos linguísticos, do linguista Saussure (1977), e, ao fazê-lo, pretendemos provocar reflexões acerca da possibilidade ou não de se traduzir “ao pé da letra” o conteúdo de uma língua-fonte para uma língua-meta, assim como suscitar discussões acerca da opção pelo verbo “produzir” e não “reproduzir” quando se trata da tradução. Em seguida, pontuamos os conceitos de cultura e culturema e discutimos a posição por eles ocupados no processo de tradução. Posteriormente, damos destaque à visão de alguns tradutores sobre o ato de traduzir, tendo por base suas percepções e alguns exemplos. Na seção dedicada à proposta didática, discutimos possibilidades de se trabalhar com a tradução em sala de aula, dando destaque a seu caráter artístico, interpretativo e criativo. Nas considerações finais, discutimos a necessidade de a tradução conversar não apenas com o texto de partida, mas também com os seus leitores de chegada, seus contextos e suas vivências.

O objetivo deste trabalho é ressaltar que a tradução não se trata de uma mera reprodução do texto-fonte, mas sim, de uma nova produção pautada na negociação de significados, considerada complexa, resultante de “uma prática social, de um contexto sócio-histórico-cultural específico e vinculado a um gênero textual determinado pelo ato comunicacional” (Giracca; Oyarzabal, 2018, p. 524).

## | SAUSSURE COM O “PONTAPÉ INICIAL”

Para iniciar a conversa, vamos retomar alguns conceitos trazidos por Saussure em seus Estudos Linguísticos. O signo linguístico é a união de significante e significado, que representa ou traduz para alguém uma visão segmentada e arbitrária da realidade designada. O significado não é uma coisa em si, mas a interpretação que o sistema linguístico faz dela. Nesse sentido, o linguista rompe com a ideia de que as palavras corresponderiam às coisas do mundo, como se fossem etiquetas preestabelecidas. Um dos exemplos dados pelo autor, em uma de suas aulas sobre o assunto, foi o da palavra “árvore”. Essa palavra é constituída pelo seu aspecto concreto, seu conjunto sonoro (significante) e por seu aspecto conceitual, abstrato, a imagem mental (significado) (Rebello, 2017).

Podemos entender que, para Saussure, a relação entre os signos linguísticos (significante e significado) é arbitrária, logo cada língua terá uma palavra para designar um mesmo conceito. A noção de arbitrariedade nos permite entender que um significante não está “colado” a um significado correspondente. Em consequência ao princípio de arbitrariedade, podemos dizer que um signo pode desfazer a sua união, que um significante pode unir-se a outro significado qualquer, reciprocamente. Dessa forma a união que resulta num signo não é eterna (Cunha, 2008, p. 04).

Saussure (1977, p. 135) ainda no que se refere a esse conceito de arbitrariedade, explica que:

Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim. O francês diz indiferentemente *louer (une maison)* e o português alugar, para significar dar ou tomar em aluguel, enquanto o alemão emprega dois termos, *mieten*

e *vermieten*; não há, pois, correspondência exata de valores. [...].

Trazendo suas considerações para a tradução, que é nosso objeto de estudo, percebemos que além de não ser possível determinar apenas uma palavra para traduzir outra, também temos diversos outros fatores a considerar. Quando falamos em tradução, muitas vezes somos levados a pensar na existência de correspondências ou equivalências exatas entre as palavras e estruturas de duas línguas, mas a verdade é que nem sempre existem correspondências exatas de valores entre as línguas.

Jacobson (1971, p. 64-65) afirma que podemos interpretar um signo verbal de três maneiras:

A tradução intralingual consiste em usar outros signos verbais para interpretar os signos da mesma língua; Ex.: “viúva” = “mulher cujo esposo faleceu”.

A tradução interlingual consiste na interpretação de signos verbais por meios de outras línguas; Ex: “sorvete” = “helado”;

Tradução inter-semiótica, consiste na interpretação de signos verbais por meios de signos não verbais. Ex gestos, imagens e outros.

O autor evidencia que a tradução não é uma mera transposição entre línguas. Se dizemos a palavra “carne”, mesmo não transpondo línguas, o interlocutor só vai compreender o significado de acordo com o contexto do diálogo, porque a mesma palavra pode referir-se à “carne humana”, à “carne animal”, pode estar presente em expressões como “carne da minha carne”, “pecados da carne”, “carne de peçoço”, entre outras. Quando utilizamos a palavra “criança” ela poderá ser substituída por “indivíduo que ainda não cresceu fisicamente”, mas dependendo do contexto de comunicação, também podemos uti-

lizá-la para nos referirmos a um adulto que não tenha amadurecido emocionalmente de forma adequada.

De acordo com Ferreira e Durão (2018), traduzir requer pesquisa, estudo e dedicação constantes. Para enfrentar os processos tradutórios é necessário mais que conhecimento linguístico, mas também dominar toda cultura subjacente, uma vez que língua e cultura se encontram amalgamadas, ou seja, são indissociáveis.

Mediante esse cenário, evidencia-se que traduzir é um processo moroso, já que na maioria das vezes a palavra ou expressão não deverá ser traduzida ao “pé da letra”, há a necessidade de haver entendimento, pois sem entendimento real da mensagem transmitida não há comunicação. Há linhas de pensamentos que divergem no que diz respeito à tradução. Há os que defendem que a linguística deve ser o aspecto mais preservado na hora da tradução e há também linhas de pensamento que consideram que o importante numa tradução é transmitir a mensagem em si, mesmo que para isso haja mudança nos códigos.

A nosso entender a tradução é a arte em que o tradutor é o responsável por uma produção que objetiva o respeito ao texto de origem ao mesmo tempo que observa o contexto e o leitor do texto de chegada e o objetivo ao qual a tradução se propõe tendo por base o texto-fonte.

### | A TRADUÇÃO SEM “SEGUIR À RISCA”

Cada língua é um sistema *sui generis*, um código próprio, com suas próprias formas e regras, mas é também, ao mesmo tempo, um sistema de comunicação (De Souza, 2016). Por ser um instrumento para indivíduos se comunicarem e ser utilizada constantemente, a língua passa por mutações contínuas. Diariamente inúmeras novas expressões idiomáticas são criadas referindo-se a determinado significado, mas com um significante que não está no dicionário, ou atribuindo a um já existente novos sentidos. Quanto maior a diversidade cultural de um país, maior é o número de expressões idiomáticas à disposição

de seus falantes, por isso a tradução dessas expressões levanta a um sem-número de problemas ao tradutor.

Ortiz Alvarez (2011, p. 09), ao considerar a dinamicidade das línguas, estabelece que:

As expressões podem mudar de significado ao longo do tempo. Algumas delas percorreram um longo caminho e andaram de boca em boca, mantendo, assim, um elo com os nossos antepassados, próximos ou longínquos. Outras nascem no dia a dia, participando do dinamismo e das mudanças da língua, todas elas resultado das miscigenações culturais, dos contactos entre línguas e das partilhas entre povos, por exemplo, despedir-se à francesa, perder o seu latim, onde Judas perdeu as botas, dentre outras.

Mesmo que o tradutor fizesse pesquisas num dicionário bilíngue de expressões idiomáticas, encontraria sérias reticências ao querer procurar uma expressão correspondente, pois surgir-lhe-iam várias soluções possíveis. Assim, a escolha poderia ser meramente subjetiva, já que na maioria das vezes o tradutor apoiar-se-ia no conhecimento que tem das duas línguas para inferir a sua opção, sendo assim, um dicionário bilíngue também não seria de grande utilidade para o ato tradutológico das expressões idiomáticas (Ortiz Alvarez, 2011)

É imprescindível, no ato tradutório, levar em consideração a cultura da língua fonte ao transpô-la para a língua meta. Ousamos dizer que o conhecimento cultural é tão importante quanto o domínio linguístico das línguas transpostas. Para Ortiz Alvarez (2011, p. 11) “Traduzir é também, por vezes, esbarrar com contextos culturais marcantes de um povo, de uma cultura, e que, dificilmente encontram eco numa outra cultura, numa outra língua”.

Estudos sobre a natureza metafórica da linguagem em geral têm expressado a falibilidade da tradução baseada apenas em corres-

pondências lexicais. Alguns ditos populares, gírias, provérbios, expressões idiomáticas etc. nem sempre encontram em outro idioma correspondentes perfeitos. Bell (1991, p. 6) afirma que “é verdade que alguma coisa sempre se ‘perde’ (ou se ‘ganha’) no processo de tradução e os tradutores são por isso mesmo acusados de reproduzirem apenas uma parte do original e de ‘traírem’ as intenções do autor”. Daí, o caráter “traidor” atribuído aos tradutores pelo conhecido provérbio italiano: *traduttore, traditore*.

A fala “Eu não assisto filme dublado, é muito diferente do original” é uma representação do que temos em mente quando nos referimos à tradução. De fato, se os tradutores seguissem à risca a tradução do produto de origem, o público perderia muito do humor, da ironia, das metáforas, dentre diversos outros elementos contidos nas produções. Para trazer ao público o sentimento que filmes, novelas, seriados, livros e demais obras querem transmitir, o tradutor precisa adaptá-las conforme o sentido. Portanto entendemos que a “traição” é, na verdade, uma negociação de significados, pautada nas escolhas do tradutor, sendo essa necessária e oportuna. Vermeer (1986, p. 12) destaca que:

Durante o processo tradutório, o centro da atenção deve estar na ‘produção do texto’ e não tanto na ‘reprodução’ do texto de partida, visto que, ao produzir um texto, os propósitos e restrições de tal texto derivam de leitores específicos, com perfil previamente definido.

A título de exemplo da necessidade de adaptação na tradução para melhor compreensão do receptor, mencionamos as séries televisivas sul-coreanas, mais especificamente o episódio que retrata a prova “Suneung”, uma abreviação de “Teste de Habilidade Escolar” em coreano, a avaliação determina se os jovens entrarão ou não na universidade. Para a tradução da expressão “*Suneung*” fazer sentido para nós brasileiros, foi utilizado o termo “ENEM”, desta forma, os telespectadores

conseguem compreender como é estressante e importante esse teste para os jovens que almejam o curso superior.

Sem dúvidas, podemos afirmar que o papel do tradutor pode ser mais complexo do que o do próprio autor, já que ele, além de dominar a língua fonte e a língua meta, precisa conhecer muito da cultura dos falantes de ambas as línguas, além de conhecer o público que vai usufruir de sua produção, a fim de que sua produção se adeque ao contexto dos receptores. Percebemos que o fazer do tradutor não é uma simples reprodução, mas sim uma nova produção com diversos aspectos a serem observados, como descrevem Giracca e Oyarzabal (2018, p. 527):

Ao realizar sua tarefa o tradutor deve contemplar os seguintes tópicos:

- A função ou as funções comunicativas que deve seguir o TM;
- Os destinatários do texto meta;
- As condições temporais e locais para a recepção do TM;
- O meio pelo qual se transmitirá o TM;
- O motivo por ou para o qual se produz o texto.

Sendo assim, a tradução não é uma simples transposição de significantes de uma língua para outra, concordamos com Giracca e Oyarzabal (2018, p. 524), quando afirmam que “o texto-fonte e o texto-meta são resultados de uma prática social, de um contexto sócio-histórico-cultural específico e vinculado a um gênero textual determinado pelo ato comunicacional”. Nesse sentido, o texto-meta não é uma mera reprodução do texto-fonte, mas sim uma nova produção que se preocupa em transmitir o mais fielmente possível uma mensagem ao receptor, seguindo a sua intenção, e em considerar os aspectos sócio-histórico-culturais em que está inserido.

## OS “AMIGOS DA ONÇA” NA TRADUÇÃO

Quando começamos a aprender uma língua e contrastamos a língua materna com a língua-alvo, nos deparamos com os “falsos cognatos”, “cognatos enganosos”, “amigos da onça” ou “falsos amigos” (Sabino, 2011, p. 10). Mas o que são esses termos? O que eles designam? Todos eles significam a mesma coisa: palavras que possuem grafia ou pronúncia semelhante, mas que possuem universo semântico totalmente distinto.

Os falsos cognatos podem aparecer em quaisquer idiomas. Em algumas línguas eles são ainda mais evidentes. Percebemos isso, por exemplo, no caso de línguas neolatinas que, por serem línguas irmãs, apresentam inúmeras semelhanças entre si, quer do ponto de vista morfológico, sintático, semântico, quer do ponto de vista pragmático. Porém, tais semelhanças nem sempre representam um auxílio para os tradutores, já que uma palavra pode ter uma intencionalidade absolutamente diferente se colocada dentro de um contexto cultural desconhecido pelo tradutor.

Vejamos alguns “amigos da onça” da língua espanhola, inglesa, francesa e alemã:

Quadro 1 – Espanhol/Português

Espanhol	Português
Rato	Momento
Vaso	Copo
Taza	Xícara
Rico	Gostoso
Pastel	Bolo
Asistir	Frequentar
Alejado	Distante
Almohada	Travesseiro

Quadro 2 – Inglês/Português

Inglês	Português
College	Faculdade
Library	Biblioteca
Intend	Pretender
Pretend	Fingir
Parents	Pais
Costume	Fantasia
Eventually	Finalmente
Attend	Participar

Borracho	Bêbado
Apellido	Sobrenome

Actually	Na verdade
Push	Empurrar

Quadro 3 – Francês/Português

Francês	Português
Soutien	Apoiar
Garçon	Garoto
Femme	Mulher
Pente	Descida
Depuis	Desde
Livre	Livro
Envier	Invejar
Cabinet	Consultório
Entendre	Ouvir
Macaron	Biscoito

Quadro 4 – Alemão/Português

Alemão	Português
Mund	Boca
Polen	Polônia
Qual	Tormento
Sorte	Espécie
Mais	Milho
Quer	Através
Frei	Livre
Bald	Logo
Brav	Honesto
Pasta	Massa

Quadros elaborados pelas autoras

A fim de melhor compreender esses “amigos da onça”, que podem vir a causar ruídos na comunicação, trazemos aqui alguns exemplos de expressões em que seus usos expressam bem essa ideia de carga semântica distinta:

“Un **vaso** de agua, ¡por favor!”: “Um **copo** de água, por favor!”

“I **actually** like cats.”: “Na verdade, eu **gosto** de gatos.”

“J’ai lu ce **livre** et je l’ai beaucoup aimé.”: “Eu li esse **livro** e gostei muito.”

“Ich habe **mais** zum Frühstück gegessen.”: “Comi **milho** no café da manhã”.

Desse modo, a possibilidade de haver falsos cognatos que trazem confusão no processo de tradução é mais um aspecto relevante

que deve ser considerado pelo tradutor. É imprescindível que esse seja prudente em sua produção, para que não haja um total equívoco no sentido real do que se pretende dizer, deixar-se ser enganado pelos “amigos da onça” pode acarretar erros de significação e comprometer o entendimento e a intenção da mensagem.

### | CULTURA: A “CEREJA DO BOLO”

Cada comunidade linguística carrega uma diversidade de manifestações que surgiram em seu contexto cultural. A cultura é compreendida como os comportamentos, tradições e conhecimentos de um povo, incluindo as línguas, as comidas típicas, as religiões, as músicas locais, as artes, as vestimentas, entre inúmeros outros aspectos. Entendemos que conhecer a cultura de um povo é mais do que adquirir informações sobre os hábitos ou como isto se contrasta conosco, requer que essa língua nos leve a pensar nossa própria visão de mundo e permite que vejamos no contraste e na diferença não só o conflito, mas também a tolerância, tão necessária nos dias de hoje (Gimenez, 2008).

As “palavras culturalmente marcadas” ou “culturemas”, como alguns pesquisadores preferem retratar, são “os elementos linguístico-culturais que evidenciam e comprovam a indissociabilidade entre uma língua e sua cultura subjacente” (Ferreira; Durão, 2018, p. 01). Apropriamo-nos das palavras de Ortiz (2011, p. 2) quando diz que “a linguagem é assim, um fenômeno que não representa apenas a fala humana, mas tudo o que cerca o indivíduo e lhe transmite informações sobre seu mundo e sobre as diferentes culturas”. De acordo com a autora, a linguagem é muito mais que a representação da fala, mas também a representação do contexto de vida de cada indivíduo, por isso, quando nos comunicamos, estamos compartilhando nossos costumes e nossa visão de mundo, mesmo que de forma implícita.

A língua é um elemento que representa fortemente a cultura de uma região e nela podemos identificar inúmeras expressões idio-

máticas criadas por meio da conversação do povo. Essas expressões não são universais e nem imutáveis, ou seja, uma expressão pode ter um significado para uma comunidade e não se manter em outra, mesmo que elas sejam falantes da mesma língua os elementos locais, culturais e de intencionalidade diferem nos contextos de fala. Da mesma forma, hoje certa expressão pode ter um sentido que, daqui a um certo tempo, pode ser utilizada com um sentido diferente.

O fato é que não é possível identificar o propósito das expressões idiomáticas sem conhecer a cultura dos seus falantes. Para Ortiz Alvarez (2011, p. 3):

Um dos elementos importantes de expressividade do léxico são as expressões idiomáticas, que além de constituírem um dos meios de realização individual do falante no grupo são uma verdadeira marca de identificação social. Seu uso quebra formalidades, favorece as interações entre os interlocutores fazendo com que eles se identifiquem seja pelo humor ou pela irreverência.

Vejamos um exemplo de expressão em línguas distintas, mas com o mesmo sentido: “costa un ojo de la cara” ou “custa o olho da cara”, ambas têm o objetivo de dizer que algo custa caro demais. Também utilizamos a expressão “estar por cima da carne seca” ou “estar donde caliente el sol”, uma e outra são usadas para descrever alguém que esteja numa situação privilegiada. É comum, em uma fala informal, identificarmos inúmeras expressões idiomáticas proferidas pelos falantes. Não é raro termos em mente determinadas expressões idiomáticas e encontrarmos dificuldade em exprimi-las na linguagem culta, necessitando encontrar na memória seus sinônimos.

Isso mostra que essas expressões fazem significativamente parte do nosso cotidiano. Para atestar, basta começar a atentar às nossas próprias falas e às falas das pessoas que fazem parte do nosso cotidia-

no. O léxico de uma língua não é apenas composto de palavras de fácil acesso, ele também se nutre de frases que formam parte da sabedoria popular e que expressam emoções, particularidades, sentimentos, sutilezas do pensamento do falante nativo de uma determinada língua-alvo.

Uma expressão idiomática pode não ter equivalente na língua meta ou, tendo equivalente na língua meta, seu contexto de uso pode ser diferente. Nesse aspecto nem sempre será possível que a mensagem encontre correspondente exato entre as línguas, o que evidencia a importância de se compreender o sentido que se pretende transmitir e como correlacioná-lo a seus usos e aos significados atribuídos no contexto receptor.

O ato de traduzir requer do tradutor engenho especial na escolha do correspondente, mas é sempre conveniente verificar também as diferenças existentes. O tradutor não nativo precisa encontrar correspondentes idiomáticos capazes de expressar o sentido expresso pela língua meta na língua-alvo, sem ferir o estilo e nem sempre é fácil enfrentar uma tarefa como essa pela deficiência natural do tradutor que, além de dominar a língua-alvo, deverá compreender as características culturais e civilizatórias dominantes dos povos que falam essa língua (Ortiz Alvarez, 2011).

Xatara (1998) menciona que depois de identificar a expressão idiomática como unidade de tradução mínima, o tradutor deve, então, determinar seu sentido figurado e avaliar o valor do equivalente proposto, pois o grau de frequência e registro relativizam a exatidão, inclusive o alcance das traduções. O tradutor, que compreende a importância do seu papel de mediador e de negociador, se torna mais apto a estabelecer, entre culturas e nações, uma ligação por onde os leitores possam transitar. Sendo assim, o processo de tradução passa pela compreensão do texto-fonte e pela expressão da mensagem na língua meta.

## TRADUTOR: UM “JOÃO-NINGUÉM”?

Martins (2014), em seu artigo intitulado *A arte da tradução*, busca, por meio de pesquisa de campo, confrontar ideias vigentes sobre tradução, com o objetivo de promover a reflexão e a reavaliação de conceitos, evidenciando ao público leigo toda a complexidade e o processo artístico presente no ato de traduzir. Durante a pesquisa a autora realizou alguns questionamentos, tais como: A população se interessa pela identidade do tradutor da obra que está lendo? Quem busca em uma determinada obra mundial o seu tradutor preferido? Quem é capaz de ver o tradutor também como um escritor? E, como resultado de sua análise, apresentou o quadro a seguir.

Quadro 5 - Interesse do público entrevistado pelo tradutor das obras que consomem

Total	Respostas do público
79%	Nunca manifestou interesse pelos tradutores das obras que consome.
6%	Já se interessou, alguma vez, pelos tradutores das obras literárias que comprou ou leu.
3%	Interessa-se pelo tradutor somente quando a capa da obra chama a atenção para o tradutor.
1%	Já buscou uma obra traduzida por um tradutor em específico.
4%	Buscou um tradutor específico em uma obra quando exigido para trabalho acadêmico.
2%	Interessa-se por traduções “mais fiéis”, e para isso, busca o nome de editoras, não tradutores, como garantia de melhor tradução.
5%	Interessa-se pelos tradutores, sob uma visão negativa do tradutor; generaliza a maioria dos profissionais como não confiáveis, ou a comunicação da tradução como não confiável, em sua maioria.
100%	<b>Total de 100 pessoas entrevistadas</b>

Fonte: Martins (2014, p. 165)

Com base no quadro é possível afirmar que o fazer de um tradutor é algo pouco relevante para o público entrevistado, uma vez que 79% nunca manifestou interesse pelos tradutores das obras que consome e apenas 1% já buscou uma obra traduzida por um tradutor em específico, desta forma, é possível conferir a esse fazer uma certa invisibilidade.

Lanius (2013, p.14) apresenta a visão de Millôr Fernandes que, em uma entrevista concedida à *Revista Senhor*, em 1962, já expressava esse sentimento de invisibilidade: “...Passei boa parte de minha vida traduzindo furiosamente, sobretudo do inglês [...]. Depois disso abandonei a profissão para nunca mais, por ser trabalho exaustivo, anônimo, mal remunerado. (Fernandes, 1962 *apud* Lanius, 2013, p. 14)

Como observado na fala de Millôr Fernandes, de 1962, e no quadro, de 2014, não houve uma mudança de padrão na percepção de como o fazer do tradutor é visto pela sociedade. Muito desse apagamento se deve ao fato de como a tradução é encarada pelos consumidores, que, mediante a máxima “tradutor, traidor”, do italiano “traduttore, traditore”, colocam o tradutor em uma posição de desprestígio diante do autor do texto de partida. Como expresso em Martins (2014), 5% dos entrevistados interessam-se pelos tradutores sob uma visão negativa, generalizam a maioria dos profissionais como não confiáveis, ou a comunicação da tradução como não confiável, em sua maioria.

Mas afinal: a que se deve fidelidade, à palavra ou ao sentido por ela evocado? Retomemos outro trecho da entrevista concedida à *Revista Senhor*, em 1962, e recuperado por Paula Taitelbaum, em publicação *Millôr Fernandes e a arte de traduzir*, de 13 de março de 2013, ao *blog* da L&PM Editores, em que Millôr Fernandes (1962, n.p.) afirma:

Fica dito – não se pode traduzir sem ter uma filosofia a respeito do assunto. Não se pode traduzir sem ter o mais absoluto respeito pelo original e, paradoxalmente, sem o atrevimento ocasional de desrespeitar

a letra do original exatamente para lhe captar melhor o espírito. Não se pode traduzir sem o mais amplo conhecimento da língua traduzida, mas, acima de tudo, sem o fácil domínio da língua para a qual se traduz.

O escritor expressa que o que muitos confundem por traição é, de fato, a ousadia de se preservar a intencionalidade da obra, de melhor compreender a que ela se propõe, o que quer evocar no leitor; que ele encara como uma demonstração de respeito à obra e ao leitor. Nesse sentido um fator que o tradutor não pode perder de vista é a cultura e o entendimento que se tem dela, a esse respeito Fernandes (1962, n. p.) prossegue:

Não se pode traduzir sem cultura e, também, contraditoriamente, não se pode traduzir quando se é um erudito, profissional utilíssimo pelas informações que nos presta – que seria de nós sem os eruditos em Shakespeare? –, mas cuja tendência fatal é empalhar a borboleta. Não se pode traduzir sem intuição. Não se pode traduzir sem ser escritor, com estilo próprio, originalidade sua, senso profissional. Não se pode traduzir sem dignidade.

Podemos observar aqui que o fazer de um tradutor é o fazer de um escritor, que equiparados, são produtores, não cabendo ao tradutor a ideia de reprodução. Na mesma linha de raciocínio, Aderbal Freire-Filho (2015, n.p.), na introdução de um vídeo, disponibilizado no *Youtube* pela TV Brasil, de setembro de 2015, em que conversa com Geraldo Carneiro sobre os desafios da tradução, diz que

Basicamente, traduzir seria dizer o mesmo em outra língua. Umberto Eco já começa um livro sobre tradução questionando o que quer dizer o mesmo, o que quer dizer língua e o que quer dizer dizer. Não é mole!

O livro em questão é uma publicação de Umberto Eco, intitulada *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*, de 2007, em que o autor observa que não é possível ser completamente “fiel”, uma vez que, ao traduzirmos, não dizemos nunca a mesma coisa, mas quase a mesma coisa. Ao finalizar o seu livro, o autor italiano estabelece:

A conclamada “fidelidade” das traduções não é um critério que leva à única tradução aceitável [...]. A fidelidade é, antes, a tendência a creditar que a tradução é sempre possível se o texto fonte foi interpretada com apaixonada cumplicidade, é o empenho em identificar aquilo que, para nós, é o sentido profundo do texto e é a capacidade de negociar a cada instante a solução que nos parece mais justa. (Eco, 2007, p. 426)

Eco (2007, p. 426) vai além, ao lembrar que se consultarmos qualquer dicionário, é possível ver que “...entre os sinônimos de fidelidade não está a palavra exatidão. Lá estão antes lealdade, honestidade, respeito, piedade”. Nesse entender o tradutor é o agente que intermedia esses princípios, atrelando-os ao ato de traduzir.

O diálogo entre Aderbal Freire-Filho e Geraldo Carneiro se desenrola de maneira descontraída e com exemplos vários sobre traduções, origem de expressões, trechos de poemas, dentre outros tópicos. Momento também em que recuperam as obras de João Ubaldo, na visão de Geraldo Carneiro, o melhor tradutor do português para o inglês que conheceu na vida, em que o próprio escritor traduziu para o inglês suas obras *Viva o povo brasileiro* e *O sargento Getúlio*.

Coitado, perdeu 3 anos da vida, poderia ter escrito mais duas obras-primas em vez de traduzir isso, mas já que era impossível para um tradutor compreender os pelos menos 30 registros, o máximo

que um estrangeiro consegue captar, talvez, sejam 8 ou 10 registros. (Carneiro, 2015, n.p.)

Durante a conversa, os escritores e os tradutores refletem sobre a complexidade da tradução que, para além da correspondência entre as línguas, envolve a questão cultural, sendo o ato de traduzir, um ato de escolhas e de negociação. Diante desse fazer, Geraldo Carneiro (2015, n.p.) comenta:

De fato, as línguas expressam com tanta particularidade a visão de mundo de seus falantes, que há coisas completamente intraduzíveis do ponto de vista cultural, o que é muito mais grave do que do linguístico. [...] São sempre escolhas que têm que levar em conta o repertório do espectador, senão você acha provocando um humor involuntário e gafes assim horrorosas também.

Importante destacar o risco de se incorrer em equívocos, quando se desconhecem os fatores culturais ou o de se incorrer em mal-entendidos, que causam falhas na interpretação. Para Sobral (2008, p. 70) traduzir é estabelecer conexões entre objetos e sujeitos de contextos e momentos distintos, em suas palavras:

Traduzir é mobilizar um texto por meio de outro discurso, e o tradutor, ao dirigir-se a um público a que o autor não pode se dirigir cria, necessariamente, novas relações enunciativas, discursivas, uma nova relação entre o autor e o público, ou mesmo cria uma imagem do autor na língua-alvo por meio da criação de um discurso em uma língua estrangeira a que o autor também não tem acesso como autor.

Sendo assim, já não nos cabe a concepção de “tradutor, traidor”, uma vez que o seu fazer está permeado de escolhas, de conhecimento

do repertório linguístico e cultural, de negociações, e da preocupação de que não se perca o sentido evocado pelo autor em seu texto de partida ou que o seu entendimento se invalide ao atingir um outro público, muitas vezes não objetivado pelo autor primeiro e considerado no texto de chegada, o que demonstra à produção fonte e ao espectador um profundo respeito.

Vejamos um exemplo:

**Hamlet, Prince of Denmark**

by William Shakespeare

**Queen**

Good Hamlet, cast thy nighted colour off,  
And let thine eye look like a friend on Denmark.  
Do not for ever with thy vailed lids  
Seek for thy noble father in the dust:  
Thou know'st 'tis common,- all that lives must die,  
Passing through nature to eternity.

**Hamlet,**

(tradução de Millôr Fernandes)

**Rainha:**

Querido Hamlet, arranca de ti essa coloração noturna.  
E olha com olhar de amigo o rei da Dinamarca.  
Chega de andar com os olhos abaixados  
Procurando teu nobre pai no pó, inutilmente,  
Sabes que é sorte comum – tudo que vive morre,  
Atravessando a vida para a eternidade.

Millôr Fernandes, além de preservar o estilo, fez com que a escolha de palavras evocasse no leitor do texto-meta o mesmo sentimento pretendido no texto-fonte.

### UMA PROPOSTA DIDÁTICA:

Martins (2014) apresenta uma compilação muito feliz de traduções do ponto de vista da exemplificação do processo de tradução como um fazer artístico, criativo, subjetivo e interpretativo. Partindo destes exemplos, uma sugestão de atividade didática com o tema tradução seria sensibilizar os alunos, por meio da exemplificação, para que tenham um olhar mais reflexivo diante das obras traduzidas e que, por meio da observação, passem a considerá-las como representações do contexto, dos repertórios, dos estilos e das escolhas do tradutor ao levar em consideração a produção fonte e o seu leitor.

O público-alvo considerado na elaboração da atividade são os alunos do Ensino Médio, por envolver análise de textos literários, e uma crítica por meio da análise e observação dos exemplos. Como sensibilização para a temática faz-se pertinente uma roda de conversa sobre o que os alunos entendem por tradução, tradutor e o ato de traduzir. Em seguida o texto de partida é apresentado aos alunos:

#### **The Raven**

By Edgar Allan Poe

Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,

Over many a quaint and curious volume of forgotten lore—

While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,

As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.

“’Tis some visiter,” I muttered, “tapping at my chamber door—

Only this and nothing more.”

Ah, distinctly I remember it was in the bleak December;

And each separate dying ember wrought its ghost upon the floor.  
Eagerly I wished the morrow;—vainly I had sought to borrow  
From my books surcease of sorrow—sorrow for the lost Lenore—  
For the rare and radiant maiden whom the angels name Lenore—  
Nameless here for evermore.

Após a leitura compartilhada do poema, os alunos recebem as traduções, sendo a primeira uma tradução literal, feita pela autora Tahne Bohrer Martins, 2014, a segunda feita, por Fernando Pessoa e a última, produzida por Machado de Assis.

### **O Corvo**

(Tradução literal feita pela autora – Tahne Bohrer Martins, 2014)

Em uma meia-noite melancólica, enquanto eu ponderava fraco e cansado,  
Sobre muitos curiosos volumes de esquecida doutrina  
Enquanto eu cabeceei, quase cochilando, de repente veio um toque,  
Como sede alguém batendo suavemente, batendo na porta do meu quarto.  
“É algum visitante”, eu murmurei, “batendo à porta do meu quarto  
Só isso e nada mais.”  
Ah, claramente eu me lembro, foi no frio dezembro;  
E cada brasa separada morrendo forjou seu fantasma sobre o chão.  
Ansiosamente desejei o dia de amanhã; – em vão eu tinha procurado pegar  
emprestado dos meus livros o cessar da tristeza, tristeza pela perdida Lenore  
Pela preciosa e radiante donzela a qual os anjos chamam Lenore  
Sem nome aqui para sempre.

### **O Corvo**

(Tradução de Fernando Pessoa)

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,  
Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,  
E já quase adormecia, ouvi o que parecia  
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.  
“Uma visita”, eu me disse, “está batendo a meus umbrais.  
É só isto, e nada mais.”  
Ah, que bem disso me lembro! Era no frio dezembro,  
E o fogo, morrendo negro, urdia sombras desiguais.  
Como eu qu’ria a madrugada, toda a noite aos livros dada  
P’ra esquecer (em vão!) a amada, hoje entre hostes celestiais –  
Essa cujo nome sabem as hostes celestiais,  
Mas sem nome aqui jamais!

### **O Corvo**

(Tradução de Machado de Assis)

Em certo dia, à hora  
Da meia-noite que apavora,  
Eu, caindo de sono e exausto de fadiga,  
Ao pé de muita lauda antiga,  
De uma velha doutrina agora morta,  
Ia pensando, quando ouvi à porta  
Do meu quarto um soar devagarzinho,  
E disse estas palavras tais:  
“É alguém que me bate à porta de mansinho;

“Há de ser isso e nada mais”.

Ah! Bem me lembro! Bem me lembro!

Era no glacial dezembro;

Cada brasa do lar sobre o chão refletia

A sua última agonia.

Eu, ansioso pelo Sol, buscava

Sacar daqueles livros que estudava

Reposo (em vão!) à dor esmagadora

Destas saudades imortais

Pela que oranos céus anjos chamam Lenora

E que ninguém chamará mais.

De posse do texto de partida e dos textos de chegada, os alunos discutem sobre as escolhas de cada tradutor, suas percepções e estilos e como cada um deles afeta o texto de partida e o leitor do texto de chegada. O objetivo da atividade é, por meio dos exemplos, discutir com os alunos os diferentes estilos e como os escritores, em momentos histórico-sócio-culturais distintos preservam o espírito e a intencionalidade do texto de partida. A atividade também se configura como um importante momento para se explorar criticamente questões que permeiam a representação do tradutor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradução é uma produção melindrosa que requer, antes de tudo, paixão, haja vista que o tradutor sabe o que lhe espera: muita pesquisa e estudos. O domínio da língua fonte e sua cultura é fator predominante na eficácia da tradução, assim sendo é “imprescindível que haja estudo e análise de valores culturais da língua-alvo” (Ortiz, 2011, p. 02), uma vez que, em alguns casos de tradução, a exemplo das expressões idiomáticas, o tradutor poderá ou deverá substituir totalmente

tais expressões por outras para que haja verdadeiro entendimento e sentido para os leitores do texto de chegada, em razão de que elas possuem diversas finalidades, como ironizar uma situação ou caso, criticar um comportamento ou um ocorrido, fazer um pedido de forma sutil e outros, seja no discurso escrito ou na fala, propriamente dita.

Nossa percepção é a de que a tradução só fará sentido, se a conexão entre texto de partida, texto de chegada e leitor for estabelecida. Por essa razão, assumimos que traduzir vai além dos elementos puramente linguísticos, envolve o ato de ressignificar, interpretar e negociar, já que manter os valores significativos é uma busca por alcançar a maior correlação possível entre os idiomas fonte e meta. Nesse fazer artístico e interpretativo, o tradutor assume o *status* de produtor consciente e responsável por escolhas que têm por base tanto o seu repertório linguístico quanto o cultural, o entendimento dos cenários que envolvem os textos de partida e de chegada, suas ideologias e intencionalidade e que têm por finalidade a manutenção do efeito no leitor.

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, R. B. A relação signifiante e significado em Saussure. *ReVEL*. Edição especial n. 2, 2008.
- DE SOUZA, J. P. Tradução e ensino de língua. *Revista do GELNE, [S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 141 – 151, 2016.
- ECO, H. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- FERREIRA, C. C.; DURÃO, A. B. A. B. Não confunda alhos com bugalhos nem pise em ovos. Aproximações teórico-metodológicas sobre culturemas no processo de ensino e aprendizagem e no tradutório de línguas estrangeiras/adicionais. In: SELESIGNO e XII SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL, 12. *Anais [...]*, 2022.
- GIMENEZ, T. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*, 2008.

GIRACCA, M. N.; OYARZABAL, M. V. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In: Cláudia Cristina Ferreira. (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais*. 1ed. Campinas: Pontes, v. 5, p. 523-540, 2018.

JACOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, p. 63-72, 1971.

L&PM EDITORES. Millôr e a arte de traduzir. *L&PM Blog*, 15 jul. 2014. Disponível em: <https://www.lpm-blog.com.br/?p=24603>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LANIUS, M. *Reflexões sobre a tradução no Brasil*. PUC/Rio de Janeiro, 2013. Disponível em [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2013/relatorios\\_pdf/ctch/LET/LET-Marcela%20Lanius.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2013/relatorios_pdf/ctch/LET/LET-Marcela%20Lanius.pdf). Acesso em 20 de jun. 2022.

MARTINS, T. B. A Arte da tradução *Belas Infieis*. Brasília, Brasil, v. 3, n. 1, p. 163 – 183, 2014. DOI: 10.26512/belasinfeis.v3.n1.2014.11264. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfeis/article/view/11264>. Acesso em: 19 jun. 2022.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Traduzir uma expressão idiomática não é quebrar galho, é descascar um abacaxi. In: BELL-SANTOS, Cynthia Ann *et al.* (org.). *Tradução e Cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 121-140.

REBELLO, I. S. *Do signo ao texto, da língua ao discurso: de Saussure a Charaudeau*. *Gragoatá*, 22(44), 1103-1122, 2017.

SABINO, M. A. *Dicionário italiano-português de “falsos cognatos” e “cognatos enganosos”*: subsídios teóricos e práticos ao ensino/aprendizagem de línguas, à lexicografia pedagógica e à tradução. São Paulo: Editora Unesp, 2011. ISBN 9788539302123 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/113689>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: Editora L&PM, 2019.

SHAKESPEARE, W. *The tragedy of Hamlet, Prince of Denmark*. Londres: BLACKIE & SON LIMITED, n.d. Disponível em: <https://archive.org/details/>

tragedyofham00shak/page/34/mode/2up?ref=ol&view=theater. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOBRAL, A. *Dizer o 'mesmo' a outros: ensaios de tradução*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

TV BRASIL. Poeta Geraldo Carneiro conversa com Aderbal Freire-Filho. *YouTube*, 01 set. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LZtnboypQs8>. Acesso em 19 jun. 2022.

VERMEER, H. J. *Esboço de uma teoria de tradução*. Porto:Asa. 1986.

XATARA, C. M. *A tradução para o português de expressões idiomáticas em francês*. Tese (Doutorado). Araraquara. UNESP, 1998.



# LA PRESENCIA DEL DICCIONARIO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LENGUA ESPAÑOLA POR CONSULTANTES BRASILEÑOS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: UN ACERCAMIENTO EMPÍRICO

REJANE BUENO

GLAUBER LIMA MOREIRA

## PARA EMPEZAR LA DISCUSIÓN

En este trabajo presentamos una propuesta de investigación que está en marcha en la Universidad Federal de la Integración Latino-America (UNILA), en Foz de Iguazú, Brasil. El objetivo es reflexionar sobre el papel pedagógico y el uso de obras lexicográficas (semi)bilíngües<sup>1</sup> de lengua española dirigidas a estudiantes brasileños, especialmente en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje de lengua

---

1 La terminología (semi)bilíngüe es una propuesta que se presenta en Bueno (2019). Parte del supuesto que la mayoría de autores que se dedicaron al estudio de esas obras lexicográficas reconocen que este tipo de diccionario tiene un carácter híbrido. En la literatura metalexicográfica hay autores que afirman que esos repertorios se identifican más con diccionarios monolingües, tales como Snell-Hornby (1987) y Battenburg (1991), hay otros que afirman que se asemejan más a los bilíngües, tales como James (1994) y Marelló (1996). Además, están los que afirman que estos son un tipo de diccionario bilíngüe, Hartmann y James (2001) y Welker (2008) y, por lo tanto, el prefijo “semi” está mal empleado, según Welker (2008, p. 358). Así pues, Bueno (2019, p. 20) considera que el diccionario (semi)bilíngüe es un repertorio lexicográfico bilíngüe, porque presenta dos lenguas en contacto, y propone utilizar el prefijo “semi” entre paréntesis para diferenciar estos diccionarios de los demás tipos de repertorios bilíngües.

adicional, en adelante LA,<sup>2</sup> en las carreras de filología hispánica y turismo. Esta investigación se lleva a cabo con la colaboración de docentes, profesores de lengua española, de la Universidad Federal de Pará (UFPA) y de la Universidad Federal del Delta de Parnaíba (UFDFP).

Con base en los estudios de la Lingüística Aplicada, en adelante LA, tocante a la enseñanza de lenguas adicionales, en los estudios de lingüística contrastiva y en la metalexigrafía pedagógica, pretendemos observar a través de la aplicación de actividades lingüísticas receptivas cómo los estudiantes brasileños de lengua española en dichos contextos de la enseñanza superior consultan los artículos lexicográficos de las obras (semi)bilingües.

Queremos, principalmente, analizar qué parte del artículo lexicográfico los estudiantes que participan del estudio prefieren consultar, es decir, si la que está escrita en español, en portugués o en ambos idiomas. Dicha observación debe aportar elementos empíricos relevantes que ayudarán a avanzar en la reflexión metalexigráfica sobre qué diccionario(s) podría(n) ser más adecuado(s) para fomentar, con más eficacia, el aprendizaje de una lengua adicional o extranjera, si los monolingües, los bilingües o los que presentan información lingüística combinada entre monolingües y bilingües, es decir, los llamados diccionarios (semi)bilingües.

La presente propuesta de trabajo empírico y de naturaleza cualitativa se basa, sobre todo, en una investigación previa de Laufer y Kimmel (1997), quienes realizaron un estudio análogo con diccionarios (semi)bilingües de lengua inglesa para hablantes nativos

---

2 En este trabajo utilizamos el término “lengua adicional” y no “lengua extranjera” con base en la propuesta de Schlatter y Garcez (2009). Desde esa perspectiva, se concibe la lengua adicional como un término más inclusivo, a partir del cual se pone énfasis en la “adición” de nuevos conocimientos a las lenguas que el aprendiz ya habla. Es decir, los nuevos conocimientos son algo que se añade al conocimiento lingüístico previo del alumno y no algo ajeno o “extranjero”. Esa visión de lengua no representa solo una terminología novedosa, sino que involucra también la lengua a su función social, una vez que invita a la reflexión sobre qué lengua es esa, a quién pertenece, a quién podría pertenecer, para qué sirve, qué tiene cada persona que ver con ella, Cfr. Schlatter y Garcez (2009, p. 127).

de hebreo. Los autores antes mencionados argumentaron que este tipo de obra lexicográfica es muy efectiva porque es compatible con las diferentes preferencias de consulta individuales de los estudiantes participantes. De ahí, deseamos observar si tal afirmación se aplica también a nuestros contextos de investigación.

Por tanto, partimos de la presunción de que un diccionario (semi)bilingüe, en adelante D(S)B, concebido como una obra de creación original y como una convergencia entre los estudios de las tres áreas mencionadas anteriormente, con base en Bueno y Durão (2018) y Bueno (2019), puede funcionar como una significativa herramienta didáctica y pedagógica que potencia el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua adicional, además de otros conocimientos extralingüísticos importantes para la mejor comprensión del uso consciente del léxico los cuales están marcados en el artículo lexicográfico (Cfr. Moreira, 2018).

De lo anterior, podemos señalar que el objetivo principal de esta investigación es reflexionar sobre la utilización de las obras lexicográficas (semi)bilingües en el proceso de aprendizaje de la lengua española por parte de los estudiantes brasileños en la educación superior. De ahí, pretendemos analizar cómo estos aprendices consultan las entradas lexicográficas de obras (semi)bilingües durante las actividades de decodificación lingüística para, de ahí, observar qué paradigma del artículo lexicográfico los estudiantes prefieren consultar, ya sea escrito en español, portugués o ambos.

Este capítulo está estructurado de la siguiente manera: empezamos con un aporte general sobre la discusión del tema. Luego proponemos algunas reflexiones sobre el marco teórico utilizado en el estudio. Seguimos con la presentación de la metodología que aplicaremos en la investigación y, por último, las primeras conclusiones que podemos mensurar a partir de lo expuesto hasta el momento.

## ALGUNOS APORTES TEÓRICOS FUNDAMENTALES AL ESTUDIO

Valorar la lengua materna (en adelante LM) del aprendiente en el proceso de aprendizaje de LA y LE, como fuente de hipótesis de dónde partir, implica reconsiderar la elaboración de materiales didácticos especializados para dicha finalidad pedagógica, tomando en consideración sus diferentes especificidades en el contexto educacional mencionado. Como ejemplo de ello podemos aquí mencionar los diccionarios, pues ellos pueden concebirse como productos educacionales y didácticos por excelencia para apoyar en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas con eficacia (Cfr. Moreira, 2022). Sin embargo, tradicionalmente, las obras lexicográficas monolingües gozan de mayor prestigio en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas, por lo que no corroboran la premisa de la importancia de las LM en el aprendizaje de LA a la que aludimos.

De lo anterior, los D(S)B, que son obras lexicográficas que contienen información monolingüe sobre las unidades léxicas, así como sus equivalentes de traducción en la lengua materna del público al que está dirigido<sup>3</sup>, se presentan como diccionarios cuya combinación de información en estos dos idiomas puede constituirse como una mejor opción didáctica para impulsar la comprensión de la información aportada por el artículo.

Esta investigación propone observar, debatir y reflexionar sobre el empleo del D(S)B en el aula de lenguas para mostrarnos si los participantes del estudio cuando realizan las actividades de decodificación lingüística priorizan la parte monolingüe, la parte bilingüe o ambas como soporte principal para la resolución de problemas de comprensión textual en el aprendizaje de la lengua española o para confirmar una duda específica. Además, defendemos que tales obras deben ser replanteadas, tanto desde la perspectiva teórica, como también práctica, como repertorios lexicográficos de creación original y no como obras

---

3 Cfr. Hartmann (1992, p. 63-64), Nakamoto (1995), Hartmann y James (2001, s.v. *bilingualised*) y Thumb (2004).

lexicográficas adaptadas de otras, como suelen ser los D(S)B<sup>4</sup>. Es decir, que tal repertorio sea concebido como un material didáctico y pedagógico que incentiva e incita el aprendizaje del español por estudiantes brasileños. Para ello, nuestra investigación sobre el uso de los D(S)B se basa en las tres áreas mencionadas en la introducción del presente capítulo, a saber:

- (I) **La lingüística aplicada** es el área que proporciona conocimientos sobre el proceso de aprendizaje en el que se inserta el hablante, así como las bases para la elaboración de instrumentos de recolección de datos para la investigación (Cfr. Moita Lopes, 2006).
- (II) **Los estudios contrastivos** permiten contrastar información lingüística entre las lenguas española y portuguesa que se incluyen en el repertorio lexicográfico (Cfr. Ferreira, 2019; Durão, 2004).
- (III) **La metalexigrafía pedagógica** proporciona la base teórica y metodológica lexicográfica necesaria para reflexionar sobre los diccionarios (semi)bilingües y su uso en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas (Cfr. Duran; Xatara, 2006).

Por tanto, es importante decir que las motivaciones en las que se basa el estudio aquí propuesto son principalmente tres, las cuales aclaramos a continuación:

### **1) La falta de obras lexicográficas (semi)bilingües para el aprendizaje de la lengua española dirigidas a consultantes brasileños en general.**

Sobre esta constatación, estudios preliminares de Bugueño Miranda (2006), Farias (2011) y Bueno (2019) afirman que solo existe

---

4 De acuerdo con Thumb (2004, p. 18), los D(S)B son resultados de adaptaciones de diccionarios monolingües para extranjeros que ya existen. Además, señaló que esas obras tienden puentes entre el uso de repertorios bilingües y monolingües. Así, el hueco que hay entre el uso de uno y otro repertorio se ha creado no por una diferencia que hay entre esas obras, sino por el debate en curso sobre cuál de los diccionarios se configura como herramienta educativa mejor.

un D(S)B de lengua española dirigido especialmente a usuarios brasileños: el diccionario Señas (2000). Sin embargo, con base en el análisis de diferentes aspectos de dicho diccionario, estos autores señalan que el repertorio Señas no parece estar realmente dirigido a los usuarios específicos como afirma la obra, incluso como deja claro ya en su portada. De ahí que nuevos estudios sobre estos repertorios lexicográficos deberían fomentar la producción lexicográfica de estas obras.

## **2) La dificultad de concebir el D(S)B como una tipología de obra lexicográfica.**

Como sabemos, los D(S)B son obras lexicográficas reconocidas en la tradición metalexigráfica por su carácter lexicográfico híbrido, ya que presentan materiales lingüísticos en dos lenguas diferentes en una organización lexicográfica prototípicamente monolingüe. Sin embargo, por un lado, autores como Snell-Hornby (1987) y Battenburg (1991) acercan este tipo de diccionario a obras monolingües. Por otro lado, Marelló (1996) y James (1994) afirman que estos diccionarios se acercan más a las obras bilingües. Esta postura teórica fue retomada por Hartmann y James (2001), Welker (2008) y Bueno (2019), quienes argumentan que estos diccionarios son obras, de hecho, bilingües.

En este sentido, esta discusión, sumada a la carencia de reflexión teórica y práctica sobre este tipo de diccionario, implica en la dificultad de delimitar las características lingüísticas y lexicográficas de tales obras e, incluso, se refleja en la escasa producción de diccionarios de esta tipología, las cuales, nosotros, defendemos que son importantes para aprendices de lenguas adicionales, ya que el equivalente en la lengua de la audiencia del diccionario aparece marcado al final de los artículos lexicográficos y, de ahí, ofrece más una información valiosa al lector extranjero (Cfr. Wiegand, 2002).

### 3) El conocimiento sobre el uso del diccionario (semi)bilingüe y su relación con el aprendizaje de una LA

Comprender el comportamiento de búsqueda de un estudiante de idiomas que consulta un diccionario proporciona datos importantes sobre su aprendizaje de lenguas, ya sea materna o adicional. Por esta razón, observar si el alumno se apoya preferentemente en contenidos monolingües, bilingües o en ambos a la hora de resolver tareas lingüísticas puede, por ejemplo, indicar al profesor cuál de los dos idiomas se puede utilizar de manera más eficiente como metalenguaje durante el proceso de aprendizaje a través de la utilización de un repertorio lexicográfico dado.

De hecho, creemos que también puede orientar la elaboración de otros materiales didácticos que se utilicen durante el proceso de aprendizaje, considerando principalmente las características y preferencias de los diferentes consultantes en potencia. Según varios autores como, por ejemplo, Humblè (2001), Rundell (1998) y Welker (2008), la inserción de la perspectiva del usuario en la constitución de los repertorios lexicográficos fue uno de los principales avances que aportó la lexicografía pedagógica al quehacer lexicográfico. También podemos citar otros autores más actuales que corroboran dicha idea como, por ejemplo, Krieger (2012); Rodrigues-Pereira, Zacarias y Nadin (2023).

#### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación consiste en una propuesta aplicada que involucra varias cuestiones metodológicas que se desarrollan a lo largo del estudio y que se mencionan brevemente en este apartado. Además, este trabajo es de naturaleza cualitativa y exploratoria. La intención es de, en un primer momento, aplicar a los test en los cursos de Filología Hispánica, en la UNILA, y en el curso de *Bacharelado em Turismo*, de la UFDPAr.

Las etapas de la investigación serán las siguientes:

1. revisión bibliográfica y discusión de los textos entre todos los involucrados;
2. aplicación de encuestas para diseñar el perfil de los participantes del estudio;
3. análisis de las encuestas de los informantes;
4. elaboración de las actividades didácticas que serán aplicadas a los participantes;
5. análisis de las actividades;
6. divulgación, en periódicos científicos, de los datos recogidos a través de artículos.

Es oportuno señalar que estas son las principales etapas que hemos diseñado para el primer momento de la investigación, pero, como sabemos, podemos hacer algunos cambios si se consideran necesarios para la realización adecuada de todos los pasos metodológicos del estudio.

## **| CONCLUSIONES INICIALES**

Queremos señalar que este capítulo tiene el objetivo principal de divulgar una investigación que todavía está en desarrollo y, por ello, no tenemos resultados más concretos y específicos que podamos presentar en este momento, sino que esperamos hacerlo más breve posible.

Por tanto, esperamos que, con este estudio propuesto, sea posible identificar a partir de datos empíricos y no solo por medio de la intuición del profesor o de supuestos teóricos, cuál es el tipo de diccionario que más beneficia el aprendizaje de las lenguas adicionales. Es decir, a partir del conocimiento de los perfiles de consulta lexicográfica de nuestros sujetos de investigación a los D(S)B pretendemos indicar

el tipo de obra lexicográfica que mejor atiende a esos estudiantes en el contexto referido.

Además de ello, esperamos que las reflexiones relacionadas con los temas lexicográficos desarrollados en la presente investigación puedan contribuir efectivamente para la futura creación de diccionarios que atiendan más concretamente a las demandas y necesidades específicas de la(s) comunidad(es) académica(s) de Brasil. Asimismo, basados en diferentes estudios metalexicográficos de los que parte esta investigación, que pudieron legitimar las obras lexicográficas (semi) bilingües como una tipología de repertorio lexicográfico que posee características específicas que contribuyen para mejorar el aprendizaje de lenguas adicionales, esperamos fomentar la producción de ese tipo de diccionario de lengua española, principalmente planteados para consultantes brasileños.

En definitiva, anhelamos que con las reflexiones puestas en este texto se fomente el avance de las reflexiones sobre la importancia del empleo del diccionario como objeto pedagógico importante para su uso en el aula. Indudablemente, el diccionario es, en las clases de lengua, un recurso didáctico capaz de promover el aprendizaje autónomo de lenguas adicionales en el contexto universitario.

## REFERENCIAS

BATTENBURG, J. D. *English monolingual learner's dictionaries. A user-oriented study*. Tubinaga: Max Niemeyer, 1991.

BUENO, Rejane. *Diccionario (semi)bilingüe para aprendices brasileños de lengua española: una propuesta de tratamiento contrastivo de La equivalência de tradução de verbos*. Florianópolis: UFSC. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

BUENO, R.; DURÃO, A. B. Reflexiones preliminares acerca del tratamiento de la equivalencia verbal en un diccionario (semi)bilingüe para el aprendizaje de la lengua española. En: *Domínios de Linguagem*. V. 12, n. 4. Uberlândia: EDUFU, 2018, p. 2265-2294

BUGUEÑO MIRANDA, F. Léxico e ensino: Señas (2000), um dicionário para aprendizes do espanhol? En: MARTINS, E. S.; CANO, W. M.; MORAES FILHO, W. B. (orgs.). *Léxico e morfofonologia: perspectivas e análises*. Uberlândia: EDUFU, 2006, p. 213-227.

DURÃO, A.B.A.B., *Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina, Moriá, 2004.

DURÃO, A. B. A. B. *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina, EDUEL, 2009.

FARIAS, Virginia S. Subsidios lexicográficos para la enseñanza de lenguas extranjeras: Qué diccionarios tienen a su disposición los aprendices brasileños de español? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n 1, 2011. p. 47-71.

FERREIRA, Cláudia Cristina. No banco dos réus: pontos e contrapontos acerca da linguística contrastiva e de suas vertentes teóricas. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; DURÃO, Aylton Barbieri; ANDRADE, Otávio Goes de. (org.). *Linguística Contrastiva: homenagem a Emilio Ridruejo Alonso*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2019, v.2, p.189-223.

HARTMANN, R. R. K.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

HUMBLÉ, P. *A New Model For A Foreign Language Learner's Dictionary*. Florianópolis. 2001. Tese doutoral – Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em:

[http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble/Philippe\\_Humble\\_-\\_A\\_new\\_Model\\_for\\_a\\_Foreign\\_Language\\_Learner](http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores/PhilippeHumble/Philippe_Humble_-_A_new_Model_for_a_Foreign_Language_Learner). Acesso em: 15 jul. 2006.

JAMES, G. Towards a Typology of Bilingualised Dictionaries. En: JAMES, G. (ed) *Meeting Points in Language Studies*. Hong Kong, 1994, p. 184-196.

KRIEGER, M. da G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. En *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n.1, p. 169-180, 2012.

LAUFER, B.; KIMMEL, M. Bilingualised dictionaries: How learners really use them. *System*, n. 25, 3, p. 361-369, 1997.

MARELLO, Carla. Les différents types de dictionnaires bilingües. En: BÉJOINT, H.; THOIRON, P. *Les dictionnaires bilingües*. Louvain-la-Neuve: Duculot, 1996, p.31-52.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, G. L. *Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños*. 2018. Tesis Doctoral. (Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje) – Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

MOREIRA, G. L. Los estudiantes de ELE de la carrera de Turismo frente al uso del diccionario, *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 22, n. 3, 2022. Disponível em: [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/RBLA/A/7HTT7NLNBVDWHNS46DTTG9D/?LANG=ES](https://www.scielo.br/j/rbla/a/7HTT7NLNBVDWHNS46DTTG9D/?lang=es) Acesso em: 28 jul. 2023.

RODRIGUES-PEREIRA, R.; ZACARIAS, R. A.; NADIN, O. L. *Lexicografia pedagógica: caminhos teóricos e aplicados*. 1 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2023. *Série Estudos dos Léxicos*.

RUNDELL, M. Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography*, Oxford/UK, v. 4, n. 11, p. 315-342, 1998.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). En: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009. p. 127-172.

SNELL-HORNBY, M. Towards a learner's Bilingual Dictionary. En: Cowie, A. P (org.). *The dictionary and the language learner*. Papers from the Euralex Seminar at the University of Leeds. Tübingen, Niemeyer, 1987, p. 159-170.

WELKER, H. A. *Panorama da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus, 2008.

WIEGAND, H. E. *Equivalence in a Bilingual Lexicography: Criticism and Suggestions*. *Lexikos, Stellenbosch*, v. 12, 2002. p. 239-255.



# **A ESCRITA COLABORATIVA NO ENSINO SUPERIOR: UMA RESSIGNIFICAÇÃO AVALIATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA**

MIRELLA NUNES GIRACCA

## **| INTRODUÇÃO**

O ano de 2020 foi um ano atípico para o mundo todo. Enfrentamos uma pandemia que imaginávamos ser passageira, mas que se alastrou por muito mais tempo. Um dos maiores desafios encontrados foi o de manter os discentes do curso de Letras, da habilitação em Espanhol, incentivados a seguir adiante apesar dos desafios encontrados (acesso à internet de qualidade, equipamentos para assistir e participar das aulas, ambiente propício para a aprendizagem, entre outros). Mesmo diante de tantas adversidades, muitos discentes seguiram participativos nas aulas, alguns inclusive participaram mais no modelo remoto, porque se sentiam mais confiantes e conseguiram driblar a timidez atrás das câmeras.

As aulas presenciais e o calendário acadêmico da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) foram interrompidos em março de 2020 devido à pandemia que já havia sido decretada em nosso país. De março até junho, os órgãos superiores se reuniram diversas vezes para avaliar a volta às aulas de maneira remota. De junho a outubro, os conselhos superiores conseguiram entrar em acordo e o retorno às aulas,

de forma remota, ocorreu no mês de outubro de 2020. No entanto, esse retorno não condizia com o semestre correspondente, ou seja, as aulas foram retomadas em outubro, mas o semestre letivo era referente ao primeiro de 2020.

Desse modo, a atividade aqui proposta menciona a turma de oitavo período do segundo semestre letivo do ano de 2020. Trata-se de uma sequência didática (SD), desenvolvida com os alunos concluintes, regularmente matriculados na disciplina de Introdução à Tradução e Interpretação do curso de Letras, com habilitação em Espanhol, da UNIR. O principal objetivo dessa ação foi avaliar se a turma havia conseguido assimilar as teorias de tradução, o percurso da história da tradução desde antes de Cristo até o momento, entre outros assuntos abordados em aula. O tempo de duração das aulas remotas era de apenas duas horas, enquanto nas aulas presenciais contávamos com quatro horas/aula. Houve a necessidade de abreviar o tempo de aulas por considerar que a maioria dos alunos não possuía internet com banda larga em suas residências, além de não estarem em ambientes propícios para uma aprendizagem adequada por dividirem a atenção com filhos/ pais, ruídos externos e professora, entre outros fatores relatados pelos discentes durante as aulas.

A principal avaliação da disciplina ocorreu a partir da leitura do *Guía de la buena esposa*, da análise dos elementos textuais presentes no guia e da retextualização desse material para o gênero textual *posts*. Essa proposta surgiu em 2017, na realização da tese doutoral, e vêm sendo aplicada em sala de aula para públicos distintos desde então. Para isso, nos pautamos na Tradução Funcionalista por perceber que essa área dos Estudos da Tradução converge com a Linguística textual, isto é, consideram o texto um instrumento de comunicação. Desse modo, é possível por considerar o processo de composição escrita como uma situação concreta, real e, para isso, tanto o escritor quanto o tradutor precisam desenvolver competências e adquirir conhecimentos que vão além do código escrito.

Sob essa perspectiva, a nossa proposta considera as atividades de produção escrita, uma vez que estas passam a ter uma nova função de interação e de prática discursiva quando deixam de ser meros instrumentos para avaliação e atribuição de notas. Estas propostas de atividades fazem com que os alunos sejam os protagonistas das ações. Ao mesmo tempo, o professor deixa de ser um detentor do saber e passa a ser um mediador, direcionando e estimulando a turma na busca por adequação da produção textual ao propósito da tradução e ao público receptor.

A professora da disciplina de tradução averiguou temas que faziam parte da vida cotidiana dos estudantes, planejou, desenvolveu e aplicou uma Sequência Didática (SD) a fim de realizar todo esse processo de produção escrita, concebendo uma nova perspectiva sobre o ensino de línguas que vai além do método tradicional. Para este trabalho, os principais gêneros textuais trabalhados foram o guia e os *posts*.

Dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, trataremos de apresentar brevemente a tradução através da produção escrita, além de abordar a retextualização como um processo de tradução. Na segunda parte, exporemos nossa proposta de avaliação na qual os discentes realizaram uma atividade tradutória a partir de uma escrita colaborativa. Desse modo, toda a turma participou do processo de retextualização como uma equipe. Por fim, tecemos algumas considerações finais acerca da SD desenvolvida para a turma do oitavo período de Letras, com habilitação em Espanhol, da UNIR.

## | 1. A TRADUÇÃO ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESCRITA

A tradução funcionalista surge em um contexto de ruptura, na década de 1970, com o propósito de treinar tradutores. Segundo Polchlopek e Azevedo (2020, p.145), o funcionalismo “pauta-se no contexto e na intenção do emissor, na prática de tradução”, seja esta oral ou escrita. Além disso, o texto “deixa de ser um todo fechado em si

mesmo e passa a comunicar propósitos e intenções específicos entre autor e leitor-final” (Polchlopek; Azevedo, 2020, p. 145). Quer dizer, a tradução funcionalista surge para apresentar uma nova perspectiva tradutória, uma tradução que comunica propósitos sócio-discursivos.

A abordagem formalista está direcionada para a arbitrariedade da língua, preocupada com códigos, com frases descontextualizadas, com transferência de palavra por palavra, bem como vinculada às noções de equivalência e de fidelidade ao texto de origem. O funcionalismo, por sua vez, tem seu objetivo nas situações comunicacionais, isto é, preocupa-se com a comunicação através dos gêneros textuais (e-mails, telefonemas, aulas, apresentações, etc.). Segundo Neves (2004, p. 44), o funcionalismo compreende a “competência comunicativa”, ou seja, como os seres humanos se comunicam de maneira eficaz.

Nord (2016) entende o processo tradutório além dos entornos do texto. Para a autora, a tradução vai além da transcrição de códigos, pois é um defrontar-se com uma nova cultura, com novos receptores, com uma nova língua e, sendo assim, é uma busca por uma comunicação intercultural. Para isso, Nord (2012) propõe um modelo didático (imagem 01) no qual o tradutor passa a ter o papel de receptor do texto de origem (TO) e, ao mesmo tempo, é um novo produtor de texto, visto que o tradutor deverá considerar diversos elementos internos e externos ao texto a fim de proporcionar uma tradução adequada ao seu propósito comunicativo.

O modelo de Nord (2012) contribui para que os estudantes de uma Língua Estrangeira possam refletir acerca de suas escolhas tradutórias, possam justificar as estratégias apresentadas no processo de tradução, além de apresentarem mais domínio acerca do(s) gênero(s) textual(ais) trabalhado(s). Por fim, o aprendiz conseguirá refletir sobre o Texto Traduzido (TT), avaliando se este estará adequado ao receptor final segundo o propósito de tradução e a situação comunicativa para o contexto o qual a tradução foi pensada/idealizada.

A partir dessa abordagem, pesquisas recentes foram realizadas com o intuito de mostrar as contribuições da tradução funcionalista como ferramenta para a produção de textos orais ou escritos em sala de aula. Trabalhos como os de Demétrio (2014), Laiño (2014), Giracca (2017), Melo (2017), Saldanha (2018) e Giosa (2018) ampliam propostas de se trabalhar a língua e a tradução além da gramática, como um sistema isolado e fora de contexto. Trata-se, segundo Saldanha e Melo (2020, p. 21) de “propostas em que a tradução é trabalhada de forma sistematizada e com objetivos bem definidos, proporcionando ao estudante uma visão ampla sobre língua e os diversos fatores que envolvem uma produção escrita”.

Com o objetivo de elucidar melhor a teoria sobre SD, apresentaremos, a seguir, uma proposta de atividade que foi desenvolvida e aplicada, obtendo resultados satisfatórios em relação à proposta e à produção final da turma.

## 2. PROPOSTA DA ATIVIDADE DESENVOLVIDA

Os dados que geraram o *corpus* dessa proposta foram obtidos por meio das produções escritas dos alunos do curso de Graduação em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e projetados para serem coletados através da proposta de uma SD, conforme defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Segundo o exposto por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o objetivo da SD é colaborar para que o discente domine um ou mais gênero textual, auxiliando-o na comunicação de forma oral ou escrita. Por esse motivo, a sequência didática formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é definida como um conjunto de tarefas sistematicamente sequenciais com base em um gênero textual oral ou escrito. Segundo os autores, a SD é um conjunto de práticas pedagógicas, planejadas e ordenadas, apresenta uma finalidade ou uma composição com o propósito de munir o aluno a fim de que ele desenvolva mais competência e domínio em um determinado gênero.

Ressaltamos que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem uma estrutura-base para a SD com os seguintes elementos a serem observados:

- a) Apresentação: o professor expõe a proposta de atividade a ser desenvolvida de forma detalhada, ordenada sequencialmente e preparada para uma produção inicial;
- b) Produção inicial: o docente consegue diagnosticar os conhecimentos do aluno em relação ao gênero proposto e verificar as competências que precisam ser desenvolvidas;
- c) Módulos I, II, n...: são as tarefas e atividades organizadas de acordo com as necessidades dos alunos detectadas na produção inicial pelo professor;
- d) Produção final: momento em que os discentes apresentam o gênero concluído para circulação e ação.

A partir da estrutura-base explanada anteriormente, elaboramos uma sequência didática que foi projetada para os alunos do oitavo período do curso de Letras com habilitação em Espanhol da UNIR. A SD começou a ser aplicada apenas nos últimos dois meses de aula, porque, antes de iniciar a atividade de apresentação, foi necessário munir os alunos com teorias acerca da História da Tradução, introduzindo os principais teóricos dos Estudos da Tradução. Também foi necessário apresentar os conceitos e definições de tradução, a Teoria Contemporânea da Tradução, o Funcionalismo para os Estudos da Tradução, a Análise do Discurso e a Tradução dos Anos 90. Além disso, foi importante elucidar sobre a Tradução como processo e como produto. Somente depois dos estudantes terem recebido o arcabouço teórico mínimo necessário é que iniciamos a Prática de Tradução.

Como atividade de apresentação, a professora explicou a proposta avaliativa. Nessa atividade, os alunos puderam avaliar o Texto Base (TB) *Guía de la buena esposa*<sup>1</sup>, material disponível gratuitamente

---

1 Disponível em <http://www.maalla.es/Libros/Guia%20de%20la%20buena%20esposa.pdf>  
Acesso em: 14 set. 2021.

na internet. Além disso, os discentes receberam informações acerca de como seria desenvolvida a SD e a proposta de retextualização do TB para leitores atuais.

O gênero textual a ser retextualizado não deveria ser necessariamente o guia mencionado anteriormente. Sendo assim, essa foi uma opção dos alunos que, durante o processo, acabaram retextualizando o guia para o gênero *posts* a serem publicados nas redes sociais. Ainda na aula de apresentação, a professora retomou o modelo didático de Nord (1991 [1988], 2012) estudado no início do semestre quando foi abordamos sobre o funcionalismo para os Estudos da Tradução. Para os alunos, esse modelo serviu de roteiro para que os alunos tivessem como base o TB para poder realizar a produção do Texto Traduzido (TT).

Na segunda aula foi desenvolvida uma atividade diagnóstica em que os discentes, juntamente com a professora, foram comentando cada uma das onze páginas do guia. À medida que iam apontando as informações também percebiam os elementos externos (emissor, intenção, receptor, meio, lugar, tempo, propósito e função textual) e internos (tema, conteúdo, pressuposições, estruturação, elementos não verbais, léxico, sintaxe, elementos suprasegmentais e efeito do texto) do texto, elementos tais que foram propostos por Nord (1991 [1988], 2012) e traduzidos por Zipser (2002).

Na terceira aula, a Atividade diagnóstica continuou a ser aplicada. Este momento foi planejado e executado de maneira assíncrona, ou seja, os alunos não tiveram aula *online* a fim de que pudessem iniciar a composição da primeira versão de tradução do guia. A professora utilizou a ferramenta Google documentos para que os alunos pudessem esboçar um rascunho denominado “primeira versão”. A escolha por esse dispositivo ocorreu por concordarmos com Demétrio (2020, p. 109) ao afirmar que “as tecnologias de informação e comunicação (TIC) exercem papel expressivo na melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, na construção dos sa-

beres”. Desse modo, essa ferramenta do Google permite que muitas pessoas estejam conectadas em rede e possam alterar o documento, caso tenham acesso como editores.

A professora iniciou a quarta aula comentando sobre os elementos presentes na primeira versão. Solicitou, então, que os discentes refletissem sobre os elementos internos e externos ao texto propostos por Nord (2012) antes de se preocuparem em “traduzir” o texto. A imagem, a seguir, é a proposta do modelo de Nord (1991 [1988], 2012) que serviu como um roteiro de tradução para os estudantes.

Imagem 01 – Modelo de análise pré-traslativo de Nord (1991 [1988], 2012).  
 Fonte: Tradução de Zipser (2002, p.54)

	TEXTO FONTE	QUESTÕES DE TRADUÇÕES	TEXTO META
<b>Fatores externos</b>			
Emissor (Quem?)			
Intenção (Para quê?)			
Receptor (Para quem?)			
Meio (Por qual canal?)			
Lugar (Onde?)			
Tempo (Quando?)			
Propósito (Por quê?)			
Função textual (Qual função?)			
<b>Fatores Internos</b>			
Tema (Sobre o quê?)			
Conteúdo (O que faz parte?)			
Pressuposições (O que não faz parte?)			
Estruturação (Sequência das informações)			
Elementos não verbais			
Léxico (Palavras de sentido)			
Sintaxe (Tipos de oração)			
Elementos suprasegmentais (Tom das informações)			
Efeito do texto			

A professora revisou, ainda, os elementos importantes direcionados à teoria da tradução funcionalista no que se refere à importân-

cia de se considerar o receptor da tradução, às questões culturalmente marcadas no TO (texto de origem) e como estas serão traduzidas para o TC (texto de chegada), ao propósito do TB e ao propósito do TT, etc. No final da quarta aula, os alunos receberam a orientação de trabalharem na segunda versão da tradução e, para isso, deveriam refletir sobre os elementos externos e internos do texto de origem. A professora, então, disponibilizou no Google documentos outro arquivo para que os alunos construíssem a segunda versão textual. A docente ressaltou a importância do trabalho coletivo, visto que essa avaliação seria realizada de maneira colaborativa, ou seja, cada um deveria contribuir com a tradução.

De acordo com a proposta feita por Cassany (2014), o processo da escrita tem várias versões além disso o autor caracteriza esse processo importante por haver reflexões, por parte dos aprendizes, entre uma versão e outra. Sendo assim, há necessidade de revisar, refletir, repensar elementos a serem produzidos no texto escrito. O autor afirma que o processo de reescrita faz parte do crescimento e amadurecimento do autor para/com o texto por entender que a produção textual, assim como a tradução, é um processo que deve ocorrer em pelo menos três etapas, a saber: a pré-escrita, a escrita e a reescrita. Além da teoria funcionalista da tradução, pautamos a nossa pesquisa na teoria sobre a SD porque nela pudemos criar diversos módulos para que os estudantes compreendam, amadureçam e aprendam, de maneira eficaz, o conteúdo da disciplina.

Seguindo com a quarta aula e a partir do modelo de etapas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), demos início ao Módulo I no qual a principal atividade desenvolvida foi a de retomar o texto apresentado como 1.<sup>a</sup> versão, analisando as principais modificações que os alunos deveriam fazer, segundo os comentários e sugestões da professora nas correções da 1.<sup>a</sup> versão. O foco desta primeira correção era fazer com que os alunos pensassem nas informações do TO, no gênero textual guia e na necessidade de avaliar tais elementos a partir do receptor que a

turma havia escolhido como leitor de chegada. Além das avaliações sugeridas, os discentes foram orientados a escolher textos paralelos sobre o tema para a composição da 2.<sup>a</sup> versão.

Terminado o Módulo I, a quinta aula foi sequenciada com o Módulo II. Nesta etapa, os alunos compartilharam os textos paralelos que haviam procurado e sugeriram materiais aos colegas. Durante a aula, cada estudante teve a oportunidade de comentar sobre o que havia lido e sobre os elementos aprendidos em relação à temática. Esse momento foi planejado para que a oralidade fosse trabalhada. Neste contexto, os alunos expuseram, em língua portuguesa, novos elementos sobre o tema estudado e sobre o gênero textual guia. Além disso, conversamos também sobre elementos presentes nos textos, como se apresentava a escrita, a coesão e a coerência textual. Neste momento, os alunos voltaram a trabalhar na segunda versão, revisada pela professora, debateram sobre o gênero textual guia (TO), se o processo de retextualização seria mantido esse mesmo gênero, se esse gênero ainda é utilizado pelos leitores, ou se a proposta de retextualização seria a partir do guia para outro gênero textual, mais atual e usual pelos receptores em prospecção.

Por esse viés, Dell’Isola (2007, p.10) destaca a compreensão textual social e pragmática possibilitada pela retextualização, já que, para a autora, trata-se de uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Nesse caso, Dell’Isola (2007) considera a retextualização como a passagem de um gênero textual a outro, respeitando o funcionamento específico do discurso.

Segundo Saldanha (2018, p. 55-56), a retextualização “é considerada uma ampliação de um texto” em que um novo texto surge a partir de textos paralelos. Além disso, a autora considera que a retextualização “abrange as quatro habilidades” e ocorre nas quatro esferas “fala-

-fala, fala-escrita, escrita-escrita e escrita-fala”, no mesmo idioma (ex. português-português, espanhol-espanhol) ou entre línguas diferentes (ex. português-espanhol, espanhol-português). A autora também alerta que a retextualização pode circular entre gêneros idênticos ou pode haver uma mudança de gêneros textuais. Por fim, ela defende que “devem ser respeitados o objetivo/propósito/intenção da retextualização/tradução”, além de atentar ao tempo e espaço em que o novo texto será difundido.

Ao finalizar o quinto encontro realizado de maneira *online*, os alunos receberam a orientação de postarem a terceira versão da tradução. A sexta aula, por sua vez, foi realizada de modo assíncrono. Nela, os alunos foram convidados a participarem do evento ofertado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC)<sup>2</sup>. O intuito desse convite foi reforçar as bases teóricas da atividade que estavam desenvolvendo e, assim, fazer com que os estudantes pudessem perceber que as práticas realizadas pelas palestrantes eram parecidas com a atividade que a turma estava desenvolvendo. Essa atividade contou como Módulo III, já que o tema das palestras esteve diretamente relacionado às atividades e às reflexões realizadas pelos aprendizes.

Na sétima aula, deu-se início ao Módulo IV. Nesse encontro síncrono, os alunos e a professora realizaram uma revisão da terceira versão, direcionando-a para o fechamento do texto e focando na confecção final da tradução. Esse quarto módulo foi denominado “produção de posts” produzidos com o intuito de serem divulgados para mulheres do século XXI em redes sociais como *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*, entre outras.

A oitava aula foi reservada para que os discentes pudessem apresentar e justificar oralmente a retextualização, pontuando as principais modificações no texto de chegada. Segundo o modelo de SDs, essa aula

---

2 Palestra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0XhtbP5vM3A&t=454s> e <https://www.youtube.com/watch?v=I-8jk2At68M&t=839s>. Acesso em: 15 set. 2021.

ficou denominada “Produção final” de nossa SD, porque foi o momento em que a turma explanou sobre todo o processo de tradução, desde o início (análise do TB) até a versão final (retextualização do guia para *posts*). Nesta oportunidade, os estudantes pontuaram, inclusive, sobre alguns sentimentos pessoais acerca da realização da atividade e não apenas sobre as questões de aprendizagem dos conteúdos e das teorias tradutórias. Nesse momento, os alunos relataram a experiência de vivenciar esse formato de produção: a escrita colaborativa. Explanaram, ainda, sobre as facilidades e dificuldades em realizar uma atividade em que há a colaboração de todos os colegas, o que demandou muitos encontros entre eles para discutirem e chegarem até a produção final dos *posts*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho surgiu, inicialmente, na tese doutoral e, por ter sido uma experiência exitosa, houve o desejo de dar continuidade a ela nos grupos e disciplinas que ministro atualmente na graduação. É possível perceber que a aplicabilidade da SD para alunos da graduação contribuiu, em primeiro lugar, para que os alunos tivessem contato e trabalhassem, profundamente, com novos gêneros textuais. Em segundo lugar, podemos afirmar que a produção textual contribuiu para o ensino dos estudantes, porque nesse exercício estão presentes diversas noções específico-culturais. Em terceiro, foi perceptível que, a partir dessa produção, após inúmeras pesquisas em diferentes textos (de análise e de referência), os estudantes iniciaram uma retextualização, ou seja, um processo tradutório no qual houve a confecção de um material concreto final.

Independente da disciplina em que a SD foi aplicada, os alunos trabalharam com a tradução de maneira funcional e descontraída. Podemos afirmar, então, que as atividades desenvolvidas contribuem para que os estudantes ampliem seus conhecimentos em língua espanhola em vários âmbitos e sentidos, a saber: linguísticos, de coesão,

de coerência, gramaticais, de audiência, de gênero textual, de propósito, de temática, entre outros.

O fator que mais se destacou nessa produção foi o gradativo aprimoramento dos rascunhos para a entrega da versão final. Esse processo de escrita colaborou também para que os discentes pudessem acompanhar a evolução da escrita e, assim, percebessem o progresso da aprendizagem na língua e na escritura. Essa aplicabilidade se dá segundo a proposta de Cassany (2014, p. 107) em que o autor expõe detalhadamente as etapas do “processo recursivo” da escrita. Entretanto, Cassany (2014) afirma que se façam tantos rascunhos quantos sejam necessários até a versão final.

Sobre a escrita colaborativa, ressaltamos que foi uma atividade desenvolvida pela turma desde o Módulo I até a produção final. Destacamos, ainda, que a maior dificuldade encontrada pela turma foi chegar a um consenso acerca do tema e das questões apresentadas no material final, visto que se tratou de um grupo de diferentes faixas etárias, isto é, havia alunos tanto jovens quanto idosos. Apesar das diferenças pessoais e de faixa etárias, os alunos ressaltaram que a atividade contribuiu para o crescimento pessoal em relação ao respeito de opiniões e a lida com as divergências, já que todos tiveram espaço para expor suas opiniões e sentimentos em relação à temática e ao conteúdo do guia traduzido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, Daniel. *Describir el escribir*: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós, 1988. Reimpresión 11<sup>a</sup>: 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DEMÉTRIO, Ana Paula de Carvalho. Tradução colaborativa: o uso do *Google Drive* como ferramenta de construção do conhecimento em rede. In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles; PONTES, Valdecy de Oliveira (orgs.). *A tradução funcionalista no Brasil*:

perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas. Curitiba: CRV, p.131-142, 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, p. 95-147, 2004 [2001].

NEVES, Maria Helena de Moura. *A Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NORD, Christiane. *Text Analysis in translation*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow, 1991.

NORD, Christiane. *Texto base-texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo*. Castelló: Servicio de Publicaciones de la Univesritat Jaume I, 2012.

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Coordenação da tradução e adaptação de Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

POLCHLOPEK, Silvana Ayub; AZEVEDO, Flávia. O impacto do funcionalismo nas concepções tradutórias do licenciado em letras. *In: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles; PONTES, Valdecy de Oliveira (orgs.). A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, p.19-30, 2020.

SALDANHA, Camila. Teixeira. *Proposta de sequência didática (SD) como processo tradutório: os movimentos modulares no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. 2018. 364p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198239>. Acesso em: 20 maio 2021.

SALDANHA, Camila Teixeira; MELO, Noemi Teles. A retextualização como movimento tradutório: um agente facilitador à produção textual em língua espanhola a partir do uso de gêneros textuais. *In*: SALDANHA, Camila Teixeira; LAIÑO, Maria José; MELO, Noemi Teles; PONTES, Valdecy de Oliveira (orgs.). *A tradução funcionalista no Brasil: perspectivas teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*. Curitiba: CRV, p.19-30, 2020.

ZIPSER, Meta Elizabeth. *Do fato à reportagem: as diferenças de enfoque e a tradução como representação cultural*. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



## ENCANTANDO PALAVRAS E DESPERTANDO A IMAGINAÇÃO: CRIANDO LIMERIQUES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

GUILHERME MAGRI DA ROCHA

*“Literature is the language of the imagination.” – James Joyce*

### | INTRODUÇÃO

A literatura desempenha um papel fundamental no ensino de língua inglesa, proporcionando aos alunos um ambiente enriquecedor para aprimorar suas habilidades linguísticas e desenvolver uma compreensão mais profunda da cultura anglo-americana. Segundo Louise Rosenblatt (2005), a literatura oferece a oportunidade de vivenciar experiências estéticas, emocionais e intelectuais por meio da linguagem literária. No contexto de ensino de língua estrangeira, ela auxilia, portanto, na ampliação do repertório do aluno que, ao se envolver com textos literários, é transportado para outros mundos, encontrando personagens intrigantes, cenários vívidos e tramas envolventes, que despertam sua imaginação e curiosidade. Nesta contribuição, entendemos que essas experiências literárias não apenas tornam o aprendizado da língua mais envolvente e significativo, mas também

ajudam os alunos a desenvolver uma apreciação pela arte e pela expressão criativa.

Acreditamos, em consonância com Gillian Lazar (1993), que a literatura desempenha um papel central no ensino de línguas, pois proporciona um contexto autêntico para a aquisição de vocabulário, gramática e estruturas linguísticas. Ao se depararem com a linguagem rica e variada encontrada na literatura, os alunos são expostos a uma ampla gama de vocabulário, expressões idiomáticas e construções gramaticais que não são facilmente encontradas em materiais didáticos convencionais. Dessa forma, a literatura oferta uma oportunidade valiosa para os alunos expandirem seu repertório linguístico e desenvolverem uma compreensão mais profunda do funcionamento da língua inglesa.

Ademais, a literatura desempenha um papel essencial na familiarização dos alunos com a cultura anglo-americana, que é o principal interesse deste trabalho, uma vez que, ao explorarem textos literários, os alunos são expostos a aspectos da cultura, história e tradições dos povos de língua inglesa. Conforme destacado por Claire Kramsch (1993), a literatura é uma janela para a cultura, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e sensível das práticas, valores e crenças dos falantes nativos do inglês. Essa exposição cultural não apenas enriquece a experiência de aprendizado dos alunos, mas também os prepara para se comunicarem efetivamente em contextos reais e interajam de maneira mais adequada com falantes nativos da língua inglesa. Isso justifica a incorporação de textos literários autênticos e significativos nas práticas de ensino. Através deles, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado inspirador, despertando o interesse e a motivação dos alunos para explorarem a língua inglesa de maneira mais profunda e autêntica.

Baseando-se em Alves (2011), este texto propõe que o professor inclua nas atividades em sala de aula não apenas regras gramaticais,

semânticas e de pronúncia da língua inglesa (ou estrangeira, de modo geral), mas também o discurso contextualizado, valorizando a integração entre a língua e a literatura, assim como as diferentes habilidades, especialmente, a leitura. Para Alves (2011), isso rompe com a visão predominante de que a aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre apenas através da análise de estruturas sintáticas, memorização de regras gramaticais e exercícios de tradução, ainda que o ensino da gramática contribua para a estruturação e compreensão do texto. Incentivamos, assim, uma leitura que vá além do conhecimento da língua estrangeira, mas que também compreenda o significado do texto dentro do seu contexto, o que, acreditamos, permitirá que os alunos descubram as diferenças entre um texto do cotidiano e um texto literário, ampliando suas habilidades linguísticas e textuais.

Isto posto, esta contribuição tem como objetivo discutir a relevância da obra de Edward Lear e compartilhar uma atividade prática desenvolvida com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, envolvendo a criação e ilustração de limeriques. Ao explorar a obra *Viagem numa Peneira*, analisaremos como poemas lúdicos e repletos de rimas e imagens vívidas podem enriquecer o ensino de língua inglesa. Para isso, primeiro investigaremos o percurso histórico da literatura na sala de aula de língua inglesa. Depois, discutiremos o papel de Edward Lear como escritor de *nonsense*. Então, explicaremos e discutiremos seus limeriques e compartilharemos uma atividade prática envolvendo a criação de limeriques: descreveremos o processo de condução dessa atividade com os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, incluindo etapas como escrita dos limeriques e ilustração dos mesmos. Por fim, discutiremos os resultados e benefícios observados com a aplicação dessa atividade, como o estímulo à motivação para aprender inglês e o fortalecimento da apreciação pela literatura e pela cultura anglófona através do que James Joyce chama, em nossa epígrafe, de “linguagem da imaginação”.

## 1. O PAPEL DOS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: PERSPECTIVAS MULTIDIMENSIONAIS

Sonia Zyngier (2021), ao refletir sobre a evolução, ao longo dos anos, pela qual o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa passou, afirma que, inicialmente, a visão humanista clássica prevalecia, na qual acreditava-se que a literatura tornava o leitor uma pessoa melhor. Nessa perspectiva, textos canônicos eram utilizados como exemplos sofisticados de linguagem, servindo como modelo para aquisição da língua estrangeira. No entanto, com o surgimento dos movimentos estruturalistas na década de 1950, a literatura foi deixada de lado devido à sua complexidade e falta de “praticidade” para o aprendiz de língua. A ênfase passou a ser na forma e na linguagem do dia-a-dia, que também era considerada criativa e compartilhava recursos com a literatura.

Conforme sumariza a autora, foi a partir da década de 1970, com as abordagens comunicativas, os textos literários voltaram a ter espaço nas aulas de língua inglesa. Propostas como as de Maley e Duff (1989) e Maley e Moulding (1985) exploravam poemas de forma lúdica, enquanto outros autores como Carter e Nash (1990) e Cook (1990) incorporaram manchetes de jornal, propagandas e outros tipos de textos não tradicionalmente considerados literários. Em consonância com Zyngier (2021), percebemos que essa mudança de perspectiva abriu espaço para a utilização de uma ampla variedade de textos imaginativos, não necessariamente canônicos, mas que eram linguisticamente criativos. Além disso, essa abordagem permitiu o uso de textos contemporâneos ricos em desvios de linguagem, tornando as aulas de língua mais motivadoras e criativas.

No entanto, é importante destacar que a integração entre língua e literatura nem sempre privilegiou a experiência literária em si. Ainda conforme Zyngier (2021), muitas publicações na área enfatizam o uso de textos literários como meio para a aquisição de linguagem e o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita, audi-

ção e fala. Isso levanta a questão de por que utilizar textos literários quando há uma variedade de outros textos que podem estar mais próximos do contexto comunicativo real. Nesta contribuição, acreditamos que as razões para o ensino de literatura enfatizam várias dimensões diferentes, que indicam seu potencial para a sala de aula de língua estrangeira. Conforme Carola Surkamp e Britta Viebrock (2018) essas dimensões são: motivacional-afetiva, estética e formal, aprendizagem de língua e desenvolvimento de competência e cultural.

Segundo as autoras, a dimensão motivacional-afetiva engloba a capacidade dos textos literários de proporcionar uma experiência imersiva em um universo fictício, despertando emoções nos alunos e destacando os elementos literários presentes, como descrições de personagens, lugares e cenários. Isso porque a autenticidade dos textos literários exerce um poderoso impacto motivacional, abordando temas que os alunos podem responder de forma pessoal, envolvendo-os emocionalmente e incentivando o seu engajamento ativo. Ainda que alguns alunos possam rejeitar obras literárias, é comum que esses textos despertem uma resposta pessoal, promovendo interações significativas na sala de aula de inglês como língua estrangeira e preparando-os para atividades comunicativas e criativas. Ainda conforme Carola Surkamp e Britta Viebrock (2018), a dimensão estética e formal é outro fator que destaca a importância do ensino de literatura. A experiência com textos literários proporciona o contato com elementos formais, como características específicas de gênero que compõem a linguagem literária. A linguagem literária pode ser desafiadora, apresentando intensidade, memorabilidade e até mesmo questionando as normas sintáticas estabelecidas e o prazer estético muitas vezes é derivado de variações inovadoras nas convenções dos gêneros literários.

Surkamp e Viebrock (2018) também consideram a dimensão de aprendizado da língua e desenvolvimento de competências uma razão frequente para o ensino de textos literários na sala de aula de inglês como língua estrangeira. Acredita-se que a exposição à literatu-

ra contribua para que os alunos apreciem a riqueza e a diversidade da língua que estão aprendendo a dominar. Vale ressaltar que o ensino de literatura não precisa ser visto como oposto aos aspectos mais práticos e utilitários do aprendizado de idiomas. A dimensão cultural do aprendizado de línguas também é relevante, e as abordagens culturais têm influenciado o ensino de literatura, explorando diferentes origens étnicas e tradições literárias.

Isto posto, discutiremos a obra de Edward Lear e como essas diferentes dimensões foram observadas na atividade realizada com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Ao explorar os poemas e ilustrações cativantes de Lear, os alunos foram convidados a mergulhar em um mundo literário único, despertando sua curiosidade e imaginação. Eles foram incentivados a expressar suas respostas pessoais, compartilhar suas emoções e participar de discussões interativas em sala de aula. Além disso, os aspectos estéticos e formais da linguagem literária foram explorados, permitindo que os alunos apreciassem a originalidade e a criatividade de Lear, cuja obra enriqueceu o aprendizado da língua inglesa de maneira significativa.

## 2. EDWARD LEAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O VERSO *NONSENSE*

Edward Lear foi um artista e escritor britânico do século XIX, conhecido por suas contribuições para o gênero *nonsense* e por suas ilustrações de aves exóticas. Sua carreira começou como ilustrador para Lord Stanley, onde registrou a coleção de aves e animais exóticos em Knowsley Hall, perto de Liverpool. Durante esse período, ele descobriu o limerique e começou a criar caricaturas e versos cômicos para as crianças da família de Stanley. Esses poemas, que eram chamados de *nonsense* ou *old persons* (“Havia um velho...”) por Lear foram posteriormente denominados *limericks* (limeriques). Em 1846, sob o pseudônimo de Derry Down Derry, Lear publicou *A Book of nonsense*, que se tornou muito popular. Mais tarde, em 1861, o livro foi republicado em uma edição expandida sob o nome de Lear. Ele continuou

a escrever e ilustrar livros de *nonsense*, como *Nonsense Songs, Stories, Botany, and Alphabets* (1870), que incluía poemas famosos como “The Owl and the Pussycat” e “The Jumblies”. Além de sua obra no campo do *nonsense*, Lear era um talentoso pintor. Ele viajou extensivamente e passou a maior parte de sua vida fora da Inglaterra, estabelecendo-se em San Remo, na Itália, a partir de 1871.

O *nonsense* é um estilo literário caracterizado pela falta de sentido lógico ou racional em sua composição. Ele desafia as convenções da comunicação tradicional e brinca com as expectativas do leitor ou ouvinte. Construções textuais *nonsense* existem há muito tempo e foram usadas em diferentes culturas, incluindo nas comédias da Grécia antiga. No entanto, foi apenas no século XIX, com escritores como Lewis Carroll e Edward Lear, que o *nonsense* inglês assumiu sua forma característica. Ambos os autores perceberam que a cultura vitoriana estava aberta às suas brincadeiras verbais e críticas à educação estabelecida. Além disso, Carroll e Lear usaram o *nonsense* como uma forma de expressar aspectos insatisfatórios de suas próprias vidas. Enquanto Charles Dodgson, matemático em Oxford que sofria de gagueira, encontrou no *nonsense* uma maneira de se expressar, Lear, um homem deprimido e epilético com pouca educação formal, criou versos que faziam as pessoas rirem muito. Essa tradição foi seguida por outros escritores, como Hilaire Belloc, Colin McNaughton, Shel Silverstein, Nancy Willard e Margaret Mahy, que também exploraram esse estilo em seus trabalhos.

De acordo com a biógrafa Vivien Noakes, não se sabe ao certo quando Edward Lear começou a escrever *nonsense*. Em suas anotações no diário, ele mencionava ocasionalmente ter acabado de criar uma nova canção ou um abecedário. A mais antiga dessas anotações remonta a 1860. O *nonsense* de Lear pode ser dividido em três grupos sobrepostos. O primeiro grupo abrange limeriques, botânica, culinária, abecedários e cartas, os quais geralmente possuem um tom humorístico. O segundo grupo engloba histórias em prosa e verso, frequente-

mente envolvendo viagens com desfechos alegres ou tristes. O terceiro grupo consiste em versos nos quais Lear expressa seus sentimentos pessoais profundos, escritos não mais para crianças, mas para si mesmo. Essas canções exploram temas de nostalgia, perda e a busca por algo que jamais retornará. Em outras palavras, quando Lear escreve como um poeta *nonsense*, ele age como um verdadeiro vitoriano, inventando ou desenvolvendo ainda mais uma forma literária que lhe permite expressar suas preocupações pessoais intensas. Portanto, sua obra no campo do *nonsense* se destaca pela habilidade em equilibrar humor, imaginação desenfreada e a expressão de questões íntimas e emocionais (Landow, s/d).

No Brasil, sua obra tem sido publicada pela editora Iluminuras, organizada e traduzida por Dirce Waltrick do Amarante. *Viagem numa peneira* foi publicado em 2011 e *Conversando com varejeiras azuis* em 2021. Os livros reúnem as histórias em prosa e verso de Edward Lear, além de suas canções, botânica e abecedários. Segundo a tradutora, seu talento para criar textos *nonsense* acompanhados por desenhos transportava os leitores, especialmente crianças na época e adultos posteriormente, para um mundo imaginário e estranho, onde se sentiam seguros mesmo diante das diferenças. Ele valorizava a singularidade e a espontaneidade, proporcionando aos leitores um ambiente onde podiam se identificar com seres excêntricos. É importante ressaltar que Lear, orgulhoso de sua obra, imprimiu seu próprio nome na terceira edição de seu livro *A Book of nonsense* (1861), desafiando a prática comum da época de publicar livros infantis anonimamente.

### 3. A MAGIA DOS LIMERIQUES: COMO EDWARD LEAR REVOLUCIONOU A LITERATURA NONSENSE

Neste texto, entendemos, como já exposto, que a literatura é uma ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira. Em consonância com Stefania Alves (2011), acreditamos que o uso de textos literários em aulas de inglês oferece diversas vantagens, permitindo

que os alunos explorem o conhecimento prévio, as estratégias de leitura e os gêneros textuais. Conforme a autora, o texto literário não deve ser reduzido apenas a exercícios estruturais, mas sim utilizado para analisar os diferentes sentidos atribuídos pelo autor, de modo a construir significados em vez de se preocupar apenas com a decodificação de palavras. Além disso, a literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e cidadão, contribuindo para sua formação e levando em consideração sua sensibilidade literária e familiaridade com a língua materna. Alves (2011) também destaca que a literatura, como forma de arte, possibilita ao leitor romper com a repetição e a padronização do cotidiano, permitindo a expressão de emoções diante do inusitado. A vivência do inusitado estimula a criatividade, curiosidade e afetividade, aspectos importantes para lidar com o imprevisível e o diferente. O texto literário, conclui a pesquisadora, por sua característica evocativa e perceptiva, ativa conhecimentos pré-existentes e facilita a abordagem textual, contribuindo para o processo de aprendizagem linguística e cultural.

Como dito anteriormente, o verso de Edward Lear se divide entre canções *nonsense*, botânica *nonsense*, alfabetos *nonsense* e seus limeriques. Conforme J.A. Cuddon (1999), um limerique é um tipo de verso leve e uma forma fixa de poesia popular em inglês. Geralmente, consiste em cinco linhas com ritmo predominantemente anapéstico e seguindo o esquema de rimas AABBA. Conforme explica Myriam Ávila (1996), o limerique é composto “de dois versos de três pés cada, seguidos de um verso de quatro pés (que a rima interna torna desdobrável em dois versos de dois pés) e por fim mais um verso de três pés” (p. 65). A origem do termo é incerta. Uma teoria sugere que ele se originou do refrão “Will you come up to Limerick?” cantado em encontros festivos onde esses versos sem sentido eram populares. Ainda conforme Cuddon (1999), é possível que seja uma forma muito mais antiga do que se pensava. A canção de Stephano em *The Tempest* (ato II, cena ii), de Shakespeare, por exemplo, possui um ritmo característico de li-

merique. Atualmente, essa forma tem se prestado a várias adaptações e variações intrincadas, incluindo o limeraiku (baseado no haiku) e o poema limerique, sendo um exemplo famoso o famoso poema anônimo “The Old Man of Nantucket”.

Edward Lear é frequentemente associado ao limerique pois foi ele quem popularizou a forma em seu já mencionado *Book of nonsense* (1846). Escritores renomados experimentaram com essa forma e, até o final do século XIX, ela já estava bem estabelecida tanto em suas variantes puras (como os versos de Lear), quanto obscenas. No início do século XX, ela se tornou extremamente popular, a ponto de jornais promoverem competições semanais convidando os leitores a enviar exemplos ou completar a última linha de um verso dado (Cuddon, 1999). Além disso, deve-se observar que os limeriques de Lear são ilustrados pelo próprio autor. Amarante (2012) retoma o trabalho de Lisa Ede, para quem as ilustrações de Lear desempenham um papel significativo na experiência de leitura desses poemas. Ede afirma que a interação entre desenho e texto é um elemento essencial na criação de significados. Além disso, as ilustrações do artista inglês muitas vezes revelam os processos fundamentais e os princípios organizacionais que permeiam o mundo dos limeriques. Para Amarante (2012), as ilustrações de Lear servem tanto para esclarecer seus poemas, quanto para contradizer o texto, algo que, para ela, enfatiza o “absurdo” que compõe o *nonsense*.

Dito isso, discutamos, agora, sobre a atividade envolvendo este tipo de poema inglês no sexto ano de uma escola brasileira.

#### 4. NONSENSE NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

A escola SESI (Serviço Social da Indústria) de Assis foi o local escolhido para a pesquisa. O SESI é uma instituição privada e seus recursos são provenientes de fontes privadas, assim que são recebidos pela entidade. A entidade oferece Educação Básica (desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo também a Educação de Jovens

e Adultos) e adota currículos voltados para as áreas de STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) de forma integrada com a educação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A escola faz parte do Sistema S, que inclui, também, o Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac);, o Serviço Social do Comércio (Sesc), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), o Serviço Social de Transporte (Sest), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

O objetivo do ensino de língua inglesa no SESI-SP é capacitar os estudantes a interagir criticamente no contexto social contemporâneo, proporcionando-lhes acesso a elementos culturais globais. A abordagem pedagógica adotada visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos, transcendendo o enfoque gramatical e enfatizando a habilidade de utilizar a língua de forma eficaz. O letramento crítico é incorporado ao processo de ensino, estimulando a interpretação e a expressão de significados na língua-alvo, bem como uma postura crítica em relação às dimensões socioculturais e históricas, visando à transformação social. A integração das habilidades linguísticas é realizada em situações sociais específicas, valorizando o conhecimento dos aspectos gramaticais e a compreensão dos efeitos comunicativos. A instituição reconhece a importância de desenvolver a consciência linguística e discursiva dos estudantes, além de estratégias metacognitivas para uma aprendizagem eficiente da língua estrangeira. No presente ano letivo, na cidade de Assis, foi implementado um Currículo Literário, com o propósito de fomentar a prática de leitura entre os alunos. Esse currículo é aplicado nas disciplinas de linguagens, incluindo a língua inglesa. Os estudantes do sexto ano (turmas A e B) tiveram a oportunidade de ler, na primeira etapa do ano letivo (nos três primeiros meses), a obra intitulada *Viagem numa península*, escrita por Edward Lear.

No âmbito do sexto ano do Ensino Fundamental, as aulas de língua portuguesa contemplaram o estudo de poemas, abrangendo uma ampla gama de aspectos inerentes a esse gênero textual. Durante esse período, os alunos foram instruídos sobre a interação com os poemas por meio da apreensão de sua forma, da audição atenta aos ritmos e melodias, e da análise abrangente do significado global dos textos, estimulando-se, igualmente, a análise formal e semântica, bem como o apreço artístico pelos poemas. Ao longo desse processo, os estudantes puderam compreender os poemas como uma combinação hábil de palavras, um arranjo especial que se vale da língua de maneira artística para emocionar, sensibilizar, provocar pensamentos, críticas, reflexões e diversão nos leitores. Nesse contexto, foram introduzidas figuras de linguagem, como aliteração, assonância e paronomásia, com vistas a compreender como a rima e o ritmo são construídos e contribuem para a construção do sentido poético. A fim de estabelecer uma relação sinérgica com a disciplina de língua portuguesa, os estudantes foram incentivados a ler, no âmbito das aulas de inglês, a obra intitulada *Viagem numa peneira*, com o objetivo de consolidar seus conhecimentos e envolver-se com a literatura de uma cultura estrangeira, distinta da sua própria. Tal abordagem enfatizou a linguagem expressiva, figurada, pessoal e subjetiva presente nos poemas, explorando, de maneira criteriosa, a sonoridade, o ritmo e a rima das palavras. Ademais, os estudantes foram orientados e, ao mesmo tempo, instigados a expressar-se livremente dentro desse contexto.

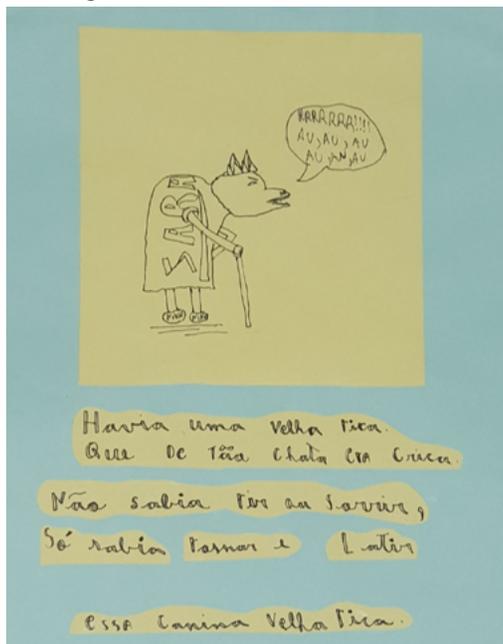
No âmbito das aulas de língua inglesa, o presente estudo foi conduzido ao longo de quatro sessões com duração de cinquenta minutos cada, englobando ambas as turmas envolvidas. A primeira sessão teve como propósito principal apresentar aos alunos o gênero literário denominado limerique, explorando suas características distintivas e estrutura, bem como introduzir a obra *Viagem numa peneira* de Edward Lear. Para tanto, o docente empregou as seguintes estratégias pedagógicas: inicialmente, realizou uma breve explicação sobre a natureza dos limeriques, destacando elementos fundamentais, como métrica

e rima; em seguida, apresentou exemplos de limeriques aos discentes, ilustrando as características supracitadas; posteriormente, introduziu o livro *Viagem numa peneira*, enfatizando sua relevância enquanto compilação renomada do autor; por fim, declamou em voz alta alguns limeriques e outros versos presentes na obra, realçando a sonoridade peculiar e o humor inerente às histórias. Na segunda sessão, o professor solicitou aos alunos que trouxessem suas respectivas cópias do livro *Viagem numa peneira*. Consequentemente, orientou-os a realizar a leitura individual dos poemas, incentivando-os a identificar e ressaltar as características observáveis, tais como a métrica, a rima e o humor. Alguns alunos manifestaram interesse em compartilhar a leitura em voz alta de poemas selecionados, a exemplo do clássico intitulado “The Owl and the Pussycat”, além de buscarem informações biográficas relevantes acerca do autor. A partir dessa dinâmica, o docente promoveu um debate em sala de aula, no qual cada discente pôde compartilhar suas observações, destacando, sobretudo, as peculiaridades dos limeriques.

Na terceira aula, o professor distribuiu folhas sulfite coloridas entre os alunos e solicitou que eles criassem seus próprios limeriques, em língua portuguesa. Os estudantes puderam escolher qualquer tema ou situação engraçada para desenvolver o poema. Entretanto, de forma a seguir a diagramação de *Viagem numa peneira*, a escolha de rimas foi AABA. Como a intenção era elaborar poemas a partir de um modelo inglês, o professor não foi rígido quanto à métrica, deixando os alunos à vontade para procederem como quisessem. Eles foram incentivados a usar sua imaginação e explorar diferentes palavras e rimas. Após escreverem os limeriques, os alunos se sentaram em grupos para que pudessem pedir *feedback* aos colegas. Depois de revisarem os limeriques, foi pedido para que criassem ilustrações para acompanhar seus poemas. Por fim, foi reservado um momento para que os alunos apresentassem seus limeriques e ilustrações para a turma.

Agora, serão analisados quatro trabalhos dos alunos, como forma de amostragem dos resultados obtidos com a atividade.

Figura 1 – “Havia uma velha rica”

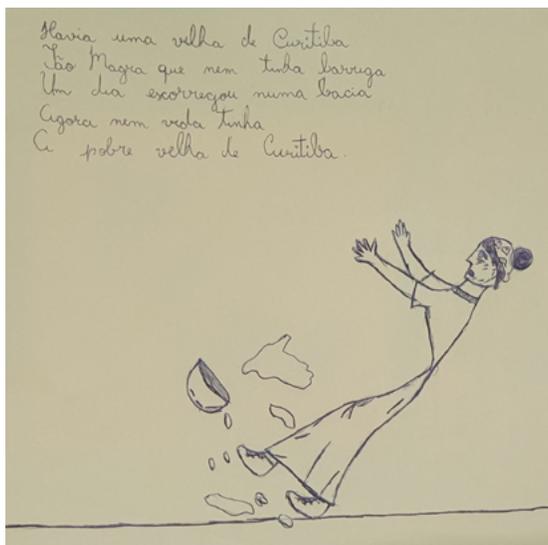


O primeiro limerique, intitulado “Havia uma velha rica”, desempenha um papel significativo na proposta de Lear, ao incorporar o uso de balões de fala, comumente encontrados em outros gêneros textuais, como quadrinhos, tirinhas, cartuns e charges. Essa inclusão do balão amplia as possibilidades textuais e sua natureza híbrida, acrescentando uma modalidade adicional de leitura. Além disso, destaca-se que a aluna M.F. demonstrou fluência suficiente para seguir os limeriques presentes na obra de Edward Lear, criando um poema com o esquema de rimas AABBA. A personagem retratada na ilustração veste marcas de roupas reconhecidas, como Zara e Nike, as quais são enfatizadas para caracterizá-la como “rica”. A ilustração não contradiz o texto verbal, mas reforça o sentido literal da descrição. Assim, enquanto o texto verbal poderia levar o leitor a supor que a velha é mal-humorada, a imagem deixa claro que se trata, na verdade, de uma cadela antropomórfica, um elemento que acentua o caráter “absurdo” do poema. Embora os cães não possam sorrir na realidade, a expressão facial e a postura da personagem conferem-lhe uma aparência mal-humorada

e, ao mesmo tempo, de superioridade, como evidenciado pela coroa em sua cabeça, que enfatiza sua condição financeira.

De acordo com Amarante, um aspecto adicional dos limeriques de Lear é que a última linha frequentemente faz referência à primeira linha do poema, estabelecendo um ciclo vicioso do qual o leitor não consegue escapar. Portanto, nos limeriques, não devemos esperar um desfecho ou uma trama convencional. Se rimos desses poemas engraçados, é mais devido à perplexidade que eles nos causam do que ao clímax final da “piada”. No caso do limerique da estudante, o último verso classifica a personagem também como “canina”, o que promove uma nova percepção do texto e um julgamento de valor, já que, em sentido figurado, chamar alguém de “cachorro” implica atribuir-lhe características negativas, como mau caráter ou desprezível.

Figura 2 – “Havia uma velha de Curitiba”

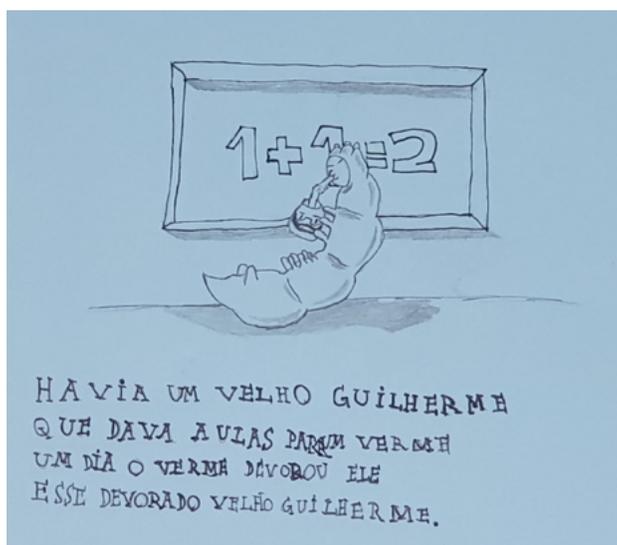


No segundo texto, “Havia uma velha de Curitiba”, a imagem retoma os traços característicos de Lear, evidenciando a tentativa da estudante L. de emular o estilo do autor. Ela também explora a característica da metamorfose presente nos limeriques, ao criar uma personagem que literalmente não possui barriga: a mulher vai afinando e, após

a barriga, seu corpo gradualmente recupera proporções normais. Essa representação ilustra de forma eficaz a figura do excluído, algo tão característico dos versos de Lear, que se via como um desajustado, alguém que não se encaixava na sociedade ou seguia seus padrões. A personagem, ao cair, “nem vida tinha”. Ao optar por essa construção, a estudante enfatiza a sensação de não pertencimento, pois a velha, que antes apenas não tinha a cavidade abdominal, deixa de ter vida, como se desaparecesse completamente.

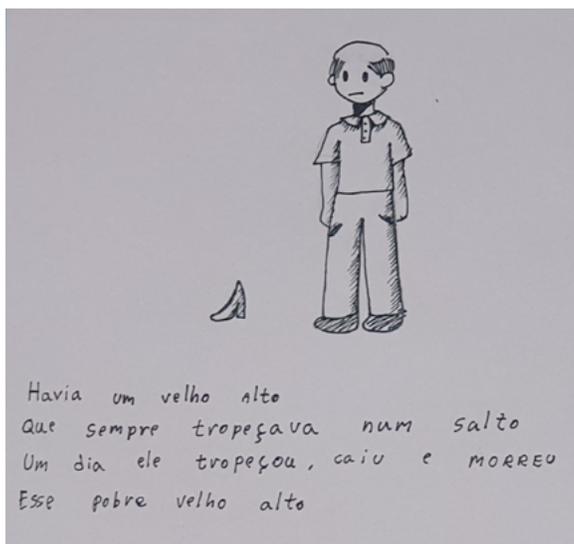
A aluna atribui o adjetivo “pobre” à personagem, porém, o tom cômico do limerique impede que tenhamos qualquer sentimento em relação à morte da mulher. Segundo Myriam Ávila, o adjetivo no verso final pode se enquadrar em uma das três categorias: “1) como um comentário óbvio, aumentando a redundância do texto; 2) como um julgamento, classificando como negativa ou positiva uma situação difícil de interpretar, deixando o leitor nas mãos do autor; e 3) como um recurso para aumentar a estranheza de uma situação incomum”. Nesse sentido, o adjetivo utilizado pela autora da figura dois faz um julgamento diante de uma ação.

Figura 3 – “Havia um velho Guilherme”



O adjetivo escolhido pelo autor da figura três, J.G., acentua a estranheza da situação fantástica: o verme devora seu professor de matemática. A imagem é simultaneamente grotesca e cômica, assemelhando-se ao rosto humano engolindo, através de um canudo, o cérebro do professor de matemática. Ao mesmo tempo, essa figura possui patas, o que aumenta a ambiguidade de ser ou não um ser humano disfarçado. Essa ambiguidade acentua o aspecto cômico da situação: o estudante-verme ou verme-estudante que adquire o conhecimento do professor. O terceiro verso, curto, direto e “livre”, nos leva a um evento pontual que, diante da construção visual, torna-se insignificante: a morte do professor em detrimento da evolução de um “rejeitado” que transcende a notável verossimilhança em Lear. O cenário da sala de aula brinca com o próprio processo de ensino da aula de inglês, ambientando o poema narrativo no lugar de sua construção.

Figura 4 – “Havia um velho alto”



Por fim, a estudante A.L., em “Havia um velho alto”, retrata um homem “velho” por ser calvo, que olha cabisbaixo para um único par de sapatos de salto, como se antecipasse seu destino ou como

se fosse inevitável. A situação cômica é representada pelo segundo verso: o velho alto sempre tropeça no salto. Isso faz o leitor questionar se não haveria outro percurso a ser seguido ou se não existiria outra alternativa de caminho. Se ele sempre tropeça, essa ação já era esperada pelo homem que encara, na representação visual, o sapato sem qualquer indício de esperança. O pior acontece no final: ele compartilha o mesmo destino da mulher na segunda figura: a morte. Sua idiossincrasia, ou seja, sua singularidade que o torna desajustado, é precisamente a inação que o impede de ter outro destino além do tropeço.

Essa amostra permite observar que a criação de limeriques pelos alunos do SESI, no estilo de Edward Lear, apresenta várias dimensões que indicam o potencial da literatura para o ensino de língua estrangeira. Essas dimensões incluem aspectos motivacionais-afetivos, estéticos e formais, aprendizagem da língua e desenvolvimento de competência, bem como aspectos culturais. Ao incorporar elementos como balões de fala e o esquema de rimas AABBA, os alunos demonstram habilidades linguísticas e criativas, ao mesmo tempo em que exploram a natureza híbrida dos textos literários. As ilustrações acompanhantes complementam e reforçam o sentido literal dos poemas, ampliando a experiência de leitura e envolvendo diferentes modalidades. Os limeriques também mostram a influência da obra de Edward Lear, como a característica da metamorfose e a criação de situações absurdas e cômicas. Esses elementos despertam o interesse dos alunos e promovem a reflexão sobre a linguagem, o humor e as questões culturais envolvidas.

Além disso, os limeriques podem provocar uma mudança na perspectiva do leitor, levando-o a questionar convenções e preconceitos. A utilização de adjetivos como “canina” e “pobre” nos versos finais dos poemas permite uma interpretação ambígua e desafiadora, convidando o leitor a refletir sobre os julgamentos de valor e as estranhezas da vida cotidiana. Em suma, a criação de limeriques no estilo de Edward Lear pelos alunos traz benefícios para o ensino de língua estrangeira,

pois estimula a criatividade, a expressão linguística e a compreensão cultural. Essa abordagem lúdica e interdisciplinar da literatura promove uma aprendizagem significativa, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais envolvente e prazeroso.

## CONCLUSÃO

Com base na análise dos trabalhos dos alunos e na experiência de implementação do Currículo Literário na disciplina de língua inglesa, podemos concluir que a introdução da literatura como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira apresenta vantagens significativas. Conforme discutido por Stefania Alves (2011), a literatura permite que os alunos explorem seu conhecimento prévio, estratégias de leitura e gêneros textuais, em vez de se concentrarem apenas em exercícios estruturais. Além disso, a literatura estimula a percepção do aluno como ser humano e cidadão, contribuindo para sua formação e levando em consideração sua sensibilidade literária e familiaridade com a língua materna.

No contexto específico dos limeriques, essa forma de poesia popular em inglês oferece uma oportunidade única para explorar o ritmo, a métrica e a rima de maneira divertida e criativa. Através dos limeriques, os alunos podem se envolver com a sonoridade e o humor presentes nos textos, estimulando sua imaginação e criatividade. Além disso, a associação entre texto e ilustração, como observado nos trabalhos dos alunos, enriquece a experiência de leitura, permitindo a construção de significados por meio da interação entre desenho e texto.

No caso específico da implementação do Currículo Literário na escola SESI de Assis, pudemos observar a integração efetiva das disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa, permitindo que os alunos explorassem o gênero poético em ambas as línguas. A abordagem pedagógica adotada enfatizou não apenas a análise formal e semântica dos poemas, mas também a apreciação artística e a expressão pessoal dos alunos. Essa abordagem promoveu a interação crítica com a lín-

gua-alvo, desenvolvendo a competência comunicativa e a consciência linguística e discursiva dos estudantes.

Por fim, a implementação do currículo literário demonstrou-se promissora como uma estratégia para promover a leitura entre os alunos e proporcionar uma experiência enriquecedora de aprendizagem da língua estrangeira. Os trabalhos dos alunos evidenciaram não apenas sua compreensão dos limeriques, mas também sua capacidade de criar seus próprios poemas e ilustrações, demonstrando o envolvimento ativo e a motivação gerados pela abordagem literária. Assim, podemos concluir que a literatura, em particular os limeriques, oferece um caminho criativo e significativo para aprimorar o processo de conscientização literária e cultural dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, S. C. *O Universo Fantástico de Rodari nas Aulas de Língua Italiana: Construindo Leitores*. São Paulo, 2011. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ÁVILA, M. *Rima e Solução: a Poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear*. São Paulo: Annablume, 1996.
- AMARANTE, D. W. *As Antenas do Caracol: Notas sobre Literatura Infantojuvenil*. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- CUDDON, J. *A dictionary of literary terms and literary theory*. Wiley-Blackwell, 1995.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press, 1993.
- LANDOW, G. Edward Lear becomes a writer of nonsense. Disponível em: <<<http://victorianweb.org/victorian/authors/lear/1.html>>>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Routledge, 1993
- LEAR, E. *Conversando com Varejeiras Azuis*. Trad. Dirce Waltrick do Amarante. São Paulo: Iluminuras, 2021.

LEAR, E. *Viagem numa Peneira*. Trad. Dirce Waltrick do Amarante. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROSENBLATT, L. M. *Literature as Exploration*. Modern Language Association, 1995.

SURKAMP, C.; VIEBROCK, B. *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*. Stuttgart: Lehrbuch J. B. Mezler, 2018.

ZYNGIER, S. Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: RIBEIRO, F. (org.). *Práticas de Ensino de Inglês*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.



# REFLEXÕES SOBRE MÚLTIPLAS LINGUAGENS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS ATRAVÉS DO TEMA: “O TUPI-GUARANI: MEU, TEU, SEU E NOSSO”

LUCIANA KAWAHIGASHI BRESSAM

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida como parte da Disciplina 2LEM186 – Literatura, Múltiplas Linguagens e Ensino de Línguas Estrangeiras, ministrada pela Professora Cláudia Cristina Ferreira (MEPLEM – UEL), e tem o propósito inicial de explorar as multimodalidades no âmbito do ensino de Língua Estrangeira. Mostrando que a língua materna, a Língua Portuguesa, também sofre influência de outras línguas ressignificando o valor da área de Linguagens:

[...] É através da linguagem que o ser humano tem acesso aos significados da cultura em que vive, estabelece relações entre as informações e constrói sentido para si e o mundo. (Souza; Soares, 2012, p. 7)

E nesta construção de significados, o PCN aponta a função social (1998), no ensino de Língua Estrangeira e do mesmo modo o ensino da Língua Materna, incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos

e os outros à sua volta. Temos aprendizagens da área de Linguagens acontecendo simultaneamente e, tendo por foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, então é relevante que se considere:

Utilizando os subsídios linguísticos da Língua Materna, a criança envolvida no processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira toma conhecimento de sua condição no mundo...é fundamental que se identifique como ser dotado de habilidades e potencial comunicativos. (Souza; Soares, 2012, p. 7)

Doravante, em um mundo letrado, possibilitando aprendizagens múltiplas, há de se considerar como o processo de leitura começa e, como foi apontado por Paulo Freire (1996), é a partir da leitura do mundo. Em outras palavras, torna-se o ponto de partida a leitura do mundo – para a leitura da palavra escrita. E sabe-se dos desafios encontrados no Ensino Fundamental I, aonde oficialmente se completa o processo de alfabetização/letramento. Portanto, há de se entender tais processos, porém sem dissociá-los:

[...] no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (Soares, 2004, p. 14)

Entretanto, embora devam caminhar em parceria a alfabetização e letramento, existe a falha no processo de aprendizagem, na qual o aluno está alfabetizado e decodifica as letras, mas não as interpreta, sendo o “analfabeto funcional”, evidenciando não estar letrado. Neste sentido, bem destaca-se que “sublinhamos a relevância de ser letrado, e não apenas alfabetizado, tanto em língua e literatura materna, quan-

to estrangeira/adicional, visto que não basta tão somente decodificar letras e palavras, formando orações, mas sobretudo, saber compreendê-las, interpretá-las, dar significados” (Ogasawara; Ferreira, 2020, p. 196).

Todavia, há de se considerar previamente as primeiras leituras e atos de leitura que são anteriores à leitura de textos escritos:

[...] somos, a princípio, leitores em potencial, contudo o desenvolvimento desse potencial está relacionado à qualidade das descobertas e experiências vivenciadas ao longo da vida, especialmente na infância. Os atos da leitura antecedem a leitura das palavras. Desde que nascemos, constituímos um sistema de referências com o qual vamos dando significação ao mundo. Elaboramos esse sistema como linguagem para viver no mundo, falar do mundo e compreender esse mundo. (Souza; Soares, 2012, p. 9)

Pensando sobre a leitura, infere-se o sentido da leitura restrito ao “texto escrito”, mas como bem apontado acima, a leitura é um processo de significação mais ampla de todos os tipos de texto com o qual se tem contato. Além de se considerar que a leitura de textos escritos não é inata, mas ensinada. Havendo sobretudo análises significativas de documentos oficiais, dentre eles o Referencial Curricular do Paraná, acerca da aprendizagem de Língua Estrangeira / Adicional / Franca:

[...] as perspectivas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa encontram-se em sintonia com as demandas prementes em escala mundial, alavancadas pelo advento de novas linguagens e formas de interação multimodalizadas e híbridas. Consequentemente, os textos/gêneros discursivos produzidos com multiplicidade de linguagens e recursos semióticos (os textos multimodais, por exemplo) estão cada vez mais presentes na vida social, tornando

evidente a necessidade de desenvolver novas formas de compreensão e produção desses conhecimentos, ampliando a visão do (s) letramento (s), ou melhor, dos multiletramentos. (Paraná, 2018, p. 491)

Amplia-se a noção de letramento para a aprendizagem de Língua Estrangeira, pertencente à área de Linguagens segundo a Base Nacional Comum Curricular, pautada em multiletramentos, multiplicidade de linguagem e textos multimodais e, nessa mesma perspectiva a BNCC desmitifica o que seria a visão do multiletramentos como “concebida também nas práticas sociais do mundo digital”(Brasil, 2018,p.240), em que os estudantes passam a interagir com uma grande variedade de textos, seja na condição de leitores ou produtores, construindo seus próprios sentidos.

O ensino de Língua Estrangeira torna-se parte do ensino global. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN – a aprendizagem de Língua Estrangeira (L.E.) contribui para o processo educacional como um todo, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Levando a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumentando a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolvendo uma consciência maior sobre o funcionamento da própria Língua Materna.

## CONTEXTOS

O contexto de aplicação dessa pesquisa é o de uma rede municipal de Ensino Fundamental I de uma cidade no norte do Paraná. Sendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (de 1.º ao 5. ano), o público-alvo dessa proposta pedagógica. Essa rede de escolas públicas possuem lousa digital e data show em todas as salas de aula, além de uma sala de informática em todas as escolas.

Eventualmente pode haver falta de conexão com a internet, instabilidade na rede ou algum dano devido ao uso contínuo, porém

existe uma infraestrutura que viabiliza o ensino através de recursos audiovisuais não disponíveis em todas as escolas do setor privado. Há ainda uma certa resistência quanto ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, porém, é evidenciado que após o período pandêmico grande parte do corpo docente tem domínio sobre o trabalho didático e pedagógico com as mesmas TDICs.

### **MÚLTIPLAS LINGUAGENS, MULTIMODALIDADES E MULTILETRAMENTOS**

As Múltiplas Linguagens, Multimodalidades e Multiletramentos inicialmente podem causar apreensão ou insegurança nos professores em geral, porém grande parte deles já fazem uso de tais recursos pedagógicos e simplesmente não se atentaram para tal constatação. Portanto, sugere-se tal análise:

Elucidando a visão de multiletramentos, pontuamos que é a capacidade de compreender e utilizar ou comunicar-se por meio de múltiplas linguagens em diferentes contextos, ou seja, é o domínio da técnica e do emprego (recepção e produção) de diferentes modalidades de linguagem, por isso estão intimamente atrelados à multisssemiose e multimodalidade; entrelaçados a elementos influenciadores na comunicação, como tecnologias digitais, aspectos linguístico-culturais e contexto de circulação do discurso oral e escrito. (Ferreira, 2021, p. 21)

A todo momento, o contato com os recursos multimodais é constante e os professores não devem só considerar o contexto de aulas mais atrativas, mas a potencialidade de “também para paramentá-los de instrumentos e capacidades estratégicas que os permitam ler textos e recursos multimodais, de modo que adquiram a competência comunicativa multimodal, ou seja, que sejam multiletrados” (Silva, 2008, p. 13). Portanto tem-se que explorar tais recursos pedagógicos para

que os alunos adquiram o hábito de usá-los e, sobretudo, saibam como usá-los melhor.

Dentre esses recursos, há de se atentar para a música e que ela nos possibilita explorar outros sentidos, causando sensações semelhantes ou adversas e, agregando valor à mensagem que se pretende refletir:

[...] são muitas as canções que podem ser utilizadas na aula de forma que o aluno possa apreciar o ritmo, interpretar as letras, refletir as sensações provocadas, observar como se organizam os elementos da linguagem musical e/ou poética, perceber a mensagem produzida, qual o estilo musical da canção que foi trabalhada, que tipo de linguagem. (Donato, 2015, p. 95)

Sendo que, torna-se trivial a presença da música atrelada ao ensino da Língua Materna ou Estrangeira/Adicional, bem como da área de Linguagens, independente da disciplina abordada. Mas também deve haver destaque para as “Narrativas Visuais”, afinal as ilustrações presentes nos livros e as histórias em quadrinhos agem como facilitadores nos processos de compreensão e memorização. Segundo Barbosa e Vergueiro (2004, p.22):

Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – a interligação do texto com a imagem, existente nas histórias em quadrinho, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldade para atingir.

Contudo, além de apresentar as narrativas visuais e explorá-las, segundo Soares e Souza (2012), “o papel do educador, além de mediar, será o de enfatizar e incentivar a produção artística não apenas como instrumento didático...contribuindo para que o aluno possa ser um ator importante na difusão do conhecimento...proporcionando

uma nova dimensão dialógica no processo de ensino-aprendizagem de L. E.” (Souza; Soares, 2012, p. 14). Assumindo assim o aluno, a função de protagonista, produzindo material para também disseminar conhecimento.

Dentro das “narrativas visuais” o vídeo, filme ou desenho animado exercem um apelo visual muito forte entre todas as faixas etárias, em especial as crianças, pois o aspecto audiovisual tem um grande poder de atração, mas há de se refletir sobre certas questões:

[...] a adequação à faixa etária dos alunos é indispensável para que a utilização do recurso fílmico seja bem-sucedida. Não é suficiente apenas que o professor goste do filme e/ou ache o tema adequado se os alunos não se identifiquem com o gênero do filme, sua linguagem, sua velocidade, etc. É preciso analisar, portanto, se o filme não contém cenas impróprias para a faixa etária dos alunos, em especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (Silva; Davi, 2012, p. 30)

Portanto, há alguns cuidados que são essenciais para que se atinja os objetivos propostos na utilização de recursos audiovisuais. Isso implica em boa utilização dos recursos que o professor tem para explorar as potencialidades dos alunos. Assim, esta reflexão se faz pertinente “É preciso também, ter um olhar crítico para entender que as imagens são produzidas com um objetivo, uma leitura, mas podem ter as mais variadas leituras pelas mais variadas pessoas. Certamente, o uso da multimodalidade é um desafio para escolas, professores, alunos e sociedade” (Silva, 2008, p. 14)

#### **PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TRABALHO COM MULTIMODALIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Optou-se pelo título para a presente proposição de aula= “O Tupi-Guarani meu, teu, seu e nosso!” – por ser um título impactante

que passa a ideia de pertencimento da Língua Indígena Tupi-Guarani. A proposta é trabalhar na aula de Língua Inglesa (Língua Estrangeira/Adicional) a influência da língua indígena Tupi-Guarani na Língua Portuguesa (Língua Materna).

Ao iniciar a aula, a professora canta uma canção indígena:

<b>Epo I Tai</b>	<b>Canção de Fortuna</b>
Epo i tai tai e Epo i tai tai e Epo i tai tai Epo i tuki tuki Epo i tuki tuki e Epo i tai tai e Epo i tai tai e Epo i tai tai Epo i tuki tuki Epo i tuki tuki e Epo i tai tai e Epo i tai tai e Epo i tai tai Epo i tuki tuki Epo i tuki tuki e Epo i tai tai e Epo i tai tai e Epo i tai tai Epo i tuki tuki Epo i tuki tuki e	Remos ao mar lançar Remos a recolher Remos ao mar até encontrar A terra onde eu vou viver Remos ao mar lançar Remos a recolher Remos ao mar até encontrar A terra onde eu vou viver
Fonte: LyricFind	

Essa canção tradicional vem do povo Maori, os habitantes originais da Nova Zelândia. De acordo com o folclore, há mais de mil anos, a tribo Maori chegou à ilha que eles chamam de Aotearonae que hoje é conhecida como Nova Zelândia. Chegaram em canoas pequenas das ilhas polinésias. (Fonte: sandrinhawwwauniaofazaforça.blospot.com.br)

Ao terminar de cantar e dançar a canção indígena a professora deve questionar se tal música é de uma tribo brasileira ou não? Respeitando os argumentos contrários ou favoráveis a tal questionamento. Após uma roda de conversa acerca da pergunta, só então a professora cita a informação que essa canção é tradicional de uma tribo *Maori*, natural da Nova Zelândia. Posteriormente, a professora apresentará dois livros pertencente à coleção “Itaú Social, Leia para uma criança #isso-mudaomundo”, sendo esses livros dados gratuitamente para estimular a leitura. O primeiro livro a ser apresentado mostra a “função social” e muitas palavras de uso comum e cotidiano dos brasileiros falantes da Línguas Portuguesa, explorando a ideia de que “se fale muitas pala-

bras oriundas da Língua Tupi-Guarani” sem tem o conhecimento dessa informação. Não deixando de ressaltar a crítica decolonialista de que deveria-se falar o idioma próprio do país e não uma língua imposta pela colonização de exploração como aconteceu no Brasil.

A seguir, encontra-se a capa, bem como algumas páginas importantes para ilustrar como as imagens e escrita são apropriadas para a faixa etária, além de serem muito expressivas:





As imagens de algumas páginas do livro *O tupi que você fala*, de Claudio Gragata e ilustrado por Maucício Negro, tem alto poder de persuasão de falar “por si próprias”, então a leitura por parte do professor é só um complemento, afinal as imagens, cores e letras dão expressividade e movimento para a leitura. O outro livro indicado é o *Poeminhas da terra*, de Márcia Leite e ilustrações de Tatiana Góes:



Além da expressividade e variedade de cores, o livro de poema explora a ideia de movimento das imagens apresentadas, além de brincar com as palavras da originárias da Língua Tupi-Guarani:



Mesmo sabendo do número considerável por turmas, sugere-se fazer a leitura dos livros da professora sentada com os alunos em uma grande roda, dando um aspecto informal para a ação e dando proximidade a todos os envolvidos possibilitando um contato visual melhor por parte dos alunos. Após as leituras, indica-se uma roda de conversa com o compartilhamento de opiniões e informação, bem como permitir que os alunos folheiem e toquem nos livros, estimulando a participação e interação com a professora.

Pode-se trabalhar com o folclore brasileiro, pois ele é um dos temas retratados nos livros. Bem como dentre os vocabulários apresentados pode-se elaborar um glossário dos termos do Tupi-Guarani/ Língua Portuguesa e Língua Inglesa de modo lúdico em pares ou em uma competição.

Para a finalização da presente aula será apresentado um vídeo:



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vbdCtq3nkO0>

Trazendo esse vídeo inúmeras possibilidades, podendo haver a participação da turma durante a apresentação dele, possibilitando a visualização de mais informação ou reforçando as informações obtidas com os livros. Podendo permitir que os alunos criem uma apresentação própria para apresentar para as outras turmas da escola. Dando visibilidade para a interpretação e criação da visão de cada turma sobre um mesmo tema. Além de propiciar a apresentação do vídeo mais de uma vez, pois a sua riqueza de detalhes exige essa possibilidade.

Além de levantar a questão de uma “Expedição Investigativa” na zona rural do município sobre um ponto turístico e ponto mais elevado: “O Morro do Guarani” e o nome do município que significa em Tupi-Guarani “Terra Bonita”, informação essa que nem todos os munícipes possuem, nem mesmo os que nasceram na cidade.

## | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há várias observações relevantes a serem apontadas e uma delas é sobre algo que deve haver consciência sobre:

Quando consideramos a opção entre trabalhar muito conteúdo em pouco tempo ou trabalhar menos conteúdo, porém de forma mais aprofundada, opinamos que o menos é mais, posto que é preferível trabalhar menos conteúdo de forma mais aprofundada e com mais tranquilidade para que alunos possam assimilá-lo que trabalhar uma quantidade exorbitante de temas em pouco tempo, pois os alunos terão menos oportunidades de refletir, contrastar, testar hipóteses, praticar, assimilar e utilizar com serenidade, segurança, espontaneidade e destreza todos os assuntos vistos em sala, por conseguinte, aqui a expressão “menos é mais” é válida. (Ferreira, 2021, p.21)

Por vezes, o professor pode empolgar-se ao usar de recursos audiovisuais, mas saber como usá-los é de extrema importância, visto que se for usado em excesso pode ser cansativo ou tirar o foco do que se pretende ensinar. Tendo como um desafio para o professor “encontrar novas maneiras de utilizar esses recursos tecnológicos para o benefício da aprendizagem”. (Celani, 1997, p. 161)

Propondo-se, portanto, um ponto de reflexão mais amplo:

[...] o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente

aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação. (Leffa, 1999, p. 21)

Então, subentende-se que há de se investir em Formações Continuadas que propiciem melhor uso das Múltiplas Linguagens, Multimodalidades e Multiletramentos e, sem dúvida, mais pesquisas de professores que aceitem o desafio de atuar e pesquisar para obter ganhos para a Educação.

## REFERÊNCIAS

BARSOSA, Alexandre; VERGUEIRO, Waldomiro (orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto: 2004.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo:EDUC, 1997.

DONATO, Elaine da Silva Carvalho. Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura. *Revista Alpha*, n. 16, dez. 2015, 90-97.

FERREIRA, Cláudia Cristina. Inovar é preciso. Diversificar é imperativo! Multimodalidades e multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeira/Adicionais. In: FERREIRA, C. C.; SANTOS, C. F.; SOUZA, M. B. S. (orgs.). *Diálogos sobre Multimodalidades, Multiletramentos e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 15-36.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

OGASAWARA, F. S. M.; FERREIRA, C. C. Letramento literário: um novo olhar sobre o ensino de literatura em Língua Estrangeira/Adicional. In: FERREIRA, C. C. (org.) *Interlocuções e perspectivas investigativo-metodológicas sobre o*

*ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 191-211.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Diretrizes Curriculares as Rede Pública de Educação Básica do estado do Paraná: Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

SILVA, Ana Paula Rodrigues da; DAVI, Tania Nunes. O recurso cinematográfico como ferramenta em sala de aula. *Cadernos da FUCAMP*, v. 11, n. 14, p.23-36/2012.

SILVA, Gisele Gama da. Multimodalidade na sala de aula: um desafio. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*. n. 2. 2008. p. 1-15. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=26787&NrSecao=2](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_pdpe.php?strSecao=fasciculo&fas=26787&NrSecao=2)> acesso em: 20 out. 2022

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação* [en linea]. 2004, (25), 5-17[fecha de Consulta 18 de Outubro de 2022]. ISSN: 1413-2478. Disponível em link: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502502>

SOUZA, H. A.; SOARES, A. A inserção de histórias em quadrinhos no ambiente escolar para o aprimoramento da qualidade e eficácia do ensino de língua estrangeira. *Revista EnciQlopédia – FACOS/CNEC*, Osório, v. 9, n. 1, p. 6-15, out/1012. Disponível em link: [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro\\_2012/pdf/a\\_insercao\\_de\\_historias\\_em\\_quadriinhos\\_no\\_ambiente\\_escolar\\_para\\_o\\_aprimoramento\\_da\\_qualidade\\_e\\_eficacia\\_do\\_ensino\\_da\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2012/pdf/a_insercao_de_historias_em_quadriinhos_no_ambiente_escolar_para_o_aprimoramento_da_qualidade_e_eficacia_do_ensino_da_lingua_estrangeira.pdf)



# **INTERMIDIALIDADES E MULTIMODALIDADES: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA ATRAVESSADO PELO USO DAS TDIC – UM ESTUDO DE CASO**

SAMARA BARBOSA CARNEIRO CHRISTOVÃO

## **| 1 INTRODUÇÃO**

Podemos citar como desafios deste século as mudanças climáticas, a devastação ambiental, a ocupação desordenada dos espaços urbanos, a sustentabilidade econômica, social e ambiental, os refugiados de zonas de conflito, dentre outros. Por fim, e não menos importante, o mais recente desafio, a pandemia causada pelo novo coronavírus.

A pandemia que atingiu o mundo em 2019 e ainda persiste, de forma menos trouxe diversos desafios, para além dos aspectos sanitários, praticamente todos os setores da sociedade, tanto públicos quanto privados, precisaram rapidamente adaptar-se a esta nova realidade, mudanças programadas para décadas foram implantadas em meses e até dias e outras, nem mesmo programadas, tiveram que acontecer de forma muito rápida. Certo é que poucos setores da sociedade passaram incólumes por tais acontecimentos e muitos não serão mais como antes. Dentre tantos setores afetados, encontra-se, também, o setor da educação.

Um dos reflexos da pandemia na educação foi a necessidade do uso intenso das Tecnologias digitais da Informação e Comunicação, TDIC. O uso das TDIC em sala de aula não é novidade, contudo o cenário da Educação Básica 100% *on-line*, por meio das TDIC, que se deu por conta da pandemia, apresentou-nos a perspectiva de um novo modelo para a educação formal, que pode ou não se concretizar em um futuro próximo, mesmo que de forma parcial.

Com o fechamento das escolas no período pandêmico<sup>1</sup>, no estado do Paraná<sup>2</sup>, instaurou-se o Ensino Remoto Emergencial como única opção para que o processo de ensino/aprendizagem não fosse paralisado e os alunos não fossem prejudicados, perdendo o ano letivo.

Consideramos importante fazer alguns apontamentos teóricos para distinguir o Ensino Remoto Emergencial (ERE) do Ensino a distância (EaD), uma vez que o ERE é o cenário do nosso objeto de estudo.

Os termos (remoto e a distância), de forma literal, podem aparecer como sinônimos no dicionário, porém, conceitualmente, para a educação, são diferentes. O EaD é regido por leis próprias que não se aplicam ao ensino presencial e, conseqüentemente, ao ensino remoto.

Nesse sentido, vejamos o que diz Behar (2020, p.1):

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar

---

1 Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 28 de março de 2020, mais de 90% dos estudantes matriculados do mundo foram afetados pelo fechamento das escolas e universidades (Unesco, 2020).

2 As escolas brasileiras atenderam à portaria n.º 343, de 17 de março de 2020, do governo federal, que suspendeu as aulas presenciais em todo o território nacional. No estado do Paraná, a suspensão das aulas foi assegurada pelo decreto n.º 4230, de 16 de março de 2020.

a disseminação do vírus. É emergencial por que do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

Embora ambos (ERE e EaD) se utilizem das Tecnologias da Informação e Comunicação, Araújo (2020, p. 232), aponta que o ensino remoto não substitui o presencial, aquele apenas diz respeito aos recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares deste. Os dois termos, ERE e EaD, não podem ser usados como sinônimos. Segundo Costa, em trecho de entrevista à Maria Eduarda Rabello (Desafios da Educação, 2020, *on-line*):

O ensino remoto praticado atualmente [na pandemia] assemelha-se a EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. A educação a distância pressupõe o apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diferentes recursos midiáticos e atividades síncronas e assíncronas. E isso não é, exatamente, o que está sendo feito durante a quarentena.

O objetivo deste artigo é identificar elementos de intermedialidade e multimodalidade presentes nas aulas de ensino de leitura literária realizadas por meio das TDIC, via aplicativo Google Meet, durante o ERE, analisar como eles se apresentam e discutir em que medida eles contribuem para uma efetiva formação de leitores.

O estudo de caso foi realizado em ambiente virtual, o *corpus* de análise são aulas realizadas via Google Meet, durante o ERE. A escola estadual tem sua sede na zona rural, no Distrito do Espírito Santo, que pertence à cidade de Londrina-PR, a uma distância de 15 km ao extremo Sul da área urbana de Londrina, sua população conta com cerca de 3000 habitantes, entre população urbana e rural. O colégio atende à população local e aos moradores de regiões próximas ao Distrito,

sendo a grande maioria dos alunos filhos de pequenos proprietários de terra e de empregados de grandes propriedades rurais. Apesar disso, destaca-se o fato de uma parte dos alunos ter acesso à tecnologia, enquanto outros estão totalmente imersos no modo de vida rural, sem nenhum acesso a ela.

## | 2 TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital, é como Santaella (2010) divide as eras, separação que nos ajuda a compreender como as tecnologias alteram as práticas sociais. Desde a cultura oral até a cultura digital, são milênios de cultura e tradição, e as tecnologias sempre como pano de fundo, acompanhado-as, impulsionando-as ou sendo elas próprias agentes de mudança de cada era.

De acordo com Anjos e Silva (2019), as tecnologias são artefatos que viabilizam ações e processos, como ampliadoras das possibilidades de comunicação, dentre outras coisas, corroborando Kenski (2008, p. 24) “[...] o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, para a autora, as tecnologias não se referem apenas aos aparatos (máquinas e artefatos), como também aos processos que, posteriormente, materializam-se em produtos, nem sempre palpáveis, mas que podem balizar um modo de agir e produzir conhecimento. Segundo Kenski (2012, p. 22):

[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

Na educação temos tecnologias que são artefatos, por exemplo, o lápis, o quadro-negro, computadores e tablets, como as tecnologias que são processos, como metodologias e avaliações (Ferrarini; Saheb; Torres, 2019).

Já quando falamos particularmente em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos referimos especificamente a equipamentos eletrônicos, cujo funcionamento é baseado em linguagem com códigos binários, que possibilitam não apenas informar e comunicar, como também interagir e aprender (Kensky, 2012).

Segundo Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 7), o termo tecnologias digitais pode ser usado

designando todas as tecnologias que suportam a linguagem binária, sobretudo o uso da internet, em sua versão denominada web 2.0<sup>3</sup>, que possibilitou a comunicação, a disseminação, o compartilhamento e mesmo a produção de informação entre pessoas do mundo todo, em qualquer tempo e local.

No que diz respeito à educação, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) devem estabelecer novas formas de construção do conhecimento, não apenas como suporte para a aprendizagem, mas o uso das TDIC deve proporcionar conhecimento sobre o seu uso, para que o aluno alcance a posição de agente de seu saber, como aponta a BNCC (2018, p. 9), na competência de número 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

---

3 Para mais informações sobre a internet 2.0 e sua funcionalidade na educação, acesse o *link* [Trailer] DVD Aprendizagem Virtual

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

As tecnologias, sejam elas digitais ou não, como ferramentas pedagógicas e que auxiliem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento, só se realizam por meio da figura do professor. S segundo Demo (2008, p. 134):

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal.

Durante o período da pandemia causada pelo novo Coronavírus, a desconfiança dos professores em relação às TDIC, em tese, teve que ser posta de lado, devido ao fechamento em massa das escolas, uma vez que o contexto exigia impreterivelmente o uso das TDIC e um novo modelo teve que ser pensada para substituir ao menos parcialmente a prática pedagógica mais tradicional, a qual entende-se aqui pela pedagogia que não tem as TDIC como pano de fundo do processo de ensino e aprendizagem.

A despeito da pandemia, as tecnologias, e, em especial, as TDIC têm trazido mudanças substanciais nos modos de vida em todo o mundo, novos modos de pensar, que se traduzem em novos discursos, novos modos de usar a língua e as linguagens e isso se reflete também na educação formal. Porém, ressalta-se em toda essa inovação tecnológica o fato de que elas, segundo Moran (1995, p.8) “não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista”, tudo depende, portanto, do uso que se faz delas em sala de aula.

Assim como qualquer tecnologia anterior, mesmo as analógicas, não devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e, sim, um meio, a figura do professor mediador e sua maneira de conduzir o processo ainda são fatores determinantes da aprendizagem. Corroborando nesse sentido, Kenski (2008) afirma que a revolução não está nas TDIC, antes, na maneira como são utilizadas para a mediação, “os processos de interação e comunicação sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo, do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes” (p.9).

### | 3 O LIVRO: DO ROLO AO SUPORTE ELETRÔNICO

Atualmente, falar em letramento literário é falar, também, em livro, uma vez que a partir do ponto em que a cultura escrita passou a sobrepor-se à cultura oral e dominar as sociedades, agora letradas, o livro tornou-se o principal suporte da literatura, principalmente considerando o contexto de sala de aula. Faz-se necessário, portanto, uma discussão sobre que configuração de livro ou que suporte textual estamos considerando para tal ensino em contexto digital, em tempos nos quais o conceito de livro está amplamente diluído e este objeto apresenta-se das mais diversas formas e nos mais variados suportes.

Para melhor entendimento do livro, é preciso entender que ele tem passado por inúmeros processos de mudança, tanto na sua forma, quanto no seu conceito, ao longo dos séculos. De acordo com Chartier (1994, p. 190), há uma revolução iniciada que:

é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito. Nesse ponto, ela tem apenas um precedente no mundo ocidental: a substituição do *volume* (grifo do autor) pelo códice, do livro em forma de rolo, nos primeiros séculos da era cristã, pelo livro composto de cadernos juntados

O rolo imobiliza o corpo, uma vez que, para ser lido, exige que o leitor o segure com as duas mãos, o que dificulta a realização de qualquer outra atividade enquanto se lê. A transição para o código permite, dentre outras coisas, que o leitor tenha maior mobilidade enquanto realiza a leitura, podendo, por exemplo, ler e escrever ao mesmo tempo. Os livros em suporte eletrônico permitem intervenções diversas do leitor que pode submetê-lo a várias operações, além de anular a distinção entre o lugar do texto e o lugar do leitor, sem materialidade ou localização, o texto pode alcançar qualquer leitor que esteja equipado e conectado à internet<sup>4</sup> (Chartier, 1994).

Os novos recursos de comunicação têm modificado os livros continuamente, o que leva a escola, na figura dos professores, a enfrentar desafios no sentido de criar métodos de ensino e aprendizagem que dialoguem com a realidade atual.

As novas tecnologias têm mudado a sociedade em todos os sentidos. Os novos modos de ser têm provocado, dentre outras coisas, o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos e, conseqüentemente, novas práticas de letramento tornam-se necessárias, uma vez que esses novos gêneros ou gêneros multimodais possuem, como o próprio nome sugere, uma multiplicidade de linguagens, de modos de dizer, diante dos quais o letramento tradicional torna-se obsoleto, em certa medida e precisamos pensar em multiletramentos.

Multiletramentos é o termo cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), em 1996. Diante das mudanças percebidas na sociedade e nos gêneros textuais/discursivos que apontavam para uma multimodalidade, o que significa dizer que os textos não se apresentavam mais de maneira preponderantemente escrita. Antes estavam sendo compostos de linguagem verbal (oral e escrita) e linguagem não verbal (imagens, sons, gestos etc.). Fazem-se necessários os multiletramentos e, dentre esses diversos letramentos, inclui-se aqui o letramento

---

4 Alguns suportes de leitura permitem *downloads* dos textos que podem ser lidos em outro momento, mesmo sem conexão à internet.

digital que se faz necessário, inclusive, para o letramento literário, uma vez que muitas obras se apresentam em suporte digital, predominantemente. Apesar dessa constatação ter sido feita há quase três décadas, as práticas de letramento tradicional persistem ainda hoje.

Considerando o contexto do ERE, para realizar o ensino de literatura é preciso recrutar inúmeros recursos disponíveis nas mídias, para além antiga a união “mística” da poesia, da música e da dança, a nova união, voz, escrita e tecnologias digitais, conclamando o corpo a se fazer presente de uma forma nova que ainda não pode ser examinada profundamente pelas teorias, uma vez que a situação que trouxe esse novo modo a existência é recente e única na história, no que se refere, não há uma pandemia em si, antes, a uma pandemia em um contexto de um mundo globalizado e atravessado inexoravelmente, em todos os setores da sociedade, pelas TDIC.

Assim, este trabalho propõe-se a analisar o letramento literário que se dá pelo atravessamento das TDIC e toma, por base, uma leitura que é permeada por múltiplas linguagens e mídias, independentemente do suporte em que se apresenta o livro como afirma Lima (2006, p. 93), a leitura em si:

[...] não se refere apenas à decodificação da escrita gráfica impressa em suporte material ou emitida pelos meios eletrônicos diversos. É preciso retomar o fato de que a leitura se dá a partir da decodificação e interpretação de muitas outras linguagens que não apenas o registro escrito da língua materna.

#### | 4 ANÁLISE

Conforme preconiza a matriz curricular para o Ensino Fundamental I, para o 6.º ano, são cinco aulas semanais da disciplina de língua portuguesa. A professora reserva a aula de sexta-feira para a leitura literária. Os alunos vão para a aula cientes de que será

realizada a leitura do livro, *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, escrito em 1968, e é o maior sucesso do escritor.

No modo apresentação do Google meet, a professora coloca o livro na tela em formato PDF (Portable Document Format) e dá início à leitura. Lendo em voz alta, em ritmo moderado, de modo que os alunos possam acompanhá-la. Conforme vai lendo, vai rolando a tela.

Para Andruetto (2017), há uma responsabilidade social em construir pontes de leitura, principalmente para os leitores iniciantes. Mediadores, assim como editores, são responsáveis por essas pontes que unem quem escreveu e quem lê e, por meio dessa ponte, leitores encontram-se com livros que serão por eles entesourados. Esse encontro depende de uma conjunção misteriosa, diz a autora, entre o livro, o leitor e a ocasião do encontro, não depende apenas do conteúdo do livro em si.

Nesse intuito, com o livro em mãos, no caso, em tela, e na presença dos leitores/ouvintes, era necessário desenvolver de maneira favorável a ocasião de tal encontro destes com aquele. Nesse ponto, a professora se viu diante de alguns desafios, dentre eles, o desafio de cativar a atenção dos alunos para a leitura, o que se torna ainda mais desafiador em um ambiente virtual. Assim, ela percebeu a necessidade de criar um diferencial para as aulas de leitura literária, uma vez que ler em voz alta pode ser uma atividade monótona, ainda mais para alunos da faixa etária em questão, tanto em ambiente físico quanto mais em ambiente virtual, pois as distrações em volta da tela, e na tela, podem ser as mais diversas e atrativas, buscando uma solução para tal dilema, a professora teve uma ideia para tentar chamar a atenção dos alunos para as aulas de leitura literária, o Severino.

O Severino é um fantoche. Ele participa ativamente da aula de leitura. Ele tornou-se parte importante da aula, foi o responsável por cativar os alunos e trazer um clima mais descontraído e lúdico

para as aulas de leitura. O nome dele faz referência à obra *Morte e vida Severina*<sup>5</sup>, sem nenhum motivo além da referência.

Não é novidade a utilização de fantoches como aparato didático-pedagógico. É comum a utilização de fantoches, principalmente, para atividades de contação de histórias na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Porém, o Severino não é um fantoche contador de histórias, pois a leitura em voz alta é realizada pela professora, ele foi “adicionado” às aulas durante o ensino remoto emergencial com o objetivo de facilitar a interação entre a professora e os alunos, quebrar as barreiras causadas pela frieza da tela. A função do Severino é envolver os alunos para a leitura. Ele participa ativamente das aulas, mexe o seu corpo acompanhando a história e serve de apoio para algumas explicações, por exemplo, a professora o usa para mostrar aos alunos o que é um cocorote (palavra que aparece no livro). Os alunos, por iniciativa própria, trazem seus bichinhos de pelúcia e bonecos para a aula para fazer companhia ao Severino. Este interage com os brinquedos e também com os alunos e vice-versa, seja no *chat* ou pela câmera aberta no aplicativo. A professora encena, por vezes, com o Severino, as ações e situações do livro. Assim, os alunos criaram um laço afetivo com ele.

Podemos dizer que encontramos em nosso estudo de caso uma situação de intermedialidade, uma vez que são utilizadas combinações de mídias para as aulas de leitura literária, e de multimodalidade, uma vez que o texto não se apresenta apenas na forma escrita. A termo intermedialidade, segundo Oliveira (2020 *apud* Moreira, 2021, p. 12):

tem sido utilizado para tratar das várias maneiras pelas quais as mídias podem se relacionar, ou seja, para examinar: as relações gerais entre as mídias, as transformações de uma mídia para outra,

---

5 O poema dramático *Morte e Vida Severina* é a obra-prima do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto (1920-1999). Escrito entre 1954 e 1955, trata-se de um auto de Natal de temática regionalista que apresenta o percurso de morte e vida do retirante Severino.

as combinações de mídias e os fenômenos inerentes a várias delas.

A intermídia consiste na combinação de dois ou mais sistemas de signos e/ou mídias, e, segundo Moreira (2021), essa combinação de pelo menos duas formas de articulação constitui um produto de mídia, enquanto a multimodalidade ocorre quando várias formas de linguagem interagem entre si para formar um texto único.

Então, quando a professora utiliza o Severino para demonstrar, por exemplo, o que é um cocorote, ela está utilizando uma linguagem não verbal para que os alunos possam compreender uma palavra escrita no texto, linguagem verbal, e assim temos duas formas de linguagem colaborando para a compreensão do todo. E toda essa interação ocorre por meio de diversas mídias, a saber a internet de modo geral, a vídeo chamada via google meet, o *chat* e o livro em suporte eletrônico, por exemplo.

Com relação à leitura em si, a princípio, o que encontramos em nossa pesquisa é um tipo de leitura que reside entre a oralidade (leitura em voz alta), a leitura silenciosa e a escritura-leitura, práticas possibilitadas pelo uso das TDIC, uma vez que todos esses elementos estão expostos na tela, tanto a imagem da professora que faz a leitura em voz alta, quanto o livro em formato PDF, e a imagem do Severino. Assim, o leitor/ouvinte pode ter os olhos voltados para a tela e acompanhar simultaneamente a performance da professora, enquanto lê o texto que vai rolando na tela. Ao mesmo tempo em que interações vão acontecendo no *chat* entre os alunos, questionamentos e posicionamentos sobre a leitura, e, por vezes, sobre assuntos aleatórios a ela.

Num modelo presencial, perde-se essa possibilidade, uma vez que, ao acompanhar o texto no suporte do livro, desvia-se o olhar e “perde-se” em parte a performance, e, ao contrário, voltando-se o olhar à performance da professora, “perde-se” o processo de leitura do texto no suporte do livro.

De acordo com o que conhecemos pela tradição histórica do ensino de literatura, esse é um modelo de leitura pouco encontrado em sala de aula presencial, o que temos normalmente é uma ou outra forma, ou a leitura silenciosa tendo como suporte do texto o livro impresso, ou a leitura em voz alta apenas acompanhada pela audição e/ou pelo impresso, ou uma leitura individual com suporte físico do livro, uma vez que o ambiente presencial de ensino não permite, via de regra, que ocorram concomitantemente várias formas. O uso das TDIC potencializa a intermedialidade, uma vez que múltiplos elementos aglutinam-se na tela, permitindo ao leitor/ouvinte acompanhar todo o processo simultaneamente.

O fato de haver tal possibilidade não significa que ela se concretize como realidade, ou seja, não estamos afirmando que os alunos estão de maneira efetiva envolvidos em todos esses processos intermediários que estão ocorrendo durante a aula. Estamos pontuando aqui que o uso das TDIC traz diversas e novas possibilidades ao ensino da leitura literária que tem como objetivo formar leitores competentes. Mas podemos nos questionar, se todas essas mídias não estão sobrecarregando o aluno com informações que podem acabar por desviar a atenção dele do objetivo principal da aula, que é a leitura. É muito difícil afirmar que a totalidade dos alunos está concentrada na leitura do livro, o que podemos afirmar, de acordo com a análise do corpus, é que uma parte considerável dos alunos acompanha a leitura de modo efetivo, pois fazem apontamentos, apresentam questionamentos e colocam-se de maneira subjetiva em relação aos acontecimentos do livro durante a leitura, tanto via microfone, quanto via chat.

Segundo Zumthor (2018, p.42), as situações de compartilhamento do texto, oral e leitura, se opõem ao mesmo tempo em que se tocam, uma vez que ambas demandam igualmente um esforço em vista da reconstituição da unidade da performance que não se separa da procura do prazer.

A performance, inscrita pela etnologia num contexto de pura oralidade, gradualmente e historicamente foi abolida, ou tentou-se abolir, na forma da presença viva do corpo. À medida que se multiplicaram os textos impressos, a mediação corporal foi relegada e tentou-se estabelecer um diálogo direto entre o leitor e o texto.

No “confronto” oralidade/leitura, temos a diferença essencial da percepção, segundo Zumthor (2018, p. 42). Na oralidade pura, a inteligência e emoção “se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único.”(p.42). Enquanto a situação que ele chama de pura escrita-leitura, elimina esses fatores totalmente, ao menos em princípio, criando, assim, resistências, sobretudo por parte do receptor. O autor afirma ainda que “entre o consumo, se posso empregar essa palavra, de um texto poético escrito e de um texto transmitido oralmente, a diferença só reside na intensidade da presença” (p. 44).

A forma de leitura, desenvolvida neste estudo de caso, pode ser descrita como uma leitura híbrida, multimodal, uma vez que desenvolve elementos da leitura em voz alta, da leitura individual (uma vez que o texto está na tela e pode ser acompanhado visualmente), da contação de histórias, que por sua vez apresenta elementos teatrais. Aqui temos mais uma mídia presente na aula, o teatro. O teatro procede de um texto escrito, sua transmissão exige, via de regra, a voz, o gesto e o cenário (Zumthor, 2018, p. 39). Todos esses elementos do teatro estão presentes na leitura realizada pela professora, e como no teatro, os atores controlam, com o corpo, a interpretação em todas as suas variações. Assim a professora também tem o controle, à medida que interpreta o texto, teatralizando a leitura em voz alta, com o seu corpo e com a extensão por ela adaptada, o Severino. O autor compara o ato de leitura ao ato de assistir a uma representação teatral, então o que temos aqui, quando leitura e teatro se encontram em simbiose e, ain-

da, unidas ou atravessadas pelas tecnologias digitais, podemos chamar de multimodalidades e intermedialidades.

Segundo Ferreira, Santos e Souza (2021), as multimodalidades e, conseqüentemente os multiletramentos, são elementos que caracterizam e singularizam a contemporaneidade, sobretudo no contexto pandêmico. Elleström (2017, p.55) considera que “às vezes a multimodalidade se refere à combinação de, por exemplo, texto, imagem e som e, outras vezes, à combinação dos sentidos: audição, visão, tato, etc”. Para o autor, “a multimodalidade sempre caracteriza uma mídia de cada vez e a intermedialidade, novamente, trata das relações entre mídias multimodais”. Assim, podemos considerar que a multimodalidade é um aspecto também das aulas em análise.

Podemos dizer que o temos aqui é uma contação de histórias que parte do texto escrito e não de textos criados pelo próprio contador. Segundo Fortuna (2015), o intérprete presente, aquele que “acorda” as palavras, ele é um artista, um ator, um esteta, e, portanto, carece de preparo, não basta “sair contando”, é preciso saber contar, provocar a sedução do ouvinte, e isso é para poucos. É preciso repertório técnico, intelectual e sensível. A autora considera que o autor e o contador de histórias tem lidas que se imbricam e essa transposição escrita-oral é uma via de mão dupla na qual “existem diretrizes singulares a ambos: a manutenção da coerência da narrativa, a dosagem adequada entre o racional e o emocional, a criatividade, a originalidade no ato de criar escrevendo e de criar interpretando.”

Portanto, levando em consideração a contação de histórias do ponto de vista de Fortuna (2015), e o teatro sob o ponto de vista de Zumthor (2018), há aqui mídias que se tocam, tendo, porém, cada uma sua especificidade. E podemos perceber o entrecruzamento de ambas durante as aulas aqui analisadas, sendo mais um fator presente em nosso estudo de caso de intermedialidade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de língua portuguesa que têm como objetivo a formação de leitores literários são objeto de estudo constante de pesquisadores em todo o mundo. Porém, nunca antes na história registrou-se aulas dessa disciplina em um modelo totalmente virtual, como aconteceu durante a pandemia da Covid-19. Portanto, temos ainda poucas referências bibliográficas que analisem e legitimem, ou não, tais práticas desenvolvidas nesse período, como as que encontramos aqui neste estudo de caso. Diante de tal constatação, pareceu-nos mais coerente apresentar os conceitos e as discussões que circundam o tema de alguma forma e podem, assim, apontar-nos um possível caminho.

O ERE é possível apenas em um ambiente inexoravelmente permeado pelas intermédias e multimodalidades, uma vez que só é realizado por meio das TDIC, as quais, por sua vez, são por natureza atravessadas por aquelas.

As TDIC circundam o mundo moderno e estão atreladas a tudo que fazemos no nosso dia a dia, desde as tarefas mais simples até as mais complexas, desde o privado ao público. Portanto, elas podem e devem ser utilizadas para fins educacionais, e aqui se inclui o letramento literário. Porém, quando falamos em formação de leitores literários ou ensino de literatura na educação formal, existe toda uma tradição, que pode se tornar uma barreira difícil de ser transposta por métodos mais inovadores.

No contexto analisado, não foi uma escolha direta da professora por este ou aquele método, foi uma imposição do contexto sócio-histórico. A escolha da professora foi em relação a quais dos recursos disponíveis em um ambiente virtual ela poderia recrutar para tentar viabilizar sua aula e torná-la eficaz. Ficou claro para nós, por meio das análises realizadas, que as intermédias e as multimodalidades que já estão por natureza presentes no ambiente propiciado pelas TDIC podem ser utilizadas no letramento literário escolar, das mais

variadas formas. Com isso, não estamos afirmando que este método deve ser validado e tomado como efetivo para o letramento literário, pois isso exigiria um estudo mais aprofundado, estamos apenas observando que são muitas as possibilidades em um contexto novo.

Como podemos acompanhar, neste estudo de caso, cabe ao professor, com apoio das instituições que o legitimam, buscar soluções que viabilizem sua prática, de acordo com suas possibilidades técnicas e a capacitação que lhe é disponibilizada.

A situação da pandemia obrigou-nos a utilizar de forma massiva as TDIC e, conseqüentemente, novos modelos de ensino e aprendizagem foram desenvolvidos pelo mundo afora, novas práticas, algumas serão validadas e disseminadas, enquanto outras não chegaram ao nosso conhecimento. Talvez o uso das intermédias e de recursos multimodais não preconize a formação leitora idealizada há séculos e não seja, portanto, efetiva. Desse modo, cabe a nós, pesquisadores, dentro das nossas limitações, trazer à luz da ciência aquelas práticas que chegam ao nosso conhecimento, para que possamos gerar questionamentos e, quem sabe assim, aumentar nossas chances de sucesso no que se refere à educação formal e, neste caso específico, ao letramento literário.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Tradução de Newton Cunha. Edições SESC, São Paulo. 2017

ANJOS, A. M.; SILVA, G. E. G. *Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação*. Cuiabá: Secretaria de Tecnologia Educacional, Universidade Federal de Mato Grosso, 2018. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\\_%20compilado\\_19\\_06-atualizado.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

BEHAR, P. A. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. UFRGS, 2020. Disponível em: . Acessado em 27 nov. 2022.

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

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, v. 8, n. 21, maio 1994.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. *Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD*. [S/l], 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensinoremoto/?unapproved=21290&moderationhash=a1fa04d69858753623d044e34e396f07#comment-21290> Acesso em: 15 de dec. 2022.

ELLESTRÖM, L. *Midialidade: ensaios sobre comunicação, semiótica e intermedialidade*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2017. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/livro/midialidade/>

FERRARINI, R.; SAHEB, D.; TORRES, P. L. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 57, n. 52, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15762>. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERREIRA, C. C.; SANTOS, C. F.; SOUZA, M. B. dos S.. *Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1.

FORTUNA, M. A contação de histórias que parte do texto: escrito e oralidade. *In: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). Contação de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo:Edições Sesc São Paulo, 2015. 544 p.

LIMA, S. O. *Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso de formação do leitor*. 2006. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2006.

MOREIRA, C. S. *Multimodalidade e intermedialidade no ensino de línguas estrangeiras: uma análise crítica de métodos e materiais*. 2021. 135f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

SANTAELLA, L. *A Pós-Verdade é Verdadeira ou Falsa?* Barueri, São Paulo: Estação das Letras e Cores. 2019.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Ubu Editora. Edição do Kindle. 2018.



## NAZARÉ CONFUSA NUNCA MAIS: MEMES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS À PERSPECTIVA DA MULTIMIDIALIDADE

ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS  
LAURA MARQUES SOBRINHO  
LUCAS CORRÊA GUIOTTI

### BORA BILL

Neste artigo, iremos articular os conceitos de multiletramentos, multimodalidades e o uso do gênero meme para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais<sup>1</sup>. Sendo assim, vamos iniciar definindo alguns conceitos que serão essenciais no desenvolvimento deste estudo.

Começemos pelo conceito de letramento. O letramento vai além do domínio das habilidades de leitura e escrita e abrange a competência contextual e situacional para a negociação de sentidos entre locutor e interlocutor nas diversas práticas sociais. Segundo Dionísio (2011, p.138), “uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como

---

1 Neste artigo, não daremos ênfase nas diferentes nomenclaturas utilizadas para referir ao ensino-aprendizagem de idiomas, por isso utilizaremos “língua estrangeira/adicional”, sem fazer distinção sobre as implicações de cada terminologia para o ensino-aprendizagem da língua-alvo.

ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Dessa forma, o letramento abarca, além de textos verbais, os textos visuais e aspectos culturais, sociais e históricos para a construção de sentidos.

Em adição ao sentido de letramento, trabalharemos também com os multiletramentos. Conforme postula Moreira (2021, p. 24):

O que caracteriza o multiletramento é a multiculturalidade, ou seja, a multiplicidade de culturas que podemos perceber tanto na sociedade como dentro da sala de aula e a multimodalidade que é a multiplicidade de linguagens que podemos verificar nos textos que circulam na sociedade.

Diante disso, torna-se necessário aliar conhecimentos culturais ao ensino de idiomas, sob a justificativa de formar um cidadão crítico, multiletrado, com amplo conhecimento de mundo e capaz de se comunicar em contextos multiculturais.

Somado à multiculturalidade, “os multiletramentos levam em consideração as culturas que fazem parte da bagagem do aprendiz e provocam uma desterritorialização, descoleção e hibridação que permite que cada um monte sua própria coleção” (Moreira, 2021, p. 24). Seguindo essa linha de raciocínio, este artigo se apoia nas contribuições do *New London Group*, considerando “o uso da língua a partir de seus diferentes modos de representação, enfatizando sua natureza dinâmica e multimodal, e como os novos meios de comunicação estão remodelando o modo como a linguagem é produzida” (Santos; Ferreira, 2021, p. 44-45).

É possível estabelecer uma relação entre os diferentes modos de representação da língua e os avanços tecnológicos que temos presenciado nos últimos anos, pois, ao passo que surgem novas tecnologias, surgem também novas formas de se comunicar. A esse respeito,

podemos citar como exemplos a comunicação objetiva e instantânea proporcionada por redes sociais como o Twitter e o boom de vídeos de curta duração, como os *reels* do Instagram e os conteúdos virais do TikTok.

Nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 116), com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação “[s]urgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens”. Sendo assim, por que não trazer essas novas tecnologias e tendências comportamentais para a sala de aula de língua estrangeira/adicional?

Tal transposição, entretanto, demanda que o professor seja letrado digitalmente. Isto é, que possua “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Garcia, 2020, p. 208), de modo que esteja apto a utilizar novas ferramentas e práticas pedagógicas para suprir a multiplicidade de linguagens que emergem desse âmbito e, assim, construir novos conhecimentos com seus alunos a partir da vasta gama de recursos tecnológicos disponíveis.

Entretanto, é válido ressaltar que as multimodalidades não dizem respeito apenas a instrumentos tecnológicos e abarcam também recursos mais tradicionais, como diferentes gêneros e veículos que não necessariamente se vinculam ao meio digital. Dessa forma, é importante que o professor possua competências digitais, mas que as use com prudência, de modo a enriquecer a construção de conhecimentos com essas ferramentas quando possível, mas sem tornar isso via de regra para suas práticas pedagógicas.

Como suporte a esse ponto de vista, trazemos Behrens (2013, p. 80) que afirma que

O reconhecimento da era digital como uma forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender.

Uma alternativa para construir processos metodológicos mais significativos nesse contexto seria adotar o uso de gêneros textuais. Concordamos com Bakhtin (1997, p. 261), quando afirma que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e, tomando o conceito de língua como prática social, compreendemos que cada contexto de interação social demanda adaptações. Assim, sugerimos o uso de gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais, a fim de alcançar um ensino contextualizado e dinâmico capaz de ultrapassar as paredes da sala de aula.

Ainda nessa perspectiva, nos apoiamos nas contribuições de Bertaglia *et al.* (2021, p. 25), quando afirmam que “novos gêneros emergiram para dar conta das muitas situações de comunicação” e, nesse sentido, sugerimos o uso de memes para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais.

Aqui assumimos a definição de proposta por Bertaglia *et. al.* que caracterizam o meme como um gênero que trata de vários temas com apelo humorístico, que se compõe com recursos multissemióticos e multimodais e se replica com grande velocidade – a chamada “viralização”. Por conta dessa configuração pautada na difusão rápida e cunho humorístico e, por vezes irônico, o meme se popularizou e hoje faz parte do cotidiano da sociedade brasileira que, cá entre nós, tem um certo talento com o gênero.

Nesse sentido, o meme pode ser usado em sala de aula como alternativa para diversificar os recursos utilizados e tornar a prática mais lúdica, além de exercitar a análise contextual e estimular o pensamento crítico, uma vez que memes muitas vezes são utilizados como instrumento de crítica social e política.

Dessa forma, este artigo objetiva propor sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de três línguas estrangeiras/adicionais (Alemão, Espanhol e Inglês) com base no gênero meme e pautadas na pedagogia dos multiletramentos proposta pelo *New London Group*, que consiste em quatro etapas: 1) prática situada; 2) instrução aberta; 3) enquadramento crítico e 4) prática transformada, que serão exploradas mais adiante.

Nesse sentido, organizamos o artigo em tela de modo que cada seção é articulada a um meme popular no contexto nacional, conforme segue: “Bora Bill”, se refere à nossa introdução; “E lá vamos nós: Multiletramentos” correspondente ao referencial teórico sobre Multiletramentos; “Conte-me mais sobre isso: o gênero meme” diz respeito ao arcabouço teórico sobre meme; “Desenrola, bate e joga na Intermidialidade” faz alusão às reflexões acerca das intermedialidades; concluindo com “Quem gostou bate palma, quem não gostou paciência”, para elencar nossas considerações finais e, por fim, as “Referências de milhões” utilizadas para embasar este estudo.

## | E LÁ VAMOS NÓS: MULTILETRAMENTOS

O início do século XXI, trouxe em seu bojo, muitas discussões na área da linguística aplicada no que tange sobretudo à antropologia, semiótica e principalmente à linguística. Muitos estudiosos no Brasil salientam o papel do uso de novas tecnologias dentro do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. Desta maneira, leva-nos a pensar que a hibridização tipográfica e digital de estilos e formatos de texto (ou até mesmo hipertextos), requer que tanto os educadores quanto seus aprendizes estejam inseridos em um contexto

que privilegie essa dinâmica e que o despertar para esse olhar múltiplo seja desenvolvido.

Os estudos sobre multiletramentos pressupõe primordialmente que seja estabelecida uma multiplicidade de linguagens e discursos e que é, justamente nesse contexto de interação, que o ensino e a aprendizagem de modo efetivo pode acontecer, proporcionando assim, um ensino mais crítico e sensível às questões culturais que permeiam as línguas. Desta forma, o desenvolvimento das habilidades seguindo os preceitos de multiletramentos nos faz almejar ampliar e ressignificar as noções de letramentos que já tínhamos, porém, agora com o intuito de facilitar e proporcionar o entendimento e produção de diferentes semioses e novas *affordances* hipermediáticas. Nesse sentido, partimos do mesmo pressuposto de Rojo (2013,p. 14) que assevera que

A adição do prefixo ‘multi’ ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Ao revisitarmos as propostas pedagógicas de multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) cunhadas pelo *New London Group* em meados da década de noventa, nos é permitido compreender que havia e ainda há nos dias atuais a este trabalho, a preocupação genuína de educadores em formar indivíduos que sejam aptos a interagir dentre os variados letramentos. A proposta, portanto, procurou elencar quatro movimentos pedagógicos, a saber: *situated practice* (prática situada), que promove uma contextualização do aluno para com o que será trabalhado; *over instruction* (instrução explícita), que promove uma aproximação

do aluno aos conceitos que ele utilizará em sua análise e prática, como uma metalinguagem; *critical framing* (enquadramento crítico), dá ênfase no processo pedagógico onde há aprendizado mais analítico e por fim; *transformed practice* (prática transformada), que pode ser entendida como uma ressignificação da proposta educacional. Lembrando que não há uma ordem ideal para que esses movimentos pedagógicos aconteçam, devido à dinamicidade dos processos.

Mary Kalantzis e Bill Cope, em 2006, em seu artigo intitulado “*Elements of a science of education*”, sugerem quatro conceitos, chamados de processos do conhecimento, são eles: experienciar (o que há de conhecido e também o novo), conceitualizar (a partir da nomeação e teorização), analisar (de maneira funcional e crítica) e aplicar (apropriadamente e/ou também criativamente). Essas modificações pretendiam explicar os processos didáticos da pedagogia dos multiletramentos, porém, alguns teóricos da área, bem como Rojo (2012), criticaram a nova sistematização de conceitos, pois, segundo sua visão, eles somente buscam novas denominações para reforçar uma pedagogia já existente vestindo-a apenas com uma roupagem progressiva dando espaço para a construção do conhecimento por meio da experiência do indivíduo.

Seguindo este preâmbulo, com toda a reconfiguração que nos é imposta pelos modelos sócio-educacionais que professores e aprendizes experienciam ao aprenderem uma língua, torna-se relevante o destaque para a grande influência das novas tecnologias tanto na produção quanto na leitura de textos e discursos, modalizando maneiras diversas de interação e que demandam constantes adaptações e por conta disso, novas ferramentas e novas práticas vão surgindo para suprir multiplicidade de linguagens. Sendo assim, o educador que ainda se atém à escrita manual e impressa apenas, torna-se obsoleto e inadequado às práticas das quais compartilhamos nos dias de hoje. Desta maneira, em sua práxis cabe à tarefa do professor fazer uso de metodologias que incluam o uso de vídeos, áudios, imagens,

edição e diagramação (Rojo, 2012, p.21). Concordamos também com o que apregoa a autora Ângela Dionísio (2005, p. 131): “Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Sendo assim, pensar em uma prática multimodal nos convida a refletir sobre os documentos oficiais que também devem permear nossa práxis, nos respaldando e orientando. No Brasil, encontramos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) a relevância em contemplar a seara de textos e gêneros, não somente devido às questões de cunho de responsabilidade e relevância social, mas também pela diferente sistematização e configuração de textos e discursos, evidenciando assim o desenvolvimento em sua completude da compreensão e da produção oral (Brasil, 1998, p. 23-4). Também no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) conseguimos observar a pré-disposição e sensibilização dos pressupostos dos multiletramentos, assim sendo, o texto orientador sugere:

Considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto; [...] abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção. (PNLD, 2014, p.92- 3)

Essa prática, que dá voz à multimodalidade, nos faz pensar em nosso lugar ao mundo e como o indivíduo pode exercer sua singularidade nele uma vez que estamos inseridos em um mundo culturalmente organizado por muitos sistemas semióticos, permeados por uma grande disponibilidade de mídias multissemióticas e híbridas. Os documentos oficiais, portanto, sugerem-nos que serão as práticas de linguagem que prepararão o indivíduo para o exercício da cidadã-

nia, respeitando as diferenças no “modo de agir e de fazer sentido” (Brasil, 2006, p. 29).

Para finalizarmos esse breve recorte sobre multiletramentos que perpassam nossa práxis e também as propostas didático-pedagógicas que estarão presentes neste trabalho, tecemos algumas reflexões também ao fato de que a proposta de multiletramento também tem como objeto de reflexão os aspectos sociais nas diferentes esferas de atividades humanas.

Sendo assim, ao assumirmos o compromisso de um trabalho pautado nessa perspectiva, automaticamente nos coloca como peça fundamental na educação e emancipação dos aprendizes envolvidos. Para Soares (2014 [1998]), “[...] o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. (Soares, 2014[1998], p. 81).

Destarte, essa perspectiva nos coloca como coadjuvantes nesse cenário, onde os protagonistas almejam mudanças e transformações sociais que podem acontecer pelo uso de novas tecnologias e novos usos da escrita e fala modificando de maneira significativa suas concepções de mundo ao estudar línguas. No capítulo seguinte trataremos sobre os veículos de mídia e quais recursos podem nos auxiliar para o desenvolvimento das abordagens selecionadas.

## **DESENROLA, BATE E JOGA NA INTER/MULTIMIDIALIDADE**

Com toda a gama de recursos tecnológicos de que dispomos atualmente e dos quais ainda estão surgindo em um passo muito rápido, as escolas e os professores precisaram repensar suas práticas pedagógicas, pois, eles conseguiram enxergar novas possibilidades, que dão vazão aos multiletramentos multissemióticos, os quais nos são exigidos pelo constante afluxo de textos digitais que recebemos diariamente. Os indivíduos foram se apropriando das tecnologias digitais e com

isso, podemos observar maior distanciamento dos meios impressos. Hoje em dia, por exemplo, é raridade e quase que um hábito *vintage* ler as notícias por meio de um jornal de circulação impressa, por exemplo. Podemos também notar a dinamização cronológica/espacial, diminuindo tanto as distâncias geográficas quanto as temporais.

Esse boom de novas alternativas multimidiáticas de textos e discursos nos coloca em um paradigma, muitas vezes, nos fazendo questionar e exercer nossa criticidade perante o que pode ser considerado útil e verdadeiro, separando-o de informações fáceis e de dúvida procedência. É exatamente essa criticidade que, como professores, podemos desenvolver, capacitando nossos aprendizes a questionarem seu lugar na sociedade. Nesse sentido, as multimidialidades nos possibilitariam a “[...] lidar com discursos simples e neutros, a fim de perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido, suas ideologias e significações. (Rojo, 2009).

Seguindo essa linha de raciocínio, asseguramo-nos de que as tecnologias digitais, que se fazem presentes e atuantes em nossas rotinas, expandiram a possibilidade de acesso à informação e às formas de comunicação, e, deste modo, nomeamos essas tecnologias como novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). O desenvolvimento das NTIC funcionou como mola propulsora para mudanças que afetaram e ainda afetam a sociedade mundial em todos os seus aspectos, inclusive no ensino e nos processos de aprendizagem. O filósofo Castells (1999) denomina a atual era em que vivemos a “era da informação” ou “sociedade da informação” no qual as NTICs representam “[...] o que as novas fontes de energia foram para as Revoluções Industriais sucessivas [...]” (Castells, 1999, p.15).

O movimento que experimentamos a partir do surgimento das NTIC é o de aparecimento de novas culturas, novas mídias que conseguem inculcar valores novos aos que já ali existiam. Nesse jogo de influências, há uma diversidade de aspectos que permeiam

nossa formação e saberes e, conseqüentemente, influenciam nossos valores, identidades e práticas. Segundo Lima *apud* Santaella (2013, p. 39). esse aglomerado de mídias podem ser divididas em “[...] hiper-complexidade midiática, com seis tipos de lógicas culturais: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura”.

Assim sendo, é nesse entremeio em que vivemos e formamos nossa identidade como professores e também como aprendizes, proporcionando uma quebra de hierarquização de discursos, que muitas vezes são silenciados pela diversidade cultural e/ou pelo próprio grupo social do qual o indivíduo venha a pertencer (Lima, 2013). Esse cenário possibilita que haja discursos de diferentes perspectivas, de pluralidade de vozes e de identificação dos aprendizes, possibilitando desta maneira um ensino e aprendizagem mais significativa, na construção de conhecimento.

Assim, na visão de Barton e Lee (2015, p. 45):

As virtualidades são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente. As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso. (...) As virtualidades emergem o tempo todo, e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana.

O professor que se preocupa e se sensibiliza ao trabalhar com propostas comunicativas de diferentes semioses percebe que a linguagem possui, por si só, caráter multimodal. Portanto, fazer uso das novas mídias digitais pode impulsionar ainda mais seus objetivos, adaptando às necessidades reais dos aprendizes e construindo com eles mudanças em seu próprio contexto.

Partimos desse pressuposto, portanto, para, por fim, conceituar multimídia. Entendemos esse conceito, a partir de Salaverría (2014, p. 33), que

[...] entende multimídia como a combinação de linguagens e o autor considera a multimídia como sendo a combinação de pelo menos dois elementos de mídia variando de acordo com a intenção e possibilidades técnicas – definição esta a ser base para o trabalho presente: texto, fotografia, gráficos, iconografia, ilustrações estáticas, vídeo, animação digital, discurso oral, música, efeitos sonoros e vibração.

A compreensão do termo multimídia não basta. Ela requer o envolvimento de novas competências que requerem mudanças em qualquer ambiente de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, implica em diálogo, flexibilização, negociação, polifonia, crítica e colaboração para haver ensino que leve em consideração uma perspectiva multimídia. Ao utilizarmos esse conceito, impreterivelmente nos associamos a vastos sistemas simbólicos e semióticos, que proporcionam sentidos outros. Segundo Fantin:

A cultura digital que nos cerca faz com que “tanto o uso do audiovisual, do cinema e da televisão e das dinâmicas de imagem e som, quanto o espaço do hipertexto e das navegações e interações que a cultura digital propicia. (Fantin, 2012, p. 301)

E, deste modo, ainda em consonância com a autora, também pensamos que a multimídia deve propiciar dispositivos e mecanismos para a realização de diferentes propostas de ensino e aprendizagem relacionando-as com as novas práticas culturais e novos modos de consumo, aos novos ambientes e às convergências entre linguagens e tecnologias.

Neste ponto, ressaltamos a função do educador como facilitador e orientador de seus alunos, quando eles se depararem com várias mídias distintas. O professor, portanto, perde seu papel centralizado e dentro da perspectiva de cultura digital e pensando em propostas multimidiáticas em ambientes de uso de tecnologias, ele consegue empoderar seus aprendizes ao articular o senso crítico-reflexivo dos aprendizes, fazendo com que eles mesmos possam trilhar seus trajetórias a fim de atingir seus objetivos.

Outra perspectiva que nos ajuda a entender as aprendizagens que ocorrem no contexto da cultura digital diz respeito aos ambientes da aprendizagem multimídia a partir das múltiplas linguagens e dos novos letramentos[...]. Afinal, se certos meios são auto alfabetizantes, no sentido de operar com os códigos na perspectiva instrumental e produtivo-expressiva, para desenvolver uma prática verdadeiramente mídia-educativa, há que se desenvolver articuladamente o sentido crítico-reflexivo, que, por sua vez, necessita da mediação do outro. Dessa forma, a horizontalidade de certas práticas midiáticas é assegurada quando se garante o direito a uma produção autoral e colaborativa de forma ética, estética e responsável na escola e fora dela. Para isso, o empoderamento do professor e suas competências de uso da cultura digital são aspectos fundamentais para recuperar a importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. (Fantin, 2012, p.103)

Depois de abordados alguns aspectos relacionados às inter/multimodalidades e como elas se comportam no contexto educacional de ensino de línguas estrangeiras/adicionais, vamos levantar algumas reflexões acerca de um recurso multimidiático textual que se faz muito presente no cotidiano das pessoas atualmente: os memes.

## | CONTE-ME MAIS SOBRE ISSO: O GÊNERO MEME

Puderam observar que utilizamos no título e nos subtítulos memes que sem dúvida marcaram nossas vidas e gerações. Contextualizando alguns memes do atual trabalho, começando pela Nazaré confusa, se originou a partir da personagem Nazaré Tedesco, interpretada por Renata Sorrah na telenovela brasileira Senhora do Destino, veiculada pela Rede Globo entre os anos de 2004 e 2005. Bora Bill, surgido em um canal cearense que cobre partidas de futebol de várzea, o grito logo ganhou as redes, caiu na boca do povo e foi parar até no Rock in Rio em setembro deste ano de 2022. E lá vamos nós, expressão que decorre do uso no desenho Pica Pau de 2010.

O que faz com que esses memes se tornem um fenômeno? Além de serem um dos principais elementos da cultura digital, são ideias que se espalham na sociedade e se propagam com velocidade nos ambientes digitais, espaço particularmente adequado para sua multiplicação, uma vez que sua rapidez de transmissão é uma de suas características fundamentais (Martino; Grohmann, 2007, p.94).

O que são e *onde vivem*?<sup>2</sup> Memes são vídeos, fotomontagens ou frases que aparecem de repente, como uma brincadeira, e se espalham como já mencionado acima numa velocidade absurda sofrendo mutações e ganhando novos contextos e significados. (Barbosa, 2017, p. 10). Com a popularização das redes sociais e com a cultura de massa, que dispara novos conteúdos a todo momento, qualquer imagem, vídeo ou frase cômica tem potencial de se tornar um meme viral.

Além da velocidade de propagação, os memes também se caracterizam pelo uso de linguagem cômica, muitas vezes permeada por gírias e fraseologismos. Contudo, o meme exige alguns pré-requisitos para ser compreendido, ou seja, *frames* compartilhados. Esse gênero nasce a partir da construção de sentidos resultante da interação com o leitor/ouvinte e tal interação exige que o interlocutor conheça o contexto para que possa entender o apelo humorístico do meme.

---

2 Essa frase era usada em 2018, no programa Globo Repórter da rede de televisão Globo.

Desse modo, o meme pode ser definido em três características principais. São elas: o caráter normativo, ou seja, adequação ao tipo de linguagem e veiculação característicos; o aspecto social de partilha, que representa a necessidade de conhecimento prévio sobre o contexto de produção e propagação do meme entre os interlocutores; e a natureza interativa, uma vez que o meme pode se popularizar e ganhar força a partir dos sentidos negociados com o leitor/ouvinte. Além de apresentarem modelos culturais de pensamentos, pressupostos, valores interpretativos (Maciel; Takaki, 2015, p.57).

### **MEMES NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRA/ADICIONAIS: PROPOSTAS DE ATIVIDADES**

Como já abordado no capítulo anterior sobre memes, podemos reiterar a ideia de que os memes podem ser um grande recurso para as aulas de língua estrangeira/adicional, devido a sua essência midiática. Para essa seguinte proposta, entendemos como meme partilhando o mesmo preceito de Calixto (2019, p. 150):

Em termos de tipologia textual, memes relatam situações, fatos e expressões a partir de montagens e jogos de linguagem construídos nas redes sociais. Com referências intertextuais e interdiscursivas aos produtos midiáticos que circulam no ciberespaço, os memes são narrativas que materializam — em micronarrativas — os enunciados formados por composições visuais-verbais, cuja finalidade é a interação com os pares. Nesse sentido, com personagens reais (como celebridades e atletas profissionais) ou imaginários (como animais de estimação que dialogam com humanos), os memes ocorrem de acordo com as cadeias comunicativas que os usuários da internet buscam ativar.

Assim sendo, a seguinte proposta foi pensada para ser desenvolvida com alunos brasileiros aprendizes de língua alemã como língua estrangeira, em um nível de ensino A2, seguindo o Quadro Europeu

Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). Nesse nível, de acordo com o quadro, o aprendiz é capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata, podendo descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.

Para o desenvolvimento total desta proposta serão necessárias duas horas. Pensando em contemplar a pedagogia do multiletramento em conformidade com a perspectiva de trabalho com multimodalidades, utilizaremos como recursos: dispositivos eletrônicos (*smartphones, laptops, tablets*) e conexão com a internet.

O professor inicia sua aula apresentando aos seus alunos as seguintes imagens:



Fonte: Google Imagens

Em seguida, ele pergunta aos alunos o que as imagens têm em comum. Logo em seguida, o professor apresenta aos alunos a estrutura

de um meme, sinalizando quais os traços que caracterizam um meme para que ele seja identificado. O professor, então, pede que os alunos pesquisem nas ferramentas de buscas informações relacionadas aos memes para apresentar aos demais aprendizes, tais como: quais são os tipos de memes mais comuns, qual significado do termo meme, como memes podem me ajudar em contexto de educação ou trabalho, para que serve o gênero meme, entre outras perguntas.

Em seguida, depois da discussão sobre o gênero, o professor certifica-se que seus alunos compreenderam os memes mostrados no início da aula e elucida a seus alunos que muitas vezes os memes evidenciam traços identitários e culturais de um determinado povo. O professor então questiona os alunos quais traços culturais podem ser evidenciados pelos memes elencados.

O primeiro, por exemplo, proporciona uma reflexão sobre a língua alemã e a dificuldade encontrada pelos aprendizes em se decidirem pelo artigo definido da palavra de forma correta. O elemento cômico nesse meme é que até os próprios nativos não entraram ainda em um acordo para saber qual artigo escolher, gerando assim uma guerra. O segundo meme selecionado também se refere à característica linguística estrutural que a língua alemã comporta. O riso aqui aparece pela escolha do personagem Yoda, vivido nos filmes da franquia de *Star Wars*, onde o personagem inverte a ordem das palavras em uma sentença. O quinto meme também se refere ao aspecto linguístico, porém aqui o que está em ênfase é a escolha lexical que pode ser mais informal até empregos em situações mais formais de língua.

Depois de explicitados os aspectos culturais que cada meme evoca, casado muitas vezes ao humor, crítica, ironia etc, o professor pede que os alunos pesquisem ferramentas para que eles possam produzir seus próprios memes. O professor pode sugerir alguns sites, tais como: [imgur.com](http://imgur.com); [livememe.com](http://livememe.com); [quickmeme.com](http://quickmeme.com); [memedad.com](http://memedad.com); [imgflip.com](http://imgflip.com); [photoshop.com](http://photoshop.com); [canva.com](http://canva.com) entre outros.

Neste momento, o professor pode encorajar seus alunos a criarem seus memes na língua alemã retratando, por exemplo, aspectos culturais brasileiros que podem convergir ou ser compartilhados com alemães. Nos sites, os alunos conseguem encontrar *templates* já disponíveis para que eles possam editar a mensagem escrita.

Em seguida, depois de prontos, o professor então cria um grupo no *Whatsapp* para o compartilhamento de todos os memes criados e a partir deles fazer uma roda de discussão para que os alunos reflitam quais aspectos culturais cada meme está abordando.

Por fim, como proposta avaliativa, o professor promove uma discussão. O professor pergunta aos alunos: o que um meme precisa ter para viralizar nas redes sociais? Você se lembra de algum exemplo de um meme que você não entendeu o contexto? Peça para os alunos trazerem na próxima aula exemplos de memes que eles não compreenderam em um primeiro momento e que eles possam expor e explicar aos outros aprendizes sobre o contexto do meme.

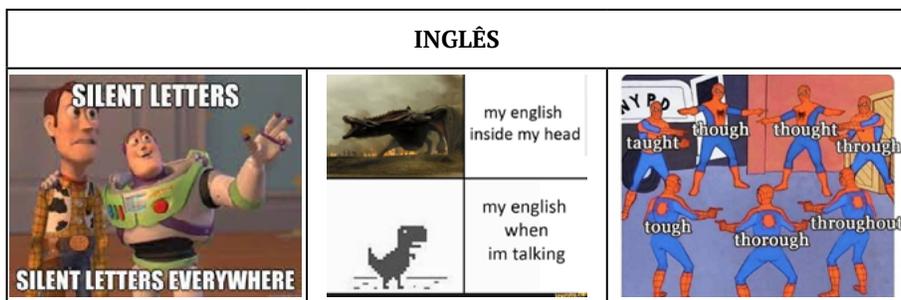
As duas propostas que seguem são referentes à língua espanhola e à língua inglesa.



Fonte: Google Imagens

A proposta de atividade em língua espanhola a ser desenvolvida com alunos brasileiros estudantes de língua espanhola como língua estrangeira adicional foi pensada para um nível intermediário B1, baseando-nos no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*). Em harmonia com o quadro, o aprendiz é capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo, também é capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal.

Partindo desta perspectiva, os alunos poderão estar no segundo e terceiro ano do Ensino Médio, onde o foco passa a ser maior para os testes seletivos como ENEM, vestibulares e mercado de trabalho, mudanças nas quais as orientações do Ensino Médio 2022, no qual começa a ter alterações na grade curricular. Pensamos em uma proposta de atividade “conversa guiada com os alunos sobre: a importância de se aprender uma língua estrangeira/adicional”. O professor poderá utilizar o primeiro meme da tabela para dialogar com os alunos sobre a importância de se aprender uma língua estrangeira/adicional, trazendo algumas reflexões: “Será que aprender língua espanhola é somente para Enem/vestibular? O que está envolvido em aprender uma língua estrangeira/adicional?”. Após os alunos se expressarem, o professor passa para o segundo meme, abordando a importância de se aprender também aspectos culturais, não apenas gramaticais, partindo para ritmos musicais e até mesmo o aspecto gramatical, explicando o uso do gerúndio. E para finalizar o professor ressalta a importância de se estudar a junção dos dois conteúdos, ambos presentes no Enem, vestibular e para a vida profissional. Como sugestão de tarefa/atividade avaliativa, o professor pedirá para que os alunos tragam na próxima aula um meme que se relacione com as vivências presentes dos alunos, farão uma breve apresentação oral. Agora passamos a proposta de língua inglesa.



Fonte: Google Imagens

Após apresentar as imagens para a turma, o professor inicia uma atividade contextualizadora, convidando os alunos a refletirem sobre o que é um meme, suas principais características e seu caráter viral. Em seguida, será feita uma análise entre professor e alunos sobre cada meme selecionado para a discussão para construir sentidos e expandir conhecimentos sobre o gênero.

O primeiro meme da tabela consiste em uma imagem do filme *Toy Story*, em que o personagem Buzz Lightyear diz, em inglês, “*Letras silenciosas. Letras silenciosas por toda a parte*”. O humor aqui se dá pela representação satírica da dificuldade geralmente encontrada por alunos de inglês como língua estrangeira/adicional quanto à pronúncia das palavras no idioma, que frequentemente não verbaliza todas as letras escritas. Ainda nessa linha, o segundo meme traz no primeiro quadrinho um dragão grande e forte ao lado dos dizeres “meu inglês na minha cabeça” e, logo abaixo, o célebre dinossauro do Google Chrome, exibido quando há uma falha na conexão de internet, com a frase “meu inglês quando estou falando”, também tratando com humor a dificuldade de pronúncia com a língua inglesa. E por fim, a ceira do bolo: o meme com sete Homens-Aranha, cada um intitulado com um vocábulo de grafia e pronúncia similares, apontando uns para os outros indicando a confusão entre as palavras listadas.

A partir dessa contextualização e análise, o professor irá conduzir a aula com foco na oralidade para esclarecer dúvidas sobre a pronúncia

dos fonemas th e gh e também para incorporar as palavras elencadas no meme ao vocabulário dos alunos. Para isso, o professor pode, além de trabalhar a pronúncia, fornecer exemplos de frases para contextualizar o uso desses vocábulos, como segue a tabela, considerando a ordem das palavras da esquerda para a direita:

<i>Taught</i>	passado de <i>teach</i> (ensinar)	The teacher taught us chemistry.
<i>Though</i>	apesar de, embora, no entanto	I really like the teacher, though I didn't like the subject.
<i>Thought</i>	passado de <i>think</i> (pensar)	I thought it would be easier.
<i>Through</i>	através, por, por meio de ou por completo	Sometimes I got distracted and looked through the window,
<i>Throughout</i>	através de, ao longo de, durante	But I studied very hard throughout the class
<i>Thorough</i>	minucioso, detalhado	And I made thorough notes about everything
<i>Tough</i>	duro, difícil	Anyway, I still think chemistry is tough.

Fonte: a autora

Feito isso, o professor deverá organizar os alunos em pequenos grupos e orientá-los a escrever um texto curto contando sobre sua rotina e afazeres diários, inserindo ao menos três palavras estudadas. O texto deve ser feito em sala de aula e, após correção do professor, poderá ser apresentado para a turma toda. Após as propostas de atividades com meme, passaremos a algumas reflexões finais.

### **| QUEM GOSTOU BATE PALMA. QUEM NÃO GOSTOU, PACIÊNCIA!**

A razão que nos leva a trabalhar com memes no ensino de língua estrangeira/adicional é o interesse de evidenciar como esse elemento midiático pode ser um aliado didático. Em termos gerais, nota-se a importância da inter/multimedialidade no ensino de LEA, com foco no gê-

nero meme, visto que auxilia o aprendiz no sistema de aprendizagem e rompe com estereótipos que possam surgir ao aprender uma língua/cultura mediante diferentes abordagens multimodais. Ressaltando a importância e demanda do professor ser letrado digitalmente. Isto é, que possua “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Garcia, 2020, p. 208).

Assim, no atual trabalho demos introdução a temática de recursos inter/multimodais que ainda podemos ter outros e novos olhares, como por exemplo dar continuidade na pesquisa, abordando outros elementos multimodais traçando suas contribuições no ensino de LEA. Sendo assim, desejamos que este trabalho possa contribuir para incentivar a outros estudiosos/pesquisadores da seara do multiletramento, perpassando por multimodalidades possam seguir com os estudos.

## REFERÊNCIAS DE MILHÕES

BARBOSA, Ana Paula Montolezi. *Ludoteca: um espaço lúdico*. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2017.

BARTON, David; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 39-62.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE – Formação continuada para professores*. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18838&Itemid=842](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842)>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua inglesa*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CASTELLS, M. The rise of the network society. The information Age. In: *Economy, Society and Culture*. vol.1. Oxford, UK: Blackwell's, 1996.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. Secretaria de Educação Básica. PNLD 2015: língua inglesa: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [orgs.]. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.*

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Bacarat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. *In: ROJO, Roxane. (Org.). Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p. 37-58.*

MARTINO, L. M. S.; GROHMANN, R. A longa duração dos memes no ambiente digital: um estudo a partir de quatro geradores de imagens online. *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*, v. 19, n. 1, p. 94 a 101, jan./abr. 2017.

NOVOS LETRAMENTOS PELOS MEMES: MUITO ALÉM DO ENSINO DE LÍNGUAS. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/280530671\\_NOVOS\\_LETRAMENTOS\\_PELOS\\_MEMES\\_MUITO\\_ALEM\\_DO\\_ENSINO\\_DE\\_LINGUAS](https://www.researchgate.net/publication/280530671_NOVOS_LETRAMENTOS_PELOS_MEMES_MUITO_ALEM_DO_ENSINO_DE_LINGUAS). Acesso 10 de nov. 2022.

MOREIRA, Carolina Soares. *Multimodalidade e intermedialidade no ensino de línguas estrangeiras: uma análise crítica de métodos e materiais. 2021. 135f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. p. 21-41.*

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p.*

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane. (org.). Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.*

SALAVERRÍA, Ramón. Multimodalidade: informar para cinco sentidos. *In: CANAVILHAS, João. Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença. Livros LabCom: 2014.*

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. *In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [1998]. p. 61-121.*

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.



## **A COMPETÊNCIA DIGITAL COMO PONTE PARA OS MUTILERAMENTOS**

MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA  
VALDIRENE FILOMENA ZORZO-VELOSO

### **| INTRODUÇÃO**

Este artigo tem por objetivo fazer um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e o desenvolvimento da Competência Digital (Brasil, 2018) a partir de propostas didáticas digitais (Tomlinson; Masuhara, 2005), para os alunos do Ensino Fundamental II de língua espanhola disponibilizadas de forma colaborativa, por meio de um blog educacional (Silva; Cafè; Capatan, 2010) aos professores.

Entendemos que estamos diante de um momento de transformação cultural e de identidade. Como consequência dessa transformação norteada pela BNCC (Brasil, 2018) nos deparamos diariamente com novas realidades de ensino e inovações no meio digital e educacional, realidades que se convertem em desafios, implicações (Pinheiro, 2012) as quais, nós docentes podemos criar novas possibilidades de ensino e aprendizagem ou problematizá-las.

Neste trabalho de conclusão entendemos e colocamos em prática uma das habilidades requeridas pelo uso das Metodologia Ativas (Moran, 2015) a competência “aprender a aprender” desenvolvida através das propostas didáticas digitais juntamente ao desenvolvimento da competência digital (Abio, 2017).

Desenvolvemos 6 propostas didáticas digitais em língua espanhola para o Ensino Fundamental II. Inserimos e exploramos as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TDICE) como um recurso interativo e intencional que pudessem auxiliar a outros professores, e como resultado pudessem desenvolver a Competência Digital (Abio, 2017) dos aprendizes.

Portanto, neste artigo apresentaremos o conceito de Competência Digital (Abio, 2017) relacionado aos multiletramentos (Rojo, 2012) e a Linguística da Internet (CRISTAL, 2011) e a importância de o docente conhecer as implicações de sua realidade de ensino e aprendizagem para adaptar os recursos digitais adequados para seu contexto educacional, bem como um modelo das propostas didáticas digitais elaboradas.

## 1. CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA DA INTERNET

Para Crystal (2011), a escrita e a fala dentro da Linguística da Internet compartilham de elementos linguísticos e pragmáticos, porém possuem algumas diferenças. No texto escrito é possível notar certa regularidade da formalidade, já na fala, ela surge de forma mais espontânea.

Sabemos que com o advento da Internet a comunicação foi modificada e entendemos que o receptor, no caso do texto escrito possui o poder da comunicação, pois depende da sua compreensão para que haja um *continuum* no ato comunicativo (Marcuschi, 2015).

Apresenta Crystal (2011, p.9) que “a pragmática estuda as escolhas disponíveis para as pessoas quando falam ou escrevem e os fa-

tores que governam sua escolha e o que desejam transmitir”. Neste sentido, com a Internet a comunicação passou a ter vários significados a partir de diferentes usos da linguagem, tanto verbal como não verbal, como é o caso do emprego dos *emoticons*, utilização de *whatsapp*, *podcast* entre outros recursos utilizados para a comunicação.

De acordo com Crystal (2011), torna-se muito difícil definir os gêneros da Internet, para tanto há que se realizar muitas pesquisas e estudos sobre as estruturas e suas formas de veiculação.

O autor Crystal (2011), para os textos escritos temos o estilo predominante no qual resulta no surgimento de usos de linguagem situacionalmente distintos (variedades, como os chama) associados a cada tecnologia, neste caso específico o “*output*” pode ser diverso.

Dentre as manifestações da linguagem no ambiente digital, Crystal (2011) afirma que há uma estreita relação entre fala e escrita nos textos presentes na Internet e fica difícil delimitá-los.

Por esse motivo, destacamos a importância da produção das propostas didáticas digitais (Oliveira, 2021) que podem auxiliar o docente na escolha do recurso digital adequado para seu ambiente educacional, assim como o nível da Competência Digital (Intef, 2017; Buzato, 2009) a ser desenvolvida em seus discentes.

Dessa forma, cada vez mais o aluno se converte em protagonista de sua aprendizagem e a autonomia, criatividade, criticidade na seleção de informação tornam-se habilidades essenciais para processo educacional.

Vale ressaltar que essas habilidades estão compostas nas dez competências gerais na BNCC para a área de linguagens. As habilidades são replicadas nas Metodologias Ativas e em várias outras metodologias de ensino que envolvem inovação e tecnologia.

Não há como retroceder a esse caminho, tampouco queremos dizer que uma metodologia se sobrepõe a outra, em realidade elas se complementam e são eficientes de acordo com cada ambiente educacional.

A indagação que nos guiou em nosso trabalho de investigação está associada ao como desenvolver a competência digital em nossos alunos a partir de um leque de informações, metodologias e recursos digitais disponíveis.

Como resposta, precisamos conhecer os desdobramentos da Competência Digital, os caminhos dos multiletramentos apresentados por Rojo (2012) e as implicações oferecidas a nós docentes neste novo contexto educacional.

Portanto, a Linguística da Internet nos possibilita uma versatilidade de tipos de textos e linguagem, não há como estabelecer um único estilo, e esse fator a torna fascinante e desafiadora para o âmbito da investigação.

Vejamos o recorte realizado por Oliveira (2021) sobre as definições da Competência Digital e suas contribuições para o ensino de línguas.

## 2.A COMPETÊNCIA DIGITAL E OS MULTILETRAMENTOS

A Competência Digital surge a partir da transformação social e dos desdobramentos do letramento e multiletramentos digitais. Freire (2000, p. 97) assinala que a partir da transformação social surge a necessidade de se criar novas metodologias de ensino e aprendizagem e repensar as propostas didáticas apresentadas aos nossos alunos: “Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e tecnológica”.

Por essa necessidade de mudança e transformação social em uma sociedade em transição tecnológica apontada por Freire (2000), Oliveira (2021) justifica a criação das propostas didáticas digitais representadas pelo novo modelo de aprendizagem e uma nova forma de aprender com grande e rápido acesso à informação.

Com a necessidade de adaptar os novos recursos midiáticos para as aulas de ELE e transpor a realidade para a sala de aula, enxergando a realidade digital como uma forma humana e significativa de aprendizagem, faz-se necessário adaptar os materiais didático e trabalhar o uso das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) ao gerir a Competência Digital.

De acordo com Moran (*apud* Bacich, 2018, p. 40) “sozinhos podemos aprender e avançar bastante; compartilhando podemos conseguir chegar mais longe”. Estar em rede é uma grande oportunidade de compartilhamento em nosso contexto educacional.

Segundo Abio (2017) e Moran (2015). podemos entender que a Competência Digital é uma habilidade requerida ao empregar as Metodologias Ativas, uma vez que implica no desenvolvimento da autonomia, integração e da colaboratividade de forma ética e crítica.

Os multiletramentos descritos por Rojo (2012, p.23) destacam o caráter interativo nos espaços de hipertextos e redes sociais, portanto a habilidade da Competência Digital também deve ser desenvolvida neste contexto educacional, podemos dizer que ambas são complementares.

Não basta apenas usar um recurso tecnológico, os objetivos devem ser geridos, objetivos do desenvolvimento da Competência Digital, assim como os objetivos de ensino da língua meta, esta construção de aprendizagem ocorre de forma simultânea, o princípio de tudo se dá primeiro pelo docente conhecer essas diferenças.

Destaca Oliveira (2021, p.30), que, muitas vezes, o professor se sente desafiado ao fazer uso das Metodologias Ativas em suas diferentes formas de aprendizagens, juntamente com as dificuldades geradas com o uso de tecnologia em sala de aula.

Uma das implicações neste âmbito é a falta de conhecimento que impossibilita o professor atuar de maneira inovadora em sua prá-

tica pedagógica, já que deve gerenciar habilidades de um “designer” profissional.

Para isso, Buzato (2009, p. 1) explica que “apropriação é um conceito aplicável a diferentes escalas ou níveis de análise (tecnologia-indivíduo, tecnologia-grupo, tecnologia-instituição, tecnologia-cultura nacional etc.)” e que ser letrado “é participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e os sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente são gerados, disputados, negociados e transformados”.

Portanto, os multiletramentos permitem que haja uma extensão e o desenvolvimento da Competência Digital, podendo ser aplicada e gerida por níveis como explica Intef<sup>1</sup> (2017). Vejamos a figura a seguir que ilustra os níveis da Competência Digital:

Figura 1- A competência digital por INTEF



Figura 2- A Competência digital docente



Fonte: Abio (2017), adaptado de INTEF (2017, p.11-12 -tradução nossa)

De acordo com as etapas descritas anteriormente, primeiramente, devemos avaliar a finalidade e a relevância da informação buscada. Consideramos a seleção de informação uma das principais etapas da Competência Digital.

Como sep. Página 36 / 111 da por recursos tecnológicos que permitam a colaboração com outros meios digitais que descrevem para uma consciência

Fonte: Abio (2017), adaptado de INTEF (2017, p.11-12, tradução nossa)

1 INTEF é o “Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado” (Intef), na Espanha, e desenvolveu o “Marco Comum de Competência Digital Docente” (Intef, 2013) no qual apresenta cinco competências digitais principais para os professores atuarem na cibercultura. Resumidamente são: a informação, a comunicação, a criação de conteúdos, a segurança e a solução de problemas.

No aspecto da informação, podemos identificar a competência informacional que se faz primordial ao docente. Além dessa integração, observamos que se destaca junto à comunicação, a colaboração e a criação do conteúdo digital, para que facilite o processo de compartilhamento. Basicamente, temos a verificação da validade da informação.

Quando o docente faz a seleção da informação, já estamos nos primeiros níveis de desenvolvimento da Competência Digital. Como segunda etapa, a comunicação se dá pelos recursos tecnológicos escolhidos os quais possam desenvolver a consciência intercultural como salienta Rojo (2012), ao caracterizar os multiletramentos.

Na terceira etapa, criatividade e do saber intelectual, respeitando as licenças de usabilidade. A quarta etapa representa os cuidados com a proteção da identidade digital, como usar as ferramentas com segurança e ética e mostrar aos alunos que também somos responsáveis por nossa identidade digital enquanto usuários da Internet.

A quinta etapa, está baseada na resolução de problemas. Esta etapa está relacionada às dez habilidades da área de Linguagens descritas na BNCC, estabelecidas por Brasil (2018). As escolhas dos recursos tecnológicos, assim como o tema da aula e os objetivos dos multiletramentos estão relacionados à necessidade do aluno de maneira que o possibilite usar um recurso digital de forma criativa, ética e reflexiva.

A seguir, analisaremos uma das propostas didáticas digitais realizadas por Oliveira (2021) na integração das habilidades e no desenvolvimento da Competência Digital.

### **| 3. MODELO DA PROPOSTA DIDÁTICA**

Das seis propostas didáticas digitais em língua espanhola elaboradas para o Ensino Fundamental II por Oliveira (2021, p. 84-89), escolhemos a proposta de número 4 (Anexo 1), aplicada aos alunos da 7ª série do Ensino Fundamental II.

Esta proposta demonstra a personalização desde a escolha do tema a seleção dos Objetos de Aprendizagem Digitais (OAD) para cumprimento do objetivo da aula. Nesta proposta, o veículo de comunicação e interação selecionado foi o *Padlet*. Esta ferramenta permite criar quadros ou murais virtuais que podem ser compartilhados para realizar um trabalho em equipe.

De acordo com Oliveira (2021), a proposta 4, se caracteriza, segundo o INTEF (2017) como nível intermediário, pois exige do aluno o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Nesta etapa é realizada a descrição geral da atividade relacionada à identificação da necessidade do uso dos recursos digitais, na seleção das ferramentas digitais de acordo com a necessidade e propósito da atividade.

O aluno usa a tecnologia de forma criativa para resolver problemas conceituais e pontuais da língua por meio da consciência intercultural, ainda que este processo seja inconsciente e não visualizado por parte dele. Através das ferramentas digitais, a professora consegue motivar seus alunos e o envolvimento deles correspondentes ao desenvolvimento das cinco etapas da Competência Digital descrita neste artigo.

Ao selecionar a ferramenta *Padlet* como um OAD, Oliveira (2021) permitiu que os alunos criassem seu design e colocassem suas características na construção da biografia.

O mais interessante neste relato é que todos os alunos desconheciam a ferramenta. De acordo com a autora, o primeiro contato gerou encantamento por parte dos alunos, já que a personalização ficou por conta da criatividade de cada um deles. A partir desse relato observamos que a Competência Digital pode e deve ser desenvolvida nos planejamentos de atividades que envolvam os recursos digitais em sala de aula, ainda que seja uma seleção de informação sobre um tema específico, a busca guiada também deve ser ensinada e direcionada.

De acordo com Moran (2018), a partir do uso dessa ferramenta, exercitamos os diferentes tipos de aprendizagem, como a aprendizagem compartilhada, já que foi possível combinar diferentes ambientes de aprendizagem como o *Google Classroom*, *Padlet* e a sala de aula física para a construção do conhecimento.

Além disso, a atividade proposta por Oliveira (2021) permitiu uma aprendizagem individualizada e uma aprendizagem por tutoria, onde os alunos puderam compartilhar seus avanços ajudando-os mutuamente.

Em suma, Oliveira (2021) consegue unir o desenvolvimento da Competência Digital junto aos multiletramentos descritos por Rojo (2012) a partir do uso dos OAD ao aplicar uma aprendizagem significativa e promover a criticidade de seus alunos pelo envolvimento intercultural e tecnológico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as mudanças tecnológicas, educacionais e sociais, os multiletramentos nos permite desenvolver competências e habilidades cada vez mais requeridas pelos profissionais da educação.

Uma prova disso é o uso da Competência Digital, que está muito além da presença de um recurso tecnológico em sala de aula, podemos dizer que se refere à consciência tecnológica, à formação da identidade digital e a participação crítica, ética e reflexiva diante de um turbilhão de informações diárias.

Claro que não podemos deixar de mencionar as implicações apresentadas por Pinheiro (2012) e Oliveira (2021, p. 90), já que Buzato (2009) afirma que a formação dos professores em detrimento ao letramento digital é “deficitária”, por isso afirmamos a necessidade de investimento na formação acadêmica dos professores em formação, como parte do desenvolvimento da competência digital docente.

Embora tenha inúmeras implicações e por grande parte atribuídas ao ambiente, o professor ainda torna-se o responsável por gerenciar a metodologia utilizada em seu ambiente educacional, assim como o gerenciamento e escolha das TDICE que sejam mais adequadas a seu currículo e aos seus discentes.

Entendemos que não há como retroceder a este caminho de mudanças tecnológicas. Os autores Leffa (2016) e Moran (2018), afirmam que a nossa sociedade se define como a sociedade da informação e precisamos adequar nossas práticas pedagógicas, pois a maneira de aprender dos nossos alunos também se transformam ao longo do tempo.

Portanto, desejamos com este artigo encorajar nossos colegas educadores a fim de que possam participar dessa mudança educacional junto aos seus alunos promovendo em seus planos de aula o desenvolvimento da Competência Digital por etapas conforme apresentado ao longo desse artigo, com certeza este já será um grande avanço para sua prática educacional.

Em síntese, cabe ao professor saber usá-la em seu planejamento, pois ao privar um aluno do domínio digital deixamos de lado a informação, as diferentes formas de comunicação, a disseminação de ideias e reduzimos as suas chances de entrada no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABIO, Gonzalo. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. *Caracol*, [S.l.], n. 13, p. 20-55, mar.2017. ISSN 2317-9651. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901/124761>>. Acesso em: 27 dez. 2022
- ALMEIDA, Jaqueline Maria de; CASTELANO, Karine Lôbo; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; LUQUETTI, Eliana Crispim França. Uso do Blog na Escola: Recurso Didático ou Objeto de Divulgação? *Revista Científica Internacional InterScience Place*, [s.l.], v. 1, n. 22, p.174-193, 17 set. 2012.

BACICH, Lilian (org); MORAN, José (org). et al. *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. 297p.

BACICH, Lilian; TRANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino Híbrido. Personalização e Tecnologia na Educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. 272p.

BIERBRAUER, Fanny. Las Tics y la formación de profesores del ELSE. In: DANDREA, Fabio (coord); SUPISICHE, Patrícia et al. *Articulación lingüística y cultural Mercosur 2: gestión institucional del español lengua segunda y extranjera en la cooperación con Brasil*. 1a ed. Río Cuarto: UniRío Editora, 2015. v. 2, p.117-134. ISBN 978-987-688-134-0 1. Disponível em: <http://nemocosur.siu.edu.ar/webnucleo/publicaciones/Articulacion%20Linguistica%20y.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 f. Monografia (especialização) – Curso de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. 2006. Disponível em: <[http://www.educarede.org.br/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 02 mar.2019.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramento e inclusão: do Estado-nação a era das Tics*. D.E.L.T.A., 25:1, 2009, p.1-38.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Documento Preliminar MEC. Brasília,DF, 2018, p. 600,19 dez. 2018. Disponível em:mhttp://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC\_19dez2018\_site.p df. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO, Tatiana Maria Couto. *Objetos de aprendizaje digitales: un análisis sobre su pertinencia pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de lengua española*. 2017. 127p. Disertación de Maestría – Programa de Posgrado en Estudios de Lenguaje, Universidade Tecnológica Federal de Paraná. Curitiba, 2017.

CRYSTAL, David. *The Internet Linguistics*. Editora Routledge, 2011, pp.192.

INTEF. *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Proyecto “Marco Común de Competencia Digital Docente” del Plan de Cultura Digital en

la Escuela. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Gobierno de España, 2017. Disponível em:<<http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>> Acesso em: dez. 2018.

LACERDA SANTOS, G. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da Educação Básica: analisando contratos e destratos didáticos a partir de um estudo de caso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 275-290, abr./jun. 2014. Editora UFPR.

LEFFA, Vilson José. Produções de Materiais de Ensino: *Teoria e Prática*. 2. ed. Pelotas: Educat: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2007. 206p.

LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, p.1-18, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5ed. São Paulo, 2003. pp.93

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais no Ensino de Língua*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.146-225.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. PROEX/ UEPG, v.II, p.1-20, 2015. (Coleção Mídias contemporâneas).

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

OLIVEIRA, F. Maiara. *Blog e E-book: propostas didáticas digitais na aula de língua espanhola como amplitude da competência digital*. – Londrina, 2021. 111 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2021.

PINHEIRO, I. Q. *Explorando as affordances do uso de dispositivos móveis na formação continuada de professores de língua inglesa*. 2017. 111f. Dissertação

(mestrado)- Curso de Letras, Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo [orgs.] *Multiletramentos na escola*. São Paulo : Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, Roxane Helena R.; TRANZINETO, Adolfo *et al.* (org.). *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.216.

SOARES, Eliana. *Uma estrada de tijolos multicoloridos: proposta de Ensino de Língua Espanhola por meio de fichas didáticas temáticas e tecnologia*. Londrina, 2020. 100 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2020.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81p. 143-160, dez. 2002.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. *A Elaboração de Materiais para Curso de Idiomas*. 1. ed. São Paulo. SBS, 2005. 84p.

## ANEXO 1

### PLANO DE AULA n.º 04

DESCRIÇÃO DO GRUPO: Alunos da 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental II

LOCAL: Colégio privado- Londrina/PR

NÍVEL: Básico

DATA: agosto/2018. HORA: 10h35 às 12h05 DURAÇÃO: 1h20 SALA: 3

PROFESSORA: Maiara Fernandes de Oliveira

TEMA/ASSUNTO: “¿Yo, un artista?”

**1.OBJETIVOS:** identificar e retomar as obras de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero. Reconhecer o gênero textual biografia e expressar opinião acerca do modo de vida dos artistas mencionados.

**2.MOTIVAÇÃO:** Como atividade motivacional a professora pediu aos alunos que postassem duas fotos de sua infância no ambiente do *Classroom*. Cada aluno justificou a escolha de sua foto para a turma. (CO e PO- 15 min).

#### 3.CONTEÚDOS

3.1 Comunicativo/funcional: expressar gostos e preferências, descrever e narrar fatos passados.

3.2 Lexical: cores, formas, descrição física, tamanho, tipos de roupa e acessórios.

3.3 Cultural: Biografia de Pablo Picasso, Salvador Dalí, Frida Kahlo e Fernando Botero.

3.4 Gramatical: Verbos regulares e irregulares no pretérito indefinido e imperfeito do indicativo.

3.5 Fonético/ortográfico las variantes de la “ll”,

#### 4. DESENVOLVIMENTO / ATIVIDADES

4.1- A professora levou os alunos ao laboratório de informática. Eles também utilizaram o celular para acessar a plataforma digital da sala de aula virtu-

al. Retomou os artistas estudados e perguntou-lhes como estava constituída a biografia. (CO – PO e CE – 15 min).

4.2 – Após a explicação da estrutura linguística do gênero, a professora solicitou aos alunos que fizessem o *login* em suas contas educacionais e acessassem a sala de aula virtual de língua espanhola, viram o desafio e acessaram o *Padlet* pelo *link* disponibilizado. (CO e PO – 15 min)

4.3 – Depois, entraram em suas contas educacionais, gerando uma conta no *Padlet*. Em seguida, começaram a descrever a sua biografia com a foto postada no *Classroom*. Para aqueles que não trouxeram a foto, puderam acessar a sua rede social por cinco minutos para selecionar a foto desejada. Neste primeiro momento, junto a professora, fizeram o autoconhecimento da ferramenta e das possibilidades para a construção da biografia. (PE – 20 min).

4.4 – Logo, após fazer a atividade de orientação da funcionalidade da ferramenta *Padlet*, os alunos criaram a sua biografia. A biografia contemplou os seguintes critérios na entrega do produto final:

- 1) Apresentar o tema: Mi vida.
- 2) Usar as cores e formas geométricas, assim como imagens e fotos.
- 3) Utilizar os recursos para a organização e a apresentação das legendas para as fotos narrando fatos passados.
- 4) Utilizar as ferramentas dispostas no *Padlet*, como *gifs*, vídeos, músicas e sons.
- 5) Compartilhar o produto final na sala de aula online. Esta atividade foi realizada individualmente. (PE e CO – 60 min).

4.5 – Na produção, os alunos utilizaram a autonomia e a criatividade para entregar a sua biografia, de acordo com os critérios estabelecidos. Ao final, todas as biografias foram compartilhadas na sala de aula virtual para serem trabalhadas na próxima aula, assim pudemos explorar a aprendizagem compartilhada. (PE – 10 min).

4.6- Após o compartilhamento, a professora fará a correção individual para cada aluno utilizando a ferramenta *Padlet*- comentários. Neste momento, se avaliará as habilidades desenvolvidas pelo aluno ao gerenciar a ferramen-

ta em seu aspecto de autonomia, criatividade e realização da tarefa a partir dos critérios avaliativos.

## **5. ETAPAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA ATIVA**

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto e se envolver emocionalmente. (Atividade de motivação)

Atividades de brainstorming: espaço para gerar ideias, escutar, saber o que e como produzir, saber argumentar e convencer. (Atividade 4.1)

Atividades de organização: divisão de tarefas e de responsabilidades, escolha de recursos de registro, elaboração do planejamento: auto avaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre a mudança de rota. (Atividade 4.3 e 4.4)

Atividades de registro e reflexão: Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias e incorporação de práticas. (Atividade 4.5)

Atividades de produção: execução das etapas das atividades por parte dos alunos para gerar os produtos. (Atividade 4.6)

Atividades de apresentação e/ou publicação do que foi gerado: celebração e avaliação final. (Atividade 4.6)

Nível da Competência Digital: intermediário.

- O aluno será capaz de selecionar as tecnologias mais adequadas para as atividades que se pretende desenvolver.
- O aluno será capaz de ampliar e atualizar a Competência Digital de acordo com as necessidades profissionais e pessoais.
- O aluno será capaz de argumentar, expor ideias e usar a ferramenta para produção de um produto final.

## **8. Habilidades**

- Inovar usando a tecnologia de forma colaborativa e criativa.
- Gerar conhecimento e resolver problemas conceituais.
- Expressar-se de maneira organizada.
- Identificar a necessidade comunicativa.

- Apresentar domínio da tecnologia.

## **RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS**

Lousa digital, computador.

### **6. OAD**

*Classroom, Padlet*, Editor de Fotos

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação ocorreu no processo de organização e gerenciamento da ferramenta digital proposta 4.2 a 4.6, assim como nos aspectos linguísticos 4.4 descritos de PE e CO.

## **| BIBLIOGRAFIA**

<https://arteartistas.com.br/biografia-de-fernando-botero-e-sua-obra/>

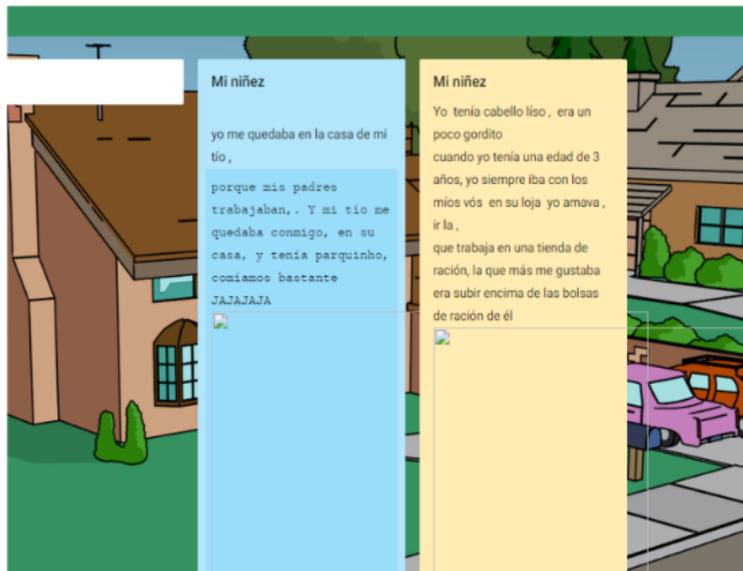
[https://www.ebiografia.com/fernando\\_botero/](https://www.ebiografia.com/fernando_botero/)

## APÊNDICES

### Apêndice – Resultados



Fonte: o próprio autor



Fonte: o próprio autor



## **“A GENTE PRECISA FAZER ALGUMA COISA!”: PRECEITOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS COMO FIOS CONDUTORES DE PRÁTICAS TRANSFORMADORAS NO ENSINO SUPERIOR**

LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS

### **| 1. INTRODUÇÃO**

A delimitação da função do(a) professor(a) na prática escolar contemporânea tem sido objeto de muitos estudos, análises e discussões em todas as esferas da sociedade, assim como temas de pesquisas em programas de pós-graduação por todo o país. Pode-se notar a presença de uma inegável polarização que permeia as camadas sociais: muitos integrantes da comunidade (escolar ou não) ainda se pautam em preceitos tradicionais e conservadores no que tange os papéis de educadores, enaltecendo a chamada educação bancária (Freire, 2005) que, infelizmente, domina as práticas educacionais pelo país. De um lado, enxerga-se a educação como algo unidirecional, ou seja, o conhecimento é transmitido daquele que presta o papel de autoridade (professor/a) em direção àquele que presta o papel de subalterno (estudante), sem muito espaço para a (co)construção do conhecimento de forma colaborativa e transformativa. Enquanto isso, do outro lado, há um grupo que rejeita essa premissa e parte de pressupostos mo-

ernos que debruçam sobre como a educação precisa se reinventar, de modo a acompanhar a constante evolução do mundo globalizado, buscando não apenas transmitir supostos conhecimentos, mas transformar nossos(as) pupilos(as) em agentes de atuação e mudança social. Santo e Ferreira (2021, p. 41) comentam esse paradigma.

[...] devido a fatores sócio-políticos e econômicos, muitas vezes, em sala de aula, não conseguimos contemplar uma relação significativa entre a vida do aluno com o conteúdo ensinado, mantendo-nos presos a tradições e métodos ultrapassados.

Se direcionarmos nossos olhares para o Ensino Superior, é possível notar que tal polarização continua. Embora muitos(as) educadores(as) façam esforços para promover uma educação criativa, ainda conseguimos observar um certo tradicionalismo presente nas práticas desse contexto. Questões de identidade, gênero, status, sexualidade, poder e emancipação costumam permear pesquisas e debates dos círculos acadêmicos, embora o foco principal de cada disciplina continue sendo o conteúdo programático preestabelecido, o que é, inegavelmente, deveras importante para a padronização das capacidades adquiridas em cada curso. Nossa atuação em cenários de Ensino Superior, plurilíngue e multifacetado por essência, demanda ações pedagógicas que vão ao encontro da infinidade de identidades que compõem o ambiente escolar e que considere as vivências e necessidades de nossos(as) alunos(as) (Ferreira, 2018). Nota-se, portanto, um embate: de que modo o(a) professor(a) consegue trabalhar com conteúdos essenciais para a formação de seus pupilos(as) enquanto promove práticas transformadoras no Ensino Superior?

Senti esse embate na pele durante um diálogo com meus alunos e alunas do curso de Letras/Inglês da universidade em que atualmente trabalho. Um dia, notei que os(as) estudantes estavam revoltados com algo que havia acontecido durante o intervalo. Ao me aproximar, percebi que o grupo conversava sobre comentários feitos por um outro

grupo de alunos(as) que haviam sentado por perto durante o período do jantar no restaurante universitário do campus. De acordo com tal grupo, a nova variante da varíola<sup>1</sup>, comumente chamada de *varíola dos macacos*, era uma doença apenas de “gays” e que este mesmo grupo estava evitando visitar certos bares frequentados pela população LGBTQIA+ da cidade para não “pegar” a nova variante. Meus estudantes, claramente transtornados(as) com as falsas acusações proferidas pelo outro grupo, se questionavam sobre como agir depois de escutar aquele absurdo, até que uma das alunas proferiu: “A gente precisa fazer alguma coisa!”. Logo, notei ali um escopo para práticas transformadoras que se preocupassem com as necessidades do contexto que estava inserido.

## 2 OBJETIVOS

Dito isso, neste artigo, me preocupo em explorar um dispositivo mediador utilizado na formação de professores(as) de Inglês no curso de Letras/Inglês em uma universidade pública na cidade de Apucarana/PR criado para atender as necessidades de meus(-minhas) alunos(as) e que possui como fios condutores as premissas de ensino de línguas adicionais pautadas no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) brasileiro (Cristovão; Miquelante; Francescon, 2020) e na pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.* 1996).

Como objetivo geral, procuro explorar os modos em que dispositivo de ensino Rota em educação linguística crítica em parceria com os preceitos da pedagogia dos Multiletramentos atuam como bases de práticas docentes transformadoras no Ensino Superior. Para tal, foi delimitado objetivos específicos que guiaram esta jornada: a) ilustrar os conceitos basilares de ambas correntes teóricas; b) apresentar

---

1 A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomenda a utilização de um outro termo para a doença: MPox. A mudança ocorre devido à observação de linguagem de cunho racista e estigmatizante pela internet. A mudança foi proposta em novembro de 2022 em uma publicação no *site* oficial e pode ser acessada pelo *link*: <<https://www.who.int/news/item/28-11-2022-who-recommends-new-name-for-monkeypox-disease>>

a macroestrutura da rota produzida e aplicada; c) apontar a presença de práticas pautadas na pedagogia dos Multiletramentos na rota produzida e aplicada.

Ao longo do texto, me debruço sobre tais conceitos, exploro o percurso metodológico percorrido neste trabalho e faço uma breve análise do dispositivo utilizado.

### | 3 PRECEITOS BASILARES

Um dos preceitos mais essenciais para a compreensão do processo de ensino de línguas é a definição de *línguas e atividades linguageiras* propostas por Bronckart (2007). O autor se preocupa em fugir dos dois conceitos mais tradicionais: a) de que a atividade linguageira não é apenas a transmissão do pensamento; e b) de que a atividade linguageira é usada apenas para a comunicação. Expande-se, portanto, essas definições, ditando que as línguas e atividades linguageiras existem para propiciar a interação social, logo que somos indivíduos sociais e estamos atrelados a contextos históricos, políticos, econômicos, entre outros, sempre conectados com processos de criação cultural e social do ser humano.

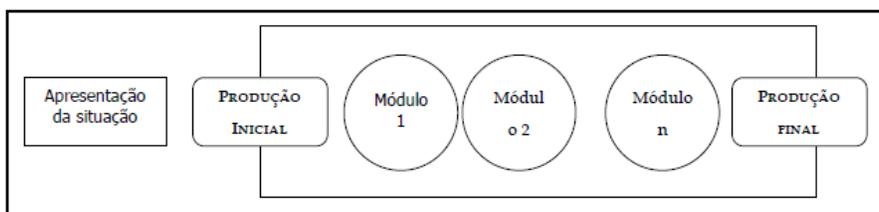
Ao estarem associadas aos parâmetros supracitados, as atividades de linguagem se tornam acontecimentos sociais e coletivos, que fazem uso de *gêneros* semi-infinitos como instrumentos necessários para sua realização. A apropriação de tais gêneros e o desenvolvimento de capacidades que tornem os(as) alunos(as) hábeis para navegar na sociedade por meio deles tornam-se, então, os grandes objetivos do(a) professor(a) de línguas que se baseiam no Interacionismo Sociodiscursivo como fio condutor de suas práticas. Miquelante, Cristovão e Pontara (2020, p. 155) comentam sobre os gêneros.

Sob essa compreensão, estudiosos genebrinos e brasileiros do ISD concebem o ensino de línguas com base em gêneros como *oportunizador* de interações por meio da linguagem que permeia diferentes áreas de atividade humana. Esses estudiosos, ao optarem por essa concepção

de ensino, contrapõem-se aos métodos tradicionais do ensino de línguas, ao valorizarem o desenvolvimento dos/as estudantes, de forma que esses/as possam compreender e produzir textos orais, escritos e/ou multimodais de diferentes gêneros, com vistas a um agir social.

O dispositivo oficial de ensino do ISD é a sequência didática (doravante SD), prática de grande aderência em todo território nacional, principalmente para o ensino de línguas adicionais<sup>2</sup>. Tal dispositivo é descrito por seus criadores como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral e escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82) e é dividida entre as etapas: a) apresentação da situação, com o intuito de contextualizar os(as) participantes dos objetivos da SD, assim como o gênero a ser trabalhado; b) produção inicial, de cunho diagnóstico, que fornece subsídios para que o(a) professor(a) observe as necessidades de seu contexto; c) módulos, de quantidades variadas, que trabalham com diversos elementos constituintes do gênero escolhido; e finalmente c) a produção final, em forma de refacção da produção inicial, que deve refletir o progresso dos(as) alunos(as) nos módulos. A Figura 01, a seguir, ilustra este esquema.

Figura 1- Esquema original da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Obviamente, o procedimento descrito pelos autores genebrinos não abarcam todas as necessidades da educação em contexto brasileiro. Por esse motivo, pesquisadores da nossa nação buscam, incessante-

2 Esse artigo se utiliza do termo língua adicional ao se referir ao aprendizado de uma língua que não seja a língua materna do(a) aprendiz.

mente, expandir e modificar o dispositivo de modo a suprir as demandas nacionais de ensino. Prontamente, nesse trabalho, busco sulear<sup>3</sup> (quando possível) os referenciais teóricos utilizados, principalmente da área do ISD, pois acredito que nosso território exige técnicas e direcionamentos muito específicos – elementos que apenas nossos(as) pesquisadores(as) compreendemos totalmente. Dito isso, o exemplo de expansão da SD que analiso nesta pesquisa é a chamada *rota em educação linguística crítica*.

As rotas em educação linguística crítica foram criadas pensando no ensino de língua inglesa no Ensino Superior e possuem diferenças e similaridades com a SD. Essa expansão genuinamente brasileira se assemelha ao dispositivo original no que tange: a) as divisões de cada etapa; b) a modularidade dos conteúdos trabalhados; c) o gênero sendo o ponto de partida; d) o trabalho para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (doravante CL). Miquelante, Cristovão e Pontara (2020) ecoam as definições das CL propostas por Dolz e Schneuwly (2004) e discorrem sobre novas CL adicionadas por pesquisadores em território nacional.

Essas capacidades são nominadas por Dolz e Schneuwly ([2004] 2010, p. 44) como: capacidades de ação (CA), referentes aos parâmetros físicos e socio subjetivos subjacentes às ações languageiras; capacidades discursivas (CD) relativas à organização do conteúdo em textos; e capacidades linguístico-discursivas (CLD) concernentes aos recursos textuais, pragmáticos, sintáticos, lexicais, ortográficos e gráficos. Além dessas três CL, Cristovão e Stutz (2011) apresentam as capacidades de significação (CS) como aquelas que contribuem, a partir das práticas sociais das quais os sujeitos participam, para a construção de sentidos. Lenharo (2016), com base em palestra proferida por Dolz

---

3 O processo de *suplemento* promovido por Freire é o movimento de utilizar-se de referenciais teóricos provenientes de pesquisadores(as) da América Latina, pois entende-se que nossos profissionais compreendem nossas necessidades de formas mais abrangentes do que teóricos(as) do hemisfério norte.

(2015), apresenta critérios relacionados às capacidades multissemióticas (CMS), esclarecendo que “tais capacidades desempenham papel central quando da análise de textos que apresentam materialidades sonoras, digitais e visuais”. (LENHARO, 2016, p. 30). (Miquelante; Cristovão; Pontara, 2020)

No que tange às diferenças da proposta original em nosso país, Magalhaes e Cristovão (2018) comentam que: a) a SD no Brasil possui um caráter não linear; b) o(a) professor(a) possui papel central como mediador pedagógico de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua; c) existe uma abertura para a exploração de vários gêneros dentro de uma SD, com foco em um gênero “alvo” acompanhado de gêneros “paralelos”, de modo a construir o arcabouço temático do aluno para o domínio do gênero “alvo”; d) a não fixidez de um gênero *a priori*; e) a elaboração da SD ao longo do processo de aprendizagem, e não anteriormente; f) articulação da SD com outros projetos escolares mais amplos; g) escolhas de temas relevantes à práticas sociais constitutivas do gênero; h) prioridade de tais práticas sociais em relação ao gênero de texto, nunca o contrário; i) circulação genuína do discurso dos(as) alunos(as); j) avaliação contínua e processual; k) revisão e refacção dos textos produzidos; entre outros.

Ademais, as rotas em educação linguística crítica continuam a expansão do modelo original, adicionando quatro novos princípios norteadores conectados por um eixo central: a língua como prática social e o agir social com a linguagem em múltiplas esferas da sociedade. A figura (Figura 02) a seguir ilustra esses conceitos e faz conexões com outros princípios norteadores.

Figura 02 – Princípios norteadores para a produção das rotas



Fonte: Cristovão, Miquelante e Franceson (2020, p. 479)

Dessa forma, é possível notar como os conceitos ilustrados em formato de bússola servem como fios condutores para a criação e aplicação das rotas em contexto de Ensino Superior. As autoras Cristovão e Miquelante (2021, 12) comentam tais princípios.

[...] como princípios norteadores temos: i) os multiletramentos (com atividades transversais voltadas aos letramentos digitais, profissionais e críticos); ii) o agir docente (chamando especial atenção para reflexividade, consciência crítica da linguagem e instrumentos avaliativos), por entendermos que todas as disciplinas do curso devem contribuir para o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes do/a professor/a em formação inicial; iii) o uso e estudo da língua (abordando as diferentes ações

de linguagem e atividades de análise linguísticas) e, iv) o estatuto do Inglês como Língua Franca, priorizando inteligibilidade, exemplares do uso do inglês em textos de diferentes partes do mundo e a dimensão intercultural, sempre presente nos textos, sejam eles orais e/ou escritos, e não fora deles.

No total, oito rotas foram criadas originalmente, ao longo dos últimos anos e, até o momento da redação desse trabalho, duas foram publicadas e estão disponíveis de forma gratuita para download em formato de e-book. A primeira delas, nomeada “About me: identifying myself in different media and other areas of life” e publicada em 2021, de autoria de Vera Cristovão e Marileuza Miquelante, traz uma síntese em formato de quadro-sumário da macroestrutura da rota, contendo os elementos: a) esfera social; b) gênero; c) mídia/meio de circulação; d) temas; e) aspectos léxico-gramaticais; f) práticas em pronúncia; g) letramentos digitais; h) letramentos profissionais; i) dimensões interculturais; j) práxis e saberes docentes; e k) instrumentos avaliativos.

Como previamente citado, o eixo norte da Figura 01 destaca a importância dos multiletramentos na criação e aplicação do material proposto. Em 1996, o termo multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996) foi criado pelo conhecido Grupo Nova Londres (*New London Group* [doravante NLG]), ao se posicionarem por meio de um manifesto sobre como a mudança no mundo globalizado exige novas perspectivas nas áreas de ensino e educação. Essa mudança tornou-se crucial após a observação por pesquisadores(as) sobre a multimodalidade de sentidos nas mais diferentes formas de expressão de linguagem, refutando a ideia anterior de monomodalidade textual – mesmo em textos que possuem apenas um formato, como o texto escrito (Silva, 2007, p. 03).

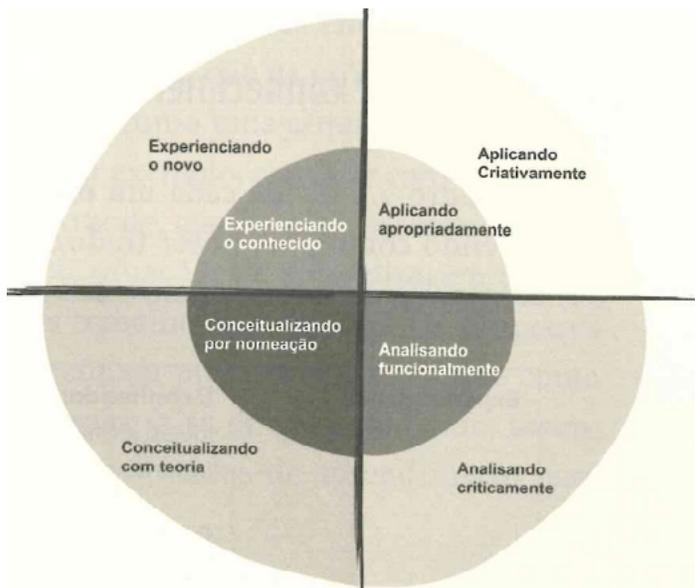
Entende-se, dessa maneira, que a mudança tecnológica iniciada nos anos 90, com a popularização da Internet e outros serviços de comunicação em massa, intensificou a multimodalidade nas atividades linguísticas. A criação de sentidos por meio de novos gêneros digitais passou a acontecer de novas formas, logo, o processo de ensino e aprendizagem – e o trabalho com gêneros textuais – teve que abarcar esses novos movimentos em prol de uma educação abrangente e de qualidade, viabilizando um novo escopo para práticas educacionais e sociais, a então chamada Pedagogia dos Multiletramentos.

Ainda, ecoando Vygotsky (1984), o NLG entende a linguagem como um produto social, pois “o homem constitui-se como sujeito por meio de suas interações sociais, e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura” (Rego, 2019, p.93). Portanto, um aspecto crucial da pedagogia dos Multiletramentos é a premissa de que nossos(as) alunos(as) se tornem pessoas que irão se constituir como indivíduo enquanto constroem o mundo em sua volta por meio da linguagem – chamados de *fazedores de futuros sociais* (Cazden *et al.*, 1996, p. 64). O conceito de *fazedores de futuros sociais* é altamente importante para este trabalho pois dialoga grandemente com um eixo vital das rotas em educação linguística crítica: o agir social por meio do agir linguageiro. Uma das características das rotas é a premissa de que o(a) estudante irá agir socialmente em seu contexto em prol da mudança social, ou seja, de modo a construir seu futuro e o futuro de todos(as) em sua volta.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) salientam “tipos fundamentais de pensamento em ação” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 74) que podem guiar o agir docente na prática de forma a firmar a pedagogia dos Multiletramentos como epistemologia. Esses diferentes tipos de atividades escolares são definidos pelos autores como *processos*

*de conhecimento* (Figura 03) e são bases para a criação de atividades utilizadas em sala de aula com objetivos singulares.

Figura 03 – Os “processos de conhecimento”



Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.73)

Ainda, de modo a transpor os conceitos dos processos de conhecimento para práticas escolas e facilitar o entendimento de cada movimento sugerido, os autores propõem um quadro (Quadro 01) que explicita a função de cada um desses processos.

Quadro 01 – Os processos de conhecimento e sua  
relação com atividades em sala de aula

<b>Experienciando</b>	<p><b>O conhecido:</b> estudantes trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informação que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.</p> <p><b>O novo:</b> estudantes estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido.</p>
<b>Conceitualizando</b>	<p><b>Por nomeação:</b> estudantes agrupam informações em categorias, aplicam os tempos de classificação e definem esses termos.</p> <p><b>Com teoria:</b> estudantes fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.</p>
<b>Analisando</b>	<p><b>Funcionalmente:</b> estudantes analisam conexões lógicas, relações de causa e efeito, estrutura e função.</p> <p><b>Criticamente:</b> estudantes avaliam as perspectivas, os interesses e os motivos próprios e de outras pessoas.</p>
<b>Aplicando</b>	<p><b>Apropriadamente:</b> estudantes testam seus conhecimentos em situações reais ou simuladas para ver se funcionam de uma maneira previsível em um contexto convencional.</p> <p><b>Criativamente:</b> estudantes fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente.</p>

Fonte: Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 75)

Em suma, o ISD brasileiro oferece um dispositivo de ensino que abarca as especificidades de nossos contextos ancorado na premissa de ensino por meio de gêneros e a pedagogia dos Multiletramentos salienta processos e movimentos de atividades escolares que vão além da transmissão do conhecimento, mas sim sua (co)construção com nossos(as) aprendizes, partindo da experiência prévia do(a) participante e indo em direção à uma aplicação transformadora e crítica

do conhecimento. Na seção a seguir, descrevo o percurso metodológico que pavimentou essa pesquisa.

#### | 4 METODOLOGIA

Com o objetivo de atingir os objetivos delimitados para este artigo, especificamos nesta seção o percurso metodológico percorrido ao longo do processo. Como o ponto de partida de todo este trabalho foi a indagação imposta pelos(as) participantes, torna-se relevante iniciarmos explanando o lócus de aplicação da rota confeccionada. O contexto de aplicação da rota foi uma turma de segundo ano de Letras/Inglês de uma universidade pública em Apucarana, na disciplina de *Oficina de leitura e produção textual em Língua Inglesa I*, ofertada anualmente, com carga horária total de 60h, dividida em encontros semanais de 2h cada. Os(as) participantes são jovens professores-em-formação muito engajados(as) com causas sociais e plurilingues em seus gostos, gêneros, aptidões e sexualidades, que sempre discutem temas de caráter social, de inclusão e de identidade recorrentemente no ambiente da sala de aula. Os(as) participantes possuem níveis linguísticos muito diferentes e frequentemente se apoiam uns aos outros durante atividades, de forma colaborativa.

Devido às limitações do meio em que este texto está presente, foi definido para análise partes da rota em questão, logo que uma análise completa do material fugiria ao escopo da publicação. Desta forma, foram selecionadas atividades que ilustram os modos em que os conceitos da pedagogia dos Multiletramentos aparecem no material, sendo os *processos de conhecimento* (NLG, 1996; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2015) uma das lentes utilizadas para a análise. Ainda, utilizando-se de preceitos do Interacionismo sociodiscursivo, os conceitos de desenvolvimento das *capacidades de linguagem* (Cristovao et al., 2010; Cristovão, Stutz, 2011; Pontara, 2016) também foram apropriados como uma das lentes de análise. Logo, essa análise pontuar qual processo do conhecimento está sendo majoritariamente desenvolvido

na atividade em questão e quais capacidades de linguagem permeiam tais atividades<sup>4</sup>.

Previamente à sua criação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002) a respeito dos procedimentos de ensino do Interacionismo Sociodiscursivo e da pedagogia dos Multiletramentos. Ademais, as análises em questão foram feitas sob perspectivas interpretativistas de cunho qualitativo (Gamson, 2006). Ainda, como estive envolvido com os(as) participantes como professor regente da disciplina, é possível caracterizar esta pesquisa como pesquisa-ação (Lincoln; Guba, 2006).

Antes de adentrarmos na análise das atividades selecionadas, faz-se importante a apresentação da macroestrutura do material. A rota foi intitulada “Living with” em alusão ao modo de se referir a pessoas que vivem com certas condições de saúde. A terminologia “pessoa vivendo com”, como em “pessoa vivendo com HIV”, coloca o ser humano e a vida à frente de sua condição. A rota toma o poster de conscientização como gênero principal e tem como agir linguageiro a confecção de um poster a respeito da nova variante da *MPox*. O agir social proposto na rota foi a divulgação desses posters nos murais da universidade que se alocam pelos corredores, salas de aula e ambiente coletivos, como a cafeteria do restaurante universitário. Durante a rota, os(as) alunos(as) são levados(as) a refletir sobre o poder da linguagem na manutenção de estereótipos que afetam diretamente minorias políticas da sociedade, como a comunidade LGBTQIA+, enquanto trabalhamos com o desenvolvimento das múltiplas capacidades de linguagem em língua inglesa. Outrossim, como uma das características das rotas é a formação docente, o material ainda trouxe momentos de desenvolvimento de letramentos profissionais e acadêmicos, com a discussão

---

4 A comunidade científica entende que as atividades dos dispositivos pautados nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo potencialmente conseguem trabalhar com todas as capacidades de linguagem simultaneamente, visto que as capacidades, embora divididas em categorias, não funcionam separadamente. Usamos aqui como ilustração a alegoria da engrenagem do relógio: se uma engrenagem se move, todas as outras engrenagens do maquinário se movem junto.

de textos sobre a tradução como prática escolar e tradução intersemiótica. O Quadro 02 pontua as atividades e as etapas da rota produzida.

Quadro 02 – Quadro-sumário da rota “Living with”

<b>Esfera</b>	Acadêmica
<b>Agir social</b>	Distribuir cartazes de conscientização a respeito da nova variante da varíola
<b>Agir linguageiro</b>	Produzir um cartaz de conscientização
<b>Gênero(s)</b>	Cartaz de conscientização; obras de arte; artigo online; biografia.
<b>Temas</b>	O papel da arte nas múltiplas esferas da sociedade; ISTs; Preconceito; Comunidade LGBTQIA+.
<b>Aspectos léxico-gramaticais</b>	Linguagem estigmatizante; Linguagem da área da saúde; Formas do imperativo em inglês; Formas do presente em inglês.
<b>Letramentos digitais</b>	Navegar por diferentes sites; Fazer buscas online; Buscar fontes na internet; Produzir material via Plataforma Canva.
<b>Letramentos profissionais</b>	Tradução na formação docente (Liberatti, 2012) e Tradução Intersemiótica (Plaza, 2012)
<b>Dimensão intercultural</b>	Crença e comportamento;
<b>Instrumentos avaliativos</b>	Três produções de posters de conscientização; Apresentação dos posters.

Fonte: O autor

Na próxima seção, analiso partes da rota construída de modo a apontar as referências teóricas presentes no material.

## | 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

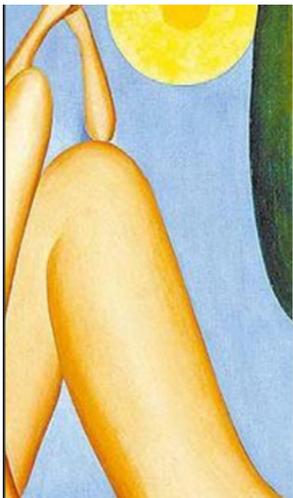
As atividades apresentadas nesta seção foram selecionadas de modo a ilustrar como a pedagogia dos Multiletramentos e o Interacionismo Sociodiscursivo atuam como fios condutores de práticas transformadoras no Ensino Superior. O recorte selecionado aqui evidencia que minha *práxis*<sup>5</sup> (Freire, 1980) é constantemente transformada pelas minhas experiências práticas em sala assim como pelas minhas leituras e vivências acadêmicas como pesquisador.

A primeira atividade (Figura 04), logo na seção de contextualização da rota (página 02), serve de exemplo da etapa de processo do conhecimento denominada *experienciando o conhecido*. A atividade se inicia por meio de uma discussão a respeito da obra *Abaporu*, de Tarsila do Amaral (1928), que, desde sua primeira exibição, é tema de calorosos debates nas esferas da sociedade e é de grande familiaridade dos(as) estudantes, estando presente no conteúdo programático das disciplinas de Artes durante o Ensino Fundamental e Médio. O objetivo da atividade é apresentar o tema da rota, utilizando-se como ponto inicial da discussão as próprias opiniões, vivências e conhecimentos dos(as) participantes. Ademais, *capacidades de significação* são potencialmente exploradas ao questionarmos o papel daquele gênero na sociedade e na vida dos(as) estudantes, assim como as *capacidades de ação*, ao mobilizarem seus próprios conhecimentos de mundo para entender um texto.

---

5 Freire define *práxis* como “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 1980, p. 26). Dessa forma, *práxis* se torna uma linha tênue entre conhecimento prático experienciado no mundo “real” e o conhecimento acadêmico e teórico, onde não é possível apontar onde um começa e o outro termina, se tornando uma “autêntica união da ação e da reflexão” (Freire, 1980, p.92).

Figura 04 – Exemplo de experienciando o conhecido



**GETTING STARTED**

1) Discuss in pairs:

a) Have you ever seen the cover art for this material? What about the one on the left? What do you think about them?

b) How important is art in your life?

c) What is the artistic expression you most enjoy and why?

Fonte: O autor

Na próxima página (03), o foco da discussão recai sobre outro artista, o americano Keith Haring, conhecido mundialmente por sua expressão artística única e pela sua luta em prol da conscientização a respeito do HIV e AIDS na década de 1980 e início dos anos 90. Nesta etapa da rota, a mudança brusca entre os artistas e seus estilos, pode ser tomada como exemplo do processo de conhecimento *experienciando o novo*. Neste momento, a discussão se expande para novas modalidades de expressão artística, além da introdução de uma curta biografia, que trabalha potencialmente com as *capacidades discursivas*, que se referem à arquitetura do gênero e a posição dos elementos no texto, e com as *capacidades linguístico-discursivas*, exploram um novo léxico em língua Inglesa.

Figura 05 – Exemplo de experienciando o novo



Source: Radiante, by Keith Haring

5) Look up the artist Keith Haring and share your findings with the group. Focus on:

- Who he was;
- Where he lived;
- What he did for a living;
- Why he got famous
- His impact in his community

Source: Best buddies, by Keith Haring

The image shows two artworks by Keith Haring. On the left is 'Radiante', a horizontal strip with a green background and red and yellow shapes. On the right is 'Best buddies', a square artwork with a blue background and two stylized figures, one yellow and one orange, standing on a patterned ground. The yellow figure has its arm around the orange figure's shoulder, and both have radiating lines above their heads, suggesting a bright or joyful moment.

Fonte: O autor.

Mais à frente, uma atividade que se baseia no processo de *conceitualizando por nomeação*, aparece na página 06 do material. Os(as) aprendizes são expostos(as) à um artigo online intitulado “Why language matters”, disponibilizado pelo *The Well project*, um projeto que, entre outras frentes, ajuda mulheres que vivem com HIV. Nesta seção, o projeto oferece uma reflexão sobre o motivo pelo qual a linguagem estigmatizante deve ser evitada ao falar sobre HIV e outras ISTs (Infecções sexualmente transmissíveis). Após a leitura, os(as) participantes são orientados a criar uma lista de outros exemplos de linguagem estigmatizante, agrupando tais informações em uma categoria, o que corresponde ao processo *conceitualizando por nomeação*. O foco dessa atividade também recai sob as *capacidades linguístico-discursivas*, pois o trabalho com um novo vocabulário é priorizado.

Figura 06 – Exemplo de conceitualizando por nomeação

10) Access the following website and read the section entitled "Why Language matters". After you read, make a small summary of the section.

Link: <https://www.thewellproject.org/hiv-information/why-language-matters-facing-hiv-stigma-our-own-words>

---

---

---

---

11) Make a list of other examples in which language can be used to maintain a stigma in our society.

Fonte: o autor.

Ademais, na próxima página (07), o processo *conceitualizando com teoria* ocorre em uma atividade que exige que os alunos façam conexões sobre a importância da conscientização de questões relacionadas à saúde, como posters podem agir em prol de tal conscientização e o quão importante é a linguagem presente neles, interligando diferentes conceitos e criando teorias durante a discussão. Logo, ao refletir sobre o papel do gênero e da linguagem na sociedade, *capacidades de significação* são potencialmente desenvolvidas.

Figura 07 – Exemplo do processo conceitualizando com teoria

1) Discuss with a partner:

a) Why is it important to spread information about health related issues?

b) How can awareness flyers break paradigms regarding marginalized communities?

c) How important is the language used in these flyers and why?

Fonte: O autor

Ainda, na mesma página (07), os(as) alunos(as) são orientados a buscar exemplos de posters de conscientização pela internet e anotar suas características básicas, criando, então, conexões lógicas em relação ao gênero, pensando em sua estrutura e sobre a função de cada elemento constituinte do gênero, sendo assim uma atividade que prioriza o processo de conhecimento *analisando funcionalmente*. Em relação às capacidades de linguagem, as *capacidades discursivas* ficam em foco.

Figura 08 – Exemplo do processo analisando funcionalmente

2) Search the internet for HIV awareness flyers, read them and write down the overall characteristics of a flyer:

---

---

---

Fonte: o autor.

Mais à frente, os(as) participantes são levados a refletir sobre quem é afetado negativamente pelo uso de linguagem estigmatizante. A atividade traz uma captura de tela do resultado encontrado ao pesquisar as palavras-chave “monkeypox gay” na barra de pesquisa de um site de buscas. O site traz em evidência algumas notícias principais sobre o tema, sendo em sua grande maioria, a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO) para que homens gays e bissexuais limitem seus números de parceiros de modo a conter o avanço da nova variante da varíola. O exercício traz perguntas para reflexão, como a) qual grupo está sendo atacado aqui? b) por qual motivo isso ocorre? c) que grupo está sendo silenciado da conversa? entre outras questões, com o objetivo de priorizar o processo de conhecimento *analisando criticamente*. Ademais, em relação às capacidades de linguagem, os(as) alunos(as) discutem sobre quem faz essas afirmações e com quais motivos, trabalhando, dessa forma, majoritariamente com as capacidades de ação.

Figura 09 – Exemplo do processo de conhecimento analisando criticamente.

2) Based on the previous image, answer the following questions:

a) Which group is being attacked here?

---

---

b) Why do you think this is happening?

---

---

c) Who is being silenced from the conversation? Why do you think this happens?

---

Fonte: o autor

Finalmente, as figuras 10 e 11 trazem, respectivamente, exemplos dos processos de conhecimento *aplicando apropriadamente* e *aplicando criativamente*. No primeiro exemplo, os(as) aprendizes são direcionados a traduzir o poster encontrado previamente. Desta forma, são oportunizados momentos para a testagem de seus saberes. No segundo momento, como atividade final da rota, os(as) alunos(as) precisam criar seu próprio poster de forma livre e criativa por meio da plataforma Canva. É importante frisar, que neste momento, eles são orientados a se expressarem da forma que quiserem, enfatizando em suas produções o que consideram mais necessário, com agência e propriedade. Como essa etapa se caracteriza por ser a produção final da rota, todas as capacidades de linguagem são potencialmente mobilizadas.

Figuras 10 e 11 – Exemplos dos processos de conhecimento aplicando apropriadamente e aplicando criativamente

**INITIAL PRODUCTION**

1) Translate the language found in the flyer of your choice using the following space:

**FINAL PRODUCTION**

1) It's time to create your own awareness poster about the new monkeypox pandemic. Using a pre-made Canva design, use the information in the previous modules to create your flyer in order to raise awareness around the campus regarding this new issue. Use the checklist on the following page to guide your work.

Fonte: O autor

Como resultado, as produções dos(as) participantes refletiram suas prioridades e suas próprias visões de mundo. Uma das produções se preocupou em desvincular a doença com possíveis animais da fauna brasileira, de modo a evitar que a população local aja de forma violenta contra tais animais. Outro poster teve como seu objetivo principal propiciar dicas de prevenção e sintomas comuns da doença. Por fim, um grupo achou que seria mais pertinente conscientizar a comunidade universitária sobre como a nova variante não se tratava de uma doença exclusiva de apenas um grupo populacional – a comunidade LGBTQIA+. Logo, todos(as) os(as) participantes se expressaram de forma única, criando posters com motivações diferentes.

## | CONCLUSÃO

Neste trabalho, apontei de que forma conceitos teóricos do Interacionismo sociodiscursivo e da pedagogia dos Multiletramentos podem se materializar na criação e aplicação de um material didático para a formação de professores de inglês. Os preceitos de ambas correntes teóricas guiaram minhas práticas, mas também não se impuseram sobre os conhecimentos que apenas a experiência prática pode proporcionar. Dessa forma, minha atuação prática – minha *práxis* – foi transformada levando em consideração ambos aspectos. Embora os preceitos teóricos ajam como fios condutores, a minha atuação continua sendo esse terceiro espaço que reflete, ao mesmo tempo, meus conhecimentos acadêmicos e minhas vivências como professor.

Foi possível salientar, de certa forma, a materialização de um dos grandes objetivos da educação em nosso país: a transformação social. Mais do que aprender a língua inglesa, meus alunos e alunas se tornaram, ao longo do processo, grandes agentes de transformação social. Por meio de suas produções, outros(as) cidadãos(ãs) foram tocados, mesmo que em contexto micro. A contribuição dos(as) participantes em sua pequena comunidade escolar refletiu suas verdadeiras preocupações, que serviram como ponto de partida para todo o trabalho. Minhas experiências como professor em união com minhas leituras acadêmicas me possibilitaram ouvir o que meus alunos(as) tinham a dizer e agir a partir disso, criando um material que englobasse tanto as necessidades teórico-metodológicas-práticas dos(as) professores-em-formação assim como suas necessidades como agente transformadores.

## | REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, trad. Anna Rachel Machado; Pérciles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CAZDEN, C. *et al. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*. Harvard

Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996.

CRISTOVÃO, V. L. L. MIQUELANTE, M. A. *About me: identifying myself in digital media and other areas of life*. 1. ed. Curitiba: Editorial Casa, 2021. 80p

CRISTOVÃO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A.; FRANCESCON, P. K.r. Sequências de Formação: instrumento de mediação no sistema de atividade da formação docente. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B; Dolz, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, A. de J. Educação Linguística Crítica e Identidades Sociais de Raça. In: PESSOA. R., SILVESTRE, V., MÓR, W.M. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. S.P:Pá de Palavra,p. 39-46.2018.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMSON, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 345-362

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Pedagogia dos letramentos. cap. 3. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 71-82.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 169-192.

MAGALHÃES, T. G., CRISTOVÃO, V. L. L. *Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Raído, 2018. <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9382>

MIQUELANTE, M. A.; CRISTOVÃO, V. L. L.; PONTARA, C. L. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de sequências didáticas. *Revista Da Anpoll*, v. 51, n. 2, p. 153 – 174, 2020. <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>

MOREIRA, C. S. *Multimodalidade e intermedialidade no ensino de línguas estrangeiras: uma análise crítica de métodos e materiais*. 2021. 135f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo. p. 21-41.

REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação*. Petrópolis: Vozes, 2019.

SILVA, G. G. *Multimodalidade na sala de aula: um desafio*. 2007. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12655/12655>.

SANTO, C. F.; FERREIRA, C. C. Como pinceladas em uma tela inédita: reflexões acerca da Pedagogia dos Multiletramentos no contexto educacional pandêmico. In: FERREIRA, Cláudia Cristina; SANTOS, Carolina Favaretto; SOUZA, Marlei Budny dos Santos. *Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 41-54.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO

### A CONFORMIDADE COM O MODERNO

Tem sido cada vez mais necessária a existência de um olhar que esteja em consonância com os paradigmas modernos, de forma a considerar a atual dinamicidade e as novas demandas, que se multiplicam aceleradamente nos mais diversos quesitos. Assim, é preciso reconhecer que o mundo se depara com pluralidades, pois há uma democratização crescente no acesso aos meios de comunicação com as novas tecnologias, além de interações entre variadas culturas e de novíssimas formas de trabalhar, de estudar, de discursar e assim por diante. Trata-se de um cenário globalizado e híbrido, inserido em contexto que abrange a ascensão de novíssimas tecnologias e de meios de comunicação.

Destacadas por Prensky (2001), as novas gerações possuem outra forma de aprendizado, se comparadas com as outras. Em um mundo cada vez mais ocupado por nativos digitais, é preciso aceitar de vez o uso da tecnologia no cotidiano, além de ter a conformação com os novos gêneros textuais que se consolidam no meio digital. Não se trata de se limitar ao meio eletrônico ou de substituir um modelo pedagógi-

co por outro; trata-se de incluir e complementar as ideias já construídas, de modo a promover uma educação emancipadora e sintonizada com demandas e ideologias variadas. Com isso, há razão ao afirmar que novos tempos abrem espaço para novas abordagens; assim, a educação mantém seu dever de formar e capacitar cidadãos de modo que se tornem sujeitos devidamente preparados para o mundo hodierno. Portanto, as pluralizações na sociedade devem ser colocadas em consideração em quaisquer áreas das atividades humanas.

Sendo assim, a educação exerce função importante na sociedade, pois a escola se responsabiliza – como principal instituição social educadora – pela formação das identidades dos cidadãos, tendo a missão de capacitar sujeitos para a vida com diferentes saberes. Então, para que haja exercício pleno da cidadania, o aluno deve ter a garantia de que poderá ser convenientemente formado para entrar em contato com práticas (pro)ativas, reflexivas e inclusivas. Por isso, ao abordar a necessidade de incluir novas visões didático-pedagógicas a serem aplicadas – tanto dentro quanto fora da escola – é preciso levar em conta que os diferentes conhecimentos implicam variadas competências. Assim sendo, abre-se espaço para discutir os novos e multiplicados letramentos que emergem da pesquisa para o campo da prática.

## OS MULTILETRAMENTOS NA UBIQUIDADE

A contemporaneidade demonstra veemência quanto à variedade de vozes discursivas presentes no mundo. Esta pluralidade implica noções de renovação como necessárias à constituição social, cuja inegável heterogeneidade representa lugar de destaque hoje em dia. Por isso, a diversificação de visões, culturas e demandas, vide o processo de globalização, acarretou o desenvolvimento de ideais defendidos pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres).

O Grupo de Novas Londres (GNL), formado pelos pesquisadores Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels

e Martin Nakata, propôs na década de 1990 uma concepção que fornecesse uma base viável para o contexto de mundo globalizado. Assim, foi possível formular a proposta da *Pedagogia dos Multiletramentos* (NLG, 1996), cuja premissa se volta às multiplicidades relacionadas às culturas e às linguagens.

A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida”. (Cope; Kalantzis, 2013, p. 2)

Nesse sentido, é possível compreender que esse manifesto defende uma sintonia com a ubiquidade, já que existe um direcionamento a práticas renovadoras no cotidiano, pois entram em consideração (re)elaborações das formas de comunicação em consonância com as atividades sociais das novas gerações. Essa visão pedagógica exprime importante valor ao reconhecer a necessidade de inserção e preparo do jovem em um cenário culturalmente dinâmico, de modo a desenvolver percepções sensíveis e criatividade nos processos de comunicação. Além disso, é possível observar que a Pedagogia dos Multiletramentos vai ao encontro do pensamento freiriano: “É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (Freire, 2015, p. 121). Portanto, destaca-se a função do estudante como sujeito proativo na educação para que, como cidadão, domine e aplique seus conhecimentos de maneira reflexiva, social e politicamente. Para tanto, no campo da Produção Textual, é necessário que essas visões culminem no reconhecimento e na síntese de variados gêneros textuais, pensando em seus respectivos usos dentro e fora da escola.

## PRODUÇÃO TEXTUAL *VERSUS* REDAÇÃO

É inegável que haja polivalência quando se fala em gêneros textuais; por serem formas relativamente estáveis de enunciado, devidamente inseridos em contextos socialmente estabelecidos e com uso efetivo nas interações, os gêneros exercem funções diversas com base em suas intenções, de acordo com as tipologias. Sendo assim, por instância, narrar, dissertar e instruir formam alguns intuitos que norteiam as enunciações.

Por conseguinte, tem-se em mente o fato de que a produção textual se constitui essencialmente no espaço de criação e expressão do diálogo, havendo a manifestação de vozes discursivas em consonância com um sujeito produtor e um contexto socialmente estabelecido. Nesse sentido, Geraldi (1998, p. 20), apoiando-se nos estudos bakhtinianos, defende que

o sujeito, ao mesmo tempo em que repete atos e gestos, constrói novos atos e gestos. [...] Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

Com isso, desenvolve-se a noção de que a elaboração de textos se estrutura como uma prática inerente à reflexão e ao entendimento acerca da realidade, constituindo-se como primordial para a identidade do cidadão, de forma que esteja atento aos fenômenos do cotidiano.

Portanto, é dado destaque à produção de textos como uma atividade processual, já que o dialogismo e a interação defendem, incentivam e norteiam a utilização efetiva da comunicação.

Na perspectiva de Geraldi (1998), se a produção textual é concebida dessa maneira, pode-se afirmar que o exercício da redação, pelo

outro lado, não se preocupa com o mesmo tipo de socialização. Ao redigir, o aluno atende a comandos de propostas, de modo a ser somente avaliado, tendo no máximo o professor ou corretores como participantes de uma socialização minimizada. É possível visualizar que a produção de textos se preocupa com a escrita na escola, enquanto a redação se preocupa com a escrita para a escola; isso reverbera na motivação da escrita e na sua utilidade, pois o texto deve ser tratado como objeto de suma importância para uma socialização produtiva e significativa ao aluno.

Não se trata de desvalorizar a prática da redação, afinal, ela possui significado, utilidade e, conseqüentemente, viabilidade. Trata-se, na verdade, de questionar o espaço ocupado pela redação e pela produção textual, na perspectiva de Geraldi (1998): afinal, como tem sido concebida a escrita de textos no cenário educacional? Para refletir sobre essa indagação, estipulou-se uma pesquisa de natureza bibliográfica (Gil, 2000) que leva em conta perspectivas influentes no ensino-aprendizagem, considerando o nível do Ensino Médio: a já mencionada Pedagogia dos Multiletramentos, as determinações da Base Nacional Comum Curricular e a manifestação do efeito retroativo na educação.

## **MULTILETRAMENTOS, BNCC E PRODUÇÃO DE TEXTO**

A Pedagogia dos Multiletramentos focaliza uma visão multifacetada e ampliada quanto às semioses presentes em quaisquer textos, sejam eles mais visuais, sonoros, táteis, entre outros. A perspectiva é tão plural que os sentidos humanos tendem a ser todos bem-vindos e trabalhados em propostas de ensino, consolidando experiências inovadoras e criativas.

Se ampliarmos nossas leituras bakhtinianas sobre os gêneros para textos que apresentam um foco mais centrado na flexibilidade, no plurilinguismo e na plurivocalidade dos enunciados em gêneros,

[...] mais amplas e eficazes se tornam nossas ferramentas para a análise dos textos contemporâneos. (Rojo, 2013, p. 27)

Com isso, os letramentos multiplicados também respeitam a complexidade de mídias presentes, estando em consonância com as multissemioses apresentadas em meios virtuais e presenciais. Por isso, multiletrar implica incluir as vozes expressas em todos e quaisquer cenários.

Produzir textos, portanto, é um ato necessariamente atrelado à socialização efetiva na sociedade, já que se manifesta, pela ótica dos multiletramentos, na verossimilhança de meios reais, modernos e palpáveis em relação ao aluno; em outras palavras, simplesmente redigir – limitar-se à socialização imaginária ou ao atendimento de uma proposta para avaliação – não aparenta ser um interesse forte para a visão estipulada pelo Grupo de Nova Londres.

Em tempos de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido destaque em pesquisas, já que se trata de um documento norteador de conteúdos e práticas a serem seguidas na educação do país. A renovação no Ensino Médio se alinha fortemente com os parâmetros estipulados na BNCC, explorando oportunidades de capacitação dos alunos frente a determinações que contemplam práticas contextualizadas, com uma visão explicitamente inclusiva e voltada à pluralidade:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito

ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (Brasil, 2018, p. 463)

Além disso, o documento defende a produção de textos da seguinte maneira:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 498)

Percebe-se que a mentalidade suscitada vai ao encontro da premissa da Pedagogia dos Multiletramentos graças à defesa de uma abordagem pluralista e polifônica dos estudos da linguagem. Para a BNCC, a formação do aluno implica na consideração e na realização de exercícios que englobam diversos gêneros textuais.

São contextualizadas e classificadas, para as disciplinas, diferentes campos de atuação: o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo da vida pessoal, o campo de atuação da vida pública e o campo jornalístico-midiático. No cenário da produção de textos, são atribuídos aos campos diferentes competências a serem alcançadas pelos alunos, contendo descrições e exemplos; nestes são citados inúmeros gêneros textuais, como resenha, *podcast*, *vlog*, paródia, infográfico, debate, *gameplay*, *e-zine*, enquete, apresentação oral, fotorreportagem, entre inúmeros outros.

A atenção se volta não só para a quantidade de gêneros registrados na BNCC, mas também para a heterogeneidade das estruturas, intenções e perfis relacionados a cada um deles. Muitos fazem uso de termos em língua estrangeira e reforçam a ideia de novidade e de boa receptividade das ferramentas digitais. A relação entre os campos

e os gêneros aponta que cada texto, por mais único que seja, possui propósitos, públicos-alvo e manifestações específicas, além de significativas. Portanto, a visão trazida pela BNCC concorda plenamente com a visão levantada pela Pedagogia dos Multiletramentos, implicando que, novamente, há um direcionamento à produção de textos em detrimento da redação, já que socializar entra em jogo com força e preferência.

### | EFEITO RETROATIVO E REDAÇÃO

Na educação, é possível se deparar com o efeito retroativo, “que decorre da constatação de que a avaliação exerce influência sobre o ensino, sobretudo quando se trata de avaliação externa e seletiva de um grande contingente de candidatos” (Silva; Araújo, 2009, p. 141).

O fenômeno é destacado em observações de Scaramucci (2004), que exemplifica a influência exercida de avaliações e exames<sup>1</sup> no Ensino Básico, permitindo considerar, por exemplo, os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim sendo, é compreensível visualizar que existe uma consolidação, tanto histórica quanto cultural, de provas assim no norteamo do Ensino Básico, especialmente quando se trata do Ensino Médio, fase imediatamente anterior ao ingresso no Ensino Superior, construído tradicionalmente à base de provas eliminatórias e classificatórias. No tocante ao ENEM, é pertinente compreender que

No tocante ao objetivo, o exame deixa de apresentar apenas a finalidade diagnóstica para tornar-se meio de acesso às grandes universidades do país, sobretudo as federais, as quais o utilizam como critério seletivo, ou seja, passou a substituir o vestibular e houve a unificação do seu concurso. Ademais, serve, também, como critério para seleção de bolsas de estudo para universidades privadas e como Certificado de Conclusão do Ensino Médio para alunos cuja formação

---

1 Não cabe aqui discutir as definições de termos como “exame”, “avaliação” ou expressões semelhantes.

deu-se por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). (Henrique; Curado, 2018, p. 241)

Portanto, sabe-se que, na prática, as atividades escolares têm se direcionado ao cumprimento satisfatório de avaliações modeladas à visão do ENEM e de exames semelhantes, preocupando-se com a entrada no Ensino Superior. Ainda que o ENEM trabalhe com questões voltadas a repertórios socioculturais e a argumentação (Brasil, 2022), sua estrutura se configura como um modelo a ser seguido, homogeneizando o potencial do trabalho com os variáveis gêneros textuais. Sua aplicação “é gestada, portanto, num contexto social de muita pressão e de muitas cobranças, além de ser regida com todas as normas impostas pelo ENEM, prescrita no Guia do Participante” (Oliveira, 2016, p. 144).

A preocupação do aluno e, conseqüentemente, de seus responsáveis, entre familiares e a própria escola, aponta para uma busca incessante pelo aperfeiçoamento do desempenho em concursos e processos seletivos no geral. Tal fato é vivenciado diariamente por estudantes que se submetem à resolução de inúmeros exercícios objetivos e, considerando a parte escrita de tais avaliações, obedecem às propostas de redação.

As propostas de redação em processos seletivos costumam lidar com instruções, textos de apoio e um comando. Esses exercícios podem facilmente ser observados no dia-a-dia dos estudantes de Ensino Médio. Portanto, ao tomar conhecimento de que há uma focalização na escrita como redação para fins avaliativos, a produção textual é colocada de lado. A socialização se minimiza ao saber que avaliadores – corretores – serão praticamente os únicos a, de fato, se tornarem leitores do produto feito pelo aluno.

## CONCLUSÃO

É nítido que existe uma construção teórica que defende ideais direcionados à produção textual propriamente dita, graças à Pedagogia dos Multiletramentos e à Base Nacional Comum Curricular. São propostas que contemplam diversidades socioculturais, além de uma quantidade notável de gêneros textuais e de linguagens, permitindo a exploração da criatividade e do uso contextualizado de textos, com espaço para socializações e uma formação proativa dos estudantes.

Pelo outro lado, foi possível observar que, apesar de uma série de premissas modernas e pluralistas, a preocupação do Ensino Básico tende a se voltar para os processos seletivos no geral, pois a redação se torna a opção mais prática para as avaliações.

Com isso, nota-se um desequilíbrio: a produção textual é “filtrada”, tendo sua variedade de gêneros e seus aspectos interacionais minimizados, perdendo espaço para a redação, preferida pelas instituições, que focam em provas e critérios avaliativos. Partindo do modelo típico do ENEM, faz sentido concordar com a ideia de que

a escola não deve trabalhar apenas com a perspectiva da produção da dissertação ou redação escolar cujo único interlocutor é o professor, mas, sim, com atividades que tenham um propósito real e que ampliem a capacidade de linguagem dos alunos a partir de finalidades e características textuais/enunciativas específicas para as práticas de letramento desenvolvidas na escola. (Henrique; Curado, 2018, p. 254)

Nesse sentido, é preciso repensar o ensino da escrita de forma a não apenas suprir a necessidade de entrar no Ensino Superior pelos processos seletivos, por exemplo, mas também de maneira que a redação seja uma prática resultante da produção textual. Preparar o aluno com atividades mais contextualizadas, que entrem em circulação e que

sejam diversificadas consiste em uma pedagogia exequível, colaborando para a autonomia do Ensino Básico e, conseqüentemente, para a formação de alunos preparados para responsabilidades que incluem e vão além do vestibular e de outros exames.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *A redação do ENEM 2022: cartilha do participante*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2022.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2015.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 17-25.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti; CURADO, Cristiane de Souza Helou Fleury. A proposta de redação do ENEM: reflexões sobre o papel da escola no ensino de gêneros e multiletramentos. *Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia*, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 238-256, 2018. Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/article/view/3082>. Acesso em: 05 nov. 2022.
- NEW LONDON GROUP (NLG). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: *Harvard Educational review*, v. 66, n. 1, 1996. p. 62-92.
- OLIVEIRA, Flavia Cristina Candido de. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016\\_tese\\_fcoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17042/1/2016_tese_fcoliveira.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

PRENSKY, Marc. *Digital Natives, Digital Immigrants*. 2001. Disponível em: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2023.

ROJO, Rachel. H. R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395>. Acesso em: 28 out. 2022.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas v. 48, n. 1, p. 133-152, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FXmMDvFwfbr7YzfxfgDWWrJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2022.



## MULTILETRAMENTOS E O GÊNERO DIGITAL *STUDY VLOG*

ARETA ESTEFANE BELO  
CIBELE CORADIN-BAIL

### | 1. INTRODUÇÃO

O uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) é uma realidade constante na vida de uma parcela importante da população mundial na atualidade. Esses recursos estão presentes em nosso trabalho, em nossos estudos, nos modos como nos informamos, nos comunicamos, nos distraímos e nos relacionamos.

Dentre os principais usuários de tecnologias digitais estão os estudantes universitários, que utilizam dispositivos tecnológicos não apenas em resposta a demandas das próprias atividades acadêmicas, mas também por interesses pessoais, dentre os quais se inserem a busca por conhecimento e o compartilhamento de experiências por meio das diversas redes sociais disponíveis na atualidade. Há que se ressaltar, no entanto, que, como em tantos outros aspectos concernentes à sociedade mundial, o acesso a esses dispositivos se dá de forma bastante desigual, o que implica dizer que estudantes de diferentes classes sociais fazem uso desses recursos de modos que variam significativamente, embora apresentem, muitas vezes, demandas e interesses em comum.

Grande parte desses alunos pertence a uma geração conhecida atualmente como “nativos digitais”. Trata-se de indivíduos que, diferentemente daqueles das gerações anteriores, nasceram e cresceram em um período de grandes avanços tecnológicos, além de estarem inseridos em um mundo bastante marcado pelo meio digital. Consequentemente, observa-se que, em geral, os integrantes dessa geração apresentam uma relação mais íntima com as tecnologias digitais, demonstrando maior facilidade em utilizá-las e interesse em concentrar nelas a mediação de parte de suas atividades do cotidiano.

Há, atualmente, um amplo entendimento de que o uso de tecnologias digitais tem desenhado o modo como nos relacionamos não apenas com os outros, mas também com o conhecimento e com a linguagem. Nesse sentido, muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada vêm abordando os pressupostos da chamada “Pedagogia dos Multiletramentos” (Cazden *et al.*, 1996), proposta por um grupo de pesquisadores conhecido como *The New London Group* na década de 1990 e que se refere, segundo os autores, a uma visão mais abrangente do letramento que aquela oferecida por abordagens mais tradicionais baseadas essencialmente na língua.

Partindo de uma perspectiva Bakhtiniana (Bakhtin, 2011), segundo a qual, os diversos campos da atividade humana se associam ao uso da linguagem por meio de gêneros de discurso, cujo repertório cresce e se diferencia conforme um campo se desenvolve e se complexifica, entendemos que o uso de tecnologias digitais e as relações que estabelecemos com elas (e por meio delas) têm proporcionado um surgimento crescente de novos gêneros discursivos. Complementarmente, assim como Cazden *et al.* (1996), acreditamos que a multiplicidade de mídias e canais de comunicação bem como o aumento marcante da diversidade cultural e linguística na atualidade abrem espaço para um novo olhar sobre os modos como diferentes sujeitos se engajam em atividades diversas e se posicionam na sociedade, de modo que consideramos

fundamental que essas questões sejam abordadas com especial atenção no âmbito educacional.

Neste trabalho, exploramos um gênero de discurso bastante recente e que se encontra no âmbito dos gêneros digitais conhecidos como *vlogs* – o *study vlog*. Trata-se de um gênero que vem sendo utilizado por estudantes de diferentes países, culturas e classes sociais para compartilhar algumas de suas experiências ao longo da vida acadêmica.

Em linhas gerais, os *vlogs* permitem que usuários retratem a si mesmos através de vídeos nos quais narram as suas histórias pessoais, apresentam suas atividades diárias e expressam suas opiniões sobre tópicos e notícias (Bhatia, 2016). Além disso, é a maneira de expressar autoria e identidade que os *vloggers*, termo que nomeia os criadores que distribuem os *vlogs*, encontram ao falar diretamente com o seu público por meio do conteúdo de seus vídeos (Lashley, 2013).

Com o advento da Internet, as redes sociais e as plataformas de compartilhamento de metadados surgiram e se expandiram vertiginosamente, fomentando que as pessoas sentissem uma necessidade de autoexpressão. Dessa maneira, os *vlogs* possibilitaram a criação de espaços de comunicação que englobam uma miríade de conteúdos produzidos. Consequentemente, diferentes tipos de conteúdo multimídia passaram a ser produzidos e distribuídos, tais como os que tratavam de arte, textos escritos, álbuns de fotos, esquetes, *audio blogs*, comumente conhecidos como *podcasts*, e os *videoblogs* (Gao et al, 2010), que servem aos mais variados propósitos, como instruir por meio dos tutoriais de maquiagem, cuidado com pets, *reviews* de conteúdos e vídeos da Internet, entre outros. Nessa direção, o *study vlog* surge como um dos gêneros que decorre da profusão de distribuição massiva possibilitada pelas plataformas digitais da atualidade.

## | 2. OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo geral aprofundar os conhecimentos acerca do gênero discursivo *study vlog* em associação à pedagogia dos multiletramentos (Cazden *et al.*, 1996).

A fim de atingir o objetivo geral, exploramos alguns estudos voltados às intermedialidades, às pedagogias dos letramentos, à geração de nativos digitais, bem como à análise e elaboração de *vlogs*. Por fim, propomos um conjunto de atividades com base nos “processos de conhecimento”, conforme descritos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no qual inserimos também uma proposta de análise de *vlogs* observando os aspectos norteadores propostos por Zhang (2020): **ponto de vista, experiência imersiva, conteúdo e interação.**

## | 3. JUSTIFICATIVA

Este trabalho se justifica, primeiramente, pela percepção de que, embora o gênero digital *study vlog* venha apresentando crescente interesse por parte do público universitário, os estudos voltados a explorar suas contribuições no âmbito educacional parecem ainda incipientes. Uma busca pelo termo “*study vlog*” na base de dados do Google Scholar na data de 16 de janeiro de 2023, tendo como único critério de refinamento as publicações dos últimos cinco anos, alcançou um total de apenas 13 resultados. Por meio da leitura dos resumos desses trabalhos, foi possível inferir, no entanto, que apenas um deles (Jin, 2019) tratava desse gênero digital de modo mais central. Nos demais estudos encontrados, as ocorrências do termo referiam-se a menções isoladas do gênero *study vlog* ou a construções gramaticais sem associação com o tema.

No caso do estudo supracitado, Jin (2019), por meio de uma pesquisa etnográfica na plataforma de compartilhamento de vídeos *Bilibili*, buscou compreender os motivos pelos quais vídeos de autoaprendizagem (*self-study videos*) têm se disseminado na internet nos últimos

anos. A autora buscou, ainda, avaliar questões relacionadas à mentalidade e racionalidade de um grupo de estudantes universitários chineses ao incorporarem vídeos no estilo “estude comigo” (“*study with me* vídeos”) em sua rotina de aprendizagem autorregulada. Como parte dos resultados da pesquisa, constatou-se que dentre os principais motivos pelos quais os participantes assistem a esse tipo de vídeos estão: encontrar companhia, sentir-se motivado e buscar orientação.

Em segundo lugar, acreditamos que a proposta aqui apresentada sugere que o gênero discursivo em questão propicia opiniões e visões de mundo diversas (Bhatia, 2016), veiculadas pelos *vloggers*, que coadunam com a premissa do ensino-aprendizagem por meio da abordagem de multiletramentos, além de permitir estabelecer perspectivas sobre autoria, performance e identidade (Lashley, 2013) que fomentam a criticidade no que concerne aos valores e aspectos apresentados nos *vlogs*.

Nesse sentido, o gênero *study vlog* permite ampliar os conhecimentos sobre como os recursos tecnológicos servem ao propósito de construção de significado no meio online, possibilitando aos professores explorar esse aspecto da contemporaneidade tão familiar aos alunos, resultando em um tipo de atividade que é balizada e que se alinha à proposta da Pedagogia de Multiletramentos.

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

##### 4.1 DO ADVENTO DA INTERNET À PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Nossos tempos são marcados pela comodidade que a Internet nos propicia em todos os âmbitos da nossa vida. Dificilmente faremos algo que não seja mediado por algum serviço online em nossos computadores, *notebooks*, *tablets*, *laptops* e/ou *smartphones*. Sobretudo a comunicação usufrui das benesses desses avanços, permitindo que, por meio da *web*, possamos contemplar o mundo sem fronteiras.

Santaella (2020), ao traçar uma linha do tempo sobre a expansão da Internet, nos apresenta que, no seu surgimento, nos anos 1980, a rede de computadores confinava-se ao *desktop* e servia como banco de dados. Na década seguinte, passou a introduzir os sites, portais e permitiu conectividade. Na virada do milênio, emergiram as redes sociais e os blogs, alcançando milhões de pessoas em todo o mundo.

A partir de 2010, os gráficos 3D, jogos e comércio online ganharam terreno no avanço tecnológico, que também é marcado pela mobilidade, uma vez que os dispositivos móveis permitem conexão à Internet de qualquer localidade. Nessa época, a Inteligência Artificial (IA), integrada à web, permitiu que computadores compreendessem a linguagem humana.

Mais recentemente, observa-se que a IA ainda prevalece, como também passa a ser possível a comunicação entre máquinas e a criação de cidades inteligentes. Segundo Maia (2013, p. 69),

[a] comunicação e o acesso à internet, a partir do momento em que perderam seus grilhões (representados por modems, cabos e *desktops*), agiram de forma determinante sobre grande parte das práticas cotidianas, de modo que os ambientes, majoritariamente os urbanos, passaram a ter a possibilidade de se conectarem entre si por meio dos, hoje barateados, recursos das TICs, como *smartphones* e *tablets*.

Kenski (2020, p. 19) define que as mudanças apresentadas pela expansão das redes alteram comportamentos e práticas na sociedade, ocasionando novas maneiras de pensar e agir na realidade conectada. Como consequência disso, a presença em rede se torna imperiosa e é caracterizada como “viciante, pontual, efêmera e exige permanente conexão com múltiplos seres, humanos e não humanos”.

No âmbito educacional, as reflexões acerca do impacto do uso de tecnologias digitais em nosso cotidiano estão associadas, em grande parte, às habilidades e competências que desenvolvemos ao utilizarmos esses recursos. Em vista disso, ainda na década de 1990, um gru-

po de pesquisadores renomados, que logo se tornou conhecido como *The New London Group* (NLG), buscou discutir os rumos da Educação diante de questões emergentes à época, dentre as quais, estava o uso de novas tecnologias digitais, o advento da internet, além de mudanças nas relações interpessoais trazidas pela globalização. Preocupava-se, de modo mais crítico, com questões referentes à pedagogia do letramento, especialmente em como essa estaria relacionada à multiplicidade de mídias e canais de comunicação e aos desafios relacionados à crescente diversidade cultural e linguística em contextos diversos.

Por meio de um manifesto programático publicado em 1996 (Cazden *et al.*, 1996), o grupo apresentou o resultado de suas primeiras reflexões, propondo uma visão de letramento que compreendesse modos de representação para além dos limites da língua, buscando, assim, incluir uma multiplicidade de discursos no entendimento do que era letramento e de como se dava seu ensino-aprendizagem. A isso chamaram de Pedagogia dos Multiletramentos, cujo termo fora escolhido com base em dois argumentos principais:

[o] primeiro se refere à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de construção de sentido, nos quais o textual está também relacionado ao visual, ao sonoro, ao espacial, ao comportamental, e assim por diante. Isso é importante especialmente nos meios de comunicação de massa, na multimídia, e em uma hipermídia eletrônica. [...] Em segundo lugar, nós decidimos usar o termo “multiletramentos” como um modo de dar ênfase às realidades da crescente diversidade local e conectividade global. Lidar com diferenças linguísticas e diferenças culturais tornou-se central para a pragmática de nossa vida

profissional, cívica e pessoal. (Cazden *et al.*, 1996, p. 64  
– tradução nossa)<sup>1</sup>

Com base nos pressupostos de Bakhtin (2011, p. 261), entendemos que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*” (p. 262, grifos no original). Assim, segundo o autor,

[a] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2011, p. 262)

Desse modo, entendemos que o uso crescente de tecnologias digitais nos diversos campos da atividade humana tem proporcionado o surgimento de novos gêneros de discurso conforme as diferentes relações que estabelecemos com esses dispositivos e por meio deles. Vale ressaltar que, uma vez que as atividades que estamos abordando são mediadas por recursos digitais, esses gêneros discursivos são também compreendidos no âmbito do que vem sendo chamado de “gêneros digitais”, a exemplo de *emails*, mensagens de texto, *blogs*, *vlogs*, memes, dentre outros.

#### | 4.2 O GÊNERO DIGITAL *STUDY VLOG*

Um gênero digital ainda recente, mas que tem atraído o interesse de usuários da internet no mundo todo é o *study vlog*, voltado

---

1 No original: “*The first relates to the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on. This is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia. [...] Second, we decided to use the term ‘multiliteracies’ as a way to focus on the realities of increasing local diversity and global connectedness. Dealing with linguistic differences and cultural differences has now become central to the pragmatics of our working, civic, and private lives*” (Cazden *et al.*, 1996, p. 64).

a compartilhar rotinas de estudo em geral. Trata-se de um gênero no qual estudantes, geralmente universitários, inseridos em contextos diversos compartilham aspectos de sua vida acadêmica por meio de vídeos, usualmente disponibilizados em plataformas como o YouTube.

De acordo com Bhatia (2016), o Youtube surgiu em 2005 com o slogan “Broadcast Yourself”, convidando pessoas a, através de vídeos caseiros, expressarem suas opiniões e perspectivas para o mundo ver. A ascensão da plataforma foi impulsionada pelas novas tecnologias que emergiram no século XXI e que tornavam a captura de vídeo mais simplificada e facilmente manipulável por qualquer pessoa com acesso aos dispositivos digitais. Ainda, era intento do Youtube explorar o formato de áudio-vídeo que ainda não vinha sendo contemplado nas outras mídias que proliferavam nesse cenário.

Corroborando com o exposto acima, Lashley (2013) apresenta o Youtube como “um espaço para criar, consumir e compartilhar” (p.1). Em seu trabalho, o autor buscou apresentar conceituações do Youtube como uma plataforma de prática cultural e que permite reconstruir a experiência produtiva de seus usuários criadores.

Na visão de Zhang (2020), o Youtube, com a sua proposta de veicular conteúdo gerado pelo usuário, propulsionou o compartilhamento de vídeos e, valendo-se dos avanços tecnológicos que marcaram o século, tais como a popularização dos telefones celulares e o aperfeiçoamento da tecnologia das câmeras de telefones e de computadores pessoais, acelerou o desenvolvimento dessa indústria por meio dos *vlogs*.

O autor define *vlog* como “[o] fenômeno de um indivíduo falar com a câmera e alcançar o mundo” (p.41) e aponta que a facilidade e velocidade de produção e a comunicação direta com o público, possibilitada pelo Youtube, são as características que fizeram com que o gênero se alastrasse pela internet, pois o Youtube permite que essa produção fique concentrada no espaço da plataforma e man-

tenha os custos de produção baixos, garantindo diversidade de oferta aos consumidores.

Nesse cenário, o *vlog* é tido como fluido, uma vez que nele os usuários criadores, também conhecidos como *vloggers*, podem documentar eventos ao seu redor e performar drama e comédia através de personagens que criam em seus vídeos. Assim, a autoria se revela no estilo e no caráter autorreflexivo da produção do *vlog*, no qual o autor desempenha uma função discursiva ao apresentar ou criar uma realidade a partir de processos de comunicação.

O autor elenca quatro aspectos basilares do *vlog*: **ponto de vista, experiência imersiva, conteúdo e interação**. O **ponto de vista** refere-se ao enquadramento, ou seja, o ângulo usado nas filmagens, pois o propósito é que os *vloggers* sejam retratados em primeira pessoa a fim de transmitir ao público como eles experienciam o que veem e sentem em suas jornadas. Dessa forma, o público adentra o universo do *vlogger* e não participa apenas como mero espectador.

Já o segundo aspecto basilar, a **experiência imersiva**, refere-se à minúcia de detalhes concernentes aos aspectos triviais do cotidiano retratados pelos *vloggers*. Tal genuinidade cria um senso de autenticidade e atrai os que buscam vídeos com essa característica.

O **conteúdo** serve como uma maneira de satisfazer a curiosidade alheia sobre a vida e as experiências dos outros. Desse modo, um *vlogger* que compartilha a sua vida como aluno de um curso em uma universidade de prestígio pode atrair a atenção de milhares, e até milhões de usuários, que têm interesse em saber como funciona o curso, como é ser aluno em uma universidade renomada ou até mesmo, como aquele *vlogger* se desempenha no papel de aluno dessa universidade.

Por fim, temos a **interação**, que é gerada entre *vloggers* e seu público e que permite que, por meio dos espaços de comentários na plataforma Youtube, ou de outras redes sociais, *vloggers* e membros da *vlogosfera*, comunidade que congrega os *vloggers* e seu público,

possam estabelecer um canal de comunicação. Nesse canal, os usuários podem, por exemplo, fazer perguntas, opinar sobre os vídeos, indicar locais que os *vloggers* podem visitar, onde podem fazer refeições ou quais produtos podem consumir. Por outro lado, os *vloggers* têm a oportunidade de utilizarem essas informações para responder, atender aos pedidos e produzir vídeos com base no que o seu público sugeriu, o que serve para agradar os consumidores dos vídeos e reforçar o engajamento.

Desde a sua criação, o Youtube foi transicionando o foco de vídeos amadores carregados por usuários comuns para vídeos que se comunicavam com o coletivo e que passaram a explorar uma pletera de tópicos. Dessa forma, a plataforma já congrega mais de 2 bilhões de usuários<sup>2</sup>, dentre os quais constam vários que não apenas visualizam os vídeos disponibilizados nos canais, mas que também produzem conteúdos (Bhatia, 2016).

Vale ressaltar que a interação social merece destaque quando tratamos desse gênero, pois ela norteia o criador no que tange aos conteúdos que ele pode documentar, uma vez que o público provê informações por meio de feedback. Dessa maneira, a autoria é também co-construída entre criadores e usuários, pois, de acordo com Lashley (2013, p. 75), “em termos de Youtube, seus produtores e criadores de vídeo constroem identidades que são feitas sob medida para uma esfera específica de interação”. Assim, a performance é balizada pela comunidade com a qual o criador está interagindo.

A partir do exposto, podemos afirmar que criadores de diferentes nichos produzem *vlogs* a fim de narrar suas experiências, enquanto atendem aos anseios do público que os acompanha. Integrando esse espaço estão também os acadêmicos que retratam suas vivências a partir do seu olhar reflexivo sobre o que acontece em suas jornadas por meio do que conhecemos como *study vlogs*.

---

2 Fonte: <https://www.statista.com/topics/2019/youtube/> Acesso em: 04 fev 2023.

Os modos como diferentes estudantes escolhem compartilhar suas rotinas de estudo por meio de *study vlogs* variam significativamente. Enquanto alguns optam apenas por registrar suas atividades em vídeo, posicionando a câmera de tal forma que sejam filmados estudando, sem necessariamente dirigir-se a ela verbalmente como quem “fala” com seus interlocutores, outros escolhem direcionar-se a esses de modo mais direto e verbal, seja por meio de texto escrito ou oralmente, descrevendo suas atividades acadêmicas, dando dicas de estudos ou expressando suas dificuldades e angústias referentes ao seu curso. Enquanto alguns mantêm o conteúdo de seus *study vlogs* voltado estritamente à rotina de estudos, outros consideram importante compartilhar aspectos externos à vida acadêmica, tais como a prática de atividade física ou de meditação, atividades de lazer, hábitos alimentares, dentre outros, o que sugere uma compreensão de que o modo como organizamos nossa rotina bem como as escolhas que fazemos em nosso dia a dia influenciam também nossa capacidade de concentração, aprendizagem e produtividade.

#### | 4.3 O GÊNERO DIGITAL *STUDY VLOG* E OS NATIVOS DIGITAIS

A popularidade desse gênero digital se encontra, ao menos no momento atual, prioritariamente entre estudantes universitários. Desse modo, consideramos que se trata de alunos que, em sua maioria, pertencem às Gerações Y e Z. Esses jovens, em geral, demonstram maior familiaridade e intimidade com as tecnologias digitais, frequentemente concentrando nelas grande parte de suas atividades. Admiram-se com os avanços tecnológicos e buscam, sempre que possível, acesso aos dispositivos mais atualizados, o que, para alguns pesquisadores, configura-se apenas como um complemento de uma experiência muito mais significativa:

[o] fascínio tecnológico da era do digital não está [...] na materialidade dos equipamentos e recursos que lhes viabiliza a existência. Ele transcende

o contexto maquínico e mesmo as propriedades técnicas, sempre em atualização. Seu poder maior está na realização do anseio humano de completude, de pertencimento, ainda que virtual, mas real. O digital viabiliza o encontro com outros seres – humanos e não humanos – com os quais é possível comunicar, interagir, perguntar, responder, planejar... criar, juntos. (Kenski; Medeiros; Ordéas, 2019, p. 142)

De acordo com Prensky (2001), o avanço das tecnologias digitais nas últimas décadas do século XX ocasionou uma transformação no perfil dos estudantes. Os chamados Nativos Digitais, que já nasceram imersos no contexto das novas tecnologias, encontram-se intimamente vinculados ao uso de computadores, videogames, smartphones e outras ferramentas tecnológicas atuais. Ademais, a troca de mensagens em aplicativos tornou-se uma parte integrante da vida deles.

O autor define os Nativos Digitais como “falantes nativos” da língua digital de computadores, videogames e da Internet. Em contrapartida, os Imigrantes Digitais, geração que acompanhou o surgimento e explosão da Internet no mundo, são tidos como pessoas que estão aprendendo uma nova língua e, por isso, apresentam algumas resistências quanto a mergulhar sem reservas nesse universo tecnológico.

Os Nativos Digitais são descritos, ainda, como pessoas acostumadas a receber informações rapidamente, realizar processos paralelos, realizar várias tarefas ao mesmo tempo, ansiar por gratificação instantânea e recompensas imediatas, funcionar melhor quando conectados em rede e preferir jogos a trabalhos que exigem comprometimento. São características como essas que consideramos importante ter em mente ao adentrarmos o universo desses jovens com a expectativa de realizarmos um trabalho que, não apenas lhes desperte interesse, mas também lhes propicie oportunidades múltiplas de construção de sentido.

Com base na percepção de que os Nativos Digitais valorizam a interação por meio de redes sociais e buscam novos espaços que lhes possibilitem a autoexpressão, consideramos que o gênero digital *study vlog* pode ser um importante recurso a ser explorado em contextos de ensino de línguas adicionais, uma vez que pode contribuir para a avaliação e análise de experiências de estudantes do mundo todo bem como para a produção de conteúdo autoral. Desse modo, propomos um trabalho com esse gênero digital à luz da pedagogia dos letramentos conforme apresentada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

## 5. EXPLORANDO O GÊNERO DIGITAL *STUDY VLOG* POR MEIO DE PROCESSOS DE CONHECIMENTO

Partindo do entendimento de que o momento atual exige reflexão constante quanto às abordagens de letramentos que adotamos em nosso trabalho, corroboramos a percepção de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 73), segundo a qual, nós, professoras/es, devemos buscar nos alinharmos “às condições contemporâneas de construção de significado – incluindo a multimodalidade e as diversas formas de comunicação que encontramos em uma ampla gama de contextos sociais e culturais em nossas vidas cotidianas”. Entendendo, ainda, que o gênero digital *study vlog* tem se tornado cada vez mais frequente entre estudantes universitários no mundo todo, embora, em nossa percepção, ainda pouco explorado academicamente, apoiamo-nos na estrutura de classificação de atividades com base em “processos de conhecimento”, elaborada pelos autores supracitados, para propor um conjunto de atividades centrado nesse gênero digital.

Em sua proposta, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 71) buscam

classificar a variedade dos tipos de atividade que contribuem para uma pedagogia produtiva e intencional dos letramentos, por meio de “processos de conhecimento”, que se dividem em: experiencial (“experienciando o conhecido” e “experienciando

o novo”), conceitual (“conceitualizando por nomeação” e “conceitualizando com teoria”), analítico (“analisando funcionalmente” e “analisando criticamente”) e aplicado (“aplicando apropriadamente” e “aplicando criativamente”).

Esses “processos de conhecimento”, segundo os autores, consistem em “tipos fundamentais de pensamento em ação” e são capazes de compreender toda uma multiplicidade de tipos de atividade que os estudantes “podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem”. Nesse sentido, segundo argumentam, “a ‘pedagogia ideal’ seria aquela que pudesse envolver uma mistura equilibrada e apropriada de tipos de atividade” (p. 74). É esse, de certo modo, o pensamento que nos orienta na proposta que aqui realizamos.

Partindo da avaliação de que o gênero *study vlog* vem ganhando popularidade entre estudantes universitários, a proposta de atividades que se segue foi pensada, especialmente, para alunos inseridos em contextos de Ensino Superior, podendo também ser adaptada para alunos em preparação para essa etapa de ensino. Adicionalmente, tendo em vista que se trata de um gênero discursivo que possibilita o conhecimento de realidades e culturas diversas, além de propiciar a autoexpressão dos alunos, pensamos esta proposta de atividades para contextos de cursos de línguas adicionais voltados a esse público.

Com base nos “processos de conhecimento” descritos por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), elaboramos um conjunto de perguntas com vistas a orientar o professor de língua adicional no trabalho com o gênero digital *study vlog*. Nossa intenção é de que a proposta aqui apresentada seja flexível e facilmente adaptável, permitindo ao professor selecionar e adequar as atividades ao seu contexto de ensino conforme sua avaliação particular.

A fim de nortear a análise dos vídeos a serem selecionados no gênero *study vlog*, nos ancoramos também nos pressupostos de elabora-

ção de *vlogs* descritos por Zhang (2020): **ponto de vista, experiência imersiva, conteúdo e interação**. Nossa proposta é de que, inicialmente, os professores explorem o gênero de forma autônoma, selecionando exemplos de vídeos (*vlogs*) que acreditem serem interessantes para o seu contexto de ensino. Em seguida, conforme descrito na proposta, os próprios alunos podem ser convidados a buscarem e compartilhar *vlogs* de seu interesse particular.

A título de exemplo, selecionamos três vídeos para familiarização com o tema, cujas *vloggers* se chamam Sienna Santer<sup>3</sup>, Lele Chaves<sup>4</sup> e Mariana Santos<sup>5</sup>. A escolha do primeiro *vlog* se deu em razão de a universidade de Harvard ser considerada uma das melhores instituições de Ensino Superior do mundo, podendo despertar, desse modo, interesse em conhecer a instituição pelas lentes de uma de suas alunas. O segundo *vlog* retrata a rotina de uma estudante brasileira de um curso bastante prestigiado no país – Direito, o que instiga a curiosidade de muitos brasileiros. Já o terceiro *vlog* foi escolhido apenas com base na busca pelo termo *study vlog* na plataforma Youtube.

---

3 Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=35vY\\_c6h23I](https://www.youtube.com/watch?v=35vY_c6h23I)

4 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=YnHdzKjWSS4>

5 Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=BOK9DbwpVZA>

Quadro 1 – O gênero digital study vlog (experienciando)

<b>EXPERIENCIANDO</b>	
<b>O CONHECIDO</b>	<b>O NOVO</b>
<p>Explorar, juntamente aos alunos, como se dá a sua rotina de estudos.</p> <p>•Que estratégias os alunos utilizam para uma rotina de estudos saudável e produtiva? Os alunos já testaram alguma estratégia de estudo que tenha sido compartilhada por outros estudantes? Quem a compartilhou e qual foi a estratégia? Como foi essa experiência?</p> <p>•Que tipos de recursos (digitais ou não) são mais presentes na rotina acadêmica dos alunos? Quais são mais usados? Para que tipo de atividades são usados? Algum deles é indispensável?</p> <p>Os alunos compartilham dicas de estudos com colegas? Compartilham dificuldades, angústias e anseios da rotina acadêmica? E as conquistas e tarefas bem-sucedidas? Com quem os alunos compartilham questões relacionadas à sua rotina acadêmica? Com que frequência? Por que meios? Qual o conteúdo mais frequente das interações com colegas acerca da vida universitária?</p>	<p>Explorar o gênero digital <i>study vlog</i> acerca de suas características mais elementares.</p> <p>•Os alunos conhecem o gênero em questão? Quanto familiarizados com o gênero os alunos já se encontram? O que sabem a respeito? É possível inferir algo sobre o gênero a partir da forma como é nomeado? Que expectativas os alunos manifestam com relação às contribuições que esse gênero digital pode apresentar aos sujeitos envolvidos?</p> <p>Apresentar aos alunos alguns exemplos distintos do gênero digital <i>study vlog</i> (vídeos selecionados antecipadamente pelo próprio professor de acordo com o seu contexto de ensino).</p> <p>Quais são as reações imediatas dos alunos ao conhecerem o gênero (ou ao serem apresentados a exemplos distintos daqueles que já conheciam)? Os exemplos apresentados despertaram o interesse dos alunos? Que aspectos os alunos consideram positivos nesse novo modo de se comunicar? Que aspectos são considerados negativos?</p> <p>Instigar os alunos a explorarem o gênero, individualmente ou em grupo, buscando diferentes exemplos de <i>study vlogs</i> disponíveis na internet e trazendo suas impressões para a aula posteriormente (a partir daqui, onde se lê “vídeos selecionados”, pode-se abordar também os vídeos encontrados pelos próprios alunos).</p> <p>Os <i>study vlogs</i> têm sempre o mesmo formato, estilo e tipo de conteúdo? Que diferenças foi possível observar nos exemplos encontrados? Quais formatos, estilos e conteúdos despertaram maior interesse? Com que aspectos os alunos mais se identificaram?</p>

Fonte: As autoras

Quadro 2 – O gênero digital study vlog (conceitualizando)

<b>CONCEITUALIZANDO</b>	
<b>POR NOMEAÇÃO</b>	<b>COM TEORIA</b>
<p>Explorar os vídeos selecionados buscando identificar alguns aspectos de maior destaque.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Que recursos (digitais ou não) são utilizados pelos <i>vloggers</i> nos exemplos de <i>study vlogs</i> selecionados? Quais recursos parecem ser utilizados com maior frequência? Quais parecem mais necessários aos estudantes para sua rotina acadêmica? Quais parecem fazer mais falta?</li> <li>•Que tipos de conteúdo são apresentados pelos <i>vloggers</i>? Há uma variação significativa de conteúdos segundo o curso por eles frequentado? Que outros conteúdos referentes à sua rotina os <i>vloggers</i> escolhem apresentar em seus <i>study vlogs</i>?</li> </ul>	<p>Explorar os vídeos selecionados a partir dos pressupostos postulados por Zhang (2020).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Como os alunos descrevem o enquadramento das filmagens? É possível identificar o <b>ponto de vista</b> do <i>vlogger</i> a partir disso? Qual parece ser o <b>ponto de vista</b> que se busca retratar? Quais são as prováveis reações que o público pode ter em relação ao <i>vlog</i> selecionado? É possível se identificar com o que está sendo apresentado?</li> <li>•Como é criada a <b>experiência imersiva</b> nos vídeos? Os vídeos apresentam detalhes da rotina dos <i>vloggers</i>? Que tipo de detalhes? É possível denotar autenticidade ao conteúdo compartilhado?</li> <li>•O que se pode dizer sobre o <b>conteúdo</b> apresentado no <i>vlog</i>? As informações sobre a experiência retratada no <i>vlog</i> agregaram ao que já se sabia sobre ela?</li> <li>•Que aspectos chamam a atenção com relação à <b>interação</b> no <i>vlog</i>? Com base nos comentários, como o público parece ter recebido o vídeo? Os comentários feitos no <i>vlog</i> sugerem alguma ação? O <i>vlogger</i> menciona algum comentário feito anteriormente pelo público?</li> </ul>

Fonte: As autoras

Quadro 3 – O gênero digital *study vlog* (analisando)

<b>ANALISANDO</b>	
<b>FUNCIONALMENTE</b>	<b>CRITICAMENTE</b>
<p>Explorar os vídeos selecionados buscando analisar a lógica por trás dos <i>study vlogs</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Qual parece ser o propósito principal do gênero digital <i>study vlog</i>? A que público parece estar destinado? Que público vem atingindo?</li> <li>•Como é constituído um <i>study vlog</i> geralmente? Há regras aparentemente preestabelecidas para sua criação? Há um tempo de duração específico? São utilizados recursos predeterminados? Há um roteiro ou conteúdo específico presente em todos os exemplos analisados?</li> <li>•Com que outros gêneros os <i>study vlogs</i> têm semelhanças?</li> <li>•Quais as possíveis motivações para que um estudante universitário crie um <i>study vlog</i>? Que expectativas podem estar por trás delas?</li> <li>•Como se dá o engajamento entre os <i>vloggers</i> e seu público?</li> <li>•Quais são os prováveis efeitos atingidos por meio da criação e divulgação de um <i>study vlog</i>?</li> </ul>	<p>Explorar os vídeos selecionados buscando analisar os propósitos humanos, intenções e interesses evidenciados nos <i>vlogs</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•O que se pode dizer sobre os exemplos de <i>study vlogs</i> selecionados? O que se pode inferir sobre os <i>vloggers</i> por meio do que apresentam? Há um equilíbrio entre as dificuldades e facilidades acerca da rotina acadêmica apresentadas por cada um deles? Que diferenças podem ser identificadas na comparação das rotinas apresentadas? Os recursos utilizados pelos <i>vloggers</i> são similares? O que pode explicar as disparidades de acesso a recursos digitais e as diferenças nas rotinas acadêmicas apresentadas? Em que contextos sociais os <i>vloggers</i> parecem estar inseridos? É possível dizer que algum dos vídeos apresentados representa a realidade da maioria dos estudantes universitários que conhecemos?</li> <li>•Que aspectos culturais são evidenciados nos <i>study vlogs</i> selecionados? Que implicações as realidades de cada <i>vlogger</i> têm para o conteúdo que escolhem apresentar?</li> <li>•A quem interessa cada tipo de <i>study vlog</i> selecionado? Quem se beneficia de sua disseminação? Que benefícios a prática pode trazer para quem os cria e disponibiliza? E para quem os consome? Quais são os prováveis riscos que um <i>vlogger</i>, nos contextos abordados, pode correr? E quanto aos seus espectadores?</li> </ul>

Fonte: As autoras

Quadro 4 – O gênero digital study vlog (aplicando)

<b>APLICANDO</b>	
<b>APROPRIADAMENTE</b>	<b>CRIATIVAMENTE</b>
<p>Explorar, juntamente aos alunos, como se daria, de modo geral, a elaboração de um <i>study vlog</i> que retratasse o cotidiano de um estudante de seu curso, em sua universidade. Esta proposta pode ser realizada por meio de discussões em grupo, apresentações orais, produções escritas ou mesmo por meio da elaboração de um <i>study vlog</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que aspectos da universidade e do curso os alunos consideram importante apresentar ao público?</li> <li>• Que aspectos do cotidiano de um estudante desse curso, nessa universidade, poderiam atrair a atenção do público?</li> <li>• Que recursos (digitais ou não) provavelmente estariam presentes na elaboração desse <i>vlog</i>? Quais receberiam maior ênfase na narrativa a ser retratada? Quais são mais importantes para o curso a ser retratado?</li> </ul>	<p>Propor aos alunos a elaboração de <i>study vlogs</i> pessoais, onde possam agir de forma inovadora sobre os conhecimentos mobilizados acerca do gênero digital, seja buscando uma configuração distante daquelas abordadas anteriormente ou contemplando seus interesses e aspirações particulares com relação ao gênero. Esta proposta tem como principal objetivo incentivar a expressão da autoria discente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais aspectos da sua rotina estudantil particular os alunos julgam importante serem compartilhados? Quais as motivações por trás dessas escolhas?</li> <li>• Que recursos os alunos escolhem utilizar para registrar, editar e veicular sua rotina estudantil? De que modos os alunos buscam expressar um olhar mais criativo sobre o gênero digital abordado?</li> <li>• O que os alunos pretendem comunicar ao público com seus <i>vlogs</i>? Que contribuições ao público os alunos percebem em suas escolhas?</li> <li>• Em que aspectos a autoria discente se mostra mais evidente nos <i>vlogs</i> produzidos?</li> </ul>

Fonte: As autoras

## 6. CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

Esperamos que este trabalho contribua para as discussões sobre ensino de línguas adicionais e formação de professores no âmbito das pedagogias dos letramentos e das intermedialidades. Acreditamos

que gêneros de discurso que vêm ganhando espaço na vida pessoal de estudantes, como é o caso do *study vlog*, aqui abordado, tenham o potencial de gerar forte engajamento e interesse quando trazidos para um contexto de ensino-aprendizagem. A relevância e originalidade deste estudo pretendem aprofundar o conhecimento sobre o gênero *study vlog*, ainda pouco explorado no âmbito acadêmico.

Considerando que é a geração dos Nativos Digitais que predomina nos ambientes escolar e acadêmico e que apresenta desafios por meio de demandas associadas aos recursos tecnológicos que propiciam e orientam suas práticas languageiras e as relações com os outros e com o mundo, apresentamos essa proposta de atividades e análise de *vlogs* para que se possa explorar este gênero que advém da popularização dos vídeos em primeira pessoa que são veiculados de forma massiva nas plataformas pela Internet.

## | 7. CONCLUSÃO

Embora já fosse algo de certo modo perceptível, os últimos três anos escancararam a lacuna existente na formação de muitos professores quanto ao uso das TDICs. No cenário mundial pandêmico, instituições de ensino foram fechadas como medida preventiva e foi necessária uma mudança do ensino presencial para o remoto. As experiências que decorreram dessas circunstâncias evidenciaram quanto trabalho ainda temos pela frente no sentido de explorarmos o uso de diferentes recursos e gêneros digitais, inserindo-os em nossas aulas com vistas a respondermos de modo mais assertivo às demandas contemporâneas da Educação.

Tendo em vista que grande parcela da comunidade estudantil é composta por nativos digitais, muitos professores se sentiram à deriva mediante os desafios colocados pela nova conjuntura. Nesse sentido, buscamos, neste trabalho, apresentar alguns aspectos sobre o perfil desse alunado, bem como uma proposta de atividades que permite

explorar a Pedagogia dos Multiletramentos por meio do gênero digital *study vlog*.

A contribuição prestada pretende lançar novos olhares aos modos de garantir que os alunos estejam empregando suas habilidades tecnológicas enquanto desenvolvem criticidade ao explorar um gênero que é tão conhecido e do qual já podem ter se apropriado a fim de fazer repercutir suas vozes no mundo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BHATIA, Arpit. *Analytical study of video content on YouTube with emphasis on 'Do It Yourself videos', 'Vlogs' and 'Feature/Sketches'*. Symbiosis Center for Media and Communication, Pune, Dissertation. 2016

CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf) Acesso em: 25 out 2022.

GAO, Wen; TIAN, Yonghong; HUANG, Tiejun; YANG, Qiang. Vlogging: A survey of videoblogging technology on the web. *ACM Computing Surveys*, v. 42, n. 4, p. 15:1-15:47, 2010.

JIN, Lina. *Virtual Study room on social media: "study with me" videos on Bilibili among Chinese university students*. 2022. Thesis (Master of Arts – Department of Humanities – Faculty of Arts and Social Sciences) – Simon Fraser University. 2022

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Pedagogia dos Letramentos. Cap. 3. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 71-82

KENSKI, Vani Moreira. Redes, Comunidades e Educação. In: SALES, Mary Valda Souza (org.). *Tecnologias Digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: UFBA, 2020. p. 17-28.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalhos & Educação*. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872> Acesso em: 31 out 2022.

LASHLEY, Mark C. *Making Culture on YouTube: Case Studies of Cultural Production on the Popular Web Platform*. The University of Georgia, 2013

MAIA, Junot de Oliveira. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada*. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-71.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press. v. 9, n. 5. out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 16 jan 2023.

SANTAELLA, Lucia. A Educação e o Estado da Arte das Tecnologias Digitais. In: SALES, Mary Valda Souza (org.). *Tecnologias Digitais, Redes e Educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: UFBA, 2020. p. 149-163.

ZHANG, Hanshi. Analysis on Vlog Story-telling Techniques and Advertisement. *Proceedings of the 2020 3rd International Conference on Humanities Education and Social Sciences (ICHESS 2020)*, Atlantis Press, 16 dez. 2020.



# RECURSOS DIGITAIS: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ESCRITAS E ORAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS

ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI  
RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pandemia de COVID-19 destacou no ensino a carência de conhecimento e formação voltados ao uso de tecnologias digitais, uma vez que o “fechamento dos estabelecimentos, [troux]e] à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância” (Ribeiro, 2020, p. 2-3). O ensino remoto<sup>1</sup>, como o denominamos, exigia que professores com muitos anos de experiência e outros recém-formados adaptassem suas aulas para um espaço digital, utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas de videoconferência e outros recursos que pudessem manter os alunos engajados nas aulas. No en-

---

1 O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial” (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 09).

tanto, tendo em vista que essa migração ocorreu de forma abrupta, uma grande parte desses profissionais não tinha instrumentalização e formação adequada para esse novo “modelo” de ensino.

Considerando o exposto acima, é imprescindível a ampliação de discussões a respeito do letramento digital e as transformações que estamos observando no ensino, especialmente tendo em vista que “o contexto contemporâneo demanda novas práticas, novos letramentos e novas didáticas” (Ferreira, 2021, p. 32). Tais discussões precisam ocorrer de forma mais frequente no âmbito da formação inicial e não apenas na continuada. Se entendemos a educação como tendo seu papel transformador e emancipatório (Freire, 1987) e estamos a observar um mundo ainda mais conectado e cercado de informações, é fundamental pensar e repensar uma escola que forme indivíduos “[...] para atuar em uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2018, p. 473).

Assim, neste artigo, buscamos explorar e discorrer sobre alguns recursos digitais para o desenvolvimento de habilidades escritas e orais que professores de línguas podem fazer uso em sala de aula, seja ela física ou não. Ainda, buscamos ampliar a discussão sobre letramento digital e sobre a inserção desses recursos em aulas remotas e presenciais.

No que diz respeito a estrutura deste artigo, iniciamos com estas considerações iniciais e objetivos; partiremos para a fundamentação teórica, pautada no letramento digital (Gilster, 1997; Martin; Grudziecki, 2006; Eshet-Alkalai, 2004) e na pedagogia dos multiletramentos (Rojo, 2013; Kalantzis *et al.*, 2020); faremos uma discussão sobre o uso dos recursos digitais abordados no artigo; e por fim, apresentaremos nossas contribuições esperadas e considerações finais, respectivamente.

A seguir, discutiremos sobre os pressupostos teóricos que embasam este artigo.

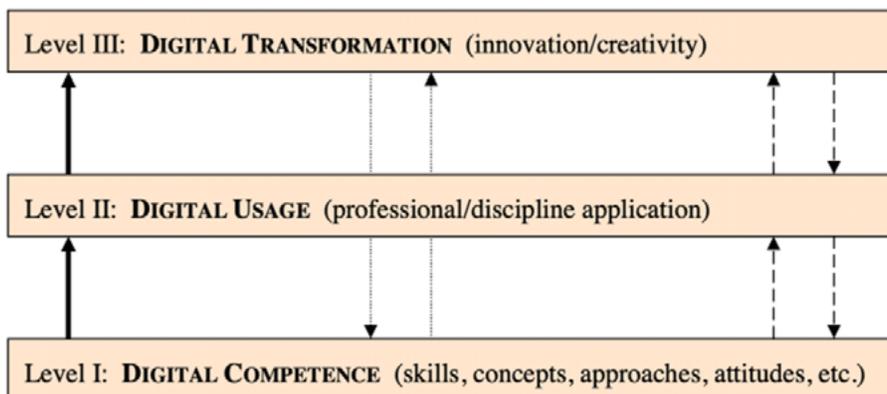
## | 2. LETRAMENTO DIGITAL

O termo letramento digital é constantemente citado por vários autores visando definir essa terminologia como algo que vai além do mero uso instrumental de um recurso. Gilster (1997) define o digital como a habilidade de entender e usar informação em múltiplos formatos de uma vasta gama de fontes quando esta é apresentada via computadores. Este mesmo autor enfatiza que os recursos disponíveis no meio digital estão relacionados a aprender a lidar com ideias, e não a memorizar comandos. Para o autor, são necessárias quatro competências básicas para a aquisição do letramento digital: a avaliação crítica de conteúdo, ler usando o modelo não-linear ou hipertextual, construir conhecimento diante da internet e desenvolver habilidades de buscas para lidar com o que ele denomina de “biblioteca virtual” (Gilster, 1997).

Já para Martin (2006) o letramento digital varia de indivíduo para indivíduo e é comparado com o letramento eletrônico, afirmando que são similares. De acordo com o autor, o letramento digital é o que regula todos os outros tipos de letramento. Devemos aqui considerar os letramentos integrados propostos por Eshet-Alkalai (2004), que possuem foco no pensamento crítico, ou seja, na análise crítica do uso de recursos digitais em contextos reais. Os letramentos integrados são o foto-visual, reprodução, informação, *branching* e sócio-emocional definidos como habilidades de sobrevivência na era digital (Eshet-Alkalai, 2004). Considerando os autores aqui mencionados, para este trabalho utilizaremos a definição de letramento digital como uma estrutura que integra vários outros letramentos e habilidades.

Martin e Grudziecki (2006) apontam para três diferentes níveis de letramento digital. O primeiro, Competência Digital, é a base do sistema e envolve tudo, desde atitude até habilidades digitais práticas. Este nível engloba habilidades visuais e manuais básicas até habilidades mais complexas, como avaliação e consciência. Essas habilidades são ativadas de acordo com as demandas da situação de vida específi-

ca que os indivíduos estão vivendo no momento, e as expandem conforme a necessidade. Os autores estruturam a etapa da Competência Digital em 13 processos, que segundo eles são sequenciais, conforme mostra a figura a seguir:



Fonte: Martin e Grudziecki (2006, p. 225)

O segundo nível, chamado de Usos Digitais, é considerado o mais crucial e central e é definido como “a aplicação da competência digital em contextos profissionais ou de domínio específicos” (Martin; Grudziecki, 2006, p. 257). Por fim, o terceiro nível (Transformação Digital) é o estágio final, alcançado quando “os usos digitais desenvolvidos permitem a inovação e a criatividade e estimulam mudanças significativas dentro do domínio profissional ou do conhecimento” (Martin; Grudziecki, 2006, p. 259).

### 3. MULTILETRAMENTOS

Ao discutir sobre uso de recursos digitais no ensino e aprendizagem, olhamos também para as pesquisas de Rojo (2013, p.136) com base nos estudos de Cope e Kalantzis (2007) no que diz respeito à pedagogia dos multiletramentos. Tais estudos apontam que:

devemos pensar o conceito de multiletramentos a partir de alguns estudos recentes, bem como de suas transformações/incorporações frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar, ou seja, que considerem o âmbito do trabalho (diversidade produtiva), o âmbito da cidadania (pluralismo cívico) e o âmbito da vida social, levando em conta, neste último caso, as identidades multifacetadas presentes em contexto escolar.

Nos anos 1990, nos Estados Unidos, o debate sobre os multiletramentos alcançou âmbitos mais profundos com a publicação do manifesto do Grupo de Nova Londres. Os pesquisadores que compunham o grupo em questão perceberam a necessidade de mudança em relação a métodos tradicionais de ensino e defendiam a percepção de novas possibilidades educacionais e sociais, com o intuito de que a

pedagogia já instalada deveria ser revista, a fim de que a educação se tornasse mais relevante para a vida laboral e cidadã, tentando garantir a todos/as os/as estudantes o acesso ao trabalho, por exemplo, mas também a uma participação plena em sociedade. (Ribeiro, 2020, p. 7)

De acordo com as publicações do Grupo de Nova Londres, uma pedagogia de multiletramentos deveria incorporar o contexto cultural e linguístico dos alunos, bem como valorizar a diversidade e a inclusão e uso de novas tecnologias digitais na educação. Garcia (2020) chama a atenção para o fato de que os estudantes aprendem o que vivem, assim, cabe ao professor a construção do conhecimento por meio de oportunidades significativas que engendram os contextos em que estão inseridos.

Ainda, dentro dos estudos sobre multiletramentos, segundo Cope *et al.* (2020, p. 20), a multimodalidade<sup>2</sup> é outro aspecto importante para construção de significado e é significativa no mundo atual “[...] como resultado dos novos meios de informação e comunicação”. Dessa forma, o trabalho com recursos digitais na escola se faz ainda mais parte de uma formação do indivíduo para a compreensão e participação no mundo atual.

#### 4. RECURSOS DIGITAIS E PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ORAIS E ESCRITAS

Como já mencionado, um dos objetivos deste trabalho é fornecer exemplos e possibilidades de uso de recursos digitais para o desenvolvimento de habilidades escritas e orais no ensino de línguas. Dessa forma, passaremos agora para a descrição de algumas práticas por intermédio desses recursos realizadas pelos autores do artigo.

Iniciando com as habilidades orais, o *Flipgrid* (ou Flip) é uma plataforma da Microsoft que possui interação com o *Google Classroom* e permite a criação de grupos para compartilhamento de conteúdo em formato de vídeo e áudio. Os vídeos são organizados em tópicos, sendo possível adicionar links, descrição e imagens em cada um dos tópicos. A plataforma funciona muito bem para interação assíncrona entre alunos de qualquer disciplina, em especial no ensino de línguas. Apresentaremos a seguir algumas práticas com uso desse recurso.

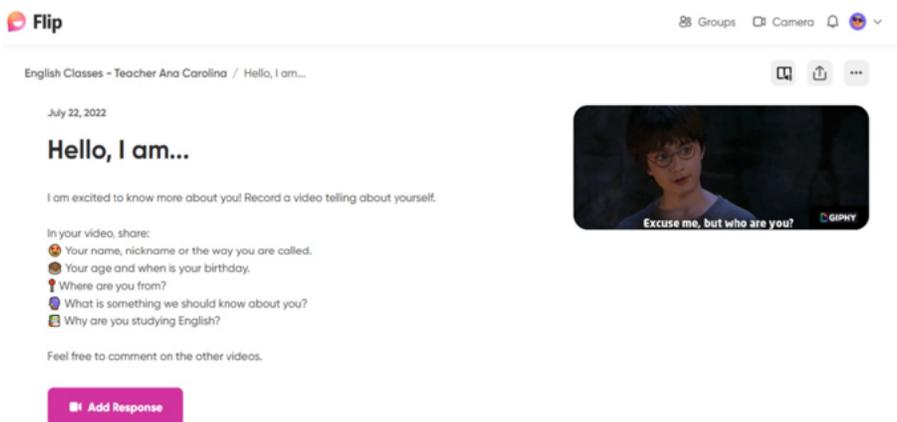
A primeira prática que gostaríamos de apresentar diz respeito à interação entre alunos da modalidade de aulas particulares. Muitas vezes esses alunos interagem apenas com o professor e sentem falta de pares para práticas orais de uso da língua que está aprenden-

2 A combinação de mais de uma linguagem na comunicação, embora seja um fenômeno que existe há séculos, passou a ser chamada de multimodalidade em estudos e pesquisas em diversas áreas, como a comunicação visual, artes e design, a análise do discurso, gêneros discursivos e estudos de linguística sistêmico-funcional (Hemais, 2015, p. 32).

Rojo (2012, p. 19) afirma que “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” são definidos como multimodais.

do. Oliveira e Paiva (2007) mencionam que nossos alunos possuem um enorme interesse no desenvolvimento de habilidades orais. Sendo assim, é importante pensar em recursos que possam ampliar as possibilidades de práticas orais dentro e fora de sala de aula. Dito isso, sugerimos a criação de um “grupo” na plataforma *Flipgrid* e a postagem de tópicos que podem ser discutidos pelos alunos de forma assíncrona. Tal prática, nesse contexto de aulas particulares, serve ainda para a criação de mais vínculos entre aprendizes de línguas que, dessa forma, podem encontrar apoio e sentido no que estão aprendendo nas aulas ao enxergar possibilidades reais de uso da língua em contextos que não representam os discursos dominantes sobre o aprendizado de línguas estrangeiras para comunicação com “nativos”.

Abaixo, apresentamos um exemplo de uma experiência com o recurso em que a professora criou uma sala com orientações para que seus alunos pudessem gravar seus vídeos se apresentando e, em seguida, comentar os demais vídeos.



Fonte: os autores

Outra prática que gostaríamos de compartilhar foi desenvolvida em aulas presenciais de forma a ampliar (fora da sala de aula) práticas de oralidade em uma disciplina de Língua Inglesa em um curso de idio-

mas. Nessa atividade, o professor criou uma sala na plataforma Flip com a temática “cinema e TV”, tendo em vista que os alunos estavam a discutir sobre “entretenimento”, tópico trazido à discussão no material didático utilizado. As instruções para a atividade eram a gravação de um vídeo em que os alunos respondessem a questão “*can we learn English (or a new language) by watching movies or series?*” (podemos aprender inglês ou uma nova língua assistindo filmes e séries?) e sugerissem um filme ou série para os colegas assistirem. A proposta também previa que os alunos comentassem sobre o enredo do filme ou série escolhidos e tentassem convencer os colegas a consumir esse conteúdo. O planejamento dessas propostas vai ao encontro do que a Pedagogia dos Multiletramentos propõe no que diz respeito ao propósito de “minimizar distâncias entre ações pedagógicas e o cotidiano do aluno, assim como desigualdades encontradas perante a pluralidade presente nos meios de comunicação e interações mundiais” (Santos; Ferreira, 2021, p. 52).

Acreditamos que com o uso desses recursos digitais, levamos nossos alunos a “se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento” (Tanzi Neto *et al.*, 2013, p. 138). Ao refletir sobre essas perspectivas e sobre os panoramas do mundo digital atual no qual “[...] a web 2.0 permitiu uma possibilidade maior de participação do indivíduo no todo político” (Lopes; Luchini, 2020, p.145 *apud* Van Dijck, 2014), percebemos a importância do trabalho com recursos digitais e o letramento digital em sala de aula. A plataforma Flipgrid, ainda que com foco educacional, se assemelha muito com atuais redes sociais como Instagram e TikTok, que tem como objetivo a produção e consumo de conteúdo produzido pelos próprios usuários (e não mais por grandes empresas do audiovisual). Estratégias didáticas como as aqui mencionadas, se pautadas em temáticas pertinentes ao contexto de nossos alunos, podem sim vir a contribuir não apenas para o desenvolvimento linguístico deles, mas também para sua formação como indivíduos. Ainda, Rojo (2012) aponta para a importância de os

alunos estarem envolvidos em práticas cercadas de multiletramentos buscando desenvolver um enfoque crítico, ético e democrático. A autora também evidencia a conexão entre a cultura do aluno aos novos gêneros textuais e discursivos que ampliem seus letramentos.

Em relação às habilidades de escrita, o site *The Most Dangerous Writing App*<sup>3</sup> é uma boa opção. Este site tem como objetivo ser um espaço para desenvolvimento da escrita de forma livre, permitindo que o usuário configure o tempo ou a quantidade de palavras que almeja digitar e começar o trabalho. O recurso funciona bem para atividades de escrita criativa e revisão de vocabulário e estrutura e foi utilizado durante a apresentação desta proposta no IV Simpósio de Multimodalidade, Multiletramentos e Tecnologias no ensino de Línguas (IV SIMTEL) e IV Simpósio de Narrativas Visuais sob a Perspectiva Teórico-prática (IV SINAV). Os autores propuseram para que os participantes do evento acessassem o site e escrevessem um parágrafo descrevendo suas percepções sobre o evento em questão. Já como proposta em sala de aula, sugerimos atividades que visem desenvolver uma escrita livre a partir de sugestões de temas dos quais os alunos devem discorrer sobre.

Uma outra prática envolvendo o recurso digital *The Most Dangerous Writing App* que gostaríamos de mencionar ocorreu em uma disciplina de Língua Inglesa em nível intermediário ministrada de forma presencial. Na atividade proposta, o professor sugeriu aos alunos que pensassem em um acontecimento que vivenciaram e que gostaria de compartilhar. Em seguida, compartilhando o *link* do *site* configurado na opção de tempo com 5 minutos, os alunos deveriam escrever sobre esse acontecimento até o fim do tempo sem se preocupar com palavras que não soubessem ou com desvios nas estruturas gramaticais. Um dos objetivos dessa atividade foi que os alunos pudessem colocar suas habilidades de escrita em prática e também revisar estruturas verbais focadas no passado. Ao término do tempo, os alunos compartilharam o que acharam da experiência, perguntaram ao professor sobre

---

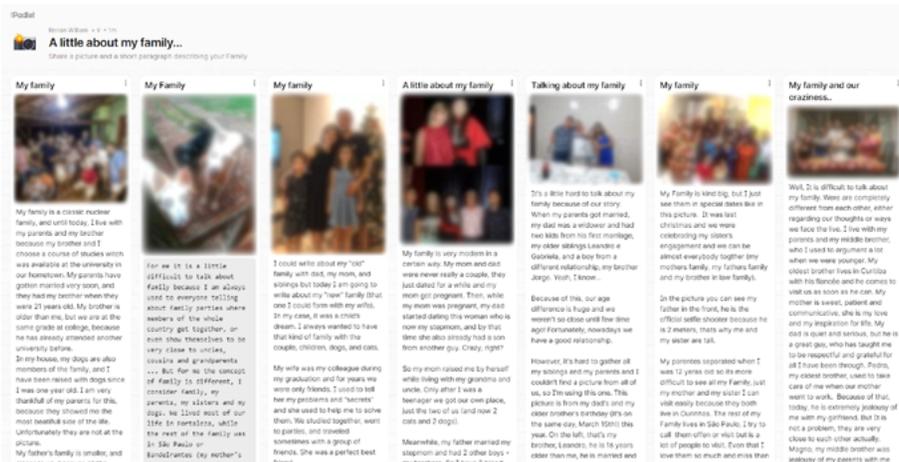
3 O *site* pode ser acessado a partir do *link* [squibler.io/dangerous-writing-prompt-app](http://squibler.io/dangerous-writing-prompt-app)

palavras que não conheciam na língua alvo e revisaram as estruturas gramaticais de forma que pudessem observar quais os desvios mais frequentes e quais particularidades dos tempos verbais precisavam ainda assimilar.

Em vista a “[...] dar um significado e um destino mais adequado às produções textuais dos nossos alunos” (Geraldi, 2004), sugerimos também a elaboração de uma segunda versão dos textos criado a partir da proposta mencionada acima com a adição de mais detalhes na história e um trabalho maior com as habilidades de escrita e ainda com gêneros textuais. Por fim, sugerimos o compartilhamento dessa história com os colegas em um AVA e até mesmo de forma oral, estendendo a atividade com o texto para com outras habilidades da língua.

Outro recurso que permite o desenvolvimento da habilidade escrita é o *Padlet*, uma plataforma de quadro branco colaborativo on-line que permite que grupos de pessoas trabalhem possibilidades juntos, desde *brainstorming* com notas adesivas digitais até planejamento e gerenciamento de tarefas, criação de materiais didáticos interativos e mais. Como prática de uso do *Padlet* em aulas de línguas, iremos relatar uma experiência de atividade com foco em habilidades escritas com uma turma de alunos em uma disciplina de Língua Inglesa no nível pós-intermediário. Após discutirem e adquirirem novos vocabulários sobre a temática “família”, os alunos foram instruídos a descreverem sua família e discorrem sobre valores e seu “ideal” de família para o futuro. A proposta auxiliou na criação de vínculos entre os alunos a partir do compartilhamento dessas informações e, em seguida, em um momento em que o painel já estava preenchido com todos os textos, a discussão sobre similaridades e diferenças entre os relatos. Ainda como parte da atividade, os alunos deveriam anexar uma imagem que representasse suas famílias e comentar nos textos dos colegas.

Na imagem abaixo, trouxemos uma parte do painel criado pelos alunos. As imagens foram borradas para manter a privacidade de todos. Os nomes dos autores também foram ocultados na configuração do painel com o mesmo propósito.



Fonte: Os autores

A proposta descrita anteriormente pode ser adaptada para qualquer temática, respeitando o nível de proficiência das turmas em que será aplicada. Os textos produzidos também podem passar por um processo de reescrita a partir de uma revisão coletiva do vocabulário e estrutura presentes ali. É também importante refletirmos sobre o aspecto de construção de uma comunidade em sala de aula a partir do compartilhamento das produções dos alunos com seus pares. Dessa forma, podemos ir além do texto que tem como único leitor o professor.

Descrevemos até aqui algumas práticas de uso de recursos digitais em salas de aula de línguas, sugerindo alguns desses recursos. Gostaríamos, entretanto, de ressaltar que essas são algumas (poucas) propostas e recursos, mas a partir da junção de criatividade, pesquisa e, principalmente, planejamento é possível pensar em muitas mais

possibilidades para esses e outros recursos em nossas aulas, sejam elas presenciais ou não.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos nos amparar em alguns pressupostos teóricos sobre multiletramentos, mais especificamente o letramento digital, com o objetivo de oferecer possibilidades de uso de recursos digitais em salas de aula de línguas. Kenski (2019, p. 143) aponta que “a escola de todos os níveis ainda não aproveita de forma satisfatória as potencialidades do digital para o uso pedagógico nos processos de formação de todos os participantes, professores e estudantes, principalmente”. Dessa forma, tomamos como base a importância de não apenas discutir sobre o uso de recursos digitais, mas também pensar em possibilidades, ainda que poucas.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir com mais discussões sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas e sobre a importância do letramento digital para nossos alunos e professores.

## REFERÊNCIAS

- BADWEN, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. (org.). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. (2008).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 nov 2022.
- ESHET-ALKALAI, Y. Digital Literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, v.13, n.1, p. 93-106, 2004.
- FERREIRA, C. C. ; SANTOS, C. F. (Org.) ; SOUZA, M. B. S. (org.). *Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2021. v. 1. 206p .
- FREIRE, P. (*Pedagogia do oprimido*). Paz e Terra, 1987.

GARCIA, D. N. de M. *Perspectivas educacionais e novas demandas: contribuições da telecolaboração*. Cap. 3. Novos papéis / Novos letramentos. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 207-217.

GERALDI J.W. (org.) Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI J.W. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, Bárbara Jane Wilcox. (org.). *Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês*. Campinas: Pontes, 2015. p. 19-34.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. São Paulo: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M.; MEDEIROS, R. A.; ORDÉAS, J. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141 – 152, 2019. DOI: 10.35699/2238-037X.2019.9872. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872>. Acesso em: 20 jan. 2023.

KERSCH, D. R.; MARQUES, R. G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: GARCIA-REIS, A.; MAGALHÃES, T. (orgs.). *Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. Disponível em <https://www.ufjf.br/nucleofale/producao/publicacoes/>. Acesso em: 16 set. 2020.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LOPES, R. C.; LUCHINI, N. A. Já somos modernos? A produção de conteúdo e a modernidade. Aurora. *Revista de Arte, Mídia e Política*, v. 12, n. 36, p. 137 – 157, 8 mar. 2020.

MARTIN, A.; GRUDZIECKI, J. *DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5:4, 249-267, 2006.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20. Goiás, 2020.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 46, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639449>. Acesso em: 4 jan. 2023.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje*: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, C. F.; FERREIRA, C. C. Como pinceladas em uma tela inédita: reflexões acerca da pedagogia dos multiletramentos no contexto educacional pandêmico. In: SANTOS, C. F.; FERREIRA, C. C.; SOUZA, M. B. dos S. (orgs.) *Diálogos sobre multimodalidades, multiletramentos e ensino de línguas*. Campinas (SP): Pontes, 2021, p. 41-54.

TANZI NETO, Adolfo et. al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada*. Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. p. 135-158.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **ALIANDRA CRISTINA MESOMO LIRA**

Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Guarapuava/PR.

E-mail: aliandralira@gmail.com

### **AMANDA CLAUDIA BARBOSA**

Mestranda em Estudos da Linguagem pela UEL – Universidade Estadual de Londrina, possui graduação em pedagogia (FAFIJAN) e Letras-Libras (Faculdade Eficaz), especializações em Educação Bilíngue para Surdos (Faculdade de Tecnologia América do Sul), Educação Especial (FAFIJAN), Transtornos Globais do Desenvolvimento: Educação Especial e Educação Inclusiva (Faculdade de Tecnologia América do Sul), Alfabetização e Letramento (UNIASSELVI) e Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial (Faculdade de Educação – São Luís). Atua como professora de língua brasileira de sinais (Libras) no Colégio Estadual “Marques de Caravelas” em Arapongas – PR e Escola Estadual Carlos de Campos em Jandaia do Sul – PR. Ministrou cursos de Libras junto a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – *Campus* Apucarana, Faculdade de Apucarana (FAP), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Federal do Paraná (UFPR) – *Campus* de Jandaia do Sul.

E-mail: amanda.claudia@uel.br

### **ANA BEATRIZ BERALDO ELIAS**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL – UEL) e graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/*Campus* de Jacarezinho). Possui pesquisas sobre o papel do estudo de idiomas estrangeiros para promover a internacionalização estudantes de graduação e pós-graduação no estado do Paraná através do Programa Paraná. Fala Idiomas/Inglês e Francês. Atualmente atua como professora de língua inglesa e tem interesse nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua inglesa, inglês como língua franca, internacionalização e ensino de inglês para adultos.

E-mail: anabeatriz.elias@uel.br

### **ANA CAROLINA GUERREIRO PIACENTINI**

Professora de Língua Inglesa. Possui Graduação em Serviço Social pela UNESPAR – *Campus* Apucarana (2014), Letras Inglês pela UNESPAR – *Campus* Apucarana (2018) e Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2022). Possui Especialização em novas abordagens de ensino e aprendizagem pela International House de Londres – Inglaterra (2018), e Especialização em ensino de inglês para crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2023). Doutorado em Estudos da Linguagem, também pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (em andamento). Tem experiência com ensino de inglês em projetos sociais e se interessa por pesquisas no âmbito social, considerando o contexto em que o aluno está inserido. Foca sua pesquisa na formação de professores de inglês para atuarem em contextos em situação de vulnerabilidade social.

E-mail: anacaris.gp@gmail.com

### **ANTONIO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR**

Possui Graduação em Letras (Português-Espanhol), Mestrado e Doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Especialização em Língua Espanhola Instrumental pela UERJ. Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. É professor de Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no Colégio de Aplicação e no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras (Estudos Linguísticos/Espanhol). Atuou como coordenador adjunto de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD), Ensino Médio 2018 (Ministério da Educação). Vice-líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório Interdisciplinar Latino-Americano” (UFRJ-CNPq). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH). Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase nos seguintes temas: formação de professores de espanhol, ensino de espanhol na educação profissional, licenciaturas nos Institutos Federais, narrativas docentes e línguas para fins específicos.

E-mail: afjrespanhol@gmail.com

### **ARETA ESTEFANE BELO**

Professora de língua inglesa formada em Letras-Inglês pela UEL e mestranda em Estudos da Linguagem pela mesma instituição. Possui experiência no ensino desde 2016, atuando em escolas privadas e no contexto público, com crianças, jovens e adultos.

E-mail: aretabelo@gmail.com

### **BRUNA GOMES DELANHESE**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Especialista em Educação Inclusiva (2014) e em Libras (2015). Proficiente no Uso e Ensino da Libras (2009) pelo ProLibras e na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa pelo ProLibras (2007). Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, IFPR – Jacarezinho, membro do Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE e Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino PPGEN – UENP e Doutoranda em Estudos da Linguagem pelo PPGEL – UEL.

E-mail: brunadelanhese@gmail.com

### **CAMILA TEIXEIRA SALDANHA**

Possui Graduação em Letras Espanhol/UFSC (2008), Mestrado em Educação – PPGE/UFSC (2011) e Doutorado em Estudos da Tradução PGET/UFSC (2018). Realizou Estágio Doutoral (Sanduíche – CAPES/PDSE) durante 4 meses na Universidade de Sevilha/Espanha. Desde 2012 é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no ensino de língua espanhola como língua estrangeira (LE), Estudos da Tradução, Tradução e Ensino, Gêneros Textuais e Linguística Aplicada ao ensino de LE. É líder do grupo de pesquisa

TraCEF – Tradução, Cognição, Ensino e Funcionalismo (2019), fruto de uma parceria interinstitucional entre UFSC, UFFS e UFJF. São áreas de interesse de pesquisa e extensão: o uso de gêneros textuais/discursivos no ensino de línguas, tradução e ensino de línguas, tradução e aspectos culturais, tradução sob a ótica funcionalista, sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira e formação de professores.

E-mail: [camila.saldanha@ufsc.br](mailto:camila.saldanha@ufsc.br)

### **| CIBELE CORADIN-BAIL**

Formada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná (2004), mestra pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (2020) e doutoranda no mesmo Programa. É professora de língua inglesa e de português para falantes de outras línguas, além de tradutora e revisora. Tem experiência como avaliadora de exames de proficiência em língua inglesa (Cambridge English Qualifications) e portuguesa (Celpe-Bras). Atua como professora de português para estrangeiros vinculada à Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras. Seus interesses de pesquisa voltam-se ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, à formação inicial e continuada de professores de línguas, aos estudos sobre identidade e cultura, ao multilinguismo, a políticas linguísticas e à internacionalização do Ensino Superior.

E-mail: [cibelebail@gmail.com](mailto:cibelebail@gmail.com)

### **| CIBELE KRAUSE-LEMKE**

Pós-Doutorado pela Universidade de Southampton – UK (2019). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004). É Professora Associada B da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade.

E-mail: [cklemke@unicentro.br](mailto:cklemke@unicentro.br)

### **CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA**

Tem graduação em Direito (UEL – 1995), Letras Português/Inglês (FINAV – 1998), Letras Português/Espanhol (2004 – FACCAR) e Pedagogia (UniBF – 2021). Possui Mestrado em Letras (UEL – 2002) e Doutorado em Estudos da Linguagem (UEL – 2007). Foi supervisionada pela Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão em seu estágio de pós-doutoramento em Estudos da Tradução na Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC – 2019/2020). É pós-doutora em Letras na Universidade Presbiteriana Mackenzie, sob a supervisão da Profa. Dra. Ana Lúcia Trevisan. É docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atualmente, é Coordenadora do Colegiado dos Cursos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL. Atua nos seguintes Programas de Pós-Graduação da UEL: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL); Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM).

E-mail: claucrisfer@uel.br

### **DAIANE APARECIDA MARTINS**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina; Concluiu segunda Licenciatura em Pedagogia pela Unifaveni; Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Londrina. Pesquisadora na área dos gêneros discursivos, multiletramentos, práticas pedagógicas e Educação do Campo. É especialista em Ensino e Tecnologia pela UTFPR(2017); Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação(2008) e Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (2010). Possui graduação em Letras Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (2009) e graduação em Letras Português/ Inglês – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (2007). Professora atuante em Ensino Fundamental e Médio.

E-mail: martins.daiane@escola.pr.gov.br

### **DIOGO CAMPIOLO SANCHES**

Mestrando em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Possui graduação em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (2014) e Letras Inglês pela Unopar (2019). Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: diogo.campio@uel.br

### **EDUARDO BUENO DA COSTA**

Doutorando em Estudos da Linguagem (UEL). Mestre em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2023). Professor do Curso de Letras Inglês da UniFil – Universidade Filadélfia de Londrina. Examinador Oral das provas da Cambridge Assessment A2 Key, B1 Preliminary e B2 First. Atua como Coordenador Pedagógico na Escola de Idiomas CNA de Apucarana. Professor de Língua Inglesa nessa mesma instituição para níveis básicos, avançados e preparatórios para certificações internacionais. Já atuou como professor em escolas regulares para Ensino Fundamental e Médio. Possui Pós-graduação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (2011). Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2008).

E-mail: eduardo.bueno.costa@uel.br

### **EWERTON AURELIO SANTOS PEREIRA**

Doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2021). Possui Graduação Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Filadélfia (2013) Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário Filadélfia (2016). Graduação em Processos Gerenciais pela Uninter (2013) Graduação em Letras Português e Inglês pela Unicesumar (2019) Especialização em Docência do Ensino Superior pela Unopar (2022) Tem experiência no Ensino da Língua Inglesa, experiência na área de Educação Física, com ênfase nas Artes Marciais. Faixa preta de Jiu-Jitsu com diversos títulos nacionais e internacionais. Atualmente, é participante do grupo de pesquisa FELICE – Formação de Professores e ensino de línguas para crianças do CNPQ. Atua como docente da Língua Inglesa em colégio da rede estadual de ensino do Paraná.

E-mail: professorewertonpereira@hotmail.com

### **FABÍOLA ZAPPIELO**

Doutoranda em Estudos da Linguagem, pela UEL – Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Ensino – Formação Docente Interdisciplinar, pela UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná *campus* de Paranavaí. Possui especialização em LIBRAS/ Língua Portuguesa – Educação Bilingue para Surdos pelo Instituto Paranaense de Ensino, graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, Pedagogia pela UNICENTRO e Letras Libras pelo Instituto Eficaz. É certificada como intérprete de Língua Brasileira de Sinais pela Banca Avaliadora de Intérpretes da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, pelo PROLIBRAS – Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS e pela banca de proficiência do CAS/PR, aprovada como nível I. Atuou como professora dos anos iniciais na Prefeitura Municipal de Apucarana, como professora da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná *campus* de Apucarana e professora de língua portuguesa como L2 para o surdo na Sala de Recursos Multifuncionais na área da surdez, na Seed/PR., Atualmente é professora da UEM – Universidade Estadual de Maringá, do Grupo Rhema Educação nos cursos de graduação e pós-graduação, da Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí – Fatec e da FACNOPAR na modalidade EAD. Tem interesse por Libras; variação linguística da língua de sinais; ensino de língua portuguesa como L2 para o surdo; fonética, morfologia e sintaxe da língua de sinais.

E-mail: [fabiolazappielo@gmail.com](mailto:fabiolazappielo@gmail.com)

### **FERNANDA SEIDEL BORTOLOTTI**

Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Graduada em Psicologia pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Atua como professora do Programa Paraná Fala Inglês (PFI). Possui experiência internacional com o ensino de inglês.

E-mail: [fernanda.borto@hotmail.com](mailto:fernanda.borto@hotmail.com)

### **GABRIEL AMANCIO DE OLIVEIRA**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e graduado em Letras Espanhol pela mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, tendo realizado intercâmbio na Universidade Nacional da Colômbia (UNAL), 2019. Especialização em Língua Espanhola pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). Especialização em Metodologia

do Ensino de Língua Espanhola pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Estuda sobre a língua espanhola, suas variantes e aspectos literários no que se refere a literatura hispano-americana e o insólito ficcional. Atua como docente no programa Paraná Fala Idiomas.

E-mail: gamanciooliveira@gmail.com

### **GLAUBER LIMA MOREIRA**

Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará UECE (2009). Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) em 2018. Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa Seminario de Lexicografía Hispánica, Departamento de Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de Jaén (Espanha), sob a tutoria da Profa. Dra María Águeda Moreno Moreno. É professor de espanhol do Curso de Bacharelado em Turismo da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola, Linguística Aplicada, Ensino de espanhol como língua estrangeira, Ensino de espanhol para fins específicos, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Possui o Diploma de Proficiência em Língua Espanhola – DELE. Pesquisa e divulga o uso do dicionário como ferramenta de ensino/aprendizagem na sala de aula de espanhol como língua estrangeira. É membro pesquisador dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Turismo – EITUR/UFPI (Vice-líder no biênio 2019-2020); Lexicologia, Terminologia e Ensino – LETENS/UECE (Vice-líder). É líder do Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Léxico e de Espanhol como Língua Estrangeira (GREPELE/UFDPar-CNPq).

E-mail: glauberlimamoreira@gmail.com glauberlimamoreira@gmail.com

### **GUILHERME MAGRI DA ROCHA**

Meu nome é Guilherme Magri da Rocha, sou graduado, mestre e doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, Câmpus de Assis. Minha pesquisa se concentra em ensino de língua inglesa, literatura infantil e juvenil, autoria feminina e literatura anglo-americana de modo geral. Fui financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo em diferentes etapas acadêmicas, além de ter atuado como pesquisador visitante na Texas AM University e, com apoio do governo alemão, na Stiftung Internationale Jugendbibliothek München. Também fui estudante visitante na Universidade

de Aveiro. Sou membro dos grupos de pesquisa CNPq Literatura juvenil: crítica e história (UENP/UNESP) e Narrativas Estrangeiras Modernas (UNESP) e participo ativamente da International Research Society for Childrens Literature. Tenho vasta experiência no ensino presencial e remoto em diferentes níveis educacionais, especialmente no ensino de língua, literatura e cultura inglesa. No âmbito acadêmico, destaco minha contribuição como professor e orientador na Universidade Estadual do Norte do Paraná e, atualmente, como professor substituto na Universidade Estadual Paulista, onde assumi funções de destaque como vice-coordenador de programas e projetos relacionados ao ensino de língua inglesa, além de minha participação na organização de eventos acadêmicos e culturais. Também sou professor de Educação Básica, atuando no SESI (CE 280). Recentemente, fui avaliador do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/MEC) e o prêmio Altamente Recomendável foi concedido pela FNLIJ à coletânea “Literatura premiada para crianças e jovens: da composição à sensibilização”, em que sou coautor.

E-mail: guilherme.magri@unesp.br

#### **JAQUELINE FERREIRA DE BRITO TONELI**

Possui graduação em Letras (Português e Inglês), pela UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – *Campus* de Assis – (2008), e graduação em 2ª Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Pitágoras UNOPAR (2020). É Professora de Educação Básica II/Inglês nas instituições: Prefeitura Municipal de Cândido Mota e Governo do Estado de São Paulo – Secretaria de Estado da Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Inglês. Atualmente cursa Especialização em Ensino de Inglês para Crianças, pela Universidade Estadual de Londrina – PR (UEL). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, pela Universidade Estadual de Londrina – PR (UEL).

E-mail: jaqueline.toneli@uel.br

#### **JOÃO PEDRO BUZINELLO MICHELATO**

Mestrando em Estudos da Linguagem (UEL). Professor de Língua Portuguesa, corretor de textos. Graduado em Letras Português pela Universidade Estadual de Londrina, membro do grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino em Língua Portuguesa.

E-mail: joaopedro.bmichelato@uel.br

### **JULIANA MACHADO DE OLIVEIRA**

Possui graduação em Secretariado Executivo pela Universidade Estadual de Londrina (2018) e é graduada no curso de Letras Português na Universidade Estadual de Londrina. Trabalha como professora e revisora de textos, e já atuou em escolas na cidade de Londrina como professora e na Universidade Estadual de Londrina como educadora de língua portuguesa – bolsista – no Ciclo Intercultural de Iniciação Científica para alunos indígenas ingressantes na universidade. Atualmente é mestranda em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: machado.ju.sec@gmail.com

### **LAURA MARQUES SOBRINHO**

Doutoranda em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina e especialista em Docência no Ensino Superior (2022) pela UNIBF. Licenciada, em 2021, em Letras- Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada à Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEERR). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2023, no Colégio Marista, Ensino Médio e no ensino público estadual. Participa do projeto de pesquisa Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução. Da teoria a prática, coordenado pela professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira e Fraseologia, Fraseografia e Fraseodidática na formação inicial de professores de línguas estrangeiras, coordenado pela professora Dra. Tatiana Helena Carvalho Rios Ferreira. Desenvolve estudos no âmbito da Linguística Contrastiva e interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

E-mail: laura.marques.espanhol@uel.br

### **LEILIANE BARROS CARDOSO ALMEIDA**

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Cursa Especialização em Ensino de Inglês para Crianças também na Universidade Estadual de Londrina. Possui graduação em Direito pela Faculdade do Norte Novo de Apucarana (2017), graduação em Letras pela Universidade Norte do Paraná (2008), especialização em Leitura, Produção Textual e Literatura pela Faculdade de Jandaia do Sul

(2010), especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2012). Atualmente é coordenadora pedagógica da disciplina de Língua Inglesa na Autarquia Municipal de Educação de Apucarana. Desde 2009 é funcionária da Prefeitura de Apucarana, sendo professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Lecionou durante seis anos a disciplina de Língua Inglesa no município. Durante dois meses (julho e agosto de 2019) participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica no Canadá, promovido pela CAPES. Lecionou como professora temporária na FACED – Faculdade Apucarana Cidade Educação (2012). Também atuou na área administrativa da empresa World Cellular Telecomunicações (2004 a 2007) e na empresa GSM Telecom Ltda (2008 a 2009).

E-mail: leilycard@gmail.com

### **LEONARDO IGOR RAK**

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná (2018), Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2022) e Especialista em Docência e Prática da História do Brasil pela Faculdade Focus (2021). Experiência na área da Educação e Arte, com ênfase em produção artística nas linguagens do Desenho, Pintura e História em Quadrinhos. Atualmente é doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: leonardo.rak13@uel.br

### **LORRANA DE SOUZA BOSSAN GONÇALVES**

Mestre em Letras Estrangeira Moderna, com Ênfase confecção de material didático de Fraseologia. Formada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em Letras Inglês. Foi Integrante do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, e do Nucleo de assessoria pedagógica para o ensino de língua(NAP). Participante do grupo de pesquisa Fraseologia, Fraseografia e Fraseodidática na formação inicial de professores de línguas estrangeiras. Atua como professora de inglês para os anos iniciais do fundamental e professora particular mediando o processo de aprendizagem da língua inglesa.

E-mail: teacherlorrana@gmail.com

### **LUCAS CORRÊA GUIOTTI**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina (2017) e mestrado no programa de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Atualmente é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2021 – em andamento). Também trabalha esporadicamente como professor substituto do departamento de língua alemã pela Universidade Estadual Paulista e também como diretor e professor de instituto de idiomas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas.

E-mail: lucas.guiotti88@uel.br

### **LUCAS MATEUS GIACOMETTI DE FREITAS**

Tradutor Freelance e Professor com experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de Língua Inglesa e preparatórios internacionais. Formado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Doutorando em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina, possui mais de dez anos de experiência com ensino de inglês para todos os níveis, preparatórios para certificados internacionais e tradução. Atualmente, atua como professor colaborador do colegiado de Letras Inglês da Unespar (*Campus Apucarana*).

E-mail: lucasgiacometti@outlook.com

### **LUCIANA KAWAHIGASHI BRESSAM**

Possui graduação em Letras (Português e Inglês) e a Especialização em “Língua Inglesa”, ambas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). É também especialista em “Psicopedagogia Clínica e Institucional” pela Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná (UCP-PR), “Educação Especial Inclusiva com Ênfase na Deficiência Intelectual” e “Educação em Tempo Integral” pela Faculdade Unina. É professora concursada de Língua Estrangeira (Língua Inglesa) no município de Ibiporã (PR) desde 2012 e à partir de 2021 passou a atuar na Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã como Apoio Pedagógico de Língua Inglesa. Em 2023 voltou a atuar como professora de Língua Inglesa

e Regente de L 2 em Escola Bilíngue Pública. Suas áreas de interesse são Formação do Professor e Ensino Bi/Multilíngue. É mestranda no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: lucianakawa@gmail.com

### **MAIARA FERNANDES DE OLIVEIRA**

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora colaboradora do Curso de Letras Espanhol da UNESPAR e tutora do curso de Letras/Inglês da Unifil. Tem experiência no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio e Fundamental 2. Especialista em Língua, Literatura e Metodologia da Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Letras Estrangeiras Modernas – Habilitação: Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras. Graduada em Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atua principalmente nos seguintes temas: Metodologias Ativas, Gramática Funcional, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Análise / descrição de línguas.).

E-mail: maestramaiarafernandez@gmail.com

### **MARA REGINA PACHECO**

Professora da SED/MS na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Redação e Gêneros Textuais) e Empreendedorismo desde 2022. Doutora em Letras – Estudo Literários (2016) pela UEL, com bolsa CAPES. MBA em Gestão Estratégica de Pessoas, pela FGV (2019). Mestre em Letras – Literatura e Práticas Culturais (2012) pela UFGD/Dourados, com bolsa CAPES. Especialização em Ciências da Linguagem (2008) pela UEMS- Nova Andradina/MS. Graduação em LETRAS – HAB. PORT./INGLÊS (2001) pela UEMS. Na docência, como professora universitária, trabalhei na UEMS até 2010, na UNIFIL/EAD – Letras/Inglês (de 2018 a 2023) em Londrina/PR e no Ensino Médio no Colégio Anglo Londrinense, trabalhando com Redação para Vestibular e Gêneros Textuais (2017 a 2022). Na universidade, ministrei as disciplinas: Língua Inglesa; Literaturas (Britânica, Americana, Portuguesa, Brasileira); Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas; Teoria da Literatura; e Metodologia Científica. Na

academia desenvolvi pesquisa em Literatura Comparada; Estudos Literários e Culturais; e Oralidade na Literatura. Meus últimos trabalhos tratam dos temas: Inovações Disruptivas; Metodologias Ativas; Ferramentas Digitais no Ensino aprendizagem de Língua Inglesa, de Literatura, no desenvolvimento da leitura, na formação do leitor digital. No MBA/FGV (2019) desenvolvi como expertise: técnicas em gestão estratégica e liderança de pessoas, equipes e projetos; desenvolvimento das competências emocionais e comportamentais no ambiente organizacional; aperfeiçoamento da comunicação, assertividade e feedback nas relações interpessoais; gerenciamento da solução de conflitos e negociação; metodologias ativas e criativas para exercício da liderança, autonomia e empowerment; modelos gerenciais: facilitador, mentoring, coaching; gestão de mudança, cultura e modelagem organizacional.

E-mail: dramarapacheco@gmail.com

### **MÁRCIO CONCEIÇÃO PANTOJA**

Professor de língua inglesa e atualmente trabalha como coordenador pedagógico no Edify Education, empresa de soluções educacionais em língua inglesa. Mestrando em Estudos da Linguagem (UEL). Especialista em Metodologias e Práticas para Educação Bi/Multilíngue pelo Instituto Singularidades – SP. Possui graduação em Letras – Inglês pela UFPA. Tem interesse pela formação de professor que atua no contexto bilíngue.

E-mail: marciopantoja9@gmail.com

### **MARIA CÂNDIDA FIGUEIREDO MOURA DA SILVA**

Professora de LEM – Inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Doutora em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET – UFSC). Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade de Brasília (POSTRAD-UnB), graduada em Línguas Estrangeiras Aplicadas ao Multilinguismo e à Sociedade da Informação pela mesma universidade. Licenciada em Letras português – inglês pela Unicesumar. Seus principais interesses de pesquisa são: Lexicografia, Terminologia, Tradução, Turismo, Tradução Funcionalista e Folclore.

E-mail: maria.fms@hotmail.com

### **MARIA JOSÉ LAIÑO**

Pesquisadora e Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), desde 2010. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), líder do Grupo de Pesquisa Tradução, Cognição, Ensino e Funcionalismo (TraCEF-CNPq) e docente do curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol. Trabalha com os seguintes temas: gêneros textuais/discursivos e ensino de línguas, tradução pedagógica, tradução e aspectos culturais sob a ótica da teoria funcionalista, formação de tradutores, sequências didáticas para o ensino de língua estrangeira e formação de professores.

E-mail: marialaino@uffs.edu.br

### **MIRELLA NUNES GIRACCA**

Doutora em Estudos da Tradução (2017) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Estudos da Tradução (2013) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Licenciatura (2009) e Bacharelado (2010) em Letras Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, Rondônia, Brasil. Além disso, é líder do Grupo de Pesquisa Tradução, Línguas e Cultura ? UNIR. As áreas de interesse para pesquisa, ensino e extensão são: formação de professores, os gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras/adicionais, tradução e ensino de línguas, tradução didática/pedagógica, sequências didáticas para o ensino de línguas, retextualização como ferramenta pedagógica, (meta)lexicografia voltada para o ensino de línguas e Culturemas.

E-mail: mirella@unir.br

### **OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA**

Doutorando no programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (2022) e bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi mestrando no programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (2020) e bolsista CAPES, tendo recebido e aceito o convite para a mudança de nível após a banca de qualificação. Pós-graduado em Linguagem Musical (2017), Psicopedagogia Institucional (2018) e Gestão Escolar: Administração

e Supervisão (2020) pela UNOESTE. Ex-aluno de graduação em Letras ? Português/Inglês na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara, após transferência, formou-se em Letras ? Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa na Universidade Estadual de Londrina (2017). Tem experiência no estudo da língua inglesa e de seu ensino para crianças, como foco em alunos com necessidades educacionais especiais. Trabalha com sequências didáticas, buscando melhores formas de ensinar a essas crianças. Tem interesse na área de neuropsicologia e em seu envolvimento com a educação. Realizou projetos na área musical, ensinando música para crianças no programa Escola da Família do Estado de São Paulo (2011). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: [ottoferreira.letras@uel.br](mailto:ottoferreira.letras@uel.br)

#### **PAULA ELISIE MADOGGIO IZIDORO**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL/UEL. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – PPGEN/UENP/CP (2019). Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade São Braz (2015). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Educacional da Lapa (2017). Licenciada em Letras com habilitação em Português e Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ (2014). Licenciada em Pedagogia enquanto segunda graduação pela Faculdade Educacional da Lapa (2018). Atualmente, leciono no curso de Letras – Português/Espanhol, na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ. Leciono as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação no grupo “Tá na lousa” – Curso preparatório para concursos públicos na carreira do magistério. Também sou professora de Língua Portuguesa no Instituto Preparatório Concursos. Sou professora parceira da “Educar em Rede” no curso de Redação Empresarial. Ainda, participo do Grupo de Pesquisa PENSA: Pesquisas em Ensino, Aprendizagem e Avaliação Educacional, cadastrado no CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7759491633620600](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7759491633620600).

E-mail: [paulamizidoro@gmail.com](mailto:paulamizidoro@gmail.com)

### **RAFAELA CRISTINE MERLI**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista pela CAPES. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2020), com ênfase em Formação de Professores. Especialista em Metodologias Ativas e TDICs na Educação, pela Faculdade Unopar Pitágoras de Londrina (2022). Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Unopar Londrina (2013). Especialista em Língua Portuguesa pela UEL (2011). Graduada em Pedagogia pelo IBRA (Conclusão em 2023). Possui graduação em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (2009). Atualmente, é Editora Adjunta da Revista Entretexos da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: [rafaela.cristine.merli@uel.br](mailto:rafaela.cristine.merli@uel.br)

### **RAQUEL BICALHO DE CARVALHO BARRIOS**

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL – 2022), Mestre pelo mesmo programa (2018), Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras (2015) e Licenciada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas (2013) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como professora titular do curso de Letras/Espanhol desta instituição e da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR / *Campus* Apucarana). Nesta última é membro da Comissão para organização de exames linguísticos e coordenadora de estágio. Também atua como docente formadora do curso de Letras/Espanhol (modalidade EaD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sendo bolsista CAPES pelo Programa Universidade Aberta do Brasil. Seus principais interesses e áreas de atuação se relacionam à formação de professores e ao desenvolvimento e análise de políticas linguísticas com foco no espanhol.

E-mail: [raquelbicalho@uel.br](mailto:raquelbicalho@uel.br)

### **REJANE BUENO**

Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Alta Especialización en Filología Hispánica pelo Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-España); mestre em Letras: Estudos da Linguagem – Lexicografia e Terminologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Licenciada em Letras – Línguas Espanhola, Portuguesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente na Universidade Federal da Integração

Latino-Americana (UNILA), na área de Letras e Linguística. Tem experiência nas áreas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia, Linguística contrastiva e Linguística aplicada ao ensino da língua espanhola. Atua principalmente nos seguintes temas: Metalexicografia, Lexicografia pedagógica, Lexicografia bilíngue e monolíngue, Linguística contrastiva, Semântica, Sintaxe e suas interfaces, assim como nas questões correlatas ao ensino e a aprendizagem da língua espanhola.

E-mail: buenorejane@gmail.com

### **RENAN WILLIAM SILVA DE DEUS**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Especialista em Educação Digital (SENAI/SC), Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e graduado em Letras – Português/Inglês pela mesma instituição. Durante o período de graduação, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em colégios estaduais na cidade de Cornélio Procópio com projetos voltados ao uso de gêneros orais em Língua Inglesa, como a canção, e à utilização de novas tecnologias no ensino. Também atuou como instrutor de língua inglesa pelo Centro Internacional de Idiomas da UENP, como professor no Programa Paraná Fala Inglês (UENP/SETI-PR) e como docente no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. Atualmente, ministra cursos de aperfeiçoamento voltados ao letramento digital para professores e conduz pesquisa sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

E-mail: renanwilliamd95@gmail.com

### **ROBERTA MARTINS ZAPAROLI ZUCOLOTO**

Professora em atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental com experiências na rede privada e pública em todas as etapas deste nível de ensino. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (1996), Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, pela Universidade Norte do Paraná (2003), e Especialização em Informática na Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Atualmente é mestranda em Estudos da Linguagem (UEL) e cursa Especialização em Ensino Bilingue.

E-mail: roberta.zucoloto@uel.br

### **SAMARA BARBOSA CARNEIRO CHRISTOVÃO**

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Faculdade Unina (2021). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2011) pela Universidade Norte do Paraná. Graduada em Letras – Português pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Graduada em Administração pela UEL (1993).

E-mail: samarabcc123@gmail.com

### **SUELLEM FERNANDES CIPRIANO FRANCISCO**

Possui graduação em Letras Português / Espanhol pela Faculdade Apucarana Cidade Educação (2013) e graduação em Normal Superior pela Universidade Candido Mendes (2007). Atualmente é coordenadora pedagógica de Língua Espanhola – Autarquia Municipal de Educação de Apucarana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

E-mail: suellemfciprianof@gmail.com

### **VALDIRENE FILOMENA ZORZO-VELOSO**

Doutorado (2009) e mestrado (2003) em Letras – Língua Espanhola no Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela FFLCH – Universidade de São Paulo (USP), graduação (1997), Licenciatura em Letras Habilitação Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP – Assis. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), desde 2001, onde atua na Licenciatura em Letras Espanhol na área de estágio e prática de ensino, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM), e no Lato Sensu – Especialização em Ensino de Língua Estrangeira (EELE) e Espanhol: língua, literatura e metodologia. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas – espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, metodologia do ensino de língua espanhola e estágio, análise/avaliação e produção de material didático e metodologias ativas. Coordenou o PIBID Letras Espanhol da UEL (2012 a 2020; agosto/2022 – atual). Atua no GEPE – UEL (Grupo de Estudos de Práticas em Ensino) e FOPE 9 Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL). Foi Coordenadora de

Estágio dos Cursos de Letras Estrangeiras Modernas do Departamento LEM/CLCH/UEL (2018 a 2020). Coordenou o Laboratório de Línguas/LEM/CCLH/UEL por duas gestões (2012-2014 e 2014-2016). Foi presidente da APEEPR (Associação de Espanhol do Estado do Paraná) no período de 2012-2013.

E-mail: valdirene@uel.br



Pontes