



cabeça · cabeza · head

pESCOÇO · cuello · neck

ombros · espaldas · shoulders

tÓrax · pecho · chest

braço · brazo · arm

abdômen · abdomen · abdomen

antebraços · antebrazos · forearms

mãos · manos · hands

dedos · fingers

quadrIS · caderas · hips

Experiências em Linguagens:

reflexões e práticas

ORGANIZADORES

Fábio Antônio Gabriel

Fernanda de Cássia Miranda

Luiz Antônio Xavier Dias

Nerynei Meira Carneiro Bellini



EDITORA
SCHREIBEN

FÁBIO ANTONIO GABRIEL
FERNANDA DE CÁSSIA MIRANDA
LUIZ ANTONIO XAVIER DIAS
NERYNEI MEIRA CARNEIRO BELINI
(ORGANIZADORES)

EXPERIÊNCIAS EM
LINGUAGENS:
reflexões e práticas


EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Capa: Adalberto Nazareth de Almeida Camargo
Revisão: os autores
Livro publicado em: 07/12/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências em linguagens : reflexões e práticas. / Organizadores : Fábio Antonio Gabriel... [et al.]. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
144 p. : il. ; e-book + 16 x 23cm.
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-200-2 [versão digital]
ISBN: 978-65-5440-201-9 [versão impressa]
DOI: 10.29327/5335577

1. Linguagem e línguas – estudo e ensino. 2. Língua inglesa. 3. Língua espanhola.
I. Título. II. Gabriel, Fábio Antonio. III. Miranda, Fernanda de Cássia. IV. Dias,
Luiz Antonio Xavier. V. Belini, Nerynei Meira Carneiro.

CDU 81

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Valeska Gracioso Carlos</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1	
A PROBLEMÁTICA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA OFICIAL DA GUINÉ EQUATORIAL: PELA RETOMADA DAS LÍNGUAS AFRICANAS.....	13
<i>Natália Ramalho da Cunha</i>	
<i>Nerynei Meira Carneiro Bellini</i>	
CAPÍTULO 2	
A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DOCENTE: <i>BEYOND THE WORDS</i>	24
<i>Eva Cristina Francisco</i>	
CAPÍTULO 3	
ESPANHOL PARA TURISMO NA ATUALIDADE.....	38
<i>Marcilene Mariano França</i>	
<i>Nerynei Meira Carneiro Bellini</i>	
<i>Luiz Antônio Xavier Dias</i>	
CAPÍTULO 4	
A LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	50
<i>Milena Dafhyne Sanches Silva</i>	
<i>Fernanda de Cássia Miranda</i>	
CAPÍTULO 5	
O GÊNERO <i>MEME</i> COMO AUXILIADOR NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	56
<i>Stefany Lima Rosolem</i>	
<i>Nerynei Meira Carneiro Bellini</i>	
CAPÍTULO 6	
MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.....	69
<i>Leticia da Silva Oliveira</i>	
<i>Joagda Rezende Abib</i>	
<i>Maria Eduarda de Faria Azevedo</i>	
<i>Wagner de Moraes Barboza</i>	
<i>Wesley de Cássio Gonçalves</i>	

CAPÍTULO 7	
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) E A IDEALIZAÇÃO DE UM FALANTE NÃO NATIVO.....	81
<i>João Victor Fredegoto Primo</i> <i>Fernanda de Cássia Miranda</i>	
CAPÍTULO 8	
UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE A COMPREENSÃO DE FIGURAS DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DE NEUROATIPICIDADE E AUTISMO: POSSIBILIDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	88
<i>Henrique Aparecido Apolinário</i> <i>Luiz Antonio Xavier Dias</i>	
CAPÍTULO 9	
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COM HUMOR, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.....	105
<i>Fernanda de Cássia Miranda</i> <i>Izak Noah Cruz de Araújo</i> <i>Natalia Andrea Rincon Beltran</i> <i>Nerynei Meira Carneiro Bellini</i>	
CAPÍTULO 10	
METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	119
<i>Elisângela Moreira</i> <i>Fábio Antônio Gabriel</i> <i>Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi</i>	
SOBRE AUTORES.....	135
ÍNDICE REMISSIVO.....	140

PREFÁCIO



É com grande satisfação que apresento a obra *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas*, uma celebração dos dez anos de contribuições significativas do Grupo de Pesquisa “Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação de Professores” da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Esta coletânea de dez artigos é um testemunho do compromisso do grupo com a excelência acadêmica e a inovação pedagógica.

A obra abre com uma análise perspicaz da situação linguística na Guiné Equatorial, seguida por uma reflexão sobre a importância da leitura em língua inglesa na formação docente. O terceiro artigo, “Espanhol para Turismo na atualidade”, oferece uma visão contemporânea do ensino de espanhol para fins específicos.

A quarta contribuição, “A Língua Inglesa como ferramenta de transformação social e sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca”, oferece uma análise crítica das políticas linguísticas atuais. O quinto artigo explora o uso inovador de *memes* no ensino de espanhol, enquanto o sexto discute o papel dos multiletramentos no ensino de inglês.

Os artigos subsequentes abordam temas como a idealização do falante não nativo no contexto do Inglês como Língua Franca (ILF), a compreensão de figuras de linguagem em contextos de neurodiversidade e autismo, e o uso de humor, criatividade e ludicidade no ensino-aprendizagem de línguas.

A obra conclui com um relato de experiência em sala de aula e uma discussão sobre metodologias ativas no processo de formação inicial e no desenvolvimento profissional docente. Cada artigo nesta coletânea oferece *insights* valiosos e práticas inovadoras que certamente beneficiarão tanto os educadores em formação quanto os profissionais experientes.

Espero que esta obra inspire, colabore e transforme suas práticas pedagógicas, assim como tem feito com as minhas.

Boa leitura!

Profa. Dra. Valeska Gracioso Carlos

Professora do Departamento de Estudos da Linguagem (UEPG)



APRESENTAÇÃO

○ ○ ————— ○ ○

O livro *Experiências em Linguagens: reflexões e práticas* estabelece um marco teórico conceitual no campo do ensino de línguas estrangeiras. Além disso, a obra celebra os dez anos de incessante dedicação e conquistas de docentes e discentes pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação de Professores” da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Esta obra, portanto, traz estratégias de ensino, que foram elaboradas a partir de desafios latentes à aprendizagem de línguas. Nesta década de pesquisas, estudos afins ao tema foram realizados, por meio de parcerias profícuas, e culminaram em descobertas e inovações concernentes à linguagem as quais estão registradas aqui.

A definição de linguagem, que subjaz esta publicação, em um primeiro momento, retoma conceitos, que constam nos mais conhecidos dicionários da língua portuguesa, tais como: *Aurélio*, *Michaelis*, *Houaiss* os quais giram em torno do pressuposto de que linguagem é a capacidade humana de comunicar ideias, opiniões, valores, sentimentos. Em segunda instância, recuperam-se acepções de estudos mais especializados no assunto. Nesse sentido, Franchi, no ensaio “Criatividade e Gramática” (1987, p. 12), afirma: “A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências.” Tal assertiva, provavelmente respaldada nas teorias de Saussure que foram publicadas em *Curso de Linguística Geral* (1916), aponta para o caráter social. Chomsky em *Aspectos da Teoria da Sintaxe* (1965), por sua vez, destaca o aspecto mental da linguagem e da língua.

A diversidade de pontos de vista a respeito de tais conceitos é ampla e muito estudada pela Linguística Moderna. Neste livro não se pretende posicionar em relação a uma abordagem teórica, tampouco esgotar o assunto. A retomada, aqui, de tais premissas pretende demonstrar a importância, ainda hoje, de se suscitarem reflexões sobre a faculdade que todo ser humano possui para expressar seus pensamentos e sensações nas relações interpessoais. Por isso, as concepções basilares sobre o assunto permeiam o livro em pauta: *Experiências em linguagens: reflexões e práticas*.

Além disso, para a efetiva comunicação, que pode ser verbal ou por gestos, é imprescindível o uso de uma língua, ou seja, de um sistema de códigos comum aos falantes. Porém, muito mais que um instrumento de comunicação, a língua é constitutiva do próprio ser, de modo individual e coletivo, conforme muito bem pontua Brait em seu livro *Literatura e outras linguagens* (2010, p. 145).

Portanto, linguagem e língua, não obstante serem diferentes, estão a serviço de uma eficaz comutação de saberes e intenções, implicando um processo complexo de relações que merecem ser pensadas com certa sistematização. Partindo de tais pressupostos, este livro de nome *Experiências em linguagens: reflexões e práticas* tem como objetivo central promover reflexões sobre a linguagem e os seus vários alcances sociais, culturais, profissionais e acadêmicos. Especificamente os artigos discutem a presença das línguas espanhola, inglesa e portuguesa em várias esferas individuais e sociais. Propõem-se ainda nesta obra algumas estratégias de ensino e aprendizagem, com vistas à capacitação de mulheres e homens, que estão envolvidos em comutações de conhecimentos científicos.

No primeiro capítulo “A problemática do espanhol como língua oficial da Guiné Equatorial: pela retomada das línguas africanas”, elaborado por Natália Ramalho da Cunha e Nerynei Meira Carneiro Bellini, sob um viés histórico-social, discorre-se a respeito da língua espanhola na Guiné Equatorial. Isso porque existe uma problemática acerca da posição ocupada pelo espanhol como idioma oficial da Guiné Equatorial, com ausência de políticas linguísticas efetivas para as línguas vernáculas africanas. Para analisar e levantar propostas para resolução da situação, o capítulo considerou os aspectos sócio-históricos que envolvem a presença do idioma espanhol na Guiné Equatorial. Espera-se, aqui, fornecer material para uma reflexão sobre a possibilidade de retomada do protagonismo das línguas africanas na Guiné Equatorial, em detrimento da posição de figuração que ocupam. Conclui-se o capítulo com a ampliação de um espaço de discussão sobre a situação atual da língua espanhola e das línguas africanas na Guiné Equatorial. Por meio de artigos científicos e livros, analisou-se a formação histórico-geográfica da Guiné Equatorial, a presença da Espanha no país, os eventos históricos decisivos para a oficialização da língua espanhola, a marginalização dessa e das línguas africanas e a ausência de políticas linguísticas nesse território, na busca por um possível cenário de resolução dos pontos trazidos e de maior visibilidade da Guiné Equatorial. O embasamento teórico desse estudo foi feito em autores como: Araujo *et al.* (2013); Leviski e Timbane (2020); Muñoz (2016); Oliveira (2016); Pendi (2021) e Schlumpf (2016).

No capítulo dois cujo título é “A leitura em língua inglesa e a formação docente: *beyond the words*”, escrito por Eva Cristina Francisco, menciona a leitura em língua inglesa ainda como um grande desafio para os aprendizes deste idioma e também aos professores que o ensinam. Desse modo objetivo desse texto é mostrar que ler um texto em língua estrangeira vai muito além do uso de um dicionário, ultrapassa a tradução interligual e pode trazer muito mais informações no texto não verbal em comparação ao texto verbal, quando se trata de textos multissemióticos, por exemplo.

O capítulo três, “Espanhol para turismo na atualidade”, redigido por Marcilene Mariano França, Nerynei Meira Carneiro Bellini e Luiz Antônio Xavier Dias desenvolve-se a partir de discussões teórico-práticas fomentadas na disciplina de “Espanhol para fins específicos” do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Desde tais debates, que foram engendrados nas aulas, manifestou-se o intuito de se pesquisar a importância do “Espanhol para turismo na atualidade”, visando abordar apontamentos relevantes sobre a importância da língua espanhola para o turismo brasileiro. É necessário destacar que o idioma inglês ainda é o mais buscado como língua franca pelos brasileiros. Embora o Brasil faça divisa com vários países que se comunicam em espanhol, a percepção desse fato, geralmente, não fica clara ao cidadão brasileiro. Por isso, muitas vezes, o espanhol é pouco procurado para o aperfeiçoamento profissional. É perceptível o desinteresse populacional ao idioma, aliás, mídias sociais, veículos comunicativos e escolas de grandes franquias brasileiras, influenciam seus alunos a adquirirem pacotes promocionais de estudos da língua inglesa. Após o recrudescimento da pandemia da Covid 19, o turismo voltou a crescer e a profissionalização no idioma fez-se necessária. Este capítulo, que se firma em uma pesquisa, bibliográfica e documental, visa a apresentar e discutir a relevância da língua espanhola como forma de profissionalização para a área do turismo. A base teórica e crítica, deste trabalho, baseia-se em Freitas (2004), Wildner (2011), Freire-Medeiros e Castro (2013), Ramírez (2014), Moreira (2016), além de outros.

As autoras Fernanda de Cássia Miranda e Milena Dafhyne Sanches Silva no capítulo quatro, “A Língua Inglesa como ferramenta de transformação social e sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca: uma análise das políticas linguísticas”, trazem a reflexão da importância da língua inglesa em um mundo globalizado e quais são os principais motivos para a ascensão do inglês para o termo de língua global. Ainda, é discutido nesse artigo como a língua inglesa é transmitida às escolas públicas e quais são os problemas que alunos e professores enfrentam na aprendizagem. Por fim, é destacado como a abordagem do ILF (inglês como língua franca) pode ajudar a minimizar esses problemas ao priorizar o contexto social e linguístico dos alunos.

Por sua vez, no capítulo cinco de nome “O gênero *meme* como auxiliador no ensino da língua espanhola”, as autoras Stefany Lima Rosolem e Nerynei Meira Carneiro Bellini travam discussões a partir da necessidade atual de se obter novas ferramentas para as metodologias de ensino-aprendizagem de línguas adicionais, especificamente, o espanhol. Nesse sentido, considera-se o cenário das recentes tecnologias e as contribuições que se podem alcançar ao fazer delas uma aliada. O capítulo apresenta o *meme* como um gênero que

auxilia o docente, no contexto da sala de aula, a ensinar por meio de uma estratégia que seja satisfatória e eficaz. Em uma percepção audaciosa, o estudo apresenta, ainda, o gênero *meme* como um recurso de ensino-aprendizagem que possibilita ao aluno adquirir o *status* de sujeito crítico, diante de fatos e temas sociais. O embasamento teórico reside em estudos sobre metodologias de ensino, especialmente na área de língua estrangeira, e multiletramento, de autores como: Roxane Rojo, Leila Minatti Andrade, Fábio José Rauen, Hilton Japiassu, Geralda de Oliveira Santos Lima e Santa Marli Pires do Santos. O trabalho fundamenta-se, ainda, na Base Nacional Comum Curricular e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que se refere ao capítulo seis, intitulado “Multiletramentos no ensino da língua inglesa”, os autores Letícia da Silva Oliveira, Joagda Rezende Abib, Maria Eduarda de Faria Azevedo, Wagner de Moraes Barboza e Wesley de Cássio Gonçalves, propõem uma estratégia de ensino para trabalhar o multiletramentos em Língua Estrangeira Moderna - como exemplo é utilizada a Língua Inglesa, porém é facilmente adaptável a outras - com o gênero podcast envolvendo a introdução dos programas na língua alvo, análise do contexto de produção de cada episódio levando o aluno à um nível maior de compreensão tanto da LEM quanto dos multiletramentos que cercam o podcast. Tendo em vista que o ensino através do multiletramentos não só está previsto na BNCC como também passou a ser uma necessidade do mundo atual, propomos uma estratégia de ensino com base nos estudos do Grupo de Nova Londres.

O capítulo sete intitulado “Inglês como língua franca (ILF) e a idealização de um falante não nativo”, de autoria de Fernanda de Cássia Miranda e João Victor Fredegoto Primo, explana sobre a Língua Franca (LF) ser considerada uma abordagem comunicativa nos estudos de línguas estrangeiras modernas, mais especificamente, no estudo e aprendizagem do Inglês como Língua Franca (ILF) correlacionado com a idealização de falantes não nativos e a desmistificação de conceitos enraizados que interferem na comunicação e aprendizado. “A língua já não pertenceria mais a um nativo, outrora idealizado como o dono da língua. Ela seria propriedade de todos que a utilizam como meio de comunicação em uma situação multilíngue.” (LEITE, OLIVEIRA, COURA, 2020).

Escrito por Luiz Antonio Xavier Dias e Henrique Aparecido Apolinário, o capítulo oito trata de um recorte de um projeto maior desenvolvido por meio do Programa de Iniciação Científica Voluntária (PICV) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Trata-se uma pesquisa documental e teórico-especulativa em relação às dificuldades apresentadas por sujeitos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na concepção e interpretação de diferentes figuras de linguagem, em especial, a metafórica. A partir da análise

bibliográfica e referencial teórica, foi possível estabelecer níveis de dificuldade no desempenho de conversações subjetivas. Assim, o desenvolvimento do projeto partiu, inicialmente, da definição do conceito de autismo e TGD e da subsequente introdução aos pensamentos de Jean Piaget e Bakhtin. Desse modo, com o propósito de compreender o processo de desenvolvimento neural complexo da linguagem de modo geral, a pesquisa abarcou a Teoria Cognitiva de Jean Piaget (1980) e, sendo uma pesquisa de caráter linguístico, foi pensada sob a ótica teórica bakhtiniana acerca do entendimento da aquisição da linguagem, de abordagem dialógica-discursiva, enquanto processo de caráter social e mobilizador, a fim de se chegar a um discurso. Ao final da pesquisa, foi possível pensar na utilização de recursos visuais no que se refere ao ensino de figuras de linguagem considerando as dificuldades apresentadas por sujeitos diagnosticados com TEA no entendimento das complexidades da língua. Para tanto, a utilização de recursos visuais se baseia na Metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas. A mescla entre a APB e a utilização de recursos visuais se mostra uma possibilidade para que o ensino de línguas seja capaz de perpassar barreiras.

No capítulo nove cujo título é “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna com humor, criatividade e ludicidade: relato de uma experiência em sala de aula” Fernanda de Cássia Miranda, Izak Noah Cruz de Araújo, Natalia Andrea Rincon Beltran e Nerynei Meira Carneiro Bellini trazem à tona considerações críticas e uma proposta didática sobre o ensino de línguas e o humor. Nele, fomenta-se o debate a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais, por meio do humor, a partir da revisão crítica de textos científicos e da apresentação de uma estratégia de ensino, implementada, anteriormente, em sala de aula. Ao longo dos anos, estudos acadêmicos têm demonstrado a importância da efetivação, no universo escolar, de práticas que promovam o riso, efetuadas com critérios e certo planejamento. Retomam-se aportes teóricos e pressupostos críticos de importantes estudiosos: Spencer (1860), Freud (1960), Jakobson (1960), Trachtenberg (1979), Attardo (1994), Sabino e Roque (2006), Cursino (2008), Peixoto (2008), Martins (2008), Pereira (2008), Vygotsky (2009), Freire (2010), Dias (2010), Torres e Irala (2014), Santos (2014), Andrade (2015), La Fave (2017), Ortiz Torres (2018), Manadé (2018). A metodologia configura pesquisa bibliográfica, com caráter exploratório, uma vez que implica a revisão da literatura do tema em pauta e descreve ações e atividades de ensino, com base em um estudo de caso. A investigação traz como *corpus* os relatos da professora e dos alunos sobre as ações e os efeitos desencadeados no processo de ensino e aprendizagem em aulas de espanhol do Centro de Idiomas – CII – da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Os resultados

obtidos apontam para a eficácia de se ensinarem conteúdos de espanhol por meio do humor, configurando criatividade e ludicidade. Tais procedimentos favoreceram o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos no processo de aprendizagem, assim, como possibilitaram a vigência de ambientes descontraídos e amistosos.

Por fim, o capítulo dez, com o artigo “Metodologias ativas no processo de formação inicial e no desenvolvimento profissional docente”, de autoria de Elisângela Moreira; Fábio Antônio Gabriel e Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi, traz uma abordagem de metodologias ativas no cotidiano da prática docente. Os autores defendem que os alunos sejam estimulados a atuar como agentes, como participantes do processo de aprendizagem e não meros receptores de informações que precisam ser reproduzidas no momento da avaliação. De maneira sucinta, apresentam as possibilidades de utilização de metodologias como meios para uma participação mais ativa dos estudantes em sala de aula.

Os artigos contidos nesta coletânea são convites ao estudo da linguagem como manifestação do desenvolvimento cognitivo (conforme aponta Vygotsky), e ao ensino das línguas visando não só à comunicação humana como também à consolidação da sociedade democrática pelo respeito às diferenças e à pluralidade de ideias. O filósofo Habermas e a teoria da ação comunicativa apontam para a necessidade de que, pela linguagem, possamos gerar condições do diálogo entre aqueles que pensam de maneira diferente, o que contribui para o aperfeiçoamento cultural e para o estabelecimento de diálogo para a consolidação da democracia em uma sociedade. Nesse sentido, esta coletânea apresenta a riqueza da pluralidade de entendimentos sobre o estudo da linguagem e o ensino de línguas. Tal pluralidade, em processo de autonomia intelectual, possibilitará ao leitor ir além desses artigos para construir saberes, instigados pelas provocações propostas pelos autores que compõem esta coletânea.

CAPÍTULO 1

A PROBLEMÁTICA DO ESPANHOL COMO LÍNGUA OFICIAL DA GUINÉ EQUATORIAL: PELA RETOMADA DAS LÍNGUAS AFRICANAS¹

Natália Ramalho da Cunha
Nerynei Meira Carneiro Bellini

Introdução

A Guiné Equatorial (GE²) é o único país da África subsaariana cuja língua oficial é o espanhol. Conforme o livro *História de Guiné Ecuatorial*, de Augusto Iyanga Pendi, com o Tratado de El Pardo, de 1778, Portugal cedeu vários territórios para a Espanha. Porém, a invasão destes só ocorreu um século depois, com a implementação forçada da língua espanhola. A GE conquistou sua independência somente em 1968.

Uma ditadura sangrenta seguiu a independência do país, com o presidente Francisco Macías Nguema Bidyogo, em que qualquer etnia que não fosse a *fang* foi suprimida e o uso do espanhol foi proibido. Macías foi derrubado por seu sobrinho, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, em 1979, porém, o que se segue é uma segunda ditadura. Nesse momento, a GE e a Espanha retomaram suas relações diplomáticas. A constituição definiu o espanhol como idioma oficial em 1982.

Conforme Sandra Schlumpf (2016, p. 221), em seu artigo *Hacia el reconocimiento del español de Guiné Ecuatorial*, o país fica alheio aos países hispano-americanos e à própria Espanha, sua colonizadora, devido ao isolamento geográfico. Também sofre preconceito linguístico, recebendo comentários carregados de racismo, discriminação e menosprezo direcionados ao espanhol equato-guineense, considerado por alguns linguistas europeus como incorreto e mal falado. Por fim, existe um distanciamento entre a GE e os países com quem divide o continente por ser o único hispano-falante da África subsaariana.

1 Este artigo foi publicado nos Anais do III Simpósio de Gêneros discursivos, Ensino de línguas e Formação docente – SIMGELF/UENP, em 2022.

2 Dada a constante menção à Guiné Equatorial neste artigo, optamos por usar a sigla GE para designá-la, tornando, assim, a experiência de leitura mais confortável ao leitor.

Quanto aos aspectos linguísticos, a GE possui uma política linguística particular pelo uso de mais de dez línguas autóctones e três línguas europeias com estatuto oficial, além do inglês como língua veicular, conforme Leviski e Timbane (2020, p. 123). Esses autores, ainda, informam que

As sociedades africanas sempre souberam fazer uma política e o planejamento adequado das suas línguas e, por essa razão, as línguas ficaram preservadas ao longo dos séculos mesmo sem tradição escrita. Cada grupo étnico sabe qual língua usar para cada situação de comunicação, uma vez que o plurilinguismo corresponde ao uso comum no continente africano. A chegada dos colonizadores europeus mudou o cenário linguístico de África. Primeiro, porque falantes da mesma língua ficaram separadas devido a partilha do continente ocorrida na Conferência de Berlim em 1884 e 1885; segundo, porque as línguas africanas foram proibidas pelo sistema colonial atitude que inibiu o seu desenvolvimento ao longo das décadas da colonização; terceiro, porque as línguas oficiais de origem europeia ficaram confinadas nas grandes cidades enquanto que as autóctones eram usadas nas zonas rurais (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 123).

Em relação às línguas africanas, o governo do país não possui uma política linguística efetiva de integração, sendo apenas ofertadas como opcionais no ensino secundário. Um aspecto importante para a ausência de políticas linguísticas é a falta de rotatividade no poder (LEVISKI e TIMBANE, 2020, p. 128).

A identidade linguística do país está longe de ser consolidada e continuará assim até que sejam criadas políticas efetivas tanto para a língua espanhola quanto para as línguas africanas. Dessa forma, a pesquisa será dividida em três capítulos, a fim de debater sobre o lugar ocupado pela língua espanhola na GE. O primeiro tratará dos aspectos históricos, envolvendo principalmente a colonização espanhola. O segundo se aprofundará na questão linguística da GE, focando na língua espanhola e sua relação com as línguas africanas. E o terceiro focará nas políticas linguísticas, buscando a resolução das problemáticas trazidas.

A metodologia deste trabalho é pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, e utiliza, especialmente, o método hipotético-dedutivo (OLIVEIRA, 2016, p. 37-51). Obras de autores como Araujo *et al.* (2013); Leviski e Timbane (2020); Pendi (2021); Muñoz (2016) e Schlumpf (2016) serviram como embasamento teórico para a pesquisa, com informações sobre a formação histórico-geográfica da GE, a presença da Espanha no país, os eventos históricos decisivos para a oficialização da língua espanhola, sua marginalização bem como das línguas africanas e a ausência de políticas linguísticas nesse território.

Por tudo o que foi exposto, justifica-se a pesquisa, pela necessidade de debater sobre o lugar ocupado pela língua espanhola na GE, assim como para

as línguas africanas. Devido ao apagamento das línguas vernáculas³, o desfalque sofrido pela proibição do espanhol durante a ditadura de Macías, a falta de renovação de políticas linguísticas por parte do governo, o preconceito sofrido devido ao detrimento de outras variações da língua, o fato de não ser a língua mais falada entre os cidadãos e por muitos outros motivos, é indispensável problematizar o espanhol como língua oficial da GE.

Aspectos históricos e geográficos da Guiné Equatorial

A GE é um país da África Central e também da África Subsaariana formado por diversos territórios descontínuos: Mbini (antiga Rio Muni), Bioco (antiga Fernando Pó), Ano Bom, Corisco, Elobey Grande e Elobey Pequeno. Sua capital é Malabo (antiga Santa Isabel). Quanto à sua localização, a GE acaba ficando de fora no conjunto de países falantes de espanhol, pois, com exceção das ilhas Filipinas, o espanhol é reduzido à Espanha e à América Latina (SCHLUMPF, 2016, p. 221).

O início das ações colonizadoras dos europeus na África Subsaariana ocorreu entre os séculos XV e XIX. Como características desta colonização, temos a presença dos europeus nas costas dos territórios com o estabelecimento de bases mercantis, desenvolvimento dentro dos territórios colonizados e dedicação ao comércio, principalmente de escravizados (PENDI, 2021, p. 67).

Pendi (2021, p. 88) cita que, com a Real Cédula de 28 de fevereiro de 1789, Espanha foi autorizada a capturar, transportar e vender escravizados africanos em seus domínios, o que incluía a GE. Os povos que mais sofreram com isso foram os anobonenses, os ndowés e os bubis, dado que, quando os bissios e os fangs começaram a se estabelecer no território, a escravidão já havia sido abolida.

Ainda com base nos levantamentos de Pendi (2021, p. 108), o espanhol estabeleceu seu primeiro contato com a GE em 1778, com o Tratado de El Pardo, tendo vários territórios cedidos por Portugal para o domínio da Espanha, porém, a invasão ocorreu de verdade somente um século depois. A presença espanhola só começou a ter êxito no fim do século XIX, com a criação de uma conexão marítima entre Espanha e GE. Ainda assim, uma ocupação efetiva não havia ocorrido até o século XX.

Com a Conferência de Berlim (1884-1885), a África teve seu território dividido, fazendo com que membros de uma mesma comunidade não conseguissem mais se comunicar entre si. Além disso, houve proibição de algumas línguas nas colônias e concentração das línguas europeias nos centros urbanos e das línguas africanas nas zonas rurais (LEVISKI; TIMBANE, 2016, p. 122-123).

3 Línguas próprias de um país, línguas nacionais.

Conforme Schlumpf (2016, p. 219), a colonização espanhola foi muito tardia e pouco massiva. Apenas em 1964 a GE é contemplada pela lei de autonomia, e ainda mais tarde, em 1968, conquista sua independência. No mesmo ano, adota a língua espanhola como oficial, seguida pela francesa em 1998 e a portuguesa em 2010 (LEVISKI; TIMBANE, 2016, p. 129-131).

O que caracteriza e motiva essa colonização é a visão dos colonizadores sobre os povos nativos do país como inferiores. Essa sensação de superioridade se refletiu no campo linguístico, com implementação forçada da língua espanhola, em que não eram aceitos qualquer variação ou fuga da norma:

Dita visão direcionada à população indígena africana é uma consequência direta das experiências históricas que os espanhóis foram acumulando em diferentes situações de contato com escravizados africanos, tanto na Espanha como nas colônias americanas, e repercutirá não apenas no tratamento com os equato-guineenses, como também na atitudes dos espanhóis frente à maneira equato-guineense de falar o castelhano (SCHLUMPF, 2016, p. 219, tradução nossa).⁴

Uma ditadura muito violenta seguiu a independência do país, com o presidente Francisco Macías Nguema Bidyogo, por onze anos. Durante esta ditadura, qualquer etnia que não fosse a fang (a própria de Macías) foi suprimida. Com isso, muitos espanhóis deixaram o país, foram presos ou aniquilados, assim como muitos nativos. Macías proibiu o uso do espanhol, considerado um idioma imperialista, e, por consequência, não houve produção literária durante esse período. Houve paralisação de muitas esferas públicas, como a educação (SCHLUMPF, 2016, p. 219-220).

Macías foi derrubado por seu sobrinho, Teodoro Obiang Nguema Mbasogo, através de um golpe de estado em 1979 e executado, porém o que se segue é uma segunda ditadura. No entanto, houve uma aproximação entre GE e Espanha durante o seu governo, retomando suas relações diplomáticas a partir dos anos oitenta (SCHLUMPF, 2016, p. 220).

A situação das línguas faladas na Guiné Equatorial

A GE é como um viveiro de línguas, com uso de mais de dez línguas vernáculas e três línguas europeias com estatuto oficial, além de línguas crioulas. “Este cenário linguístico é muito desafiador para um país com uma extensão

4 “Dicha visión hacia la población indígena africana es una consecuencia directa de las experiencias históricas que los españoles han ido acumulando en diferentes situaciones de contacto con esclavos africanos, tanto en España como en las colonias americanas, y repercutirá no solo en el trato con los ecuatoguineanos, sino también en la actitud de los españoles frente a la manera ecuatoguineana de hablar el castellano. (SCHLUMPF, 2016, p. 219)”.

territorial de 28.051 km² e uma população estimada em 1.200.000 habitantes” (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 123).

Na GE, os cidadãos se dividem em etnias e falam línguas banto⁵, que são homônimas, ou seja, as etnias e as línguas faladas por elas levam o mesmo nome. Não existe um número exato de línguas faladas na GE, mas serão apresentadas as principais e seus nomes mais usados, começando pelas vernáculas: *fang* (a mais falada, segundo dados), *bubi*, *seki*, *kwasio*, *balengue*, *ngumba*, *gyele* e *yassa*; quanto às línguas crioulas, são elas: *pichi* e *fa d’ambô*⁶. O uso dessas línguas não fica restrito à GE, são faladas em diversos países (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 125).

Araujo *et al.* contribuem com dados sobre as línguas equato-guineenses. Segundo estes, cerca de 87% da população consegue se comunicar em espanhol, contudo não é a língua mais utilizada na vida cotidiana, posto ocupado pelas línguas vernáculas africanas, especialmente o *fang* (80%, segundo GUINÉ-BISSAU-CENSO, 2015).

Segundo estimativas de Lewis (2009, apud ARAUJO *et al.*, 2013, p. 02), o *fang* possui cerca de 300 mil falantes e o espanhol 11.500. Todavia, o espanhol se emprega em todos os âmbitos profissionais e escolares. Além do *fang* e do espanhol, se fala o *bubi* (40 mil falantes), o *seki* (11 mil), o *batanga* (9 mil), o *kwasio*, (8.500), o *fa d’ambô* (5.600), o *pichi* (5 mil), o *ngumbi* (4 mil), o *benga* (3 mil), o *molengue* (1 mil), o *yasa* (910) e o *gyele* (29) (ARAUJO *et al.*, 2013, p. 26).

Ainda conforme Leviski e Timbane (2020, p. 125), é necessário esclarecer que o número de línguas faladas na GE não é exato porque os poucos estudos sobre elas ainda estão sendo desenvolvidos. Acerca de tal fato, Schlumpf (2016, p. 227) fala da importância de incorporar a variação do espanhol equato-guineense aos estudos de dialectologia espanhola, e que:

certas simplificações sintáticas, interferências com línguas africanas, ausência de certos registros ou uma entonação característica poderiam ser interpretadas como desvios da norma, mas não devem ser consideradas como tal, e sim como traços próprios da variedade equato-guineense do espanhol⁷ (SCHLUMPF, 2016, p. 227).

5 Grupo de línguas composto por cerca de 600 línguas faladas por pouco mais de 220 milhões de pessoas, numa vasta região da África contemporânea. (NGUNGA, 2015; HEINE & NURSE, 2000; PETTER, apud LEVISKI; TIMBANE, 2015, p. 125).

6 Respectivamente, língua crioula de base lexical inglesa surgida no século XIX, falada em Bioco e língua crioula de base portuguesa falada na Ilha de Ano-Bom (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 127).

7 “Ciertas simplificaciones sintáticas, interferencias con lenguas africanas, la ausencia de ciertos registros o una entonación característica podrían interpretarse como desviaciones de la norma, no se deben considerar como tales, sino como rasgos propios de la variedad ecuatoguineana del español” (SCHLUMPF, 2016, p. 227).

Além disso, comenta que é reconhecível quando um equato-guineense fala espanhol, assim como quando um indiano fala inglês. Estas simplificações percebidas não se devem a uma incapacidade linguística, mas sim ao fato de que o espanhol é a segunda língua dos equato-guineenses, adquirida na escola e não em casa (SCHLUMPF, 2016, p. 227).

Um conflito percebido por Muñoz (2016, p. 50), na questão linguística, é o fato de que os guineanos se vêem obrigados, em certas ocasiões, a utilizar o *fang*, quando prefeririam usar o espanhol, principalmente em repartições públicas. Em relações com outras etnias ou dentro da própria casa, os equato-guineanos continuam usando, sobretudo, as línguas vernáculas africanas. As línguas vernáculas estão regredindo e também sendo substituídas, e estes fenômenos são mais percebidos entre crianças e jovens.

Os primeiros europeus a escreverem sobre a questão linguística classificaram o espanhol como mal falado e errado, e este preconceito se mantém até hoje. Poucos trabalhos científicos valorizam essa variação (SCHLUMPF, 2016, p. 222), ou seja, a identidade linguística do país está longe de ser consolidada e continuará assim até que se criem políticas efetivas envolvendo tanto a língua espanhola quanto as línguas africanas.

Atualmente, a UNGE (Universidade Nacional da Guiné Equatorial) traz o curso de Filologia Hispânica e outras instituições estrangeiras mantém cooperações com a GE, mas ainda não é o suficiente para dar visibilidade ao país e sua situação linguística, devido aos acontecimentos apresentados. Como cita Schlumpf, “não surpreende que muitos estudantes de filologia espanhola ignorem a existência deste país” (2016, p. 218, tradução nossa)⁸.

Políticas linguísticas para as línguas faladas na Guiné Equatorial

PENDI (2021, p. 59) define política linguística como a atuação do poder no que diz respeito ao campo da língua, isto é, estratégias ou linhas de atuação a serem seguidas na questão linguística, o modo de gerenciar as línguas nacionais, envolvendo o panorama linguístico, a língua oficial, as línguas vernáculas e as línguas de uso.

Antes de se tomar qualquer decisão em relação à política linguística de um país, é importante analisar o seu panorama linguístico. Na GE, o uso do espanhol é garantido pela sua oficialização e pela presença em diversos âmbitos: na administração, no ensino, nos meios de comunicação, nas relações internacionais, na intercomunicação intra/inter-étnica, na publicidade, na sinalização urbana etc. Já com as línguas vernáculas e o *pichi*, não ocorre o

8 “No sorprende que muchos estudiantes de filología española ignoren la existencia de este país” (SCHLUMPF, 2016, p. 218).

mesmo, ou melhor, ocorre o inverso, já que retrocedem cada vez mais, perdendo espaço e influência.

Conforme Leviski e Timbane (2020, p. 122), mesmo sendo ágrafas, as línguas autóctones africanas foram preservadas ao longo dos séculos porque seus povos sabiam como planejar e criar políticas para sua implementação. Característica do continente africano, o plurilinguismo permite a liberdade e a habilidade de cada grupo étnico escolher uma língua para cada situação. No entanto, estas políticas linguísticas foram afetadas pela invasão dos colonizadores europeus.

Para Darrigol (2016, *apud* LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 127), por causa de políticas linguísticas falhas adotadas pelos líderes independentistas, não apenas na GE, mas também em toda África, as línguas autóctones correm risco de extinção. “Enquanto as línguas de origem europeias são oficiais, as autóctones são apenas ‘reconhecidas como patrimônio cultural’, atitude que fez com que o número se reduzisse nas últimas décadas. A falta de políticas públicas e linguísticas para difundir as línguas africanas fizeram com que ficassem confinadas a usos restritos”. (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 127-128).

Ainda segundo Darrigol (2016, *apud* LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 127-128), existe um despreparo do governo da GE em relação às línguas africanas em diversos pontos, como padronização ortográfica, formação de professores e implementação nos sistemas de ensino básico e superior, já que atualmente apenas compõem disciplinas opcionais no ensino secundário, sem aprofundamento, materiais e professores qualificados.

A falta de rotatividade no poder é outro fator para o desfalque das políticas linguísticas, dado que novos governantes poderiam propor novas ideias para estas. Como prova, trazemos dados da penúltima reeleição de Teodoro O. N. Mbasogo, em 2016, em que foi reeleito para mais sete anos, com 93,7% dos votos. O presidente não apresentou nenhuma proposta no seu manifesto eleitoral em favor das línguas africanas na GE (LEVISKI; TIMBANE, 2020, p. 128).

Quanto aos aspectos econômicos que envolvem um planejamento linguístico, LEVISKI e TIMBANE (2020, p. 128-129) concordam que existe uma negligência por parte do governo, já que “a falta de incentivo em pesquisas sobre as línguas africanas na GE não resulta de falta de dinheiro. Sendo terceiro produtor do petróleo na África subsaariana, poderia proporcionar uma educação de qualidade, resgatando as identidades do povo por meio das línguas”.

Pendi reforça que “não seria caro financiar um plano de política linguística que promova o desenvolvimento de todas elas, sua difusão, investigações e inter-relações”⁹ (2021, p. 60, tradução nossa).

9 “No sería costoso financiar un plan de política lingüística que promueva el desarrollo de

Para pensarmos em como melhorar a política linguística da GE, usamos como base o artigo *La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa* (2016), de Muñoz. Nele, temos que a política linguística precisa de um consenso de toda a sociedade, e que a situação linguística atual da GE é apenas uma extensão da situação anterior, sem muitas mudanças. As únicas alterações significativas até a data da publicação deste artigo são:

- Aprovação do espanhol, francês e português como línguas oficiais.
- Inclusão do espanhol em alguns órgãos africanos, como a CEMAC [Comunidade Econômica e Monetária da África Central] e a União Africana.
- Criação por parte do Instituto de Linguística do CICTE [Centro de Investigación Científica e Tecnológica da Guiné Equatorial] das Academias de línguas nacionais: fang, bubí, noé, baseke, bishio, fa d'ambó e pidgin da Guiné Equatorial.
- Criação da Academia Guineana da Língua e nomeação de acadêmicos (MUÑOZ, 2016, p. 50-51, tradução nossa).¹⁰

Muñoz revela que não foram nomeados acadêmicos para as academias citadas e muito menos foram realizados trabalhos. Segundo ele, isso se justifica pela falta de recursos devido a necessidades mais urgentes que o governo deve atender e em razão da carência de especialistas no assunto.

O autor traz possíveis alternativas, que, se adotadas, impulsionariam o estabelecimento de políticas linguísticas:

1. Caráter oficial das línguas guineanas;
2. Codificação, normalização e modernização das línguas guineanas;
3. Introdução na escola;
4. Introdução na administração e
5. Utilização por parte de outros órgãos e instituições (MUÑOZ, 2016, p. 51-52, tradução nossa).¹¹

todas ellas, su difusión, investigaciones e interrelaciones". (PENDI, 2021, p. 60).

10 - "Aprobación del español, francés y portugués como lenguas oficiales.
- Inclusión de español en algunos organismos africanos, como la CEMAC [Comunidad Económica y Monetaria de África Central] y la Unión Africana.
- Creación por parte del Instituto de Lingüística del CICTE [Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Guinea Ecuatorial] de las Academias de las lenguas nacionales: fang, bubí, ndowé, baseke, bishio, fa d'ambó y pidgin de Guinea Ecuatorial.
- Creación de la Academia Guineana de la Lengua y nombramiento de académico". (MUÑOZ, 2016, p. 50-51).

11 1. "Carácter oficial de las lenguas guineanas;
2. Codificación, normalización e modernización de las lenguas guineanas;
3. Introducción en la escuela;
4. Introducción en la administración e
5. Utilización por parte de otros organismos e instituciones". (MUÑOZ, 2016, p. 51-52).

Além disso, a oficialização das línguas vernáculas contribuiria em muito para a questão linguística do país, perdendo a posição de figuração, e também

estariam mais protegidas, se tomariam medidas para promover o conhecimento e uso, seriam acomodadas em mais espaços públicos [...] e isto promoveria o desenvolvimento destas línguas para adaptá-las a usos administrativos e cultos, ademais, aumentaria o prestígio e autoestima dos falantes destas línguas, o que seria muito benéfico para o país (MUÑOZ, 2016, p. 52, tradução nossa)¹².

Os linguistas dividem opiniões sobre o assunto. Conforme Pendi (2021, p. 46), por exemplo, há problemas para oficializar as línguas africanas, porque surge a dúvida sobre qual delas oficializar. No entanto, não parecem existir empecilhos para fazê-lo com três línguas europeias.

Com tudo o que foi apresentado, é inegável a importância de construir uma política linguística muito mais sólida na GE. No entanto, é preciso que haja planejamento para tal situação e, desse modo, torna-se imprescindível pensar como e quando os objetivos dessa solidez idiomática devem ser delimitados. Pendi (2021, p. 60) afirma que ela deve assegurar a presença das línguas vernáculas também nos contextos formais, como na educação e nos meios de comunicação, para garantir sua disseminação.

Quanto à marginalização sofrida pelas línguas equato-guineenses, Pendi sugere que o Estado desenvolva uma maior tolerância, a fim de preservar o multiculturalismo do território. “Cada indivíduo deve poder se expressar em sua língua e, dentro do possível, conhecer as línguas das outras comunidades integrantes da nação”¹³ (PENDI, 2021, p. 60, tradução nossa). Essa afirmação de Pendi (2021) revela tanto a democratização expressiva no idioma de origem quanto a liberdade de conhecimento de outros idiomas que veiculam no país, reforçando, portanto, a necessidade e urgência de se valorizarem as línguas autóctones de um país, sem esmaecer sua(s) língua(s) oficial(ais). No caso do continente africano, especialmente na GE, o plurilinguismo é fulcral para que cada grupo étnico possa comunicar e expressar-se em uma língua distinta em decorrência de circunstâncias específicas que a incite.

12 “Estarían más protegidas, se tomarían medidas para promocionar el conocimiento y uso, tendrían un acomodo en más espacios públicos [...] y esto causaría el desarrollo de estas lenguas para adaptarlas a usos administrativos y cultos. Además, aumentaría el prestigio y autoestima de los hablantes de estas lenguas, lo cual sería muy beneficioso para el país”. (MUÑOZ, 2016, p. 52)

13 “Cada individuo debe poder expresarse en su lengua y, en lo posible, conocer las lenguas de otras comunidades integrantes de la nación”. (PENDI, 2021, p. 60).

Considerações finais

Este capítulo objetivou expor a situação das línguas da GE, por meio dos acontecimentos históricos que levaram até o momento atual, a visão de linguistas sobre as políticas linguísticas falhas adotadas no território, o preconceito sofrido por elas e o isolamento que o país sofre dentro da comunidade de países hispano-falantes. Além disso, houve a finalidade de trazer essa discussão à luz dentro dos estudos linguísticos, para que se amplie seu espaço, ainda tão pequeno.

Problematizar a forma como o espanhol foi implementado na GE não significa que consideramos sua extinção como solução, muito pelo contrário. Lutamos justamente contra essa mesma extinção do qual são vítimas as línguas vernáculas. Sob uma ótica decolonial, ou seja, de que não é possível desfazer a estrutura de poder colonial, mas sim desafiá-la e rompê-la gradativamente, vemos a ressignificação do espanhol da GE como uma atitude transformadora.

Garantir o espaço, que há muito foi retirado, das línguas vernáculas, nos âmbitos formais da GE e nos estudos de linguistas de todo o mundo é dever do governo, mas deve ser incentivado por aqueles que defendem a liberdade de cada um poder se expressar na sua própria língua, principalmente em um país da África, que ainda sofre as consequências do Neocolonialismo. Com isso, a ideia da oficialização das línguas vernáculas africanas deixa de ser uma utopia e torna-se uma perspectiva legítima para o futuro.

A qualificação do espanhol equato-guineense como “espanhol negro” é de suma importância, por ser uma variação que nasceu na África, e que se mantém por um povo livre e soberano, com imenso valor simbólico para a reivindicação dos direitos dos africanos e afrodescendentes (LIPSKI, 2009 *apud* SCHLUMPF, 2016, p. 229). Para cravar o nosso objetivo com essa pesquisa, trazemos uma fala de Pendi (2021): “a los guineanos de ayer, hoy y mañana; porque esta es la historia de vuestro pueblo”.

Referências

ARAÚJO, Gabriel Antunes; AGOSTINHO, Ana Livia dos Santos; SILVEIRA, Alfredo Christofolletti; FREITAS, Shirley; BANDEIRA, Manuel. *Fa d'ambô*: língua crioula de base portuguesa de Ano Bom. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 25-44, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637289>. Acesso em: 14 set. 2022.

DARRIGOL, Adeline. **État des langues en Guinée équatoriale. Revue Contextes et Didactiques**, [s. l.], n. 8, p. 85-94, dez. 2016.

LEVISKI, Charlott Eloize; TIMBANE, Alexandre António. A Guiné-Equatorial no cenário lusófono: política e planejamento linguísticos. *In*: SOUZA,

Sweder; OLMO, Francisco Calvo (org.). **Línguas em português: a lusofonia numa visão crítica**. Porto: Universidade do Porto Porto, 2020. p. 119-135.

LEWIS, M. Paul (ed.). **Ethnologue: languages of the world**. 16. ed. Dallas: SIL International, 2009.

LIPSKI, John M. **El español de Guinea Ecuatorial: piedra angular de los programas para afrodescendientes**. International Conference “Between Three Continents: Rethinking Equatorial Guinea on the Fortieth Anniversary of its Independence from Spain”. Hofstra University, Hempstead, New York, abr. 2009.

MUÑOZ, Mikel Larre. La situación lingüística de Guinea Ecuatorial: obstáculos para la implantación de una política lingüística exitosa. *In*: MORELLO, Rosângela; CASTILLO-OLIVEIRA, Maria Marly de (org.). **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

PENDI, Augusto Iyanga. **História de Guinea Ecuatorial**. Valencia: Nau Llibres, 2021.

RODRIGUEZ, Susana (org.). **Platô**, Cidade da Praia, v. 3, n. 6, p. 42-58, 2016. (Políticas linguísticas na Guiné Equatorial). Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/62865788/plato-vol3-num6-ver06>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SCHLUMPF, Sandra. Hacia el reconocimiento del español de Guinea Ecuatorial. **Estudios de Lingüística del Español**, Barcelona, v. 37, p. 217-233, 2016. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/180427>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CAPÍTULO 2

A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DOCENTE: *BEYOND THE WORDS*

Eva Cristina Francisco

Introdução

A leitura em língua estrangeira, mais especificamente, para aqui, em língua inglesa ainda é um grande desafio para os aprendizes deste idioma, como também aos professores que ministram aulas do idioma em questão. Ao ler um gênero de texto escrito em inglês, os receptores se deparam com diversos obstáculos que impedem a compreensão da mensagem principal, de informações específicas ou, até mesmo, incompreensão total do texto.

Um dos motivos pelo qual isso ocorre é que muitos leitores desse idioma equivocam-se ao inferir que a tradução de palavra por palavra é que conduzirá ao entendimento do texto. Ficam retidos em dicionários, em tradutores virtuais e outros meios de descobrir o significado daquela palavra em sua língua materna. Assim, o objetivo desse artigo é mostrar que a leitura de um texto em língua estrangeira vai muito além do uso de um dicionário, ultrapassa a tradução interligual e pode trazer muito mais informações no texto não verbal em comparação ao texto verbal, quando se trata de textos multissemióticos, por exemplo. Tal temática é justificada pelo fato de que a língua inglesa, já há bastante tempo, tem sido tratada como linguagem mundial/internacional e merece destaque no quesito de ser melhor trabalhada em sala de aula.

Além das estratégias já amplamente discutidas em pesquisas anteriores e diversos renomados autores, podemos contar com a leitura de imagens em determinados textos. Nesse sentido, para atingir os objetivos desse trabalho, será utilizada uma pesquisa bibliográfica e a análise de um texto do gênero *comic strip*, a fim de corroborar a teoria e trazer como resultados esperados a leitura em língua inglesa de forma mais efetiva, interativa e dinâmica. Em um primeiro momento serão trazidos pressupostos teóricos metodológicos no que tange às atividades de leitura em língua inglesa, bem como estratégias para tal, para então apresentar determinado procedimento didático que poderá auxiliar o docente em sua práxis.

Leitura em língua Inglesa: algumas considerações

Desde a segunda metade da década de 1990 (1996/1998), as reflexões sobre o ensino de línguas têm se baseado, primordialmente, pelas orientações postas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e pelas Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A publicação desses documentos trouxe para o cenário educacional um olhar diferenciado e institucionalmente legitimado sobre uma prática de ensino de língua, inspirando, mais fortemente, as pesquisas em Linguística Aplicada, e servindo de base teórica para um amplo movimento de revisão de propostas curriculares. É no curso atualizado dessas discussões, e embasados em tais documentos, que abarcam uma teoria sociointeracionista, além de estudiosos específicos da Língua Inglesa, que buscamos oferecer subsídios teórico-metodológicos para uma proposta quanto ao ensino de línguas considerando a habilidade comunicativa de leitura (*reading*) – embora saibamos que as habilidades comunicativas na LI devem ser trabalhadas de forma integrada.

Os pressupostos da Linguística Aplicada ressaltam que as aulas de línguas devem desenvolver a competência comunicativa (discursiva) no sujeito aprendiz (HYMES, 1972). Neste estudo, parte-se da premissa de que a competência comunicativa é a capacidade de entender e produzir uma língua por meio de textos orais ou escritos em diversos contextos. Assim, no que tange ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (entender, falar, ler e escrever) é fator essencial para o uso eficaz de uma língua.

Dessa forma, é comum no campo da Linguística Aplicada um vasto número de fundamentos teórico-metodológicos no que concerne à prática das quatro habilidades supracitadas. Todavia, este escrito será embasado nos estudos de Usó-Juan e Martínez-Flor (2006). O pressuposto teórico-metodológico dessas autoras tem forte ligação com vários estudiosos, em especial, as pesquisas de Hymes (1972), a respeito de competência comunicativa, as pesquisas de Piaget (1995) em torno da interação entre os sujeitos no ato comunicativo e as premissas de Álcon (2000) sobre uma visão integrada das quatro habilidades. Para o desenvolvimento das quatro habilidades, o sujeito precisa ativar os conhecimentos: discursivo, linguístico, pragmático, intercultural e estratégico. Para dar foco ao tema proposto, tratemos agora acerca de algumas considerações quanto às habilidades de leitura, com base em Grellet (2004), Nuttal (2005), como também em outros autores que cunham o assunto:

Pesquisas recentes indicam que a leitura, longe de ser uma atividade passiva, é um processo dinâmico através do qual o leitor se envolve ativamente na (re)criação do sentido do texto, fundamentado não só em seu conhecimento anterior, mas também nas condições de produção textual (o que foi escrito, por/

para quem, com que propósito, de que forma, quando e onde). A leitura pode ser vista como uma interação a distância entre leitor e autor através do texto, inserida nas situações comunicativas do cotidiano. Os três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) são mobilizados nessa relação dialógica leitor-autor, envolvendo também o uso de estratégias de leitura em um processo contínuo de predizer, antecipar, formar e reformular hipóteses, avaliar, concordar, discordar, inferir e “ler nas entrelinhas” com base em pistas textuais e contextuais.

O sentido não é uma característica do texto, mas se constrói no diálogo leitor-texto, numa espécie de jogo psicolinguístico que se estabelece durante o processamento da informação. Central é a noção de que o texto não é um produto acabado, mas é (re)criado a cada nova leitura. Cada receptor tem sua forma e suas particularidades para a leitura, mesmo porque a coerência do texto é um fator de interpretabilidade e está relacionado a características e conhecimentos peculiares ao leitor. Dois são os movimentos que ocorrem durante a construção de sentido por meio da leitura: o processamento descendente (*top-down processing of information*) e o processamento ascendente (*bottom-up processing of information*)

No processamento descendente (*top-down processing of information*), o leitor ativa conhecimento prévio ou enciclopédico sobre o assunto do texto e sobre o contexto social da situação comunicativa, além de mobilizar as pistas contextuais e extralinguísticas e identificar a função comunicativa básica do texto (uma entrevista, uma conversa telefônica, um anúncio radiofônico etc), de modo a compreender o que lê. Por meio desse tipo de processamento, o leitor faz previsões, antecipa, infere, interpreta o não-dito, formula e rejeita hipóteses no processo de atribuição de significados, partindo do geral para o específico, da estrutura macro (global) para a superfície textual, fazendo uso de estratégias de compreensão.

No processamento ascendente (*bottom-up processing of information*), o ouvinte estabelece as relações de sentido, fundamentando-se principalmente no seu conhecimento léxico-sistêmico (por meio das pistas linguísticas nos vários níveis: no fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e pragmático. De acordo com Fiorin (2003), o nível fonético-fonológico corresponde ao conjunto de sons existentes em uma língua e às diretrizes que controlam a combinação desses sons em unidades de significado, além de englobar a questão da produção física dos sons da fala, bem como sua representação acústica. Compreender a fonologia de uma língua implica ter conhecimento das normas que orientam a combinação dos fonemas específicos dessa língua. Além das regras segmentais, há também regras fonológicas que influenciam aspectos acima do nível do fonema, como entonação, acentuação e duração de vogais e consoantes.

Já no nível morfológico temos a estrutura interna das palavras e ao processo de sua formação. O morfema é a menor unidade de significado em uma língua, podendo se apresentar como uma palavra independente (morfema livre) ou como uma parte integrante de uma palavra (morfema ligado), como é o caso de prefixos ou sufixos. Considerando que a língua inglesa possui formação de palavras de forma bem peculiar e flexível, este nível linguístico pode auxiliar substancialmente no processo de aprendizagem de leitura.

No que diz respeito ao nível sintático vemos a organização das frases e às normas que governam a combinação de palavras para criar frases que sejam gramaticalmente corretas. As palavras são agrupadas em categorias principais, denominadas de classe aberta (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), e categorias secundárias, chamadas de classe fechada (pronomes, verbos auxiliares, artigos, conjunções e preposições). Essas classes gramaticais desempenham funções sintáticas em sintagmas nominais, verbais e preposicionais.

O nível semântico da linguagem abarca as regras que determinam os significados de morfemas, palavras, frases, indivíduos e sentenças. Isso inclui a identificação de palavras e sentenças ambíguas, sem sentido, sinônimos e outras características semânticas compartilhadas entre palavras. A análise semântica pode dividir as palavras em traços específicos, permitindo sua categorização em diferentes grupos semânticos.

Por fim, o nível pragmático refere-se à utilização da linguagem na comunicação. Isso abrange o conhecimento pragmático das normas que regem a linguagem em contextos sociais e interativos (competência comunicativa). Inclui, ademais, o entendimento de que tipos de sentenças são mais adequados para alcançar objetivos específicos na comunicação, a percepção das informações contextuais necessárias para transmitir uma mensagem eficaz e a compreensão dos princípios de cooperação que orientam as interações na conversa.

Nesse grau de interação, haja vista os níveis de linguísticos aqui apresentados, o leitor tenta segmentar o fluxo do discurso em unidades de sentido, partindo do específico para o todo (o assunto e o contexto do evento interacional), ou seja, da superfície textual para a macroestrutura. A percepção e decodificação das letras e marcadores do discurso, a segmentação morfológica e sintática, a atribuição de significados no nível léxico-semântico e a integração de informações umas às outras fazem parte do processamento ascendente.

Além disso, no procedimento de leitura, podemos contar com microestratégias que facilitam a compreensão do texto, seja ele oral ou escrito. Com fundamento em Nunan (1999) na próxima seção trataremos de algumas destas.

Leitura em Língua Inglesa: estratégias fundamentais

Para facilitar a leitura de textos em língua estrangeira, principalmente em idiomas não provenientes do latim como o português brasileiro, podemos contar com algumas estratégias. As apresentadas aqui não se esgotam pelo fato de que habilidades de leitura são engendradas conforme a prática do leitor. Nesse sentido, contamos com as técnicas básica, a saber:

Skimming

Olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma ideia geral do assunto tratado. A estratégia de leitura conhecida como *Skimming* envolve uma análise inicial de um texto com o intuito de extrair o máximo de informações de forma rápida. Nesse processo, realizamos uma leitura superficial do texto para identificar sua ideia central e a temática principal. Após a aplicação do *skimming*, o leitor decide se deseja continuar a leitura, aprofundando sua compreensão do texto, ou se prefere não prosseguir. Um exemplo comum dessa técnica é a sua utilização na leitura de jornais, onde é aplicada a manchetes e até mesmo aos textos, incluindo elementos tipográficos como imagens, tabelas e gráficos. Durante essa etapa, percorremos rapidamente o conteúdo com os olhos, e, caso alguma notícia ou artigo desperte nosso interesse, interrompemos a leitura para uma análise mais minuciosa, visando alcançar um entendimento mais profundo, que vai além da ideia geral do texto. Para dominar essa técnica, é necessário, primeiramente, praticar a leitura rápida e treinar os olhos para percorrer o texto em poucos segundos, com o objetivo de capturar a ideia central. Vale destacar que, ao aplicar essa estratégia, não se segue a leitura de forma linear, da parte superior para a inferior ou da direita para a esquerda. Em vez disso, os olhos se movem pelo texto em um padrão diagonal ou em zigue-zague, evitando fixar-se em palavras individuais.

Scanning

Localização rápida de informação no texto. Isto é, a estratégia de leitura conhecida como *Scanning* é uma complementação da técnica previamente mencionada. Em geral, ela é aplicada após o *skimming* no texto. Essa abordagem envolve uma leitura mais minuciosa e concentrada, visando extrair informações específicas presentes no texto. É uma forma mais aprofundada de leitura, adaptada de acordo com os objetivos do leitor. Após a obtenção da ideia geral do texto por meio do *skimming*, podemos direcionar nossa leitura para informações específicas que atendam aos nossos propósitos naquele momento, por exemplo, uma data, um nome, um lugar. Até este ponto, nenhuma das

estratégias mencionadas envolve uma análise minuciosa do texto; ainda não alcançamos um nível profundo de compreensão. Se conseguirmos aplicar essas estratégias com minúcia e precisão, teremos concluído uma parcela significativa do processo de compreensão do texto. Portanto, o próximo passo para os leitores seria adentrar ainda mais no texto e extrair informações mais detalhadas. Por exemplo, durante uma leitura mais aprofundada, podemos obter informações adicionais. O movimento dos olhos permanece semelhante; a distinção reside no fato de que estamos agora realizando uma leitura mais minuciosa, que resulta em informações mais específicas.

Identificação do padrão geral de organização

Por meio desta estratégia, averíguam-se as características principais do texto lido, sendo possível, assim, identificar o gênero textual. Os gêneros textuais desempenham um papel social fundamental na comunicação. Apesar de sua abundância, eles apresentam traços distintivos que possibilitam sua identificação. Ao longo de nossas vidas, deparamo-nos com diversas situações de comunicação. Em um único dia, podemos estar imersos em contextos e ambientes diversos que exigem abordagens linguísticas específicas. A linguagem, sem dúvida, é um dos meios mais eficazes de comunicação, permitindo a interação com os outros e a adaptação de nosso discurso de acordo com a necessidade do momento. Os gêneros textuais surgiram devido à contínua necessidade humana de interagir e comunicar. Embora não seja possível quantificá-los, é viável reconhecê-los devido às características distintivas que possuem. De acordo com Bakhtin (2003), entre as características dos gêneros textuais estão a apresentação de tipos de enunciados estáveis, bem como estruturas e conteúdos temáticos que simplificam sua identificação. Essa simplificação também nos permite deduzir os temas tratados, inclusive em contextos de línguas estrangeiras.

Uso de pistas não verbais ou tipográficas

As pistas tipográficas são recursos visuais que contribuem para a nossa compreensão do texto. Elas englobam informações como ilustrações, datas, números, tabelas e gráficos, os quais também fazem parte do conteúdo textual. Além disso, a formatação da escrita desempenha um papel significativo como indícios tipográficos. Como alguns exemplos temos: o emprego de três pontos (...), que indica a continuação de uma ideia que não foi completamente apresentada anteriormente; a utilização do texto em negrito, que tem a finalidade de dar destaque a termos ou palavras de importância (o uso de itálico, por outro lado, também realça um termo, porém de maneira menos enfática do que o negrito);

as aspas (‘ ’), que são empregadas para ressaltar a relevância de uma palavra ou expressão específica ou, ainda, trazer um teor figurativo e/ou metafórico para a expressão; os parênteses (), que podem ser utilizados para introduzir uma ideia adicional ou complementar ao texto principal. Tais pistas, mesmo que em textos em língua inglesa, trazem inferências capazes de auxiliar o leitor na compreensão do texto.

Além das estratégias mencionadas também podemos contar com o uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto; antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido; uso do contexto e cognatos; uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores etc.); construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais); identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual; uso de palavras-chave para construir a progressão temática; construção de inferências; transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais), dentre outras.

No contexto do processo sócio-cognitivo de leitura, é essencial que os educadores ministrem as estratégias de leitura de maneira explícita e consciente em sua práxis e que essas abordagens sejam incorporadas nos materiais didáticos que se comprometem com o ensino comunicativo de línguas estrangeiras. A instrução direta dessas estratégias eleva a proficiência dos leitores e aprimora sua consciência sobre como aplicá-las durante as atividades de leitura em sala de aula. De acordo com Grabe e Stoller (2001/2002), tal conscientização pode fomentar uma reflexão mais profunda sobre o ensino comunicativo de leitura, especialmente no contexto do ensino da língua inglesa, o que permite aos alunos compreender o mundo ao seu redor e evoluir como leitores estratégicos, isto é, leitores que possuem um amplo conjunto de estratégias que aplicam para monitorar efetivamente a compreensão e têm a capacidade de resolver problemas que podem surgir durante a leitura. Isso proporciona uma oportunidade para que professores e alunos discutam como o texto foi interpretado e quais estratégias de leitura foram empregadas para obter informações. Portanto, os autores supracitados (2001, p.195) afirmam que o objetivo é desenvolver rotinas relativamente automáticas para solucionar dificuldades de compreensão de leitura mais comuns, bem como um conjunto mais sofisticado de estratégias para abordar situações em que as estratégias habituais não funcionem adequadamente. Nesse sentido, os professores devem deliberadamente ensinar as estratégias de leitura na sala de aula para formar leitores estratégicos.

Reading beyond the words: uma proposta de atividade de leitura em língua inglesa

Após as breves considerações acima, vale colocar alguns exemplos práticos para a pedagogia da habilidade de leitura. A atividade exposta abaixo é direcionada a alunos de Ensino Médio, mas nada impede de que se façam adaptações em relação às abordagens de vocabulário, imagens, temática, pontos gramaticais, entre outros, para que seja aplicada a outros níveis de aprendizagem e faixas etárias diversas. É fato que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve ser recriado e transmutado de acordo com as necessidades e peculiaridades do público a ser ensinado. Lidamos com salas heterogêneas, sujeitos que não mais aceitam a passividade, receptores ativos, críticos e interativos. Deparamo-nos, também, com diversos tipos de dificuldades, no que diz respeito às habilidades comunicativas da língua inglesa e tais dificuldades devem ser trabalhadas em forma de metodologias diferentes para que todos possam atingir o objetivo de aprender (DCE's, 2008).

Em contrapartida, muitas vezes presenciamos aprendizes com maior facilidade ou até domínio do conteúdo que está sendo exposto. Isso faz com que estes se sintam prejudicados por não avançarem no “conteúdo” e acabam perdendo o interesse em continuar a aprendizagem. Por isso que a proposta abaixo descrita deve ir ao encontro de todos os alunos em seus diferentes graus de conhecimento, facilidades, dificuldades, interesses, entre outros pormenores.

Podemos dizer que há semelhanças entre as atividades de leitura e as atividades de compreensão auditiva. Assim como no ensino de habilidade auditiva, é pertinente uma introdução do tópico antes de se iniciar a leitura, pois o sujeito se familiariza com o texto e pode ativar os outros conhecimentos. Além disso, realizar a leitura juntamente aos educandos, com o auxílio das estratégias apresentadas no decorrer deste trabalho, gera subsídios para a compreensão escrita de forma mais simplificada e motivadora.

Uma proposta para o ensino profícuo de leitura em língua inglesa é conscientizar os alunos de que o exercício de leitura não pode estar sujeito à passividade destes e à decodificação de palavras. Pois, muitas vezes, tem-se a tradução de um enunciado completo, mas não se sabe ao certo se era aquilo mesmo que o emissor queria expressar. Existe a dificuldade de interpretação, de leitura das entrelinhas, de apropriação da temática. Para uma leitura eficiente é preciso explorar o texto, seja ele verbal ou não verbal, nos inúmeros gêneros disponíveis e, mais do que ler, apreender o seu significado.

Dessa forma, considerando a representatividade que a língua inglesa atingiu no cenário global, e a necessidade de se fazer usuário da mesma por questões de inclusão no mundo globalizado (El Kadri, 2010), é que se reconhece

a pertinência de tal temática para o ensino eficaz de LI¹⁴. Com a necessidade de inclusão, alunos, professores e futuros professores precisam dominar, no mínimo, uma habilidade dessa língua para, por exemplo, ter acesso a informações que só estão disponíveis em inglês. Além disso, ter a consciência de que a falta de domínio da língua estrangeira pode levar à exclusão em certos contextos da atividade humana. Muitos indivíduos perdem grandes oportunidades de trabalho, estudos ou meros enriquecimentos culturais (que é o caso de uma oportunidade de realizar uma viagem ao exterior para conhecer outros países, principalmente os falantes de língua inglesa), por não conseguirem se comunicar na língua internacional: a inglesa.

Assim, o conhecimento de um procedimento teórico-metodológico seguro para o uso da língua inglesa se faz imperativo. Baseados nisso, e em considerações sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira colocadas em outras pesquisas e complementadas aqui, vejamos agora a análise de uma *comic strip* como exemplo de atividade de leitura considerando também a leitura das imagens componentes de tal gênero textual. Na impossibilidade de publicar as imagens por conta do veículo de comunicação desse artigo, elas serão aqui descritas para que haja uma análise mais coerente.

No primeiro quadrinho há um homem de óculos sentado em frente a uma mesa que contém um computador e é abordado/surpreendido por uma garotinha, começando um diálogo. O homem está usando o computador nesse momento. No segundo quadrinho, a menina toma posse do aparelho e continua conversando com o homem. Onomatopeias de sons de teclado são lançadas na imagem e o personagem adulto parece surpreso. No terceiro quadrinho a garota deixa de usar o computador e surgem onomatopeias que indicam que a menina sente-se aliviada por ter acabado de fazer o que precisava. No quarto e último quadrinho não se vê mais a garota. O homem continua falando e olhando para trás como se a acompanhasse saindo apressada após ter usado o computador com tanta habilidade.

Para trabalhar o texto verbo-visual descrito, faz-se necessário, em um primeiro momento, que se contextualize o tema por meio de reflexões, imagens, fragmentos curtos de vídeo, etc. Esse procedimento servirá para familiarizar o educando quanto: ao vocabulário que será aprendido, à temática do texto, às interpretações que poderão surgir no decorrer da leitura das imagens, à apropriação de compreensão geral do texto. Ao trabalhar a leitura é preciso incentivar o senso crítico do interlocutor. Abordar não só a tradução de palavras ou orações, mas também a temática exposta, a opinião dos educandos em relação ao assunto, as contribuições que eles têm para com as reflexões alheias, ou seja,

14 Língua Inglesa

trabalhar a leitura em forma de letramento crítico, considerando a habilidade/capacidade sócio interacionista discursiva que o aluno possui.

Ao examinar as imagens que compõem a *comic strip* conseguimos perceber que diversas informações estão claras nelas e que, em um primeiro momento, não há necessidade de tradução de palavra alguma. Conseguimos, por exemplo, identificar o espaço em que os personagens estão inseridos, por meio do desenho do cenário e seus objetos, bem como pelas características dos próprios personagens. Vemos uma cadeira, uma escrivaninha, o computador e dois personagens (um adulto do sexo masculino e uma criança do sexo feminino), o que dá a entender que eles não poderiam estar em um local de trabalho ou entretenimento, mas sim em sua própria casa.

A partir dessas informações, também é possível inferir quem são os personagens e qual a relação existente entre eles. Muito provavelmente (o que será corroborado na leitura do texto verbal) trata-se de pai e filha, já que percebemos a intimidade com a qual a criança aborda o adulto, fazendo o uso do computador sem muita cerimônia. Tais constatações, também são dadas pelas expressões faciais que os dois personagens do quadrinho apresentam. É possível perceber expressões faciais e gestuais que traduzem certa liberdade entre o homem e a garota.

Outra informação, contida no uso do *desktop* pela criança, está implícita por meio da onomatopeia *type type type type*, o que conduz à dedução de que a menina possui grande habilidade e rapidez para operar um computador, o que mostra a habilidade/capacidade da garota no que diz respeito ao uso da informática. Esta ausência de preocupação quanto ao uso das novas tecnologias é mostrada por meio de outra onomatopeia: *zzzzzzzz*, que leva à leitura de um sentimento de tranquilidade, de uma respiração leve, de um alívio por ter já realizado as tarefas de forma *on line*, sem maiores dificuldades e com rapidez.

Diante dessa análise, outra informação é dada ao leitor: a temática da *comic strip*. É possível afirmar que o tema central desse gênero de texto está no letramento digital, na vigência das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), enfim, a tirinha, como um todo mostra que estamos na era digital e nos deparamos com *digital natives*, ou seja, o indivíduo que já nasce, praticamente, dominando os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade engendrando, nessa área, o crescimento e o desenvolvimento.

Cada vez mais, deparamos-nos com crianças e adolescentes capazes de lidar, facilmente, com dispositivos móveis e tecnológicos, realizando as mais variadas formas de comunicação e expressão em contextos e necessidades diversas. Eles estudam, brincam, relacionam-se, pesquisam, aprendem e desenvolvem habilidades por meio de celulares, *smartphones*, *tablets*, *notebooks*,

smart TV's, para citar alguns dos dispositivos disponíveis e dominados por essa nova geração. Assim, abordar esse conteúdo em sala de aula, é estar se identificando com o público-alvo e mostrando que existe a consciência de que gradativamente e a tecnologia invade a vida do ser humano e faz com que este se torne dependente de conhecimentos de informatização para a própria sobrevivência, em muitos casos.

As considerações que aqui fizemos, sobre o conteúdo imagético analisado, são possibilidades de leitura. Sabemos que várias formas de leitura são geradas, conforme o interlocutor dessas. O ato de ler depende de vários fatores que influenciam a compreensão/interpretação do receptor. O conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, a competência de inferir, a capacidade de identificar imagens, a facilidade em deduzir, são alguns desses fatores que podem fazer da leitura uma realização efetiva ou não.

Analisando, agora, o texto verbal corroboram-se as hipóteses levantadas anteriormente, por meio das deduções que as observações acerca das imagens trouxeram. O texto dos balões de fala estão transcritos abaixo para facilitar a forma de análise:

Primeiro quadrinho: DAUGHTER- Dad, can I use the computer for a second?

DAD - What for?

Segundo quadrinho: DAUGHTER- I need to log on to my school's web site, download my homework and print it out.

DAD- Do you know how to do all that?

DAUGHTER- It's already done. Thanks, dad.

Terceiro quadrinho¹⁵: DAD- When I was your age, I had to walk ten miles through the snow to get the internet.

Por meio do texto verbal, conseguimos confirmar que: a relação existente entre os personagens é uma relação de pai e filha, quando na primeira fala do primeiro quadrinho a menina diz: “*Pai, posso usar o computador por um segundo?*”. Confirmamos, também, que o ambiente onde se passa a história é na própria casa desses personagens ao traduzirmos para o português a última fala do pai, presente no terceiro quadrinho: “*Quando eu tinha a sua idade, eu tinha que caminhar dez milhas pela neve para ter acesso à internet*”. Ademais, o texto verbal corrobora que a filha realmente possui grande habilidade ao operar o computador quando, na primeira fala do segundo quadrinho, ela diz, ao mesmo tempo que opera o *desktop*, que precisa acessar página virtual da escola em que estuda, baixar a sua tarefa de casa e imprimi-la.

Tal habilidade e facilidade da menina são comprovadas, também, por meio do texto verbal, quando ela termina essa fala e o pai questiona, na segunda

15 No referido quadrinho o pai aparece sozinho.

fala do segundo quadrinho, se ela sabia fazer tudo aquilo e ela responde, na terceira fala do segundo quadrinho, que já estava feito e agradece ao pai. Por fim, é possível sustentar que o propósito temático da *comic strip* é mostrar que nos encontramos na era digital e a nova geração encontra-se obrigada a lidar com a tecnologia desde muito cedo, pois, a necessidade de comunicação, informação e interatividade estão interligadas ao mundo virtual e que as formas tradicionais de comunicar diminuem-se com o tempo dando espaço a um ambiente que se mostra, em sua maior parte, virtual, eletrônico, tecnológico. É possível trazer essa possibilidade de leitura por meio da última fala da tirinha, já que esta nos remete a uma comparação entre a vida do pai (em relação ao uso da internet) e a vida da filha na atualidade.

Para o uso efetivo da proposta descrita acima sugere-se contextualizações prévias, reflexões sobre o assunto, apresentação de imagens correlacionadas com a temática abordada no texto, etc. Por exemplo, antes de abordar a leitura da *comic strip* lançar imagens de computadores, *tablets*, *smartphones*. Pode-se também perguntar e fazer o leitor refletir sobre o uso constante de tecnologia no dia a dia, como o uso contínuo de redes sociais, mensageiros virtuais, enfim, fazer com que a leitura e interpretação do texto em pauta esteja interligado à situação real e atual do leitor.

Cada docente, dentro de seu objetivo de ensino-aprendizagem, pode vislumbrar estratégias e atividades interativas para trabalhar as leituras em língua inglesa. A utilização de estratégias de leitura aqui apresentadas, a leitura de imagens e a promoção de *brainstormings* e problematizações são instrumentos que podem ser eficazes e atingir o objetivo de aprimorar a leitura em língua estrangeira, em especial para alunos da educação básica.

Considerações finais

Como foi possível mostrar, a leitura em Língua Inglesa é muito mais que a decodificação de palavras por meio do uso do dicionário ou tradutores de diversas modalidades. Para ler um texto em língua estrangeira deve-se ter a habilidade de ir além das palavras, ler nas entrelinhas, buscar pistas em outras formas de leitura, ler as imagens, os “sons” em suas marcas gráficas (como é o caso das onomatopeias), as marcas da oralidade no discurso escrito, enfim, não é somente uma leitura, mas sim uma análise do texto verbal e não verbal em plena integração e interconectividade.

É levar para o leitor, a possibilidade de uma leitura crítica. Fazer com que ele se aproprie da temática e reflita sobre ela. Tentar envolver o receptor no ambiente textual, fazendo com que ele reaja, interaja com o conteúdo do texto, seja este por meio de imagens, de palavras ou de uma mistura de gêneros

e tipos textuais. Enfim, é a prática do letramento crítico por meio da leitura, compreensão, interpretação e diálogo com textos.

A proposta de atividade aqui descrita mostra que o trabalho com a língua estrangeira, mais especificamente o trabalho com a leitura, deve ir além do ensino tradicionalista e buscar trazer para o leitor/aluno textos e temáticas com os quais ele está acostumado a conviver para que a leitura seja uma atividade prazerosa e não ao contrário. Dentre as principais reclamações de que se têm registro, aplicação de textos longos e desinteressantes para determinada faixa etária e/ou nível de escolaridade está entre as primeiras. O mais eficiente é levar para o aprendiz de língua inglesa assuntos e textos com os quais ele possa interagir, sentir prazer com a leitura e sentir-se capaz de traduzir, para sua língua materna, um texto que originalmente se apresenta em língua estrangeira, sem que esta tarefa seja árdua demais no ponto de vista do leitor.

Referências

ALCÓN SÓLER, Eva. Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. *In*: MUÑOZ LAHOZ, Carmen (ed.). **Segundas lenguas: Adquisición en el aula**. Barcelona: Ariel, 2000. p. 259-276.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

EL KADRI, Michelle Salles; GIMENEZ, Telma. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina, v. 57, p. 167-182, 2009.

EL KADRI, Michelle Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, abr./jun. 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Lingüística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.

GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. Reading for academic purposes: guidelines for the ESL/EFL teacher. *In*: CELCE-MURCIA, Marianne (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.187-203.

GRABE, William; STOLLER, Fredricka L. **Teaching and researching reading**. Harlow: Pearson Education, 2002.

GRELLET, Françoise. **Developing reading skills**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HYMES, Dell. On Communicative Competence. *In*: BRUMFIT, Christopher J.; JOHNSON, Keith (ed.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 269-293.

NUTTAL, Christine E. **Teaching reading skills in a foreign language**. London: Macmillan, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/dce_lem.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

RAMOS, Rosinda C. Guerra. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. **The ESPECIALIST**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

USÓ-JUAN, Esther; MARTÍNEZ-FLOR, Alicia. **Current trends in the development and teaching of the four language skills**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.

WILLIAMS, Mary. "It must be cultural because I don't do it": Cultural awareness in initial TESOL teacher education. *In*: BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David (ed.). **Developing intercultural competence in practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 111-130.

CAPÍTULO 3

ESPAÑHOL PARA TURISMO NA ATUALIDADE¹⁶

Marcilene Mariano França

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Luiz Antônio Xavier Dias

Introdução

É inegável o papel social que a língua inglesa vem ocupando nos últimos anos no meio turístico e educacional. Entretanto, a língua espanhola vem ganhando forma e força, atualmente, como uma das línguas mais faladas mundialmente. Geograficamente o Brasil está localizado entre distintos países hispano-falantes, possibilitando a abertura do vínculo com o idioma, por intermédio do turismo e da comercialização as quais ocorrem reciprocamente (FREITAS, 2004).

Em 1991, foi fundado o Mercosul, que consistem em um processo de integração internacional, composto por Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Bolívia. Após a criação desse sistema, a economia se alavancou e, por conseguinte, brasileiros e internacionalistas obtiveram uma maior oportunidade de viajarem, conhecerem novos lugares, dentre outras opções. A partir desse pressuposto, é premente a necessidade da aprendizagem da língua espanhola para estabelecer uma maior comodidade e segurança aos indivíduos em viagens de cunho turístico (FREITAS, 2004).

Com base em fatos atuais, este capítulo tem o objetivo de discutir a relevância da língua espanhola no meio turístico e debater a necessidade da adesão à aquisição linguística do espanhol como segunda língua e compreender as políticas que permeiam o idioma, trazendo à luz os benefícios da língua aos turistas que se deslocam todos os dias em viagens (FREITAS, 2004).

O levantamento da pesquisa se justifica também pela necessidade de discutir o preconceito linguístico que ainda existe em grande parte das pessoas, que desmotivadas pelo aprendizado (assunto que, muitas vezes, quando discutido gera múltiplas polêmicas e desentendimentos), desmerecem o idioma ao dizerem

¹⁶ Este artigo foi publicado nos Anais do III Simpósio de Gêneros discursivos, Ensino de línguas e Formação docente – SIMGELF/UENP, em 2022.

que “é de fácil compreensão”, “português falado com acento diferente”, etc. e atribuem todo o mérito cultural e estudantil ao inglês (FREITAS, 2004).

Infelizmente, muitas pessoas ainda acreditam que aprender o idioma latino é fácil e que basta falar um português enrolado que está tudo certo. Entretanto, a língua espanhola apresenta falsos cognatos, estruturação diferente da língua portuguesa e diversas particularidades que merecem ser plenamente estudadas (FREITAS, 2004).

Por falta de aprofundamento no assunto, os entes que se envolvem com o turismo podem sofrer se não estiverem preparados para receberem um público importante que é a comunidade que fala espanhol. Desse modo, pode haver falhas de comunicação no contato com os turistas, o que pode gerar problemas recorrentes, como a antipatia e a péssima receptividade.

No decorrer do tempo, a língua sofre transformações, ampliando a importância do estudo contínuo do espanhol, com o acompanhamento e o conhecimento das variações linguísticas, pois cada país tem suas próprias expressões e jargões (WILDNER, 2011).

Esta discussão busca, sobretudo, abordar questões da língua espanhola relacionadas ao turismo, contornando possibilidades para melhorias e compreensão precisas de suas vertentes. Isso porque atualmente há desinteresse no acesso à língua e quando essa proximidade é facultativa, muitas vezes, opta-se pela superficialidade no aprendizado, sem ao menos conhecer a riqueza cultural e social oferecida pelo idioma espanhol.

A metodologia utilizada, aqui, configura-se uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico (GIL, 2017). A partir de uma revisão da literatura afim ao assunto, foram selecionados e analisados os conceitos teóricos e críticos que embasaram este capítulo. Os principais autores que contribuem para os argumentos e reflexões aqui travados são: Freitas (2004), Wildner *et al* (2011), Moreira (2016), Hernández-Ramírez (2014), Freire-Medeiros e Castro (2013), Goettenauer (2005) e Alcaraz (2005).

Língua espanhola: turismo e especificidades linguísticas

Atualmente, o espanhol é a língua materna de 427 milhões de pessoas no mundo. Hoje em dia até mesmo documentos oficiais são redigidos em inglês e espanhol. Segundo Moreira (2016, p. 1) não é novidade que o domínio de línguas estrangeiras é fundamental no mundo globalizado. Neste contexto, o espanhol se apresenta como uma das melhores e mais vantajosas escolhas idiomáticas para brasileiros, tanto do ponto de vista profissional como acadêmico e cultural.

O Turismo no Brasil

Este capítulo promove uma reflexão sobre a importância do espanhol para o turismo na atualidade. A abordagem do tema será feita de forma conceitual, a partir de estudos bibliográficos. Levando em consideração os problemas existentes em torno desse tema, o assunto em pauta possibilitará questionamentos que contribuam para comprovar a relevância e viabilidade do uso do espanhol no âmbito do turismo.

Para Hernández-Ramírez (2014) o turismo implica atividades realizadas por pessoas que se deslocam do seu meio de convívio social para outros ambientes a fim de conhecer novos lugares e, geralmente, realizam viagens que compreendem períodos pequenos, não chegando há um ano.

Cada viagem possibilita novas experiências, levando o indivíduo a conhecer culturas, gastronomia, idiomas, entre outros, saindo do seu convívio habitual. O turismo também possibilita encontros e experiências que marcam vidas. Segundo Powel (1978, p.3 *apud* HERNÁNDEZ-RAMÍREZ, 2014, p.3), “No existe mejor puente entre personas, ideas, ideologías, culturas que viajar. Ello puede alimentar la comprensión dentro de un país y entre países”.

Hernández-Ramírez (2014) afirma que dentro da concepção turística há vários tipos de turismo, discorre, ainda, sobre sua finalidade e os perfis dos diferentes turistas com suas particularidades e anseios. Cada turista, quando chega em seu destino, comporta-se de forma distinta, cada um esboça uma motivação e expectativa em relação ao local.

Segundo Hernández-Ramírez (2014) é importante entender a demanda para que todos os perfis tenham suas expectativas atendidas. Dentro dos tipos de turismo temos de: estudos, cultura, negócios, saúde, turismo rural, turismo de Esporte, etc.

Além disso, observa-se também o perfil de cada turista, sendo eles: turista culto, turista de aglomerações, turista de elite, dentre outros.

Diante do exposto, alguns questionamentos devem ser feitos. Qual é a importância da aprendizagem do espanhol dentro do turismo? Como recepcionar bem os turistas, provendo a devida segurança e conforto? Como os turistas comunicam-se com a população local? Essas e outras perguntas são deixadas de lado na maioria das vezes, contudo, este artigo resultará em alguns balizamentos para essas questões.

O turismo e suas transformações no decorrer do tempo

Assim como a língua sofre transformações devido às mudanças sociais e culturais, ocorre algo semelhante no meio turístico. Sabemos que o Rio de Janeiro, intitulada “cidade maravilhosa”, é, desde o início de sua fundação, um dos locais mais visitados no nível internacional e nacional. Com base nos estudos e pesquisas de Freire-Medeiros e Castro (2013), será abordado, neste capítulo, as importantes transformações ocorridas no Rio de Janeiro. É preciso considerar essas mudanças como um aspecto positivo para a evolução da cidade e como algo que foi necessário acontecer, inclusive, para que o Rio alcançasse visibilidade.

Em 1907, chegou ao Rio de Janeiro o navio *Byron*, que trazia 12 turistas, em uma viagem promovida pela filial de Nova York, da Agência *Thomas Cook*. Na época o turismo não tinha muita visibilidade, pois não havia muitos meios de transporte. Anos mais tarde, em 7 de maio de 1927 foi fundada a empresa Varig, que tinha sua sede em Porto Alegre no Rio Grande do Sul e foi fundada por Otto Meyer. Em 1933, ocorreu a criação da Vasp, que foi uma empresa de aviação, fundada por 72 empresários, localizada em São Paulo. O surgimento dessa empresa aérea despertou um grande interesse na população e muitas pessoas começaram a viajar.

Segundo Freire-Medeiros e Castro (2013, p. 8), foi para o Rio que se dirigiu em primeiro lugar o turismo, tanto nacional quanto internacional — ainda hoje, a cidade do Rio é o destino turístico mais visitado do Brasil.

As figuras 1, 2, e 3 mostram cartazes comerciais da época das duas aviações que proporcionaram a viagem para muitos turistas.

Figura 1: Cartaz comercial



Fonte: Aviacaocomercial.net

Figura 2: Cartaz comercial



Fonte: Propagandas Históricas

Figura 3: Cartaz comercial



Fonte: Propagandas Históricas

Em 1908 ocorreu outra viagem ao Brasil, a bordo do navio Orcoma. Essa viagem foi organizada pela Matriz Inglesa, sendo uma viagem, também, de Cook. Os estrangeiros ficaram no Brasil por 4 meses e visitaram vários pontos turísticos. De acordo com Freire-Medeiros e Castro (2013), a viagem “deu o que falar na imprensa”, pois, o Rio ainda estava em construção e muitos jornais alegavam que a infraestrutura da cidade não era adequada e, por isso, os visitantes foram mal recepcionados.

Os principais Jornais da época não deixaram passar nada despercebido, quando ocorreu a primeira viagem turística para o Rio, pois havia a oportunidade de o Brasil ser conhecido mundialmente. Freire-Medeiros e Castro (2013) vão destacar que o crescimento do Rio foi lento e que, em 1920, havendo inúmeras tentativas de organização do turismo como negócio, somente em 1923 foi instalada uma Sociedade Brasileira de Turismo, ou seja, a renomada *Touring Club do Brasil*.

No início da história do Rio de Janeiro o cenário urbano parecia muito belo, mas com o passar do tempo houve muitas polêmicas quanto à receptividade na cidade, inclusive nas mídias internacionais. Por isso, alguns turistas começaram a conhecê-la a partir de estereótipos como a erotização da mulher, a violência nas grandes favelas do Rio, dentre outros. Os jornais internacionais divulgaram notícias negativas sobre o Rio. Freire-Medeiros e Castro (2013) dizem que os periódicos internacionais de maior circulação, ainda hoje, tratam de um Rio de Janeiro marcado pela corrupção e pela violência.

Em 12 de outubro de 2004, *The Independent*, um jornal norte-americano de grande circulação, informava aos leitores que o Rio é “a cidade da cocaína e da carnificina que esconde atrás de suas famosas praias o tráfico de drogas e dúzias de assassinatos por semana” (FREIRE-MEDEIROS e CASTRO, 2013, p. 28).

A partir das considerações de Freire-Medeiros e Castro (2013), podemos perceber as transformações que o Rio sofreu no decorrer do tempo, com aspectos positivos, mas, especialmente, com aspectos negativos. Transformações essas que impactam diretamente os turistas, pois surpreendem alguns e afugentam outros.

Importância do Espanhol dentro do turismo brasileiro

O Brasil recebe uma alta taxa de turistas hispano-falantes, todos os anos, que visitam o país, por lazer e a trabalho, já que o Brasil tem grandes acordos comerciais com países latinos (WILDNER,2011).

Historicamente o Brasil já possuiu estreitas relações com a língua espanhola quando foi assinado o Tratado de Tordesillas, em 7 de junho de 1494. Esse documento tinha como interesse a delimitação de terrenos entre Portugal e Espanha, Portugal ficou no território brasileiro e teve como vizinho territorial a Espanha que ficou com a parte ocidental na demarcação do tratado (WILDNER,2011).

No século XIX, Galícia e Andaluzia, cidades da Espanha, passavam por períodos de crises. Esse acontecimento coincide com a necessidade de, no Brasil, haver mão de obra para o mercado cafeeiro, o que motivou espanhóis, especialmente, dessas cidades a virem trabalhar no Brasil. Os imigrantes que vieram à nação brasileira foram viver nas cidades do Sul e do Sudeste, particularmente para trabalharem nos cafezais. Essa imigração foi vantajosa à época, pois constitui mão de obra barata.

Atualmente, um dos acontecimentos que desperta o interesse turísticos no Brasil são as festas. A principal delas é o Carnaval, período em que há uma grande concentração de estrangeiros no país. O futebol também chama atenção dos turistas, em específico, em 2014 a copa foi sediada no Brasil, em 2016, aconteceram os jogos olímpicos, mais um atrativo para visitantes (WILDNER, 2011).

A verdadeira realidade é que algumas cidades e estados brasileiros tem sua economia movimentada pelo turismo, gerando fontes de rendas e empregos na área rural, artesanal, civil e comercial para muitas famílias. Por esse e outros aspectos sociais e econômicos, a aquisição do idioma espanhol para os brasileiros é premente, pois possibilita acordos comerciais, trocas culturais e alavanca a economia brasileira (WILDNER, 2011).

Impactos causados por despreparo profissional

Existem múltiplos problemas por falta do preparo profissional no mercado turístico brasileiro, por isso, é importante refletir sobre os impactos causados por esse despreparo. Percebe-se que o planejamento turístico pode ser muito fácil na teoria, porém, na prática, os problemas surgem, especialmente, por falta de preparo dos profissionais da área do turismo, como: garçons, camareiros, recepcionistas, guias turísticos, taxistas e, até mesmo, o despreparo da população onde o turista ficará por um tempo (WILDNER, 2011).

Para evitar constrangimentos e desconfortos aos turistas é importante a capacitação dos profissionais. O caos pode se instaurar quando o “portunhol” vigora, pois poderá haver ruídos na comunicação. Quando há ruídos e mal-entendidos numa conversa em língua estrangeira, por mais que os falantes tenham feito algum treinamento inicial, na prática, o resultado esperado pode ser totalmente diferente.

Infelizmente o “portunhol” não assegura o atendimento eficiente ao turista falante de espanhol. Inclusive muitas das palavras que as pessoas acham que sabem usar são heterossemânticos, ou seja, a grafia e/ou a sonoridade em espanhol são semelhantes às da língua portuguesa, mas o significado é completamente diferente (WILDNER, 2011).

Na figura 4, a seguir, há uma charge que mostra um turista brasileiro tentando comunicar-se com algumas pessoas hispânicas: bilheteiro, garçom,

balconista, namorada. Mas o personagem não consegue dialogar com nenhuma delas, porque não possui um conhecimento adequado do idioma hispânico. De início, aparece a frase “*un rato*” que, em espanhol significa “um momento”, mas, provavelmente, o garoto da *charge*, que representa um brasileiro, imaginou que se tratava de um pequeno roedor, um rato.

No segundo quadro, percebemos que o personagem está em um restaurante e o garçom pronuncia “*exquisito*”, que, em espanhol, significa delicioso. O personagem imagina que seja algo com um gosto ruim. No terceiro momento, o balconista do bar faz uma pergunta com a palavra “*tapas*”, que não significa tapas como em português, ou seja, um modo de bater em alguém, mas, no idioma espanhol significa aperitivos.

No quarto quadro, a moça faz uma afirmação utilizando-se da palavra “*embarazada*” que não tem um significado como em português de alguém confuso ou desconcertado, mas, em espanhol quer dizer grávida. No último caso, o jovem diz “*vaso*”, isso não seria um vaso de flor, mas sim, um copo de água, com o significado em espanhol. A partir dessas charges é possível perceber que, por falta de conhecimento dos vocabulários na língua espanhola, a comunicação tornou-se truncada e difícil, pois palavras que são parecidas nos dois idiomas, português e espanhol, têm significados muito diferentes. Desconhecer o léxico hispânico, ainda que possa parecer fácil devido à semelhança com palavras em português, torna-se um grande problema no ato comunicativo, especialmente, em situações de contatos com turistas.

Figura 4: Charge



Disponível em: <http://veja.abril.com.br/090998/p_106.html>. Acesso em 30 nov. 2011.

Fonte: Revista VEJA (2011).

Particularidades linguísticas do espanhol

Há uma grande concentração de dialetos e variedades de acentos e pronúncias na língua espanhola, assim como no Brasil, que se destaca pelas suas particularidades trazendo dialetos e variedades linguísticas em cada estado (GOETTENAUER, 2005).

Variações de países hispano-falantes implicam, diretamente, na qualidade dos contatos comunicativos que se estabelecem no turismo brasileiro. A chegada de vários turistas no Brasil veicula diferentes gírias ou jargões, como são chamados em espanhol, além de vocabulários específicos de cada país e regiões hispânicas. É importante destacar que há grandes diferenças lexicais e expressivas no uso do espanhol europeu em relação ao espanhol latino. Um exemplo dessa diversidade linguística é o uso do *vosotros*, como uma segunda pessoa do plural, no discurso informal, que é bastante difundido nos países hispano-americanos e, nem tanto, na Espanha. Ainda, os sons do “s” e do “z” sofrem alterações na pronúncia de pessoas oriundas da América Latina e dos indivíduos de certas regiões da Espanha. Esse fenômeno linguístico que envolve o som do “s” e do “z” é conhecido como “seseo” em virtude dos fonemas relacionados (GOETTENAUER, 2005).

Na América do Sul existem várias particularidades lexicais e fonéticas. Por exemplo, na Venezuela é falado um castelhano mais tradicional na capital do país, já, no interior, concentram-se vários sotaques diferentes. Em Peru e Equador as palavras são “puxadas” como no português. Argentinos costumam aspirar mais o som do “s” em frases que tem o “s” antes do “t”, por sua vez, os chilenos usam várias palavras e gírias, ainda, pronunciam com som de “x” palavras com a letra “y”, cujo fenômeno linguístico é chamado de “yeísmo” (GOETTENAUER, 2005).

O México tem um sotaque mais rápido e peculiar em relação a outros países hispânicos, porque, ainda hoje, há uma grande concentração de indígenas. Além disso, é determinante para esses sotaques as raízes e influências dos povos negros. No Caribe, desde o século 16, muitos escravos vieram viver nessa região e as Ilhas abarcavam grande parte dos escravos que chegavam ao país (GOETTENAUER, 2005).

A gramática de cada país de fala espanhola é muito diferente. Segundo Goettenauer (2005, p. 65), muitos cursos de idiomas e, infelizmente, muitas graduações ainda elegem o “espanhol da Espanha” como “norma padrão” e ignoram as peculiaridades do “espanhol da América”. O *voseo*, ou seja, o uso de “vos” ao invés de *ustedes*, o *yeísmo*, para citar apenas alguns exemplos de fenômenos linguísticos específicos de certas regiões hispânicas, são vistos como meras dissonâncias em relação ao “padrão”. Portanto, não se deve desconsiderar

nem a diversidade da língua espanhola nem a diversidade cultural dos povos hispano-americanos.

Goettenauer (2005) ressalta também a importância do autoconhecimento da cultura do próprio país para aprender sobre outro país. No caso do Brasil é importante conhecer bem as variações linguísticas e culturais do país para compreender melhor as diversidades da linguagem e os costumes de outras nações.

Proximidade do espanhol com a língua portuguesa

A língua portuguesa e a língua espanhola podem ser consideradas “irmãs”, porque ambas são neolatinas e, por isso, estão bem próximas na árvore linguística. Segundo Alcaraz (2005, p.195), o ensino do espanhol no Brasil veicula a ideia de afinidade, que é configurada pela árvore linguística na qual o português e o espanhol são representados como pequenos rebentos, um ao lado do outro, atrelados ao robusto tronco do latim.

Além disso, Almeida (1995, p. 14, *apud* ALCARAZ, 2005, p.196) também afirma: “De fato, dentre as línguas românicas, o português e o espanhol são as que mantêm maior afinidade entre si”.

Apesar dessa proximidade, há diferenças significativas entre as línguas em pauta. O português, embora oriundo do latim, sofreu mudanças linguísticas e fonéticas que o distingue do espanhol, especialmente, na área sintática, no campo fonético e fonológico. Prova dessas distinções são as nasalizações, a entonação, a escrita, dentre outras, que revelam usos específicos por cada um desses idiomas.

Considerações finais

O espanhol é um idioma amplamente falado em muitos países da América Latina, o que o torna uma língua importante para o turismo no Brasil. Muitos turistas que visitam o Brasil são de países de língua espanhola, como: Argentina, Chile, México e Espanha. Além disso, vários brasileiros viajam para países hispano-falantes, com a finalidade de passarem as férias ou fazerem negócios.

No entanto, apesar da relevância do espanhol no turismo, muitos brasileiros têm dificuldade em se comunicar nesse idioma. Muitas vezes, o ensino de espanhol nas escolas é insuficiente, e muitos não têm a oportunidade de praticar o idioma na vida cotidiana. Isso pode criar barreiras na comunicação com turistas estrangeiros de língua espanhola e limitar as oportunidades de negócios para empresas brasileiras que desejam atender a esse público.

Portanto, é importante que o Brasil invista na educação em espanhol para melhorar a comunicação com turistas hispano-falantes e expandir o mercado do

turismo. Além disso, as empresas brasileiras que trabalham com turismo devem considerar a contratação de funcionários fluentes em espanhol para melhorar a experiência do cliente e aumentar a competitividade no mercado global. Com mais investimento no ensino da língua espanhola e na capacitação de recursos humanos, o Brasil pode se tornar um destino ainda mais atraente para turistas de língua espanhola e favorecer, ao máximo, as oportunidades de negócios nesse setor.

Discutiram-se, neste capítulo, dados importantes sobre a temática da relevância do conhecimento do espanhol para o turismo brasileiro, na atualidade. Com isso, espera-se que este trabalho contribua para a mudança de visão (considerar que o espanhol é uma língua muito fácil e não precisa ser estudada) e o posicionamento a respeito do idioma hispânico (imprescindível para os contatos internacionais, especialmente, no âmbito da América Latina), tendo em vista a sua diversidade e especificidade linguística e seu importante papel nas esferas comunicativas.

Conclui-se, portanto, que o objetivo principal dessa abordagem crítica foi atingido por ressaltar a importância do espanhol no contexto turístico. Um tema que ainda é pouco privilegiado na literatura especializada, porém é extremamente necessário. De forma mais específica, foi possível travar ideias e desmitificar equívocos a partir de pressupostos de autores e pesquisadores especialistas no enfoque do espanhol para o turismo.

A partir da explanação de considerações teórico-críticas, buscou-se romper com a visão restrita de que o espanhol é um idioma “muito conhecido do brasileiro” e, por isso, não requer estudos. Ao contrário, por meio deste capítulo foi possível ampliar os horizontes de saberes e demonstrar que o aprendizado do espanhol ganha espaço cada vez mais, contribuindo, assim, para as relações comerciais e, especificamente, turísticas.

Referências

ALCARAZ, Rafael Camorlinga. Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade. In: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 195-205.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paz de. **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. Campinas: Ponte Editores, 1995.

FREIRE-MEDEIROS, Bianca; CASTRO, Celso. Destino: Cidade Maravilhosa. In: CASTRO, Celso; GUIMARÃES, Valeria Lima; MAGALHÃES, Alime Montenegro (org.). **História do Turismo no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2013. v. 1. p. 13-36.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. **Espanhol para o turismo**: o trabalho dos agentes de viagens. 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. *In*: SEDYCIAS, João (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 61-70.
- HERNÁNDEZ-RAMÍREZ, Javier. Turismo de base local en la globalización. **Revista Andaluza de Antropología**, [s. l.], n. 8, p. 1-18, mar. 2015.
- MOREIRA, Franciane Wagner. A importância da língua espanhola nos dias atuais. **Profes**, [s. l.], 24 abr. 2016. Disponível em: https://profes.com.br/Franciane_Espanhol/blog/a-importancia-da-lingua-espanhola-nos-dias-atuais. Acesso em: 11 out. 2023.
- OLIVEIRA, Leandra Cristina de; WILDNER, Ana Kaciara; HAEMING, Waléria Külkamp (org.). **A língua Espanhola no contexto turismo, hospitalidade e lazer**. Florianópolis: IF-SC, 2011.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. **Vademécum**: para la formación de profesores. Madrid: SGEL, 2004.

CAPÍTULO 4

A LÍNGUA INGLESA COMO FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E SOB A PERSPECTIVA DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS¹⁷

Milena Dafhyne Sanches Silva

Fernanda de Cássia Miranda

Introdução

Segundo Gimenez (2015), a Língua Inglesa é utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos, logo, ela se encaixa no que muitos autores caracterizam como Língua Franca (ILF). Nesse sentido, seu status como língua franca global tem sido direcionada cada vez mais para um mundo globalizado e intercultural, abrangendo nacionalidades e culturas diversas. Lopes (2008) aponta que uma das razões que elevam a língua inglesa ao título de Língua Internacional é a história de seu país de origem, a Inglaterra, e sua influência no século XIX. O autor também cita a importância dos Estados Unidos na metade da Segunda Guerra Mundial com a produção bélica e forte crescimento econômico, ambos os exemplos pautados consequentemente no imperialismo e neocolonialismo. A potência desses países faz com que a Língua Inglesa seja, de forma desenfreada, elevada a um patamar global, o que muitas vezes faz com que outras línguas não sejam consideradas para ambientes igualmente importantes, como o ambiente acadêmico e empresarial. As exigências na sociedade capitalista atual crescem de acordo com as potências mundiais e a língua inglesa passa a ocupar um lugar de extrema importância na empregabilidade. Pilatti (2011) afirma: “Para vencer essa competitividade, profissionais se especializam no sentido de se tornarem mais flexíveis, multifuncionais, capazes de realizarem atividades de maneira

¹⁷ Este artigo foi publicado nos Anais do III Simpósio de Gêneros discursivos, Ensino de línguas e Formação docente – SIMGELF/UENP, em 2022.

rápida e com muita qualidade.” Conseqüentemente, a língua inglesa é exigida em muitos processos seletivos, pois ter o conhecimento avançado dessa língua significa prestígio acadêmico e pessoal.

Se mais empresas exigem a língua inglesa no currículo de trabalhadores, principalmente pelo seu *status* de língua internacional e língua franca, faz-se necessário sua aprendizagem plena para mais acessibilidade no mercado de trabalho. Porém, apesar da demanda, o ensino público de Língua Inglesa se mostra insuficiente e superficial. Além de não ocupar tanto espaço nas grades curriculares, a disciplina de Língua Inglesa é tratada com menos importância e, quando ensinada, na maior parte das vezes é um ensino ultrapassado que não instiga o aluno a querer ter ganho linguístico, muito menos a fluência. Por essa falta de identidade pessoal, assim como o afastamento da cultura própria do aluno, não são considerados aspectos interculturais desse idioma, pois não se utiliza a vertente do Inglês como Língua Franca (ILF).

Os aprendizes então têm uma visão negativa da língua e não se propõem a aprendê-la. Anos mais tarde, são os mesmos que, se ingressam no mercado de trabalho, ocupam vagas no setor primário ou secundário, sem plena satisfação salarial ou qualidade de vida, sempre almejando um sucesso profissional. Nesse sentido, o objetivo dessa discussão não é isolar o ensino de Língua Inglesa como principal fator dessa consequência empresarial, mas entender que jovens que acessam o ensino público precisam ser assegurados de todas as ciências e habilidades possíveis para construir um futuro digno e possibilidades linguísticas e culturais diversas da língua inglesa, ao levarmos em conta a vertente intercultural, que também está associada à perspectiva do Inglês como Língua Franca.

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo analisar a língua inglesa enquanto Língua Franca e sua influência na globalização, no mercado de trabalho e no ensino público, especificamente, no ensino médio, assim como apontar a desvalorização da língua inglesa no ensino público e discutir formas de repensar e aprimorar o ensino de língua inglesa na sala de aula, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca e da Interculturalidade.

Desenvolvimento

Inglês como Língua Franca (ILF)

Gimenez (2015) introduz Inglês como Língua Franca (ILF) como a compreensão que a língua inglesa é utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em

interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos.

Ao compreender a língua inglesa com todo seu caráter globalizado e culturalizado, que é falada por pessoas de diferentes contextos e culturas ao redor do mundo, é garantido que ela seja analisada de forma justa, considerando os motivos pelos quais a abordagem na sala de aula precisa acompanhar o status global da língua. O contexto linguístico pelo qual o inglês é observado na sala de aula é muitas vezes privilegiado e unilateral, destacando o nativo e não considerando a cultura dos demais falantes da língua. Isso acontece quando, mesmo em metodologias ativas e lúdicas, o contexto de conversação ou o vocabulário aprendido foque inteiramente em falantes nativos e suas vidas e rotinas. Nesse sentido, a pluralidade dos estudantes e de outras nacionalidades são apagadas e não consideradas no momento do aprendizado, criando uma distância entre o aluno e a língua, por não existir o sentimento de pertencimento. Esse privilégio para com os nativos de países como os Estados Unidos e a Inglaterra tem origem na colonização e no imperialismo que ambos os países têm em relação ao mundo. A preferência desses países em detrimento de outros países cujo o inglês é a língua oficial é discutida a partir da relação de poder que ambos têm sobre o mundo, desde o momento de colonização e as primeiras relações internacionais.

Políticas Linguísticas

Para analisar a relação de poder existente na língua inglesa, é necessário compreender que ela é diretamente atravessada pelo conceito das políticas linguísticas, pelo fato de estar em destaque em várias esferas da atualidade. As políticas linguísticas dizem respeito ao modo em que a língua atinge a sociedade e se faz importante em outras esferas, como o mundo do trabalho e a educação. Um exemplo disso é a preferência pela língua inglesa na produção científica mundial, além de ser altamente falada em contextos empresariais.

A justificativa desse fenômeno está ligada à origem da língua inglesa: oriunda do anglo-saxônico, ela foi oficializada pela Inglaterra, que foi uma das maiores potências mundiais em relação à colonização e expansão marítima. Essa relação de poder que a Inglaterra tinha em relação ao resto do mundo no século XIX vinha da colonização de países da África e da Ásia, assim, o que era de interesse dos ingleses era extraído desses países e a língua inglesa começou a ser passada para os povos que lá habitavam. Esse mesmo contato e poder estabelecido na língua inglesa pode ser observado nos Estados Unidos que, a partir de seus avanços tecnológicos e bélicos, se tornou uma potência mundial incontestável. Por esses fatores, a língua inglesa traz consigo um poder e uma influência exponencial, que é capaz de acessar ambientes e esferas que outras línguas não têm acesso. Um dos maiores exemplos desse fenômeno da língua inglesa é a permanência de sua obrigatoriedade em

estudos acadêmicos. Muitas pesquisas são realizadas mundialmente, mas para que sejam divulgadas e difundidas na comunidade científica, elas precisam utilizar o inglês como seu suporte linguístico. O mesmo ocorre em situações no mercado de trabalho, principalmente em posições prestigiadas, mesmo que essas não necessariamente precisem da língua inglesa no cotidiano, a língua inglesa continua exclusivamente necessária em processos seletivos.

Dada a importância da língua inglesa no mundo globalizado e sua capacidade de potencializar currículos e carreiras acadêmicas, é necessário analisar se a capacidade de aprendizado acompanha essa demanda mundial, no caso, se a educação pública brasileira leva em consideração todo o contexto globalizado e potente da língua inglesa à mesma medida que oferta essa disciplina nas escolas.

Desafios da docência em Língua Inglesa

Ao analisar os dados reunidos pelo estudo do British Council (2015), pode-se levantar diversos desafios que a docência da língua inglesa no Brasil enfrenta diariamente. Esse estudo, realizado em 2015, busca entender a relação dos professores de língua inglesa, os alunos e a infraestrutura presente no ensino da língua, e, a partir dessas relações determinadas, encontrar possíveis desafios que são enfrentados nesse contexto de aprendizado. O primeiro desafio apontado pelo British Council é o fato das escolas públicas se constituírem em ambientes de alta vulnerabilidade social no qual os alunos convivem com violência, furtos, degradação do espaço físico e, conseqüentemente, medo, insegurança, e sentimentos de desconforto e não pertencimento.

O segundo problema diz respeito ao fato de as turmas serem excessivamente numerosas e heterogêneas, o que dificulta qualquer processo de aprendizagem. Mas, se tratando da Língua Inglesa, é ainda mais grave, pois para um entendimento pleno, é preciso treinar técnicas de pronúncia e audição, e com uma pluralidade de alunos, não é possível focalizar o ensino para todos.

O terceiro problema se refere às condições de trabalho dos professores de inglês. Dessas condições, é necessário citar 3 aspectos: 27% dos professores contratados para atuarem em escolas públicas em 2015 eram temporários, ou seja, precisavam preencher sua carga horária em várias escolas, além de terem turmas difíceis, por conta das atribuições de aulas; A extensa jornada de trabalho, que não se limita somente à sala de aula: em média, os professores do setor público ganham aproximadamente 58% do que ganha um professor no setor privado, e o valor recebido corresponde ao tempo em classe. Não há remuneração para planejamento das aulas, elaboração de provas, correção dos trabalhos dos alunos ou das provas aplicadas. Baseando-se somente em professores de Inglês, o perfil desses profissionais são majoritariamente compostos de mulheres com

idade superior a 40 anos. A maioria desses profissionais têm ensino superior, mas, segundo dados apontados pelo British Council, apenas 39% possuem uma formação específica na Língua Inglesa. Por isso, “pode ser um dos fatores que explicam a dificuldade que alguns professores têm com a própria disciplina” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 11);

Segundo o mesmo relatório do British Council (2015, p. 8), “[o ensino do inglês] é pouco regulamentado no Brasil e sua oferta apresenta pouca padronização. Esse cenário dificulta a implementação de processos de avaliação e mensuração do ensino do inglês em nível nacional”. O que ocorre em diversos contextos no país todo e que o relatório menciona é o fato de não termos indicadores para o ensino do inglês, como temos o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - e o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, que mede e, portanto, valoriza, disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que são as únicas levadas em consideração para o teste de nivelamento e produtividade dos estudantes brasileiros. Não existe, até o presente momento, um índice que consiga trazer informações valiosas sobre o ensino de inglês no país que possam ajudar a acompanhar a qualidade oferecida nas escolas de ensino público ao se falar do ensino de língua inglesa. Isso “reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 8);

Possíveis alternativas

No que diz respeito ao educador e a sala de aula, é possível traçar estratégias de ensino que comportem uma mudança na maneira em que o aluno recebe o entendimento da Língua Inglesa.

O desinteresse do aluno muitas vezes parte da angústia de não se sentir representado pelo que se é estudado. O contexto das aulas tradicionais de Inglês privilegia jovens brancos, falantes nativos e em contextos muito distantes da realidade da sala de aula. Além disso, esse foco linguístico exclui narrativas plurais que existem no Brasil e no mundo, como os povos indígenas, afrodescendentes e diversas outras etnias. A pluralidade existente na sala de aula é apenas um reflexo da sociedade, e, se não é inserida no contexto linguístico, não cria referências o bastante para o aluno se identificar e assemelhar melhor tanto o vocabulário quanto a estrutura da língua inglesa.

Por isso, abordar a língua inglesa como Língua Franca (ILF) é trazer uma pluralidade de vivências para a sala de aula, fazendo com que os alunos criem vínculos de identidade e cultura com a língua que estão aprendendo. Isso acontece por apresentação de contextos mais próximos de suas realidades e diálogos e vocabulários

que adotem o cotidiano dos alunos. Assim, com a identificação e representação, o aluno é capaz de absorver o conteúdo linguístico de forma mais satisfatória.

Considerações finais

Por todo o exposto, foi possível executar os objetivos citados, como analisar a Língua Inglesa enquanto língua franca e global, refletir sobre o papel da Língua Inglesa nas políticas linguísticas enquanto língua mundial e com grande influência internacional, muitas vezes em destaque no mundo acadêmico e profissional. Também foi possível, a partir desta pesquisa, criar uma relação entre a importância da língua inglesa e seu ensino na educação pública brasileira, que aponta uma qualidade inferior à esperada. Ainda sobre a Língua Inglesa na educação pública brasileira, foi possível apontar seus principais desafios, como a relação com os vários estudantes, que são complexos e únicos, e a vida do professor de inglês. A partir dessa reflexão, o ILF surge nesta pesquisa como uma possível alternativa para aprimorar o ensino de Língua Inglesa, respeitando os contextos culturais, sociais e econômicos de cada aluno e a interculturalidade presente nessa língua global, criando a referência e a identificação necessária para que o aluno assimile a língua de forma plena, pessoal e instintiva.

Referências

- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- COSTA, Daniel N. Martins da. **Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau.** São Paulo: EPU, 1987.
- GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRI, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, p. 593-619, 2015.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.
- PILATTI, Andrielle; SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, v. 4, p. 1-16, 2008.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?. **ETR – Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, 2017.

CAPÍTULO 5

O GÊNERO *MEME* COMO AUXILIADOR NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Stefany Lima Rosolem

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Introdução

Dada a necessidade da incorporação de novas tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem, o capítulo em pauta vem apresentar uma proposta de implementação do humor no ensino de línguas estrangeiras, especificamente da língua espanhola, com enfoque no gênero *meme*.

O estudo torna-se importante devido às constantes mudanças e atualizações no mundo e, conseqüentemente, do cenário da educação. Disso provém a imprescindibilidade do professor se atualizar e adaptar seu modo de ensino às novas exigências tecnológicas, bem como dos interesses e necessidades de estudantes que convivem, diariamente, com a tecnologia. Diante desse fato, a pesquisa promove reflexão sobre o emprego do gênero *meme* como uma ferramenta no ensino da língua espanhola, com base em importantes teóricos da atualidade. Resulta, deste trabalho, a indiscutível urgência da inclusão eficiente de professores, alunos e alunas em novas tecnologias a serem utilizadas em salas de aulas em favor do ensino-aprendizagem promissor, e contribui-se aqui neste capítulo, com a sugestão de algumas estratégias de ensino com *memes*.

A investigação é de cunho bibliográfico e parte de estudos científicos acerca do tema. As pesquisas bibliográficas são importantes porque possibilitam que se analisem, de maneira aprofundada, assuntos relevantes no cotidiano acadêmico. O estudo aqui desenvolvido traz um aporte teórico relevante para que, no momento da prática, haja uma base que sirva como ponto de partida. Tratando-se de conhecimentos relacionados à educação, uma pesquisa de cunho qualitativo torna-se fundamental para o professor, uma vez que tem a finalidade de apresentar caminhos que facilitem a tarefa do docente e que sejam efetivos no aprendizado dos discentes.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a

produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. (BORTONIRICARDO, 2008, p. 46).

Para a produção deste capítulo, basearam-se em autores que têm suas pesquisas voltadas para metodologias de pesquisa, a saber, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008). Ainda, em estudos sobre metodologias de ensino, especialmente na área de língua estrangeira, e no multiletramento, dentre eles, Roxane Rojo (2013), Barrientes (2013), Leila Minatti Andrade (2015), Leila Minatti Andrade e Fábio José Rauen (2017), Geralda Oliveira Santos Lima e Lorena Gomes Freitas de Castro (2016), Santa Marli Pires do Santos (1997) e, por fim, Hilton Japiassu (1976). A pesquisa, ainda, fundamentou-se na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018) e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 2000).

No primeiro segmento, deste capítulo, apresenta-se a proposta do multiletramento, com explicações sobre seu conceito e importância, que é ressaltado nos documentos oficiais nacionais. Em seu segundo tópico, o texto volta-se para a utilização do humor no ensino da língua espanhola e as contribuições que essa estratégia pode ofertar. Já, em seu terceiro item, o estudo foca no significado do que é um *meme* e as formas que esse gênero é utilizado no cotidiano. Por fim, no quarto tópico deste capítulo, apresentam-se alguns exemplos de *memes* e sugestões do modo como esse gênero pode ser empregado nas atividades relacionadas ao ensino da língua espanhola.

Multiletramento no âmbito escolar

A proposta do multiletramento como uma pedagogia surgiu em 1996 em um manifesto de professores que discutiam sobre os novos letramentos emergentes, sugerindo a inserção de novas tecnologias de comunicação e informação na prática do ensino.

Enquanto o letramento traz a ideia de participação nas práticas sociais que envolvem a cultura escrita através do contato com diferentes manifestações de escrita na sociedade, o multiletramento chega como conceito da multiplicidade de linguagem e de culturas em nossa sociedade. A escola teria o papel de formar cidadãos aptos a analisar e discutir sobre e através dos diferentes meios de comunicação que o cercam, assumindo uma conduta mais ativa na comunidade onde vive e no mundo globalizado. Ou seja, o multiletramento trabalha para que o aluno saiba lidar com situações de comunicação voltadas para o seu cotidiano, saindo do contexto escolar.

Em primeiro momento, 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 (ROJO, 2013, p. 136).

Para tanto, a escola deve interagir com o mundo social do aluno, colocando em pauta assuntos da cultura local que o discente leva para a sala de aula. Isso abre a oportunidade para a diversidade cultural e identitária. Dessa forma, é possível estabelecer conexão entre o multiletramento e os gêneros discursivos, pois, ao ter contato com os diferentes gêneros, o aluno torna-se flexível a partir deles, sem ter a sensação de estranhamento diante de novas possibilidades comunicativas. A partir do contato com o social, o aluno caminha para se tornar um indivíduo mais crítico em todas as esferas que o rodeiam.

Cope e Kalantzis (2007), citados por Rojo (2013, p. 138), avaliam que as instituições escolares continuam mantendo a tradição de assimilar de maneira incompleta aquilo que lhes poderia oferecer vantagens, em termos pedagógicos. Consideram que os professores devem extrapolar essa restrição, tornando-se também produtores de conhecimento a partir dessas novas ferramentas e dispositivos digitais, compartilhando com seus alunos essas novas formas de construção colaborativa, levando-os a se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), documento que visa orientar na formulação dos currículos das redes escolares nacionais, propondo direitos e deveres na aprendizagem, ressalta a importância de se buscarem atualizações no ensino. Isso, devido às transformações nas práticas de linguagem, que surgiram com o desenvolvimento das tecnologias digitais da comunicação e da informação: “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Ainda é destacada, neste documento, a importância de se ampliarem as aprendizagens acerca da cultura digital no Ensino Médio, dada a proximidade que a cultura juvenil possui com essa área, não somente como consumidores, mas também, no papel de protagonistas que estão adquirindo nesse meio.

Portanto, na BNCC dessa etapa, o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de

atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 474).

Com base nisso, a BNCC define algumas competências e habilidades que possibilitam aos alunos buscarem informações críticas referentes às mídias da sociedade atual, seus usos e riscos; aprender a linguagem digital e produzir conteúdo; aprender e compreender o uso de software e aplicativos; identificar, propor e implementar soluções para as novas tecnologias.

Antes mesmo da BNCC ser escrita, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 2000), para o Ensino Médio, já citavam a necessidade de olhar para as transformações no processo de comunicação, posto que o mundo digital estava influenciando, cada vez mais, a sociedade e o cotidiano.

Segundo os PCN, o acelerado aumento do conhecimento humano, verificado nas últimas décadas, bem como a transformação das experiências em informação ordenada, armazenável, representável em diferentes formas e de fácil recuperação - além de seu uso comunitário e da respectiva transferência dessa aquisição a quaisquer distâncias - tornam a informática um elemento do processo de comunicação e, portanto, um código, que se designa como linguagem digital. [...] O uso de informações, através da linguagem digital, tem transformado o cotidiano da sociedade não só como mundo globalizado, mas também como uma realidade específica de cada região (BRASIL 2000, p. 58).

Deste modo, precisa-se ofertar aprendizagem adequada ao aluno, para que se torne não somente um sujeito que saiba sobre as esferas do mundo digital, mas que também as compreenda e tenha a possibilidade de integrar-se nelas, por meio do desenvolvimento individual e interpessoal.

Na educação, as mudanças não ocorrem de forma tão rápida quanto na tecnologia, gerando um distanciamento a ser superado. Conforme os PCN, o mundo da tecnologia e da informação nos fornece indicações, aprimora os nossos sentidos, permite-nos viver em um bem-estar com que nossos antepassados não ousaram sonhar. Ter acesso ou não à informação pode se constituir em elemento de discriminação na nova sociedade que se organiza (BRASIL, 2000, p. 60).

A solução para o distanciamento entre o mundo tecnológico e a formação dos estudantes, que foi problematizado pelos PCN, seria o desenvolvimento de currículos escolares que voltassem as competências da aprendizagem para a obtenção e a utilização da informação, de modo que sensibilizasse o aluno para as novas tecnologias do cotidiano. Como os próprios documentos oficiais, PCN e BNCC, indicam as novas ferramentas de tecnologias devem ser mais fácil e sistematicamente implementadas no âmbito escolar.

Humor e ensino de espanhol

As emoções são grandes influenciadoras no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, no âmbito de uma língua estrangeira, em contexto de sala de aula. Um aluno, quando está tenso ou ansioso, tende a ter mais dificuldade no aprendizado, uma vez que suas emoções o controlam e o impedem de prestar a devida atenção à aula. De outra feita, o aluno que se encontra menos tenso e mais relaxado tem maior facilidade para assimilar os conteúdos. Com o humor, que leva ao riso, a chance de conseguir deixar os alunos mais tranquilos é muito maior, contribuindo para a apropriação da matéria que está sendo ensinada e o desenvolvimento de conhecimento científico.

São várias as ciências que se interessam pelo humor: filosofia, psicologia, antropologia, história, sociologia e linguística. Para uma linguística de viés cognitivo, o humor está relacionado ao processamento da linguagem. Não há um consenso para a definição do humor. O humor tanto pode estar inserido em coisas simples do nosso dia a dia, como em atividades mais complexas. Rimos de um gesto, de um olhar, de um engano, de uma gafe, de um barulho, de um silêncio, de uma música, de uma comida, de um objeto, etc. (ANDRADE, 2015, p. 67).

Com o grande leque que o humor implica ao possibilitar o riso em diferentes formatos e suportes, torná-lo uma ferramenta de ensino-aprendizagem significa dinamismo e flexibilidade também no planejamento das aulas, pois poderá ser trabalhado em múltiplas vertentes. Por isso, além dos benefícios ao aluno, o humor contribui com o processo pedagógico do professor.

Colaborações do humor no âmbito do ensino

As contribuições do humor para o ensino e o aprendizado vão além do fato de tornar o ambiente mais agradável. Santos (1997, p. 12) diz:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Por meio do humor, é possível estudar a língua em seu gênero coloquial, na sua forma mais autêntica, em situações comunicativas reais de seu uso, deixando de abordar apenas a norma padrão. Desse modo, quando se faz uso do humor no ensino de uma língua estrangeira, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com o modo real de utilização daquela língua, estando mais preparado para ocasiões de conversação do que os aprendizes que só sabem as

regras normativas. Andrade cita o humor, através do gênero piada, como um benefício ao conhecimento:

Além de a piada ajudar a criar um ambiente positivo e relaxado na sala de aula, ela facilita a apresentação de língua autêntica, normalmente de registro coloquial ou familiar, em contextos comunicativos reais. A piada é uma das representações mais próximas do cotidiano de uma comunidade, de suas inquietações, pensamentos, caráter, modo de se expressar (ANDRADE, 2015, p. 75).

Partindo para mais um passo de que o uso do humor no ensino não é apenas para entretenimento, deve se considerar que todo humor traz consigo uma particularidade da cultura local. Então, no caso do ensino-aprendizado da língua espanhola, é possível empregar o humor em matérias que retratam a cultura dos países hispânicos, sendo um modo descontraído de abordar esse assunto ao mesmo tempo em que se ensina sobre as características locais, as semelhanças e diferenças existentes entre os outros países. Ainda quanto ao ensino da língua por meio do humor, podem ser trabalhadas questões gramaticais, linguísticas, fonéticas e muitas outras especificidades da língua no cerne da oralidade e escrita.

Por isso, não podemos esquecer que o gênero piada não se resume a conteúdos linguísticos, mas inclui aspectos culturais, que sempre devem ser levados em conta pela diversidade de possibilidades que nos oferecem. O humor nas piadas está estreitamente ligado à cultura. Ao usá-lo podemos introduzir diferentes elementos culturais dos países falantes da língua estrangeira (ANDRADE, 2015, p. 75).

Com tantos temas e gêneros, que podem ser tratados pelo humor, é de extrema importância que o professor estabeleça um objetivo claro em seu planejamento, a fim de não perder o foco do conteúdo, que será estudado e saiba empregá-lo de maneira adequada e eficiente.

Dificuldades da implementação do humor no ensino

Para se empregar o humor na sala de aula, ainda que ele colabore com o ensino de incontáveis temas, é necessário levar algumas questões em consideração, para não o fazer de qualquer forma e para que o êxito de sua mensagem seja alcançado. Andrade (2015, p. 69) diz que “para que o riso aconteça, não basta que o leitor/ouvinte identifique a incongruência, ele precisa conseguir resolvê-la, ou seja, entendê-la, caso contrário ele não rirá”.

O humor implica significados e interesses conforme o receptor e os diversos fatores, que podem ser a idade, o sexo, o nível social e até suas crenças. O docente deve levar em consideração essas variantes quando for selecionar

os materiais e ferramentas na hora do ensino, ao utilizar o humor. Andrade e Rauén (2017, p. 353) dizem:

Para que as piadas, por exemplo, despertem interesse e cumpram seu papel, o professor deve ter em mente o ambiente cognitivo de seus alunos, considerando fatores como a idade, crenças religiosas, nível social. Isso põe em evidência que a piada deve ter um conteúdo linguístico, extralinguístico, cultural e pragmático que seja facilmente compreensível por todos os alunos. Caso contrário, ela não surtirá os efeitos esperados e será somente mais um texto para se trabalhar a compreensão verbal.

O sucesso no emprego do humor será dado pela utilização das piadas adequadas, escolhidas a partir do levantamento prévio sobre o ambiente cognitivo de seus alunos, dessa forma, será possível obter os efeitos humorísticos desejados.

Uso do humor no ensino de espanhol

O ensino de uma língua estrangeira demanda que o profissional professor busque transpassar seus conhecimentos básicos e inovar nas metodologias. Deverá utilizar, portanto, do método de ensino que ele julgue como o mais adequado para propiciar a maior absorção de conhecimentos por seus alunos, driblando, assim, a desmotivação. Utilizar o humor, o riso, como estratégia de ensino é uma opção que deve ser grandemente considerada. Andrade e Rauén afirmam:

Entendemos, portanto, que fatores emocionais como ansiedade, medo, falta de motivação têm relação com a facilidade/dificuldade de aprendizagem. Quanto mais tenso, nervoso, desmotivado e com medo o aluno estiver, mais dificuldade terá em assimilar os conteúdos repassados. Em contrapartida, quanto mais se sentir relaxado, motivado, tranquilo, maior facilidade terá em adquirir conhecimentos novos. Isso sugere que estímulos humorísticos, ao desencadear emoções positivas, contribuem para criar ambientes de aprendizagem que facilitam a internalização dos conteúdos. (ANDRADE; RAUEN, 2017, p. 352).

A utilização do humor em sala de aula pode auxiliar o docente na criação de um ambiente relaxado, amigável e positivo. Segundo Barrientos (2013, p. 35 *apud* ANDRADE, 2015, p. 74): “Uma aula na qual o riso e as emoções positivas proliferam, é um lugar em que é agradável estar, aprender e prestar atenção, ou no caso do professor, de trabalhar e ensinar”. Dessa forma, ao propiciar esse ambiente, o docente faz com que o aluno se sinta confortável e confiante e, portanto, tenha maior facilidade em aprender uma nova língua.

Um pouco sobre *Meme*

Altamente conhecido na internet, o termo *meme* vem do latim e significa “imitação”. O vocábulo foi empregado, originalmente, na obra *O Gene Egoísta*, de Richard Dawkins. Nesse texto, o autor argumenta que, assim como o gene, o *meme* é uma unidade de informação que tem poder de se multiplicar facilmente por meio de ideias que vão sendo repassadas entre os indivíduos. Dentre as várias definições, é possível dizer que o *meme* constitui: “Artefatos cultural e textual do ambiente virtual, isto é, elementos que, nas redes sociais, transportam informações e carregam ideias, emoções, argumentos, pontos de vista, configurando-se de maneira diferenciada e se consolidando como gênero discursivo” (LIMA; CASTRO, 2016, p. 39).

Em meio à amplitude de configuração dos *memes*, no campo da internet, as suas características mais comuns são imagens acompanhadas de frases que geralmente trazem o humor em seu contexto. Sua propagação é rápida, o que faz com que, por muitas vezes, seja alvo de empresas, indústrias e todos aqueles que querem publicidade para sua marca ou serviço. O tempo de vida de um *meme* é incalculável, pode ser esquecido em dias ou pode ser eternizado, mas pode ser recriado a qualquer momento e por qualquer pessoa, podendo evoluir ao longo do tempo.

Significa dizer que os memes, além de serem compartilhados através de redes várias, podem ser criados, modificados, recategorizados, proporcionando suas diferentes construções em estrutura e em conteúdo. Sob tal perspectiva, nesses textos, ocorre na maioria das vezes a multimodalidade, uma vez que a internet permite o acesso (e a reconstrução) a textos de semioses variadas (LIMA; CASTRO, 2016, p. 40).

O *meme* baseia-se em eventos cotidianos, seja da área da política, educação, cinema, esporte ou qualquer outro tema presente em nossas vidas. Essa característica traz o caráter interdisciplinar dentro do ensino. A interdisciplinaridade, definida como o diálogo entre duas ou mais disciplinas, está presente na *Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/96* e é uma maneira de promover uma integração entre as áreas do conhecimento e colaborar com o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, Japiassu (1976, p. 74) afirma: “[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, existe certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida.”

Para se compreender um *meme* é necessário estar atento aos assuntos interdisciplinares, uma vez que, como dito acima, eles podem ser produzidos a partir da integração de diversas áreas. Dessa forma, o entendimento de um

memes implica a contextualização e a interpretação por parte do indivíduo. Considerando tal fato em sala de aula, é possível que se desperte o pensamento crítico do aluno e estimule pensamentos que possam manifestar-se por meio de discussões propostas após as análises dos *memes*. Provavelmente, ao se valer dessa estratégia, o docente contribuirá para o desenvolvimento dos processos cognitivo, emocional e social do estudante.

Da teorização à prática

Com base na teoria exposta, propõe-se, aqui, o uso de alguns *memes* para o ensino-aprendizado da língua estrangeira, com foco no ensino da língua espanhola. O trabalho apresenta, então, ideias viáveis de *memes* no contexto da sala de aula e quais assuntos podem ser tratados por eles.

Figura 1: Emoções



Fonte: <http://desmotivaciones.es/5350848/Vicente-del-bosque>

A partir desta primeira imagem, é possível organizar mais de um tipo de atividade. Em uma primeira situação, pode-se tratar do conhecimento das emoções e estados de ânimo na língua espanhola, desenvolvendo o léxico e formas verbais. Isso permite, ainda, aprofundar o exercício de uma compreensão textual plena, com base na inter-relação entre as palavras e as imagens, e o que satirizar. A imagem também traz o nome de Vicente del Bosque, o que pode proporcionar uma atividade de pesquisa sobre quem foi essa pessoa, abrindo

espaço para o conhecimento da cultura local, que, no caso, está relacionada ao futebol da Espanha.

Em apenas uma imagem, podem ser trabalhadas várias áreas do conhecimento, além de seu emprego na sala de aula favorecer a interdisciplinaridade no processo de ensino, desenvolvendo saberes que perpassam a gramática e a cultura.

Figura 2: Falsos Cognatos



Fonte: <https://www.dopl3r.com/memes/graciosos/los-vasos-sucios-en-mi-cuarto-viendo-como-traigo-otro/938088>

Toda imagem traz consigo a atividade de interpretação, uma vez que o aluno necessita traduzir a mensagem para que se possa compreender o que o *meme* quer lhe passar. A figura acima se aprofunda um pouco mais na língua espanhola quando traz o termo “vasos”, que também existe na língua portuguesa, porém as duas palavras apresentam significados diferentes nas línguas. A palavra “vasos” traduzida significa “copos” na língua portuguesa. Esse acontecimento denomina-se “falso cognato”, e a imagem acima permite adentrar neste assunto com os alunos, fornecendo a oportunidade de demonstrar o que são esses termos de uma forma mais descontraída e que possa ser reforçada na mente dos alunos. O *meme* abre, então, portas para que se procure por mais “falsos cognatos” a serem estudados pelos alunos, tornando-se uma matéria de fácil compreensão, prazerosa e não confusa.

Figura 3: Gramática



Fonte: <https://blogdoenem.com.br/preterito-indefinido-espanhol-enem/>

A gramática é comumente apresentada de forma engessada, com foco em estruturas fixas e descontextualizadas da língua. Por isso, em muitas situações, torna-se tedioso e cansativo para o aluno estudar um idioma estrangeiro. Ter a oportunidade de harmonizar o ambiente através do riso, oferecendo ensino dinâmico e inesquecível, é uma importante tática de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Andrade e Rauen (2017) defendem:

Argumentamos que o professor, quando consegue relacionar o conteúdo com uma situação humorística, proporciona a seu aluno a experiência gratificante do riso. Sendo assim, o aluno não está somente recebendo um conteúdo, mas também experimentando o prazer do riso que está associado com esse conteúdo. Cada vez que um aluno ri, recebe ao mesmo tempo um *input* linguístico, e as possibilidades de que os estudantes se lembrem desse *input* aumentam consideravelmente [...].

O *meme* é o meio que pode proporcionar esse tipo de ambiente agradável, o que contribui, especialmente para a fixação do conteúdo no nível cognitivo dos estudantes, a partir de motivações prazerosas, conforme ressaltam muito bem Andrade e Rauen (2017).

Nessa terceira figura, a classificação verbal aparece de forma leve e, ainda, provoca o riso ao comparar uma de suas classificações com uma palavra semelhante em nosso vocabulário português, o vinho. Devido à semelhança, fica claro, também, que a frase criada pelos estudantes está equivocada. Portanto,

o *meme*, além de permitir o estudo dos tempos verbais, alude ao aspecto da proximidade discursiva entre as línguas portuguesa e espanhola. Reforça-se, desse modo, a importância de idiomas serem estudados contrastivamente, a fim de evitar interpretações errôneas, devido a suas semelhanças lexicais e fonéticas, dentre outros motivos relevantes ao ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Este capítulo apresentou o gênero *meme* como um recurso promissor a ser empregado no contexto da sala de aula, com a intenção de que as atividades docentes obtenham mais estratégias metodológicas para o ensino da língua espanhola. Pretendeu, com isso, colaborar com a tarefa docente, apresentando-lhe um modo prazeroso e dinâmico de realizar, com responsabilidade, sua tarefa de ensinar.

Além disso, espera-se que a pesquisa, apresentada neste capítulo, uma vez implementada em sala de aula, contribua para o desenvolvimento cognitivo e socialização estudantis. Isso porque, quando o professor trabalha, de modo planejado e responsável, os *memes*, pode ofertar aos estudantes material que promova reflexões críticas sobre assuntos do cotidiano e, conseqüentemente, favorecer suas relações sociais. Nesse sentido, as atividades de ensino-aprendizagem, por meio de *memes*, favorecerem a formação de sujeitos críticos e conscientes tanto do que ocorre na realidade política e social em seu entorno e no mundo quanto de sua atuação enquanto cidadão ativo.

Referências

ANDRADE, Leila Minatti. Utilização da piada no ensino-aprendizagem de língua espanhola para estudantes brasileiros. **Revista Memorare**, Tubarão, v. 2, p. 66-79, 2015.

ANDRADE, Leila Mainatti; RAUEN, Fábio José. O humor no ensino de línguas. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 351-360, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensi-

no Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

GONZÁLEZ BARRIENTES, Cecilia Verónica. **El humor como instrumento pedagógico**. Informe final de Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica con Mención en Literatura. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Geralda Oliveira Santos; CASTRO, Lorena Gomes Freitas de. Meme digital: artefato da (ciber)cultura. **Con(textos) Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 16, p. 38-51, 2016.

MEMES graciosos. **dopl3r**, [s. 1.], 2023. Disponível em: <https://www.dopl3r.com/memes/graciosos/los-vasos-sucios-en-mi-cuarto-viendo-como-traigo-otro/938088>. Acesso em: 10 out. 2023.

PRETÉRITO Indefinido Regulares e Irregulares – Espanhol Enem. Blog do Enem, [s. 1.], 2015. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/preterito-indefinido-espanhol-enem/>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábolas, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na Formação do Educador**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VICENTE del Bosque. **Desmotivaciones.es**, [s. 1.], 11 jun. 2012. Disponível em: <http://desmotivaciones.es/5350848/Vicente-del-bosque>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAPÍTULO 6

MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Letícia da Silva Oliveira

Joagda Rezende Abib

Maria Eduarda de Faria Azevedo

Wagner de Moraes Barboza

Wesley de Cássio Gonçalves

Introdução

O letramento surge simultaneamente em vários países, incluindo o Brasil, na década de 1980, como uma prática distinta de alfabetização. Para Rojo (2009), o letramento é uma prática social de leitura mais desenvolvida e complexa do que as práticas decodificadoras de um sistema de escrita. De forma que a linguagem está cada vez mais semiótica, novos letramentos surgem, multiplicando-se e trazendo dois aspectos complementares: a multiplicidade da linguagem e a multiplicidade cultural, sendo essa multiplicidade da linguagem algo ainda em ascensão na contemporaneidade.

Ao discutirem o porquê dos multiletramentos, Cope e Kalantzis (2000) justificam que, frente à novas transformações sociais, acarreta-se uma nova forma de agir no mundo, conseqüentemente afetando as novas formas de se pensar na educação, é necessário que se atente às novas necessidades contemporâneas e as transformações sofridas ao longo da história. Por conta do regime político autoritário e centralizador, a sociedade era antes compreendida de forma homogênea, onde política, economia, cultura e organização social eram vistas de uma só forma, diante da globalização e dos avanços tecnológicos, emerge-se novos referenciais de políticas educacionais, direcionando os seus objetivos para o treino da competitividade no mundo capitalista, afetando o ensino de Língua Inglesa, que acaba sendo visto como uma forma de status social.

Aspira manifestamente a se tornar a língua do progresso, da ciência, da pesquisa; a língua da inovação, da conquista material; a língua da riqueza; a língua dos homens que são seguros de si e que podem ser tomados como modelo, sem deixar de ser a língua do não conformismo e da liberdade de espírito. (BRETON, 2005, p. 21).

A Pedagogia de Multiletramentos surge para refutar relações autoritárias monolíticas, privilegiando a diversidade étnica, linguística, identitária, e cultural, e também diversas formas de se construir novos significados através de novas formas de comunicação, traçando um paralelismo com fundamentos Bakhtinianos sobre significados não serem fechados e fixos. Para o grupo, uma pedagogia transformadora, deve desenvolver uma epistemologia do pluralismo, que viabilize acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para trás suas diferentes subjetividades. (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18)

Embasamento teórico

A Pedagogia dos Multiletramentos surgiu em 1996, sendo de autoria do Grupo de Nova Londres (New London Group), é uma proposta que tem como principal objetivo preparar os alunos para transitarem entre os variados espaços e situações do mundo globalizado - visto que o aluno já nasce inserido na globalização, porém não consegue transitar criticamente dentro do mundo globalizado.

O GNL trabalha com a perspectiva do letramento que já englobava a multiplicidade de linguagens presentes nas diferentes manifestações culturais - incluindo visual, verbal, gestual, sonora, espacial, etc. - fazendo ligações com os designs. Um dos principais conceitos que o grupo trabalha é o dos designs que para eles trata-se das formas de construção de sentido, aqui não se separa produto e processo de produção, levando em conta todo o processo pelo qual passou até chegar ao produto final para agregar sentido ao design.

Há três divisões para os designs: designs disponíveis (abrange as construções de sentido presentes ao nosso redor, demandando um reconhecimento da própria realidade), designing (processo de análise e interpretação dos designs disponíveis, ressaltando a dinâmica de produção e construção desses sentidos) e por fim o redesigning (nome dado ao processo de produção e ressignificação do design, o que perpassa a adaptação e reconstrução do design para a realidade e contexto próprio do espaço em que ele está inserido).

Para compreender melhor o conceito de Multiletramentos e sua importância na educação é necessário entender o que é um letramento e porque existem vários letramentos. Segundo Magda Soares (2003), “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham

sentido e façam parte da vida do aluno”. É necessário que o conceito seja entendido como ir além do letramento escolar, afinal atualmente há inúmeros letramentos, como por exemplo vemos crianças que não sabem ler nem escrever, porém saber pesquisar vídeos, tirar fotos, mandar áudios no celular - conhecimentos que generalizamos dentro do conceito de letramento digital.

Porém como letramento e alfabetização são facilmente confundidos, trouxemos a diferenciação feita por Magda:

“Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”.(SOARES 1998, P.39,40)

Como muito bem explica a autora, o letramento é aquele que possui um domínio maior sobre a leitura e escrita, podendo ir além dos significados explícitos em textos, capaz de fazer a intertextualidade e comparações com outros textos. Rojo (2016) afirma que o termo Letramento vem se modificando conforme a humanidade se desenvolve enquanto sociedade, tendo como histórico de nomenclatura:

Letramento > Tipos e níveis de letramento > Letramentos >
Práticas de Letramento > Multiletramento.

As mudanças ocorreram conforme a evolução da teoria, inicialmente voltada ao uso e domínio da leitura e escrita dentro da sala de aula, sem levar em conta o conhecimento prévio do aluno. A partir de um aprofundamento na teoria chegou a conclusão de que há tipos e níveis de letramento, sendo possível uma mesma turma ter uma pluralidade de aprofundamento no letramento - atualmente muito fácil entender isso quando comparamos ao uso de uma determinada ferramenta de produção (como o Canva), alguns sabem criar do zero e outros apenas replicam modelos já prontos. A teoria evoluiu novamente, agora entendendo que há letramentoS e que a sala de aula deve incluí-los, desta pluralidade passou para práticas de letramento - compreendendo que o professor deveria seguir as teorias que apontavam algumas práticas prontas e “infalíveis” para aplicação dos letramentos dentro da sala de aula. Novamente a teoria evoluiu e agora denominamos Multiletramentos, conceito que envolve o domínio da leitura e escrita dentro e fora de aula, contribui para o conhecimento prévio do aluno, trabalha com uma grande diversificação de materiais dentro da sala de aula.

De acordo com Rojo (2016), a principal razão da mudança de nomenclatura é a necessidade de ampliação de conteúdos, assim como nascem gêneros diariamente, nascem novos letramentos diariamente. É possível acrescentar

que atualmente não há tanta confusão quando se trata dos termos letramento e alfabetização pelo grande crescimento da internet e suas multimídias - hoje presentes no cotidiano da maioria dos indivíduos.

Segundo Roxane Rojo (2012), os multiletramentos estão associados à multiplicidade cultural e à multiplicidade semiótica de construção dos textos. Por isso é necessário a inserção cada vez maior e natural de materiais multimodais dentro da sala de aula e é importante que sejam encarados como materiais sérios e não como atividades extras ou mais leves para aliviar o clima da turma. É para elevar o pensamento crítico do aluno, para que quando ele veja um material fora da sala de aula seja capaz de ter uma leitura crítica daquele tema abordado - exemplo disso foram os vídeos que simulam redes sociais em períodos históricos em que elas não existiam, o aluno tendo o letramento digital e entendendo como funciona e a linguagem daquela mídia é capaz de superar uma falta de letramento escolar, como o conhecimento de história. Quando utilizado de forma correta um vídeo assim torna-se objeto de análise e conteúdo para a turma, incluindo diferentes leituras de mundo juntamente ao letramento escolar.

Mas, então, como implantar o multiletramento no ensino? Roxane (2016) alerta dois pontos que necessitam de atenção: currículo e pedagogia. O professor precisa pensar como incluir as diferentes culturas locais do alunado dentro da cultura escolar. Isto requer uma reformulação do seu currículo, desde sua gestão de sala de aula, métodos de avaliação e, principalmente, os materiais e recursos.

Quanto a pedagogia, o professor precisa se reinventar, partindo da concepção interacionista e tendo o aluno como agente ativo no seu processo de ensino-aprendizagem é preciso que ele explore o poder de atuação do aluno dentro da sala de aula. É ensinando, praticando e revendo que se aprende. O professor tem diversos recursos disponíveis para tornar possível uma aula com materiais multimodais, incluindo seu aluno e entendendo que ele já possui uma boa base acerca de vários conteúdos. É papel do professor trabalhar ativamente na zona de desenvolvimento proximal do aluno, tendo como objetivo seu desenvolvimento pleno para que se torne um sujeito ativo positivo na sociedade.

O Grupo de Nova Londres apresentou em 1996 em *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures* quatro movimentos pedagógicos para a efetivação da pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. Porém no ano de 2000 estes termos foram atualizados por Kalantzis em seu artigo *Elements of a science of education* para quatro processos do conhecimento: experienciar (o conhecido; o novo), conceitualizar (teorizando), analisar (criticamente) e aplicar (criativamente).

Essa atualização nos termos aconteceu para que o conceito da pedagogia ficasse mais amplo e acessível aos novos educadores, porém ainda mantém a

mesma fundamentação teórica com que foram criados em 1996. Na prática não há uma ordem correta para a aplicação desses elementos, pois Kalantzis (2000) prega que eles são completamente integrados entre si, sendo assim, a ordem não é relevante, ou seja, para a autora, o aluno pode analisar primeiro e depois experienciar que terá o mesmo efeito caso fosse feito na ordem inversa. Surge a necessidade de uma maior explicação acerca desses conceitos:

Experienciação: o primeiro contato dos alunos com o design, geralmente um material novo para a turma. Mesmo que seja um design já conhecido, ainda é válido, pois irá lançar um novo olhar (mais crítico) para o conteúdo. O aluno também pode explorar a plataforma em contexto.

Conceitualização: é o momento em que os alunos entram em contato com teorias, criam hipóteses acerca do contexto de produção de que o design foi elaborado, seu papel na sociedade - o que aquele design implica? Qual seu impacto?

Análise: momento da análise crítica, geralmente guiada pelo professor para que haja um aprofundamento de ideias por parte dos alunos. É importante que o professor não ofereça uma análise pronta e, sim, caminhe em conjunto com os alunos para a construção de um significado. Apontando os erros e recolocando-os no caminho a ser seguido.

Aplicação: hora do mão na massa com a criatividade em jogo. Momento em que os alunos produzirão seus próprios designs, com bases no que já sabem sobre o conteúdo/suporte, pelas análises previamente feitas e orientação do professor. Caso este seja o primeiro momento pelo qual a turma está passando, pode servir de material para a análise e teorização da turma - podendo listar o que pode ser melhorado e criar uma versão atualizada. Afinal, o foco da pedagogia dos multiletramentos não é só no produto final, mas também no processo de produção, em como os alunos vão interagir com a plataforma e com seus pares.

Desenvolvimento

Tendo o ensino de língua estrangeira moderna em vista, elaboramos uma proposta de aplicação com base nas teorias do Grupo de Nova Londres. Pensando nos modelos de ensino atuais surge a necessidade de um trabalho que vá além do ensino da pura gramática, assim como previsto na BNCC, que engloba o ensino de habilidades essenciais para os alunos. Por isso, esta proposta trabalhará com o podcast, formato que tem ganhado muito destaque atualmente, material multimodal (podendo ser apresentado em áudio e/ou vídeo), com várias plataformas disponíveis para a edição e publicação dos episódios - além de ser acessível a maioria, afinal este formato está presente nas principais plataformas

de streaming utilizadas pelos alunos diariamente.

O podcast oferece um desenvolvimento das quatro habilidades de uma língua: escrita, leitura, escuta e fala. Afinal os alunos deverão elaborar seus roteiros, lerem para treinarem a entonação, ouvir outros podcasts e seus colegas e, por fim, falarem e desenvolverem seus episódios.

A pedagogia construtivista gerencia o desenvolvimento do nível amplo de cada indivíduo buscando a autonomia de pesquisas e intenções por descobertas inerentes ao aprendizado da experiência humana; encontrando as respostas no estímulo ambiental que se encontra o ensino com fluxo e intenções que promovam o desenvolvimento intelectual.

A criação do novo é fundamental para encontrar as modificações do campo de entendimento do saber individual. O podcast traz isso para o meio da intertextualidade por ser uma forma de comunicação, ser a base para buscar as experiências vividas pelos agentes. No caso, o tema abordado sendo o núcleo debatido, serve como merce ao entretenimento e ao ensino. Como Mary Kalantzis (2005) entende o aluno que assume a visão “realista” através da construção e desconstrução de conceitos e “mundos”, compreende a visão epistemológica em seus saberes, pois, o podcast é a utilização das plataformas mostrando o diálogo entre os agentes gerando hipóteses, dúvidas, criando e desconstruindo o que chamamos popularmente de “achismos” através das ferramentas da comunicação, trazendo informações válidas que recriam a linguagem de entender o outro, utilizando o multiletramento como forma de aprender no cotidiano, principalmente a forma epistemológica, trazendo em sala de aula a segurança de entender o científico na experiência e diálogo um trabalho tecnológico eficaz e contemporâneo - mais humano.

Mas ainda assim, precisamos ser seres críticos e estar em alerta, pois estas plataformas também servem, para alguns, como fonte de desinformação, criações conspiracionistas sem fundamentos acadêmicos e embasamentos teóricos que partem de criadores que estão dentro dessas plataformas. Cabe ao público essa identificação e a não colaboração com a desinformação.

Experienciação: Como já é denominado este é o momento previsto para que o aluno entre em contato com o novo material, mesmo que já conheça o formato do podcast ele ainda é novo, pois trata-se de episódios em uma língua estrangeira. O professor deve apresentar à turma episódios de temas variados e, também, uma variedade no nível de inglês (sotaques diferentes, fala rápida/devagar, vocabulário específico/comum). Vale lembrar que as plataformas de streaming possuem uma ferramenta que permite alterar a velocidade do episódio em que o usuário está. Essa ferramenta pode ajudar os alunos com uma dificuldade maior na categoria de listening pois a fala do interlocutor pode

ficar mais lenta, facilitando o entendimento do conteúdo transmitido.

O principal objetivo deste momento é fazer com que os alunos tenham essa experiência com o multiletramento presente no podcast, ou seja, contato com as diferentes culturas que podem aparecer dentro de um episódio. Aqui vão alguns exemplos, todos estão disponíveis gratuitamente no Spotify:

- The power of the Volcano (A força dos vulcões) - Episódio 6, temporada 4 do *Histórias em Inglês com Duolingo*. Podcast com o objetivo de contextualizar os vocabulários aprendidos no Duolingo, é acessível a todos os públicos, pois conta com narrações em português guiando o ouvinte e com entrevistas com falantes que têm o inglês como sua primeira língua.
- Cryptic canticles presents Dracula - *Cryptic canticles*. Este é um podcast muito parecido ao formato das radionovelas, pois foi postado de acordo com as entradas do romance epistolar Drácula de Bram Stoker, tendo como fonte principal esta obra clássica, quase sem alterações em seu texto original.
- Ep #1 / Mandela Effect - *How did i get here? W/ Jae and AleXa*. Podcast voltado para uma conversa informal sobre o assunto, os hosts Jae e AleXa comentam sobre o efeito mandela e dão exemplos reais de experiências que já tiveram.
- The abduction of Persephone - *Mythology*. Um episódio com uma história completa sobre o mito grego do sequestro de Perséfone, a deusa das estações, flores, frutos e perfumes.
- Leonardo da Vinci - *Historical figures*. Este podcast conta sobre a vida de grandes figuras históricas, neste episódio fala sobre a biografia por trás de um dos pintores mais conhecidos, mesmo já tendo passado mais de cinco séculos após sua morte.
- English Listening Criticism - *Listening time*. O host compartilha suas opiniões pessoais e de autores da área do assunto tratado.

Após escutarem todos os episódios, seja em conjunto ou individualmente, os alunos podem ser divididos em grupos, trios ou duplas para que escutem novamente um dos episódios, façam um resumo do que entenderam. Olhem na transcrição disponível as palavras que ainda não conhecem, procurem seus significados. Aqui cabe ao professor criar atividades que busquem a expansão de vocabulário, como por exemplo um torta na cara em que a turma deve falar a tradução da palavra (levando em conta que uma palavra pode possuir mais de uma tradução possível); jogo da memória criado pelos próprios alunos em conjunto - palavra e sua respectiva tradução formam o par ideal; elaboração de um dicionário online em conjunto, feito somente com as palavras desconhecidas

pela turma até então; mapa mental com as palavras novas em plataformas como o WordWall.

Conceitualização (contexto de produção): Depois de passado o momento em que os alunos exploram a plataforma escolhida em comum, os alunos precisam ser contextualizados de acordo com o tipo de podcast que exploraram, se é um episódio de entrevista, notícias, entretenimento, roda de conversa, contos, causos, audiobook, entre outros tipos de episódios que os alunos apresentarem depois de uma pesquisa e indicações dos professores. Eles precisam entender a dinâmica que existe dentro deste tipo de programa, as regras dos podcasts, como a plataforma de áudio funciona, as funções que existem na plataforma e, principalmente, que público os autores dos episódios querem atingir.

Análise: O professor irá trazer para a turma um episódio de um podcast ou pedir para que os alunos escutem previamente o episódio e, em conjunto e com a mediação do professor, desenvolver a criticidade dos indivíduos através da análise do episódio e da discussão em grupos. O professor pode promover uma roda de conversa para que os alunos compartilhem o que conseguiram identificar, os pontos que mais se interessaram, algo que os incomodaram.

Aplicação: O professor promoverá uma atividade em grupos, preferencialmente de 4 a 5 pessoas, que consistirá na criação de um podcast. Os grupos deverão criar um episódio de podcast com temas que poderão ser sorteados ou decididos entre os alunos. Depois que os episódios estiverem prontos na data estipulada pelo professor, os grupos devem ouvir os episódios dos colegas, que serão sobre assuntos e abordagens diferentes, e concluir o que aprenderam, o que conseguiram notar nos episódios de outros grupos e saber a real intenção dos autores do episódio.

A troca entre os grupos dá a permissão aos alunos de fazerem interpretações a respeito dos episódios e verem o que realmente os autores quiseram transmitir para o público ouvinte.

No contexto de elaboração e prática pode-se referir a vários meios de colocar em desenvolvimento o trabalho dos alunos: em formas de métodos e pesquisas teóricas; sobre a pesquisa e conhecimento a partir da disseminação de informações proporcionadas pelos avanços tecnológicos e acessos a diversas ferramentas digitais que conectam as pessoas em uma proporção que nos impressiona. Afirma Eliana Gagliardi (2012):

Assim, trabalhar com multiletramentos envolve, comumente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, na proposta de Rojo, “parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de

outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). Implica a imersão em letramentos críticos.”

Como citado, ao desenvolver o multiletramento, usando ferramentas que salientam o gosto de estar estudando para educandos, que geram uma diversidade e aptidão em descobrir o novo através do que está sendo desenvolvido no seu aprendizado, seja ela singular ou social.

A prática mais popular, como desenvolvimento do multiletramento, é o podcast. O recurso é, mais do que uma ferramenta para o encontro de diversidades e conhecimento de mundo, é algo renovador, pois além de entender a cultura entre o mundo linguístico científico e popular; há vertentes que colaboram com o crescimento intelectual de ambas as partes que estejam participando do processo expositivo do programa ou quadro. Entender cada passo dessa atividade é importante, pois coloca o zelo das faculdades adquiridas intelectualmente durante a atividade. Para compreender vale ressaltar que quando o podcast é publicado nas plataformas digitais o locutor não é quem está somente expondo o tema abordado, também coloca em uma “roda” de discursos entre todos que estão ali expondo seus conhecimentos - seja científico ou senso comum - que carregam através dos costumes e tradições. Desta forma os temas são debatidos de várias formas e visões - onde não se coloca locutor e interlocutor em uma posição fixa, mas em uma “roda de conversas”, algo que soa com menos intensidade e pressão, abrangendo outros significados linguísticos de exposição e construção de ideais, tornando o ambiente em sala de aula mais acolhedor para que o aluno consiga se expressar em língua estrangeira.

Entretanto, a forma de aprender no mundo tecnológico deve ser afirmando a partilha entre os indivíduos em sala, os alunos compreendem o método que seja organizado com a forma mais próxima da sua realidade, apesar de os letramentos que são compartilhados em sala de aula, muitas vezes, são distintos e não conceituados. Tudo isso deve ser lapidado e como forma prática de fixação com atividades que exploram todos os campos de aprendizagem e conhecimento multiletrado já existente no educando; Além do citado no exemplo: podcast, existem outras diversas plataformas de vídeo, áudio e imagem que colaboram com o multiletramento. Quanto ao desenvolvimento do aluno, ele sentirá, às vezes, dúvidas e desconforto, mas é um aspecto positivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Conclusão

Ao final deste trabalho concluímos que o multiletramento é um ensino que deve ser praticado por todas as disciplinas curriculares da escola, os professores e a coordenação devem trabalhar juntos para as noções de mundo

e letramentos de mundo dos estudantes sem deixar de lado a bagagem cultural que cada indivíduo carrega consigo. Concluimos também que um indivíduo jamais poderá dizer que é totalmente multiletrado, afinal a nossa sociedade e tecnologias estão em constante evolução e desenvolvimento, podendo assim, sempre surgir algo em que precisaremos nos “multiletrar”. Com a globalização e o sistema capitalista em constante ascensão e imposição sobre a sociedade, consideramos ser quase impossível um indivíduo se “multiletrar” em tudo que este sistema produz ou impõe.

Um professor deve entender que cada estudante é um ser único e trás para dentro da sala de aula aquele conhecimento que adquire no seu círculo social e cultural, o que não deve ser descartado por entendermos que toda forma de conhecimento é válida, a partir daí o professor pode tentar nivelar a sala de aula para que parta de um determinado ponto em comum entre os estudantes ou com novas habilidades e métodos de ensino fazer com que os alunos se desenvolvam na decodificação e entendimento de um determinado produto ou objeto multiletrado.

O multiletramento vai além do ensinar a ler e escrever (alfabetizar), um conceito que pode ser confundido pelos professores. Cada aplicativo, programa de computador, celular e outras ferramentas digitais possui uma maneira de funcionar e se apresentar aos indivíduos, e isso está presente na vida de todo brasileiro. A forma como entendemos as placas de trânsito, de como usamos um caixa eletrônico, de como pedimos comida em aplicativos ou atendentes eletrônicos, de como acessamos as diferentes redes sociais, de como usamos celulares com configurações diferentes. Tudo isso integra o multiletramento, para cada um dos exemplos citados a forma de entendimento e decodificação das informações é diferente e compreender essas diferentes configurações é multiletrar-se.

Referências

ABREU, Kélvya Freitas; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes (org.). **Letramentos, abordagens dialógicas discursivas e educação profissional**. Petrolina: IF Sertão- PE, 2020.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. [S. l.]: Psychology Press, 2000.

CRYPTIC CANTICLES: Cryptic Canticles presents Dracula. [Locução de]: The Dracula Radio Play. [S. l.]: Dracula Episode, 2017. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/4rN6cF4kQsTD4UITfRE9mD?si=a0b72a1d-d2554f9d>. Acesso em: 18 set. 2023.

DUOLINGO: Episodio 6 – The power of the volcano (A força dos vulcões).

[Locução de]: Duolingo. [S. l.]: Histórias em Inglês com Duolingo, 23 ago. 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0AfZJaBQK-FJOSgruNIMUjl?si=0fc7fd5d896640b4>. Acesso em: 18 set. 2023.

GAGLIARDI, Eliana. Nota de leitura. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 241-244, jul. 2012.

HISTORICAL FIGURES: Leonardo da Vinci. [Locução de]: Spotify Studios. [S. l.]: Parcast, out. 2017. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/41UdLF1sMvTJkEEtiZw3Uh?si=ba8332413dc14719>. Acesso em: 18 set. 2023.

HOW DID I GET HERE?: Ep#1/Mandela effect w/ Jae and AleXa. [Locução de]: Dive Studios. [S. l.]: Dive Studios, fev. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4pjhCBhbj2MIi80pIS1oYD?si=4f9e0a-0d250b4f80>. Acesso em: 18 set. 2023.

LISTENING TIME: English listening – Criticism. . [Locução de]: Sonoro. [S. l.]: Patreon, dez. 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4jmNavUTYJsgHnooHumtQd?si=jmliO5z3QsOztoCCP8fc7g>. Acesso em: 18 set. 2023.

MYTHOLOGY: The abduction of Persephone. [Locução de]: Spotify Studios. [S. l.]: Parcast, jan. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/66ZbB8ZhxoTG30L43hz9We?si=5133e7941c67435e>. Acesso em: 18 set. 2023.

PEDAGOGIA dos multiletramentos – Parte 1. [S. l.: s. n.], 2016a. 1 vídeo (13min45s). Publicado pelo canal: Programa escrevendo o futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w&t=329s>. Acesso em: 8 jul. 2023.

PEDAGOGIA dos multiletramentos – Parte 2. [S. l.: s. n.], 2016b. 1 vídeo (12min33s). Publicado pelo canal: Programa escrevendo o futuro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88>. Acesso em: 8 jul. 2023.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. **Propostas para inglês no Ensino Fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 1-13, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, [s. l.], v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

CAPÍTULO 7

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) E A IDEALIZAÇÃO DE UM FALANTE NÃO NATIVO¹⁸

João Victor Fredegoto Primo

Fernanda de Cássia Miranda

Introdução

Ao observar o cenário pluricultural ao redor do planeta, constata-se a globalização como seu principal ponto de início, assim como a popularização da internet no começo dos anos 2000. Em outras palavras, a globalização é a consequência de forças que expandem e impulsionam a interconexão ao redor do globo, e, no contexto de línguas, o inglês impulsiona e, paralelamente, é impulsionado por esse fenômeno, assim, favorecendo a intercomunicação entre países, culturas, pessoas, sociedades, associações, comércio. Conseqüentemente, há uma relação entre a Língua Inglesa e a globalização: por necessidade do avanço, foi exigido por uma demanda quase obrigatória o uso de uma Língua Franca, e, por essa vez, o inglês popularizou-se como tal e ganhou a notoriedade de “Língua Universal” e/ou “Língua Global”.

A respeito disso, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) apontam que a língua inglesa se tornou uma língua franca (ILF doravante) cujo uso em escala mundial pode ser justificado pela globalização, assim como o avanço da globalização pode ser justificado pela emergência de uma língua franca. Portanto, entendemos a relação entre ILF e globalização como duas forças convergentes e, sobretudo, constituintes entre si. (ROSA FILHO; VOLPATO; GIL, 2016, p. 226)

Desta maneira, o inglês toma o lugar de Língua Franca no século XXI, outrora esse posto já fora ocupado pelo latim e o francês em tempos em que o comércio e as necessidades da época eram diferentes (LEITE, OLIVEIRA, COURA, 2020). Logo, ao definir uma língua como franca, ou seja, comumente falada, deve-se respeitar as variedades linguísticas – regionais, geracionais, sociais e situacionais e, também, compreender que, por se tratar de algo globalizado,

¹⁸ Este artigo foi publicado nos Anais do III Simpósio de Gêneros discursivos, Ensino de línguas e Formação docente – SIMGELF/UENP, em 2022.

com pessoas de diferentes culturas a se comunicar, constata-se que a língua não é propriedade absoluta dos falantes nativos, pois divide-se com o resto do mundo, adequando-se com o *background* de cada país, tornando-a, assim, como algo inacabado e complexo.

Desenvolvimento

No campo ensino-aprendizagem de línguas, depara-se com inúmeros termos e classificações referente à função e à interação de uma língua. Por isso, para dar início, esta pesquisa abordará duas dentre várias siglas nos estudos científicos da Língua Inglesa, especialmente uma, sendo, de certa forma, recente – o ILF.

Nesse sentido, são apresentadas as principais diferenças entre Inglês como Língua Estrangeira e o Inglês como Língua Franca.

O ILF pode e deve ser definido como uma função da língua inglesa mundo afora, pois pode ser aplicada em diversos contextos que não seguem a gramática e não a colocam como prioridade; enquanto, na Língua Estrangeira não existe o papel mundial porque não atende às necessidades de falantes não-nativos.

Mas ainda, o ILF, de acordo com Seidlhofer (2011), não é uma variedade linguística porque as suas características vão muito além ao que é empregado nas mudanças sobre variedade como a região geográfica, o sexo, a idade, a classe social do falante e o seu grau de formalidade. Vale ressaltar também que em 2001, Seidlhofer mencionou que o ILF abrangia somente a comunicação entre falantes não-nativos, e, em 2011, ela reelabora e afirma que esse uso da língua abrange tanto falantes nativos quanto não-nativos. Já na ILE, essas variações são apresentadas de forma direcionada, pois o foco central está no falante nativo, tendo, então, variações de prestígio já legitimadas – mesmo dentro do *World Englishes*¹⁹.

Logo, tendo em vista que o ILF não possui a gramática como prioridade e, também, não é uma variante, uma vez que ele apresenta fluidez nos seus diferentes contextos de uso porque o foco está no uso da língua, isto é, assim como o ILF está, majoritariamente, para os falantes não-nativos e nativos, o ILE está para os falantes nativos porque na Língua Estrangeira, ainda existe um “proprietário”, um “guardião” e os aprendizes precisam seguir à risca essas normas impostas, mesmo havendo a inteligibilidade.

19 É um conceito utilizado para falantes e usuários da Língua Inglesa com base nas variações sociolinguísticas de cada país. Consiste em três círculos: o primeiro, sendo central, é abrangido pelos falantes de inglês como língua materna (primeira língua), exemplo: Estados Unidos e Reino Unido; o segundo círculo, que engloba o primeiro, diz respeito aos falantes que utilizam a língua de forma adicional, ou seja, o inglês é integrado à língua-mãe do país, exemplo: Nigéria e Índia; e, por fim, o terceiro círculo, também chamado de círculo de expansão, que envolve os dois primeiros, corresponde aos países em que a LI está em crescimento, exemplo: Brasil e China. (SMITH, 2014, p. 1)

Por esta razão, para Seidlhofer, 2011, ILF seria uma língua a ser aprendida também por aqueles que já usam o inglês como primeira língua, em outros termos, é uma língua que se aprimora, evolui de maneira emancipada em relação às normas centralizadoras de uma suposta “origem” ou centro normativo baseado na ideia de uma língua padrão. (JORDÃO, 2014, p. 17)

Tabela 1 - Miranda (2015), com base em Seidlhofer (2011, p. 18)

	ILF	ILE
Normas Linguístico-culturais	Para fins específicos, são negociadas entre os participantes	Pré-existentes, reafirmadas
Objetivos	Inteligibilidade, interações entre falantes não nativos entre si ou entre falantes não nativos e nativos	Integração e adesão à uma comunidade de falantes nativos
Processos	Acomodação, adaptação	Imitação, adoção

De acordo com a Tabela 1, são apresentadas as normas, os objetivos e os processos de cada uso. Referente às normas, no ILF, a língua é negociada entre os participantes, não ocorrendo a imposição de valores; enquanto no ILE, há normas pré-existentes que os falantes não-nativos têm a necessidade de cumprilas e atendê-las, pois precisam ser reafirmadas.

Nos objetivos, o ILF prioriza a inteligibilidade, a compreensão, o uso da língua fluida; já o ILE, prioriza a comunidade interna, então a integração precisa de um falante nativo para acontecer.

No processo da Língua Franca, por haver a fluidez, existe uma acomodação, adaptação e integração, uma vez que a língua aprendida também pertence ao falante não-nativo; e do outro lado, há um aprendiz que lhe é imposto imitar nativos e, até mesmo, pode adotar partes da cultura da língua alvo, principalmente as de prestígio.

Desse ponto de vista, entende-se que existe um mito do falante nativo que influencia o aprendizado de LI para com os seus aprendizes a impor-lhes alguns valores e condutas que, nem sempre, são válidas e, muitas vezes, acabam por comprometer o ensino, pois apenas um nativo pode falar igual a um nativo. Por isso, discute-se a definição de mito e suas interferências na língua franca, no sentido de rever algumas conceituações solidificadas referentes ao ensino da língua inglesa como língua estrangeira e procurar promover uma ressignificação na percepção de falantes “não nativos” e/ou bilíngues sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca sobre a pronúncia do inglês ideal e intocável.

De acordo com o dicionário Michaelis On-line (2022), mito é “Interpretação ingênua e simplificada do mundo e de sua origem” e, também, num sentido sociológico que envolve a sociolinguística, é: “Uma crença, geralmente desprovida

de valor moral ou social, desenvolvida por membros de um grupo, que funciona como suporte para suas ideias ou posições”. Ou seja, existe um grupo dominante e um grupo dominado, uma cultura dominante e uma cultura negligenciada.

Por esta razão, Bakhtin afirma que palavras não são apenas palavras e que uma língua apresenta ideologias, essas ideologias podem construir valores:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial [...] a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 98-99)

E o que torna uma língua nativa ou estrangeira? São seus valores estabelecidos? A Archanjo (2016, p. 43) esclarece que “significados sociais, valores e deveres, expressões de poder e de preconceitos” são rótulos que são dados para cada língua (sendo ela nativa, estrangeira, global etc) e essas classificações vão depender, justamente, do valor político e social da língua.

Se alguém nasce num determinado país, isto implica em alguém falar uma língua e, assim, a pessoa sendo um falante nativo também será uma conhecedora da língua? Uma vez que se domina a fonética, fonologia, a morfologia e a semântica, isto é, a gramática?

Rajagopalan (2008) pontua que a concepção atual de nativo deve ser como aquele que não tem domínio absoluto da língua e está ligada à percepção de que línguas naturais não são rígidas, pois estão propensas a todo tipo de influência externa. Desse modo, não há lugar para conceitos imutáveis de língua estrangeira e falantes nativos. (LEITE, OLIVEIRA, COURA, 2020, p. 7)

Outro ponto que influencia e faz crescer a crença do mito é a mídia, pois o desejo involuntário e o sonho de falar como um nativo é reafirmado e vendido através de cursos milagrosos ministrados exclusivamente por nativos, ensinando a falar e a neutralizar o sotaque, impedindo e negligenciando a cultura e as raízes do aprendiz.

E por que queremos ser o outro? Coracini (2007, p. 156) diz: “queremos ser como o outro, falar ‘corretamente’ a língua do outro, como ele o faz, enfim, queremos ser como o outro que admiramos sem saber bem por quê”. A fala dela está relacionada com os valores que vimos anteriormente, o poder de uma nação perante outras.

Por isso, nesse sentido, o “falante nativo” é caracterizado como um mito, uma máscara para “criar e sustentar uma identidade nacional”. (BUTCHER, 2005, p. 20)

Ao concluir a desmistificação do mito do falante nativo e compreender o conceito da Língua Franca, é notório que haja contribuições da Língua Inglesa dentro das demais línguas existentes, e visa-versa, – mais especificamente na Língua

Portuguesa –, pois línguas estão em constante movimento e desenvolvimento.

Os estrangeirismos fazem parte dessa interação entre idiomas e podem ser definidos como empréstimos de palavras em que, na sua grande maioria, não há uma palavra correspondente no léxico do outro idioma. Dá-se por motivos de globalização cuja necessidade é trocas de informações nos mais diversos setores como nas áreas de tecnologia, corporativo, moda, mecânica, engenharia etc.

Por esta razão,

Os empréstimos linguísticos são tão antigos quanto a história da língua, ou melhor, quanto à própria língua. Eles marcam as influências que uma determinada língua [...] sofreu através dos tempos, pelos elementos estrangeiros que adotou, retrato dos elementos culturais diversos, que também importou. (CARVALHO, 2009, p. 7)

Assim, o que marca o contexto atual do mundo é o inglês, logo, de todos os estrangeirismos presentes na Língua Portuguesa, neste período, a maioria deles provém da Língua Inglesa, bem como são denominados anglicismos.

Seguem alguns exemplos de anglicismos de acordo algumas áreas da atualidade:

- 1) Internet/tecnologia: *AI, backup, browser, bug, copyright, crack, download, data, drive, e-mail, e-reader, internet, input, log in, log on, layout, link, password, print, site, upload, URL (Uniform Resource Locator), web, website, Wi-Fi, WWW (World Wide Web), zoom.*
- 2) Moda: *bag, belt, blazer, boot, cap, collar, concealer, ecobag, eyeliner, fabric, foundation, hat, jacket, jeans, jumper, label, mascara, shorts, suit, T-shirt.*
- 3) Meio empresarial: *approach, assignments, background, boss, brainstorm, branding, budget, business, business manager, businessperson, case, coach, co-working, deadline, feedback, gap, goal, HR (Human Resources), insight, target, workshop.*

Portanto, constata-se a inter-relação e a interculturalidade através dos estrangeirismos (anglicanismos) presentes na Língua Portuguesa, uma vez que há uma mescla que evidencia e comprova a naturalidade de um idioma que sempre está em estado mutatório, por meio da globalização, e a se reinventar por motivos de necessidade – ou até mesmo de urgência –, pois, por exemplo, no campo da internet/tecnologia, os termos originais são de origem inglesa quais os brasileiros usam diariamente de forma despreziosa e habitual, nem se atentando que essas palavras não existiam na LP antes da internet, como o verbo *delete* (que está presente nos teclados de computadores) que foi acolhido e aportuguesado para ‘deletar’. Um outro exemplo é o substantivo *delivery*, porém, nesse termo, não se fez uma forma abrigada, e é usado no mesmo sentido que na língua de origem, entretanto a palavra está tão disseminada que não se usa mais a expressão em LP: entrega em domicílio.

Considerações Finais

Nesse sentido, reafirma-se a importância de uma língua franca, cujo entendimento deve ser como uma função de uma língua e não como uma variedade (WALESKO, 2019, p. 125), pois através desse conhecimento há a relação de interculturalidade entre nações conectando os mais diversos povos e compartilhando as suas raízes gerando e proporcionando, assim, um papel fundamental para com a globalização.

Mais ainda, percebe-se que a Língua Inglesa, como qualquer outra língua, não é um idioma pronto, puro e inflexível porque ela influencia outros idiomas, que é o caso da Língua Portuguesa cujos casos de estrangeirismos são situados em diversas áreas do conhecimento e também nas mais atividades habituais, como pedir um *sandwich* por *delivery*.

Por essa razão, pelo valor que a LI possui ao redor do mundo justamente por atuar em outras nações, pode ter um impacto de soberania/poder implicando em “certo” e “errado” para aqueles que a aprendem, por conseguinte os aprendizes são influenciados pela idealização do falante nativo que, por vezes, dita regras desnecessárias para a língua oral no meio de uma conversação. Isso faz com que o estudante se torne uma máquina de gramática controlada por nativos que deixa de ser algo natural, mas milimetricamente pensado e calculado.

Dessa maneira, o ILF confronta esse paradigma e traz consigo termos como, inteligibilidade, logo, o falante nativo é obrigado a (re)aprender a própria língua, pois ela deixa de pertencer exclusivamente a uma nação, tornando, assim, uma língua ativa que acolhe e integra quem a estuda.

Referências

ARCHANJO, Renata. **Language and power in language policies in the Brazilian context**. Londrina: Eduel, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BUTCHER, Carmen Acevedo. The case against the ‘native speaker’. **English Today**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 13-24, 2005.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, [s. l.], v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA - ILF - ILE - ILG: Quem dá conta? **RBLA** – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa; OLIVEIRA, Ana Cláudia Turcato de; COURA, Felipe de Almeida. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, v. 6, n. 1, p. 1-18, 2020.

MIRANDA, Fernanda de Cássia. **Análise de coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional de Livros Didáticos para o Ensino Médio, sob a perspectiva do Inglês como Língua Franca**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2015.

MITO. *In*: DICIONÁRIO Michaelis On-line. [S. l.]: Editora Melhoramentos Ltda., 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mito/>. Acesso em: 1 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Review of “English as a Lingua Franca: Attitude and Identity” by Jennifer Jenkins. **ELT Journal**, [s. l.], v. 62, p. 209-211, 2008.

ROSA FILHO, Jeová Araujo; VOLPATO, Mayara; GIL, Gloria. Inglês como língua franca: representações e práticas de alunos e professores de língua inglesa no Brasil. *In*: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria (org.). **Sociolinguística e Política Linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 225-243.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford: OUP, 2011.

SMITH, Larry E. World Englishes. **Key Concepts in Intercultural Dialogue**, [s. l.], n. 34, p. 1, 2014. Disponível em: <https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2014/09/key-concept-world-englishes.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2023.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann. **Formação inicial e o mito do falante nativo: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática**. 2019. 316 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

CAPÍTULO 8

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA SOBRE A COMPREENSÃO DE FIGURAS DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DE NEUROATIPICIDADE E AUTISMO: POSSIBILIDADES NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS²⁰

Henrique Aparecido Apolinário

Luiz Antonio Xavier Dias

Introdução

O autismo recebeu suas primeiras denominações a partir da década de 1940, através dos relatos do psiquiatra austríaco Leo Kanner e dos estudos do pediatra, também austríaco, Hans Asperger. As nomenclaturas sofrem constantes atualizações e, atualmente, de acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) recebe o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA), separando-se em graus de suporte, que equivalem à gravidade, partindo do grau de suporte I ao suporte III, que significa a necessidade de apoio substancial. Ainda nos dias atuais, é incerta a causa dos Transtornos Globais De Desenvolvimento (TGD), tornando impossível a definição de uma só maneira de efetuar-se o diagnóstico. Por se tratar de transtorno neurobiológico, suas características se manifestam também nos campos da comunicação verbal e nas práticas do diálogo social, incluindo dificuldades de aprendizagem e motoras. Tais dificuldades, relacionadas ao TEA e aos indivíduos diagnosticados com o Transtorno, se apresentam de maneira enfática no estabelecimento de comunicação oral, ora por meio de inversões sintáticas e ecolalia, isto é, a repetição de palavras previamente assimiladas de modo, muitas vezes, literal.

Ainda, sendo a linguagem um importante instrumento na identificação do grau de suporte, quanto mais deficitária se dá a comunicação, mais elevado será o suporte exigido, sendo que, em muitos casos, não há o desenvolvimento da

²⁰ A proposta principal está vinculada ao Projeto Gêneros discursivos, gramática, variação e ensino, cadastrado no Sistema de Cadastro de Atividades de Pesquisa, Ensino e Extensão (SECAPEE) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), sob o registro nº 5430, que se desenvolve no âmbito do Programa de Iniciação Científica Voluntária da UENP.

comunicação verbal de forma plena. Surge, então, a dificuldade em se trabalhar, do campo de vista pedagógico, com aspectos da Língua Portuguesa, tais como a linguagem informal e o uso de figuras de linguagem. Assim, muitas vezes, se faz necessário que sua forma de comunicação seja interpretada como o uso da linguagem dentro de seu próprio contexto discursivo. Faz-se necessário, então, que se pense em maneiras de estimular o desenvolvimento comunicativo dentro das possibilidades do grau de suporte do indivíduo. Há, no entanto, de se pensar a linguagem enquanto fenômeno histórico-social, ou seja, o discurso se forma a partir do contexto em que o sujeito está inserido (BORDIN, 2006).

Nessa direção, a docência no Brasil passa, há muitos anos, por inúmeras dificuldades no que tange à plena ocorrência da atividade. Dentre os problemas, existe a terceirização das dificuldades discentes, isto é, torna-se de responsabilidade do docente não só o ensino, mas também a resolução de demandas normalmente delegadas a outras áreas profissionais. Nesse sentido, a pesquisa se debruça em propor reflexões e pensar possíveis soluções em relação à abordagem de metodologias capazes de transpassar a barreira linguística entre professor de língua portuguesa e aluno diagnosticado com TEA, estando ciente das dificuldades interpretativas e comunicativas ligadas à Língua Portuguesa apresentadas por pessoas diagnosticadas com TGD's.

Dentre os objetivos desta pesquisa, se encontram o estabelecimento de pesquisa bibliográfica de cunho teórica relacionada a possíveis intervenções na dificuldade de discentes no entendimento de linguagem subjetiva e no uso de figuras de linguagem, visando a investigação, partindo de pressupostos teóricos, sobre o desenvolvimento comunicativo verbal de pessoas diagnosticadas com TEA. Dessa forma, a partir de uma ótica piagetiana e de sua Teoria Cognitiva (1988), a pesquisa visa, também, analisar o processo de desenvolvimento de estruturas lógicas pertinentes à comunicação, estabelecendo a ecolalia e o pensamento literal como processos ligados à forma de comunicação inata e ao desenvolvimento comunicativo em indivíduo diagnosticado com TEA. Do ponto de vista linguístico, a pesquisa visa, ainda, a partir de uma ótica bakhtiniana e de seu círculo teórico, denominado Círculo de Bakhtin (1929), entender a comunicação verbal de indivíduos diagnosticados com TEA como parte de um processo concreto de realização de discurso. Como objetivo final, a pesquisa busca propor reflexões referentes ao estudo de metodologias capazes de propiciar o desenvolvimento, de maneira satisfatória, de formas de comunicação que tornem capaz a compreensão de linguagem figurada.

Para tanto, a metodologia utilizada para a realização do referido trabalho foi a análise documental, referencial e teórica de materiais voltados ao cerne da pesquisa. A análise qualitativa tem como principal teor a explanação dos processos de desenvolvimento neurológico e de aprendizagem, em especial,

voltada à comunicação e utilização de códigos de linguagem. O método empregado foi o dedutivo, sendo reforçado com a evolução histórica dos estudos sobre o TEA e do processo do emprego de linguagem informal e figurativa. Para a realização da pesquisa fez-se, então, o uso da revisão bibliográfica, documental, sob a lente teórico-especulativa, em se tratando da análise documental teórica e da sugestão da aplicabilidade, na *praxis*, da Metodologia APB em contextos concretos do processo de ensino-aprendizagem neurodesenvolvimental.

Transtorno Global do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista

Para o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V), os transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados, de forma notável, por serem prejudiciais em diferentes âmbitos do desenvolvimento, afetando, principalmente, a interação social do indivíduo diagnosticado. As TGD's comprometem, ainda, o comportamento, implicando em diferentes níveis de estereotípias. Dessa forma, como bem destacam Silva, Lopes-Herrera e Vitto (2007), tais condições comprometem, em diferentes níveis, sua sociabilidade, educação e habilidades comunicativas.

Nesta alçada, encontram-se inseridos dentro do conceito de TGD's o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra Especificação (TID-SOE) e, neste sentido, o autismo se encontra como padrão para o diagnóstico dos transtornos supracitados (SCHMIDT, 2012, p. 2). Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, Gadia, Tuchman e Rotta (2004 *apud* Schmidt, 2012, p. 2) apontam que:

[...] não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.

As primeiras descrições de Kanner (1943, p. 250 *apud* PIECZARKA, 2017, p. 19) apontavam que a falta de habilidade no estabelecimento de relações interpessoais eram, assim como ocorre em outras crianças, inatas ao indivíduo, como aponta:

Devemos assumir que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para constituir o contato afetivo com as pessoas, habitualmente e biologicamente fornecido, assim como outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas e intelectuais inatas. Se esta hipótese estiver correta, um estudo mais aprofundado dos nossos filhos pode ajudar a fornecer critérios concretos sobre as noções ainda difusas acerca dos componentes constitucionais da reatividade emocional. Por aqui parece que temos exemplos da cultura pura de distúrbios autísticos inatos do contato afetivo.

Ainda em seus primeiros estudos, Kanner (1943), enquanto médico psiquiatra, realizou as primeiras descrições do que considerava à época *distúrbios autísticos do contacto afetivo*. Para ele, o autismo era caracterizado por meio do extremo isolamento, da obsessividade com pessoas ou objetos, por meio de estereotipias comportamentais e da ecolalia²¹. Para Kenner (1943), tais características atípicas eram encontradas ainda em tenra idade em indivíduos que apresentavam dificuldade em responder a estímulos externos e que, de certa forma, se mostravam indiferentes com o que acontecia ao seu redor e mantinham, ainda, níveis variáveis de interação com objetos (PIECZARKA, 2017, p. 18).

Em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), o DSM-V destaca o reconhecimento de diferentes níveis de gravidade em relação ao estabelecimento de comunicação social, à apresentação de comportamentos repetitivos (estereotipias) e dificuldades de desenvolvimento em diferentes níveis (APA, 2014, p. 51). O DSM-V, neste caso, apresenta, três níveis de suporte. O nível 1 de suporte exige apoio e apresenta as seguintes características em relação à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos:

Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência (APA, 2014, p. 52).

O nível 2 de suporte, segundo o DSM-V, exige apoio substancial e apresenta as seguintes características em relação à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos:

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações (APA, 2014, p. 52).

21 Repetição involuntária de frases ou palavras.

O nível 3 de suporte, de acordo com o DSM-V, exige apoio muito substancial e apresenta as seguintes características em relação à comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos:

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações (APA, 2014, p. 52).

Percebe-se então que, a partir desta perspectiva, o Transtorno do Espectro Autista possui duas distintas categorias de comprometimento e, da mesma maneira, o indivíduo diagnosticado apresenta diferentes níveis de comprometimento em ambas as áreas, comunicativa e comportamental, respectivamente.

O Autismo a partir da perspectiva da Teoria Epistemológica Genética de Jean Piaget

A teoria da epistemologia genética de Jean Piaget é uma abordagem importante para entender o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento nas crianças e, muito embora Piaget não tenha trabalhado especificamente com o autismo, sua teoria pode nos ajudar a compreender alguns aspectos do autismo a partir de uma perspectiva cognitiva, como aponta Pieczarka (2017, p.14):

Ao detalhar a psicogênese da construção do conhecimento, Piaget (1936/1975) relata pormenorizadamente aspectos importantes do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento que estabelecem uma base sólida para a identificação de um padrão desenvolvimentista que pode servir como uma base para interpretação desta realidade.

Neste sentido, sabe-se que o autismo é um transtorno neurodesenvolvimental que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo, podemos abordá-lo a partir da teoria de desenvolvimento proposta por Piaget. O TEA é caracterizado por padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Logo, podemos analisar o desenvolvimento

de indivíduos diagnosticados a partir dos *estádios* de desenvolvimento propostos pelo teórico suíço ao longo de suas obras.

Apesar de não ter investigado o autismo diretamente, Piaget estudou como as crianças constroem o conhecimento através de estágios de desenvolvimento cognitivo, como aponta Morgan (1986, p. 442 *apud* PIECZARKA, 2017, p. 14):

(...) bem delineados, podemos traçar mais precisamente o curso das anomalias no desenvolvimento cognitivo da criança autista. A descrição detalhada de Piaget do desenvolvimento cognitivo durante a infância parece particularmente aplicável ao autismo, partindo do princípio que tenha origem na primeira infância. Tal análise também pode nos ajudar a avaliar e compreender melhor as complexidades do desenvolvimento intelectual normal, porque as funções cognitivas, muitas vezes tomadas como certas em crianças normais, parecem estar prejudicadas em crianças autistas. Além disso, um olhar sobre o autismo nessa perspectiva deve acentuar a relação recíproca entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afetivo-social. Finalmente, uma análise piagetiana do autismo servirá como um teste preliminar da generalidade da teoria e sua capacidade de explicar os desvios e inconsistências que distinguem a criança autista da criança normal e da criança que apresenta deficiência intelectual.

Ciente de que, no autismo, a interação social é frequentemente uma das áreas mais afetadas, e que as dificuldades sociais são uma das características principais desse transtorno de neurodiversidade e podem impactar significativamente o desenvolvimento educacional da pessoa com autismo, é possível que haja uma aproximação entre a teoria de Piaget - a qual enfatiza que a construção do conhecimento ocorre através da interação ativa da criança com o ambiente, e o atendimento ao indivíduo diagnosticado com TEA.

A teoria de Piaget (1980) enfatiza que a construção do conhecimento ocorre pro meio da interação ativa da criança com o ambiente, o que ele chamou de “interacionismo”. Nesse processo, as experiências emocionais e os interesses pessoais têm um impacto significativo na forma como as crianças assimilam e acomodam informações.

A carga afetiva refere-se ao grau de importância emocional que um evento, objeto ou tarefa possui para a criança. Dessa forma, quando uma criança tem interesse genuíno e motivação em relação a um tópico específico, isso pode impulsionar o processo de construção cognitiva, facilitando a assimilação de novos conhecimentos e a adaptação de suas estruturas mentais para acomodar essas novas informações, por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, conforme ele propôs em sua obra *As formas elementares da dialética* (PIAGET, 1980 *apud* SANTOS, 2013, p. 16):

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mas indissociáveis) de assimilação e acomodação.

Neste sentido, a teoria epistemológica genética de Piaget propicia uma aproximação entre as dificuldades encontradas em indivíduos diagnosticados com TEA e aos quatro *estádios* de desenvolvimento propostos.

Piaget distinguiu quatro grandes períodos no desenvolvimento das estruturas cognitivas, intimamente relacionados ao desenvolvimento da afetividade e da socialização da criança: estágio da inteligência sensório-motora (até, aproximadamente, os 2 anos); estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (2 a 7-8 anos); estágio da inteligência operatória concreta (7-8 a 11-12 anos); e estágio da inteligência formal (a partir, aproximadamente, dos 12 anos) (PIAGET, 1987, p. 3 *apud* SANTOS, 2013, p. 17).

Diante do exposto, é perceptível que os estágios de desenvolvimento propostos por Jean Piaget podem contribuir para o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista através da aproximação entre o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à afetividade e aspectos sociais e a neuroatipicidade de crianças diagnosticadas com TEA, principalmente no que se refere à dificuldade no estabelecimento de relações sociais e o desenvolvimento de estereotípias relacionadas à comunicação verbalizada, sendo estas, de acordo com a teoria epistemológica de Piaget, desenvolvidas dos 2 aos 12 anos. Dentre tais dificuldades relacionadas à comunicação destacam-se a dificuldade no estabelecimento de pensamento abstrato, ocorrendo o pensamento literal e a dificuldade de generalização.

Linguagem Figurada e Autismo – Processo da Aquisição da Linguagem em Autistas

Para além da perspectiva em que a estilística é muitas vezes considerada como um simples enfeite, aparecendo de forma isolada em gramáticas, é fundamental compreendê-la como uma parte integrante do discurso, indo além dos conceitos tradicionais, gramaticais e retóricos. Nesse sentido, a superação desse paradigma requer uma abordagem linguística que estabeleça o discurso como uma prática social, incorporando o aspecto figurativo da língua como um processo intrínseco às práticas linguísticas. Um exemplo desse processo é a similaridade metafórica, conforme postulado por Jakobson (1956).

É crucial resgatar o papel cognitivo-discursivo das figuras de linguagem, como a metáfora, ecoando as contribuições de Vereza (2017). Ao examinarmos até mesmo as ideias de Aristóteles, podemos perceber o papel fundamental das figuras de linguagem no âmbito da cognição e do discurso. Portanto, a compreensão da estilística e das figuras de linguagem como elementos intrínsecos à comunicação enriquece nossa compreensão da linguagem como um todo.

O que é conhecido pelos teóricos contemporâneos como “visão tradicional da metáfora” não tem origem, portanto, no pensamento do filósofo grego, mas sim no que Genette (1975) trata como “reducionismo da retórica”, que, por muitos séculos, restringiu as figuras da linguagem, principalmente a metáfora, a um papel puramente decorativo, sem qualquer valor discursivo ou cognitivo relevante (VEREZA, 2017, p. 138).

A partir das obras de Richards e Black (1936 e 1962), começou a ser reconhecido o papel sociocognitivo das figuras de linguagem, com destaque para a metáfora, na construção de significados. A metáfora, outrora limitada pelas abordagens restritivas da retórica e da gramática tradicional, passou a ser objeto de reflexões mais amplas. Esse reconhecimento do papel cognitivo da metáfora na construção de significados teve seu início com as contribuições de Richards (1936) e Black (1962), e alcançou seu ápice com a publicação do livro *Metáforas da Vida Cotidiana*, de Lakoff e Johnson (1980). Isso permitiu que a metáfora, enquanto objeto de análise, se libertasse das limitações impostas pela abordagem reducionista que a cercava (VEREZA, 2017).

Além disso, conforme mencionam Lakoff e Johnson (1980, *apud* MOUSINHO *et. al*, 2009, p. 204):

[...] a metáfora extrapola seu uso na poética ou retórica e passa a ser encarada como algo presente no dia a dia não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação. O processamento da linguagem, segundo os autores, é altamente metafórico.

De maneira sucinta, pode-se compreender a linguagem figurada, segundo Souza (2013, p. 14 *apud* Gibbs e Colston, 2012), como uma maneira diferente de oralizar, verbalizar ou realizar enunciações e leituras de modo diferente ao literal, a depender do contexto. Como postulou Jean Cohen, as figuras de linguagem se encontram no campo estético da imagem, produzindo sentido figurado concreto, retomando o conceito através da abstração (MONTEIRO, 2016, p. 36). Dentro da perspectiva proposta por Cohen, Lakoff e Johnson contribuem:

Os conceitos que governam nosso pensamento não são somente problemas do intelecto. Eles também governam o funcionamento da rotina. Os conceitos estruturam a nossa percepção das coisas do mundo e nossas relações com as outras pessoas. Nosso sistema conceitual, portanto, exerce um papel central na definição da nossa realidade. Se nós estamos certos ao afirmar que o nosso sistema conceitual é altamente metafórico, então a forma como pensamos, a experiência e a rotina são problemas de metáfora (LAKOFF; JONHSON, 1980, p. 3).

Considerando as complexidades inerentes às abstrações presentes na linguagem figurada, especialmente na linguagem metafórica, e levando em consideração a visão dos pensadores mencionados anteriormente, que sustentam a noção de que a estilística, juntamente com suas figuras de linguagem, torna-se intrínseca ao cotidiano daqueles que empregam a linguagem como forma de expressão verbal, torna-se viável estabelecer uma nova conexão entre a aquisição da linguagem e a teoria de Piaget. Essa relação é sustentada pelo fato de que a habilidade de abstração é uma parte integrante do desenvolvimento cognitivo, normalmente manifestando-se a partir dos onze anos de idade, durante o estágio das “Operações Formais”, conforme identificado por Piaget.

Nesse sentido, em se tratando de aquisição da linguagem, em especial, linguagem figurada, Siqueira e Lamprecht (2007) ressaltam que as metáforas primárias:

[...] resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos, com suas experiências subjetivas no mundo, independentemente de língua e cultura (SIQUEIRA; LAMPRECHT, 2007, p. 246).

Ao se considerar tal colocação, é evidente a presença de desafios associados ao desenvolvimento da linguagem abstrata em indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Esses desafios estão intrinsecamente ligados às dificuldades expressivas que caracterizam o TEA, uma vez que a língua, como veículo primordial de comunicação, se apresenta como um meio de comunicação não convencional para esses indivíduos. Além disso, acrescenta-se a dificuldade de pessoas diagnosticadas com TEA em utilizar a subjetividade da língua, tornando ainda mais complexa a tarefa de expressar pensamentos e emoções de maneira sutil e abstrata, especialmente quando se explora o uso de recursos como a analogia e a metáfora. Em tais casos, a língua não pode ser utilizada da maneira típica usual, com suas subjetividades, para além de seu uso gramático-normativo, tal como figura, a respeito do emprego de analogia e metáfora, Assis (2009, p. 31):

A analogia e metáfora compõem uma categoria primária na comunicação humana, podendo ser relevante na formação de padrões sobre o funcionamento do pensamento, raciocínio, imaginação.

Dessa forma, considerando as informações apresentadas, a pesquisa se volta para a investigação da adequação da comunicação autística aos tipos relativamente estáveis na perspectiva de Bakhtin. Delimitados os conceitos de linguagem figurada e de metáforas primárias, torna-se relevante abordar a visão dialógica-discursiva de Bakhtin, uma vez que seu entendimento do discurso como tendo um caráter intrinsecamente dialógico e sua transição por meio de tipos relativamente estáveis proporcionam uma lente teórica útil para examinar a natureza da comunicação autística²². Nesse contexto, a pesquisa busca entender se as características distintivas da comunicação autística podem ser enquadradas dentro do quadro conceitual de tipos relativamente estáveis, constituintes dos gêneros discursivos, visto que, conforme definido por Bakhtin:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro (BAKHTIN, 2011c [1974], p. 410).

Portanto, de maneira a retomar as dificuldades de comunicação encontradas em sujeitos diagnosticados com TEA, tem-se que tais percalços se mostram como possíveis marcadores linguísticos próprios de suas condições. Neste sentido, figura a dúvida se tal forma restrita que esses indivíduos dispõem para a comunicação pode ser enxergada como “tipos relativamente estáveis”. Em relação ao questionamento, tem-se que, em decorrência da dificuldade no desenvolvimento de relações sociais, bem como a apresentação de pensamento literal e escassez subjetiva, torna-se difícil estabelecer as estereotípias e traços neuroatípicos como gêneros relativamente estáveis, uma vez que, para Bakhtin, a estabilidade dos gêneros está intrinsecamente ligada à dinâmica do diálogo e à diversidade de vozes que contribuem para a construção do significado.

[...] o elemento expressivo, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vario e grau vario de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 280, p. 289).

Sendo assim, ainda que, de acordo com Bakhtin, o discurso relativamente estável seja construído por meio da interação, essa perspectiva não pode ser diretamente aplicada aos indivíduos diagnosticados com Transtorno do Espectro

22 Adjetivo relativo às alterações do espectro do autismo.

Autista (TEA), dado que, em muitos casos, a socialização não se desenvolve plenamente em sujeitos com TEA. Nesses contextos, a visão bakhtiniana encontra limitações, uma vez que a interação social, que é fundamental para a construção do discurso estável, pode não ocorrer da mesma maneira para os indivíduos afetados pelo TEA. Em contextos neurotípicos, a língua assume papel para além da comunicação formal, como contribuem Acosta Pereira e Costa-Hübes:

O projeto do sujeito determina relativamente o todo do enunciado, desde seu objeto a ser tematizado às formas composicionais do gênero. Com isso, a vontade discursiva do falante determina a construção da enunciação, seu volume e suas fronteiras (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HUBES, 2021, p. 12).

A língua, no caso dos indivíduos com TEA, frequentemente não se manifesta como um objeto que transcenda a mera função comunicativa. A subjetividade muitas vezes carece de plena expressão, e a linguagem é utilizada principalmente como meio de comunicação prática. O projeto do sujeito, que normalmente molda e direciona o enunciado, desde o objeto a ser abordado até as escolhas composicionais do gênero, pode não ser tão determinante em indivíduos com TEA. Assim, a construção da enunciação pode não ser guiada da mesma forma pela vontade discursiva do falante, devido às particularidades na interação e na expressão linguística. Nesse contexto, a limitação da subjetividade e a abordagem mais funcional da linguagem podem influenciar a construção da enunciação, impactando seu alcance, volume e fronteiras (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HUBES, 2021).

Ao fim, o fator (c) associa-se à forma tipificada dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, formas relativamente estáveis da enunciação, que se constituem e funcionam na interação, reverberando às demandas ideológicas e valorativas da esfera social (vamos tratar dos gêneros e das esferas sociais na sequência de nossa discussão) (COSTA PEREIRA; COSTA-HUBES, 2021, p. 12).

Nesse contexto, a importância de reconhecer essas peculiaridades, especialmente no âmbito da comunicação, é crucial. Cada manifestação linguística dos indivíduos com TEA pode ser vista como uma forma única e atípica, não convencional, de *gênero relativamente estável*, uma maneira de expressão que possui sua própria coerência e relevância dentro das vivências dessas pessoas. Enquanto buscamos promover a inclusão e a compreensão, é fundamental abraçar e valorizar essas diversas formas de comunicação como parte essencial da rica tapeçaria da experiência humana.

No entanto, é importante observar que, de acordo com as ideias teóricas de Bakhtin, tais manifestações podem não se enquadrar estritamente como

gêneros relativamente estáveis, como esclarecido anteriormente. Em vez disso, devem ser encaradas como tal, considerando o contexto e a natureza específica da comunicação para indivíduos com TEA. As teorias de Bakhtin podem nos fornecer um arcabouço valioso para compreender a dinâmica comunicativa, mas ao aplicá-las a contextos excepcionais, como o TEA, é crucial adaptar nossa compreensão para abranger as nuances únicas que surgem nesse cenário.

Dada à natureza particular do discurso autístico, que pode não se alinhar perfeitamente com os conceitos de gêneros relativamente estáveis propostos por Bakhtin, é essencial considerar abordagens alternativas no ensino da língua e suas ferramentas subjetivas, como as figuras de linguagem.

Possibilidades no ensino de Línguas em contexto Autístico

Em um contexto autístico, portanto, é preciso que o ensino de línguas demande uma abordagem flexível e adaptativa, levando em consideração as características únicas das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É fundamental entender as características específicas do TEA do aluno, como preferências sensoriais, habilidades de comunicação, níveis de ansiedade e pontos fortes, além de propor adequações espaciais, tendo em vista as necessidades da criança diagnosticada com TEA, assim como postulam Fonseca e Ciola (2016, p. 74 *apud* CANCELIER; MEDEIROS, 2022, p. 7):

Considerando que o autismo faz com que a criança aprenda de uma maneira peculiar, torna-se lógica a ideia de que seus materiais e os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. [...] As mudanças estarão na forma de apresentação da [...] proposta [...] para a diversidade.

Em se tratando de possibilidades, a utilização de recursos visuais no ensino de língua e de figuras de linguagem em contextos neuroatípicos desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão e na facilitação do processo de aprendizado. Para indivíduos com transtornos do espectro autista (TEA), por exemplo, muitas vezes possuem um processamento cognitivo altamente visual, o uso de elementos visuais, como imagens, gráficos e diagramas, pode ser especialmente eficaz. Esses recursos visuais não apenas tornam o conteúdo mais acessível, mas também ajudam a criar associações mentais que facilitam a identificação e a compreensão das figuras de linguagem, tornando o aprendizado mais significativo e agradável. Por exemplo, para ensinar a metáfora “Ele é um raio de sol”, o professor de língua portuguesa pode mostrar uma imagem de um sol brilhante e feliz ao lado de uma pessoa sorridente, destacando como a expressão faz uma comparação indireta entre a pessoa e a luz do sol. Dessa forma, essa representação visual ajuda a tornar a figura de linguagem mais tangível e concreta, facilitando a conexão entre a palavra e seu significado figurado. Além

disso, a utilização de recursos visuais também pode auxiliar na generalização do entendimento das figuras de linguagem em diferentes contextos, à medida que os alunos neuroatípicos podem identificar padrões visuais e aplicar seu conhecimento de forma mais eficaz.

Sendo assim, a incorporação de recursos visuais no ensino de figuras de linguagem beneficia não apenas os alunos com TEA, mas também aqueles com outros desafios neuroatípicos, como TDAH ou dislexia. Os elementos visuais ajudam a reduzir a carga cognitiva, proporcionando uma representação concreta dos conceitos abstratos das figuras de linguagem. Essa abordagem inclusiva não apenas reconhece a diversidade de estilos de aprendizado, mas também promove a igualdade de oportunidades educacionais, capacitando todos os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas de maneira eficaz e significativa.

Dessa forma, evidenciando a necessidade de buscar possibilidades viáveis para o ensino de línguas, várias metodologias ativas podem ser eficazes na utilização de recursos visuais no ensino de figuras de linguagem para alunos neuroatípicos, incluindo aqueles com autismo. Dentre essas metodologias, é válido citar a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), método de ensino e aprendizagem que pode ser utilizado para beneficiar tanto crianças sem deficiência e transtornos quanto para promover a inclusão e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência.

[...] é um método de ensino e aprendizagem que nasceu em 1965 na escola de medicina de McMaster, na cidade de Hamilton, província de Ontário, no Canadá. O objetivo era ampliar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades médicas dos alunos em trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, partindo de situações-problema hipotéticas [...] (BOROCHOVICIUS; TASSONI, 2021, p. 3).

A utilização da ABP pode ser pensada em um contexto prático de ensino de línguas por meio da apresentação aos alunos de um problema ou situação que envolva figuras de linguagem. Isso poderia ser um texto, uma história curta, um anúncio publicitário, um poema ou qualquer outra forma de comunicação que contenha figuras de linguagem visuais ou verbais. Posteriormente, ocorre a discussão e exploração por meio do encorajamento dos alunos a discutirem o problema em grupos e a explorarem as figuras de linguagem presentes. Subsequentemente, os alunos podem identificar metáforas, metonímias, comparações, personificações, entre outros elementos figurativos. É importante que os alunos se concentrem não apenas nas palavras, mas também nas imagens ou elementos visuais que podem estar presentes. Como proposta de atividade, pode ser pensada a criação de recursos visuais, em que os alunos podem criar recursos visuais para representar as figuras de linguagem identificadas. Isso

pode incluir a criação de desenhos, gráficos, colagens, ou mesmo a produção de pequenos vídeos que ilustrem as figuras de linguagem em ação.

Nota-se, assim, o emprego de recursos visuais no ensino, uma das possibilidades para propor a aprendizagem da língua bem como de seus mecanismos estilísticos, notadamente um dos maiores desafios no que se refere à comunicação subjetiva em sujeitos TEA. Por meio de utilização de recursos visuais, o ensino de figuras de linguagem pode ser pensado em um contexto prático, onde ocorre a fixação do conceito e da referência visual a que se remete a expressão.

De forma progressiva, os alunos podem apresentar e realizar discussões sobre suas criações, onde cada grupo de alunos apresenta seus recursos visuais à classe e explica como as figuras de linguagem estão sendo representadas. Isso promove a comunicação e a compreensão entre os colegas. Visando propor a reflexão e análise, após as apresentações, pode ser conduzida uma discussão sobre as diferentes maneiras como as figuras de linguagem foram interpretadas e representadas visualmente. Isso ajuda os alunos, principalmente o diagnosticado com TEA, foco, nesta alçada, da abordagem, a aprofundar sua compreensão das figuras de linguagem. Buscando, então, promover a aplicação da aprendizagem em contextos práticos, pode ser solicitado aos alunos para que usem as figuras de linguagem que aprenderam em contextos reais. Isso pode incluir a criação de histórias, poesias ou textos em que devem incorporar as figuras de linguagem de forma criativa. Assim, a avaliação e o Feedback, importantes instrumentos no processo de ensino e aprendizagem, podem ser feitos por meio de exercícios de avaliação que envolvam a identificação e o uso de figuras de linguagem em novos contextos.

Ao combinar a ABP com recursos visuais, os alunos são incentivados a pensar de forma mais crítica, criativa e inclusiva sobre o uso das figuras de linguagem. Essa abordagem ativa e envolvente pode beneficiar tanto alunos sem transtornos e deficiências quanto aqueles que possuem diagnóstico, tornando o processo de aprendizado mais significativo e inclusivo.

Dessa maneira, a metodologia ativa de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) pode ser uma abordagem eficaz no ensino de figuras de linguagem em contextos neuroatípicos, especialmente quando combinada com o uso de recursos visuais. Nesse método, os alunos são apresentados a problemas ou situações desafiadoras que envolvem o uso de figuras de linguagem e são incentivados a explorar esses conceitos de maneira mais profunda e criativa.

Considerações finais

A educação inclusiva no Brasil é regida por diversos documentos legais e diretrizes, com destaque para a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996. Além desses, a Declaração de Salamanca, embora não seja um documento brasileiro, exerce influência significativa nas políticas de inclusão educacional no país. Embora, teoricamente, a educação inclusiva no Brasil seja resguardada por esses documentos, no contexto prático, ainda existem muitas lacunas em relação ao processo de ensino-aprendizagem em contextos de neuroatipicidade.

É necessário, no entanto, buscar a compreensão e a localização da comunicação autística no contexto em que ela se produz. Existem muitos questionamentos referentes às reais causas do TEA, bem como de seus desdobramentos. Entretanto, a comunicação do sujeito TEA também deve ser encarada como processo social, estando intrinsecamente ligado à intencionalidade do falante. Para tanto, a pesquisa abarcou os gêneros relativamente estáveis, propostos por Bakhtin em seu trabalho acerca da teoria do discurso, propondo compreender se a comunicação no contexto do autismo pode ou não se encaixar nas definições de discurso propostas pelo teórico russo entre as décadas de 1952 e 1953. O resultado da pesquisa sugeriu que embora os gêneros relativamente estáveis de Bakhtin, à luz dos fenômenos da interação comunicativa, sejam aqueles que mantêm uma estrutura mais consistente e reconhecível, o discurso autístico, devido às características específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às diferenças fundamentais nas formas de comunicação utilizadas por pessoas com TEA em comparação com as normas de comunicação predominantes em uma determinada cultura ou sociedade.

Dessa forma, as características do discurso autístico não se alinham com os gêneros relativamente estáveis devido às diferenças fundamentais na comunicação e às particularidades linguísticas associadas ao TEA. No entanto, é importante reconhecer e valorizar a diversidade de estilos de comunicação e adaptar estratégias de apoio para atender às necessidades individuais das pessoas com TEA, promovendo a compreensão e a inclusão.

O autismo, ou Transtorno do Espectro Autista, defino pelo DSM-V como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, ainda se apresenta como um desafio aos educadores, em especial, aos docentes de línguas, tendo em vista que a inclusão de alunos com TEA na educação regular requer uma abordagem cuidadosa e adaptada para atender às suas necessidades individuais.

Levando em consideração tais fatores, urge a necessidade em se pensar o ensino de línguas, em especial, no contexto de neuroatipicidade do autismo,

considerando suas facetas e características. O ensino de línguas é permeado por inúmeros tópicos, dentre eles se encontram as figuras de linguagem, que se encontra dentro do campo da estilística. O ensino de figuras de linguagem é tipicamente complexo, e torna-se ainda mais quando voltado ao processo onde se encontram alunos diagnosticados, tendo em vista que o TEA é caracterizado por dificuldades na compreensão de comunicação não literal, como metáforas, ironias e outras figuras de linguagem, que muitas vezes dependem de subjetividade e interpretação contextual.

Diante do exposto, a pesquisa visa contribuir de maneira positiva para que o ensino de figuras de linguagem se torne mais acessível e significativo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio da utilização da Metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e recursos visuais, busca-se oferecer estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais desses alunos, promovendo sua compreensão e aquisição de habilidades comunicativas complexas.

Ao promover a inclusão e a diversidade no ensino de línguas, essa pesquisa busca contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários, onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. O objetivo final é enriquecer a experiência educacional de alunos com TEA, capacitando-os a se comunicar de maneira eficaz e a participar ativamente da sociedade.

Referências

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira (org.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão: Fecilcam, 2021. p. 8-27. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/editora/documentos/dialogismo-e-ensino-de-linguas-reflexos-e-refracoes-na-praxis>. Acesso em: 22 set. 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.
- ASSIS, Ricardo Luiz de Aguiar. **Analogias e metáforas como potencializadoras do desenvolvimento cognitivo no ensino de ciências: estudo de caso com alunos de 11 a 12 anos**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética**

da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393-411.

BORDIN, Sonia Maria Sellin. **Fale com ele:** um estudo neurolinguístico do autismo. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 263-294, abr. 2014.

CANCELIER, Bruna Cardoso. **A utilização dos recursos visuais na Educação Infantil para e com crianças do Transtorno do Espectro Autista:** um estudo sobre o método TEACCH. 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/26314>. Acesso em: 22 set. 2023.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *In*: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** Tradução: Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 34-62.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Editora da PUC-SP, 2002.

MOUSINHO, Renata; DESCHAMPS, Bianca; COÇA, Kaliani; SCHUEWK, Daniela; MARCHI, Aline; RUFINO, Beatriz. Aquisição da linguagem figurada. **Revista Psicopedagogia,** São Paulo, v. 26, n. 80, p. 200-206, 2009.

PIECZARKA, Thiciane. **O desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista:** considerações a partir de Piaget. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, Rosiany da Cunha. **A escola e o desenvolvimento motor de crianças de 5 a 24 meses de idade.** 2013. 52 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ensino Superior do Ceará, Fortaleza, 2013.

SIQUEIRA, Maity; LAMPRECHT, Regina Ritter. As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico. **DELTA:** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 245-272, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30421>. Acesso em: 22 set. 2023.

VEREZA, Solange Coelho. O gesto da metáfora na referenciação: tecendo objetos de discurso pelo viés da linguagem figurada. **Cadernos de Estudos Linguísticos,** Campinas, v. 59, p. 135-155, jan./abr. 2017.

CAPÍTULO 9

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA COM HUMOR, CRIATIVIDADE E LUDICIDADE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA²³

Fernanda de Cássia Miranda

Izak Noah Cruz de Araújo

Natalia Andrea Rincon Beltran

Nerynei Meira Carneiro Bellini

Introdução

Este capítulo traz considerações teórico-críticas a respeito do ensino de língua estrangeira moderna, especificamente, o espanhol e o inglês, por meio do humor e apresenta uma estratégia de ensino afim ao tema, a partir de experiências em sala de aula, realizadas no Centro de Idiomas – CII – da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no ano de 2019 e relatadas, aqui, na perspectiva da professora do curso de Espanhol, Dra. Natalia Andrea Rincon Beltran e dos alunos participantes, dentre eles, Izak Noah Cruz de Araújo. Esse conteúdo surgiu de estudos e discussões travadas em reuniões, na modalidade remota, no ano de 2020, do Grupo de Pesquisa *Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação do professor*, na UENP, liderados pelas professoras doutora Nerynei Meira Carneiro Bellini (líder) e mestra Fernanda de Cássia Miranda (vice-líder); o grupo está certificado no DGP/CNPq desde o ano de 2013, cujo espelho encontra-se disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1355977547005314.

Pretende-se neste capítulo fomentar o debate a respeito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de textos e ações que promovam o riso, uma vez que a literatura confirma a importância do uso do humor na facilitação do aprendizado por agir, favoravelmente, tanto no processo cognitivo

²³ Este artigo foi publicado nos Anais do SIDIALE – ISSN 2596-0903, contudo, neste capítulo, traz algumas mudanças na redação do texto, especialmente, no item Considerações finais.

do aluno, quanto em suas emoções, ademais de proporcionar-lhe um ambiente propício à gestação de saberes no âmbito dos idiomas estrangeiros.

Para tanto, retomam-se algumas das principais teorias, que são pertinentes ao assunto em pauta, as quais foram sistematizadas por estudiosos, como: Spencer (1860), Freud (1960), Jakobson (1960), Trachtenberg (1979), Attardo (1994), Sabino e Roque (2006), Cursino (2008), Peixoto (2008), Martins (2008), Pereira (2008), Vygotsky (2009), Freire (2010), Dias (2010), Torres e Irala (2014), Santos (2014), Andrade (2015), La Fave (2017), Ortiz Torres (2018), Manadé (2018).

Esta investigação implica a pesquisa bibliográfica, porque comporta estudos críticos de textos científicos tais como: teses, dissertações, artigos, os quais se encontram disponibilizados em domínio público ou foram adquiridos legalmente e referem-se a produções avaliadas por especialistas. Esse procedimento é essencial para quem escolhe essa modalidade, pois, conforme Oliveira (2016, p. 69): “O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”. Além disso, reporta-se à pesquisa exploratória, pois: “Esse tipo de pesquisa requer um consistente levantamento bibliográfico, análise de documentos, observação de fatos, fenômenos e o procedimento metodológico que se aplica ao método de *estudo de caso*”. (OLIVEIRA, 2016, p. 66, grifo do autor).

As etapas deste artigo consistem em: introdução, com as considerações iniciais sobre a origem, definição e teorias do humor; capítulo um, de nome, “Humor, ludicidade e criatividade no ensino de língua estrangeira moderna: algumas considerações teóricas”, que apresenta as principais teorias, com foco, na incongruência e discute, brevemente, ludicidade e criatividade no ensino de línguas; capítulo dois, intitulado “Estratégia Pedagógica: o uso do manequim para se ensinar língua estrangeira moderna”, que descreve os relatos das experiências da professora Natalia e dos alunos do curso de espanhol sobre as aulas nas quais se utilizou um manequim, bem como os resultados obtidos a partir delas e as correlações entre a prática e as teorias; considerações finais.

Humor, ludicidade e criatividade no ensino de língua estrangeira moderna: definições e considerações teóricas

Quando se faz um percurso investigativo em fontes científicas sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira por meio do humor, constata-se que é vasta a literatura a respeito do tema e que sua origem remonta à Grécia antiga, quando pensadores e filósofos já travavam discussões sobre o assunto, que vigora na atualidade. Platão (427-347 a. C) e Aristóteles (384-322 a.C.) defendiam a relevância do riso e seu conteúdo, pois, especialmente, para este o riso era um traço inerente ao ser humano, que, enquanto *homo risibilis*, está

dotado da capacidade de rir, de modo equilibrado e controlado. Os princípios de uma teoria geral do humor já estavam na *Retórica* (I: 1354a - 1377b, II: 1377b - 1403a, III: 1403a - 1420a), de Aristóteles.

O humor é definido como “comicidade em geral; graça, jocosidade; expressão irônica e engenhosamente elaborada da realidade; faculdade de perceber ou expressar tal comicidade” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p. 1017). A própria definição básica do termo, vigente no dicionário, traz consigo o traço de “engenhosidade” na elaboração de algo cômico e, indiretamente, aponta para a complexidade da situação.

Santos (2014, p. 28) reforça que o conceito de humor provém da palavra “cômico”, que aponta para a área da estética filosófica e designa a faculdade de fazer rir ou divertir. Nessa perspectiva, o humor refere-se a uma atitude bem-disposta e conciliadora do ser humano em relação ao enfrentamento de impasses e obstáculos impostos em sua rotina de vida.

De acordo com Dias (2010), o humor nem sempre foi visto com bons olhos e essa caracterização negativa limitou seus estudos, essencialmente, ao âmbito filosófico. Contudo, na modernidade, trabalhos veem sido elaborados e sistematizados, com foco nas teorias basilares: Superioridade, Incongruência, Teoria da Descarga ou Tensão.

A Teoria da Superioridade foi conceituada por filósofos da antiguidade greco-romana que a explicaram como o tipo de humor provocado a partir da sensação de superioridade de algumas pessoas ou grupos sociais em relação a outros. Esse fato gera hostilidade e humilhação, pois a desvantagem e desventura de outrem constitui o humor e desencadeia o riso em alguém. Bergson (1985 [1900]) afirmou que o indivíduo ri de outro quando o considera “uma coisa”, portanto, é necessário coisificar o semelhante para desumanizá-lo, humilhando e rebaixando-o. (MANADÉ, 2018, p. 53).

A Incongruência gera o humor quando o texto é elaborado de tal maneira que suscite expectativas no ato de recepção as quais serão rompidas no desfecho do relato humorístico, com a apresentação final de algo totalmente incompatível com a projeção inicial feita pelo leitor. Conforme La Fave *et al.* (2017 [1976], p. 86), os pioneiros em sistematizar e defender a importância dessa teoria foram os filósofos Kant (1791) e Schopenhauer (1986) e sua configuração, em breves termos, aponta para o elemento surpresa como fundamental para se obter o riso diante de um texto que promova uma relação incongruente de ideias.

Por isso, conforme Cursino (2008, p. 136), nessa teoria, “o humor é visto como o resultado de uma experiência cognitiva, em que, na expectativa de um determinado evento, o leitor defronta-se com uma ideia (ou fato) incongruente em relação à expectativa mantida”. Portanto, a surpresa, obtida pela quebra

da expectativa, incita o ouvinte a reorganizar o processo de interpretação do episódio narrado. A partir dessas definições, é possível perceber a estreita relação que se estabelece entre o riso e o pensamento, bem como o exercício intelectual empreendido no momento da interpretação e compreensão de atividades e textos humorísticos.

Na atualidade, intelectuais observaram ações concretas e, a partir delas, organizaram preceitos teóricos a respeito do trabalho com o humor, que, por suas características definidoras, tais como, a criação e o rompimento de expectativas no receptor, a surpresa desencadeada no processo de recepção, podem ser correlacionados à Incongruência; é o caso da Teoria do *Script* semântico e a Teoria Geral do Humor Verbal, as quais serão retomadas, brevemente, a seguir.

A Teoria do *Script* semântico do humor – SSTH (Sigla de *Semantic Script Theory of Humor*) – foi explicada por Cursino (2010) como o modo pelo qual o leitor, ao interpretar um fato humorístico, aciona seu conhecimento de mundo para gerar significados os quais estão além do contexto imediato do discurso. Criada por Raskin (1979; 1985), essa teoria organiza conteúdos a respeito da competência humorística do falante, ou seja, aquilo que lhe permite ser capaz de saber se um texto é risível ou não. Para ele, o termo *script* aponta para um conjunto de informações sobre determinado objeto, fato, pessoa ou situação. Seria uma estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe fornece informações sobre como as coisas são feitas, organizadas, etc. (ANDRADE, 2015, p. 70).

Um texto humorístico evoca, inicialmente, um *script* ou mais, que, no desfecho discursivo, são sobrepostos por outros, provocando o riso e configurando o humor. Para tanto, o receptor necessita decodificar a linguagem em questão, por meio de associações lexicais e de conhecimentos de mundo armazenados previamente na mente e ativados no ato da recepção. Todavia, a sobreposição de *scripts* não cria, necessariamente, um instante de humor, pois há outros tipos de texto, como metáforas, alegorias ou textos ambíguos, os quais também apresentam uma sobreposição de *scripts* e nem sempre são engraçados. (ANDRADE, 2015, p. 70).

De acordo com Attardo (1994), a Teoria do *Script* semântico do humor – SSTH sofreu muitas críticas por limitar-se, quase sempre, ao âmbito das piadas, o que, talvez lhe tenha impulsionado, juntamente com Raskin, a ampliar os conceitos e propor a Teoria Geral do Humor Verbal (GTVH).

A Teoria Geral do Humor Verbal – GTVH (Sigla de *General Theory of Verbal Humour*) – proposta por Raskin e Attardo em 1991, baseou-se na Teoria do *Script* semântico do humor – SSTH, porém, ampliou-a, desse modo, a GTVH tem condições de estabelecer critérios de análises para qualquer tipo de humor verbal. Muitos pesquisadores, no entanto, acreditavam que não havia necessidade de

ampliar a SSTH, já que, da forma como estava, poderia ser aplicada aos demais textos de humor e não somente à piada. (ANDRADE, 2015, p. 71).

Quanto à GTVH, Raskin e Attardo (1991) acrescentaram seis parâmetros para a análise do humor: 1) Linguagem (LA, de *language*) – consiste no material linguístico necessário para verbalizar o texto de humor; 2) Estratégia narrativa (NS, de *narrative strategy*) – diz respeito à estrutura narrativa na qual está imersa o texto humorístico verbal; 3) Alvo (TA, de *target*) – refere-se à pessoa ou grupo que é o sujeito passivo da piada, ou seja, é o recurso responsável pela escolha do alvo (*target*) da piada; 4) Situação (SI, de *situation*) – abrange os objetos, as pessoas ou os instrumentos necessários para que o humor funcione; 5) Mecanismo lógico (LM, de *logical mechanism*) – é o mecanismo de resolução da incongruência, que, conforme os autores, todo texto de humor traz, ou seja, é o parâmetro responsável pelo modo como são interpretados os dois sentidos dos *scripts* de uma piada, a maneira como o humor é detectado; 6) Oposição de *scripts* (SO, de *script opposition*) – é a oposição entre dois *scripts* entendidos cada um como um conjunto de informações organizadas sobre algo, geralmente ocorre em um primeiro momento do texto, quando são criadas certas expectativas as quais são sobrepostas no final. (ANDRADE, 2015, p. 71-72).

Por último, tendo em vista a proposta de intervenção de ensino que será apresentada no tópico subsequente, destacamos a Teoria da Descarga ou Tensão, também conhecida como Teoria do Alívio. Ela foi sistematizada por Spencer (1860) e Sigmund Freud (1960 [1905]) os quais desenvolveram pressupostos científicos importantes, em específico, os conteúdos que reiteraram o valor do humor nas práticas humanas pelo fato de promover o alívio de tensões físicas e emocionais e, desse modo, favorecer ações e aprendizados eficazes.

Isso porque, partem-se das premissas de que todas as relações humanas envolvem níveis de tensão, posto que nos atos discursivos não ocorrem apenas trocas de informações, mas, ainda, há muita competição, concorrência, em outros termos, uma espécie de duelo expresso em cada diálogo, perceptível em diversas comunicações. A efetivação de determinado humor, por meio de piadas, anedotas, diálogos informais, dentre outros, eliminaria tensões e, conseqüentemente, promoveria bem-estar e satisfação no receptor.

Outro ponto importante a considerar sobre o tema é que, ao se acompanhar as lições efetuadas com textos humorísticos que estabelecem a diferença entre determinados sons e entonações, especialmente em relatos orais, é possível aumentar o interesse dos alunos (MANADÉ, 2018) pelo conteúdo estudado. Tal procedimento pode ser implementado no ensino das línguas estrangeiras devido a sua contribuição no âmbito da linguagem (JAKOBSON, 1960; TRACHTENBERG, 1979).

Outros aspectos aliados ao humor no ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna: a criatividade e a ludicidade

Aliados ao humor no ensino-aprendizagem, convém mencionarmos outros aspectos que podem auxiliar no âmbito escolar, a saber, a criatividade e a ludicidade. Considerando as palavras de Vygotsky (2009), a criatividade é identificada como algo inovador, de fonte subjetiva, abrindo espaço para a criação de novas perspectivas, atitudes, atividades. Nas palavras de Peixoto (2008, p. 40):

O fazer artístico através da criação representa uma forma de mobilização de ações que resultam em construções de coisas novas, a partir da natureza e da cultura, sendo, também, resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas.

Seguindo essa perspectiva, criatividade e curiosidade também estão associadas, conforme observa-se nas palavras de Paulo Freire (2010, p. 32):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Em consonância com o exposto, a ludicidade também é fundamental nas propostas de atividades para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira moderna. Pereira (2008, p. 161) pontua que as atividades lúdicas referem-se a brincadeiras ou jogos que permitem instaurar um estado de inteireza (pensamento, sentimento e ação): “uma dinâmica de integração grupal, ou de sensibilização, atividades de artes-plásticas (massa de modelar, recorte e colagem, desenhos, pinturas, construção de fantoches, entre outras)”. A partir dessa citação, poderíamos considerar, também, conforme proposto nesta pesquisa, a aprendizagem de itens lexicais e expressões em língua espanhola por meio de uma dinâmica envolvendo o manequim, que será descrita no próximo tópico deste artigo.

Ainda no campo das reflexões, Martins (2008, p. 32) trata sobre os processos internos e externos presentes nas atividades lúdicas e criativas, ao acrescentar que “A busca de soluções criativas cria um trânsito de vinte e oito informações entre o processo interno e externo, a partir de suas vivências sensoriais, afetivas, emocionais, cognitivas e energéticas”.

Nesse sentido, as atividades lúdicas são importantes para o propósito das aulas de línguas estrangeiras modernas, aliando criatividade, ludicidade à curiosidade do aluno, e, se bem conduzidas, essas ações poderão resultar num ambiente de humor favorável ao sucesso da aprendizagem em sala de aula.

A maneira de ensinar está em constante evolução e precisamos como professores criar estratégias didáticas inovadoras para aplicar em nossas aulas, de modo a favorecer a aprendizagem das línguas. As habituais aulas teóricas aportam pouca retroalimentação já que a participação dos estudantes é mínima e, além disso, não se centram nos problemas individuais de cada aluno, o que, ao longo do tempo, gera problemas de aprendizagem para muitos.

Cada aluno aprende uma língua de maneira diferente, desenvolvendo algumas habilidades mais rápidas que outras; isso é denominado inteligência múltipla (SABINO e ROQUE, 2006). Além de aprender a ler e escrever os alunos têm que aprender a ouvir e expressar seus sentimentos, necessidades e, por isso, cada vez mais, ressalta-se a importância da educação emocional na sala de aula, tendo em conta esses aspectos.

A sala de aula é um espaço fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da personalidade dos alunos, por essa razão tem que ser agradável e existir, nele, uma boa comunicação entre o docente e o aluno. Atenta a essa questão, foi desenvolvida uma estratégia para aula de espanhol como tentativa para se melhorar a qualidade de aprendizado dos discentes.

Estratégia Pedagógica: o uso do manequim para se ensinar língua estrangeira moderna

Tendo em vista a experiência na docência e sua constante preocupação em promover um ensino-aprendizagem eficiente e eficaz no contexto da sala de aula, a professora doutora Natalia Andrea Rincon Beltran elaborou uma estratégia de ensino que foi implementada nas aulas do curso de Espanhol oferecido à comunidade pelo Centro Internacional de Idiomas (CII) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Na ocasião, o nível de conhecimento da língua espanhola dos alunos era o básico A2. Nas aulas iniciais, o objetivo era ensinar o léxico referente às partes do corpo, em espanhol, e, para tanto, a professora pensou que para se tratar da estrutura corpórea poderia ser utilizado algo concreto e palpável, como um manequim. Foi introduzido, portanto, no interior da sala de aula, um manequim feminino, do tipo que exhibe roupas de lojas.

Relato da professora Natalia

Dia 1: No início da aula, eu, enquanto a professora da classe, apresentei o manequim e expliquei aos alunos o motivo de estar ali e o que seria realizado a partir dele. Em seguida, escrevi, em espanhol, nomes de partes do corpo humano no quadro negro da sala de aula e, na sequência, mostrei-as no manequim. Ao mesmo tempo, incentivei os alunos a dizerem quais as partes do corpo que

tinham curiosidade em saber o nome no idioma espanhol ou se já conheciam alguns vocábulos. Desta forma, empregaram-se as aprendizagens: colaborativa, situada e ativa (TORRES e IRALA, 2014).

Dia 2: No segundo dia, levei, novamente, o manequim para a sala, desta vez, com o objetivo de fixar os conhecimentos desenvolvidos na aula anterior, já que as partes do corpo implicam um vocabulário muito extenso. Procurei usar uma estratégia prática e dinâmica, como essa, a fim de contribuir para que os alunos fixassem os saberes gestados de modo prazeroso e não enfadonho ou cansativo.

Desta vez, retiramos a roupa do manequim e, tendo distribuído papéis *post-it* aos alunos, tomando o cuidado de reservar uma cor diferente para cada um, pedi-lhes que escrevessem, em cada papel, o nome de uma parte do corpo. Logo após, houve um sorteio para determinar a ordem que, em duplas, realizariam a seguinte dinâmica: Em um minuto fixariam a maior quantidade de papéis, que contivessem os nomes das partes do corpo humano nos respectivos lugares no manequim. Ao finalizar o tempo, os alunos contariam os *post-it* fixados, verificando se a ortografia estava adequada ao padrão culto da língua espanhola e se estavam pregados no lugar certo, do ponto de vista anatômico. Desta forma, realizou-se uma aprendizagem ativa.

Ao se constatarem os bons resultados do ensino por meio do manequim, foi feito uso do boneco em outras aulas subsequentes; os próprios alunos, que se mostraram bastante receptivos a essas aulas, solicitaram a utilização do material para o ensino-aprendizado de outros conteúdos. Eu, após avaliar quais temas seriam mais adequados à estratégia em tela, acatou o pedido dos estudantes.

Dia 3: Em uma aula cuja temática eram as doenças, o manequim foi usado como um paciente, e os alunos assumiram, simuladamente, o papel de médicos, em uma dinâmica semelhante ao jogo de *roles*, no qual um ou dois alunos representavam uma situação concreta, assumindo *roles* do caso.

Resultados obtidos na perspectiva da professora

Pude constatar, *in loco*, enquanto professora, que, nas aulas nas quais se utilizou o manequim, os alunos, além de desenvolverem saberes concernentes ao conteúdo ministrado, fixaram mais fácil e rapidamente o assunto de modo agradável e prazeroso. A participação foi totalmente ativa por parte de todos os alunos, que estavam presentes. Verifiquei que as aulas proporcionaram um ambiente descontraído onde todos riam e compartilhavam experiências de aprendizagens, corrigiam os erros dos companheiros de forma amistosa, e, por sua vez, quem era corrigido, aceitava amigavelmente. A fixação do conteúdo foi melhor que a esperada e o uso do manequim foi absolutamente marcante no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que, antes de levar este tipo de dinâmica à sala de aula, desenvolvi algumas atitudes e procedimentos imprescindíveis aos resultados favoráveis, tais como: empatia com o grupo, liderança da turma, domínio do conteúdo ministrado, planejamento prévio das ações, para que os alunos tivessem confiança suficiente em participar ativamente das atividades propostas em sala de aula.

O manequim foi uma ferramenta fundamental e, inclusive, permaneceu no espaço das aulas, a pedido dos alunos, mesmo sem ser usado como ferramenta didática. Quanto a isso, os discentes disseram que se sentiam à vontade de tê-lo presente no ambiente escolar. Esse procedimento facilitou sua reutilização, pois, em aulas posteriores, o manequim foi retomado, como, por exemplo, na temática sobre vestuário.

Por mais que essa estratégia de ensino tenha sido eficiente para diversos conteúdos desenvolvidos em várias aulas e sua eficácia comprovada pela receptibilidade dos alunos diante das ações realizadas, recomendo a implementação de outras estratégias em sala, para evitar que o monopólio de uma se converta em procedimento monótono e os alunos percam o interesse rapidamente.

Relatos de experiências de estudantes do Curso de Espanhol Básico quando aprenderem partes do corpo humano com o uso de um manequim

Este tópico traz relatos de sete alunos da turma de espanhol básico (nível A2) da Universidade Estadual do Norte do Paraná sobre a aprendizagem de nomes e expressões sobre as partes do corpo humano e as enfermidades, no idioma espanhol, por meio de aulas lúdicas, criativas e que, sobretudo, desencadearam o humor, com o uso de um manequim feminino que foi o suporte para dinâmicas e atividades de ensino-aprendizagem coletivas. A seguir, transcrevem-se as opiniões de cada aluno quanto às estratégias de ensino adotadas, cujas identidades serão preservadas, a pedido dos participantes:

Aluno 1: “Achei muito legal o dia que a professora chegou do nada com um manequim na sala de aula, sempre levava um susto quando entrava na sala e ele estava lá parado. Quando a professora Natalia utilizou o manequim para ensinar o corpo humano e saber perguntar/dizer sobre o histórico médico foi muito divertido, não era algo que esperávamos, mas foi uma aula inesquecível e o conteúdo sempre estará em minha mente, foi uma experiência muito positiva”.

Aluno 2: “A aula do manequim é uma das que vem primeiro na minha mente quando eu lembro das aulas de espanhol, justamente porque foi muito divertida e porque eu aprendi bastante com ela. Foi bem dinâmica e tranquila, sem pressão, ao mesmo tempo que instigou a competitividade (o que ele é legal)

nos alunos, para pensar em mais e mais partes do corpo humano, etc. Então, sim, aquela aula foi muito válida pra (sic) mim e aprendi bastante com ela”.

Aluno 3: “Gostei muito da metodologia de usar o manequim! Acredito que fixou mais o conteúdo”.

Aluno 4: “Eu acho que foi muito positivo, um dia que não vou esquecer, foi muito divertido. Eu acho que tudo que envolve boas emoções, tipo o humor, nos ajuda a fixar. Tenho uma experiência muito positiva. Usar coisas, formas diferentes e inovadoras de dar aula (não precisando ser necessariamente a tecnologia) para tornar o dia mais legal”.

Aluno 5: “Eu achei legal, até por questões anatômicas, é mais interessante tocar algo, acho que aprendemos mais fácil o significado da palavra e com humor é melhor ainda. Como alunos, nos sentimos à vontade para falar sem o medo de errar, porque, no fim, tiramos sarro um do outro, é o aprender brincando”.

Aluno 6: “Penso que atividades lúdicas prendem a atenção dos alunos, transforma o aprendizado em algo prazeroso, encantador, envolve o aluno ao tema abordado. A utilização do manequim proporcionou o aprendizado, constituiu uma aula prática, dinâmica que proporcionou uma memorização das palavras de forma divertida. Foi uma aula bem planejada e organizada, onde senti vontade de aprender, porque tal ferramenta facilitou essa aprendizagem e nos envolveu”.

Aluno 7: “Eu acredito que o lúdico em sala de aula contribui muito para a assimilação e fixação dos conteúdos. No caso do manequim, ele traz o contato direto do aluno e foi trabalhado de modo a estimular os alunos de forma: Visual; Auditivo; Corpo sinestésico. Estimula os alunos a terem uma maior interação, de modo a terem uma maior aprendizagem, pois faz o que o aluno estabeleça uma correlação com os conceitos já existentes, com os novos conceitos a serem aprendidos. Este tipo de metodologia de ensino é baseado em Paulo Freire, onde o Professor parte do conhecimento de mundo que o aluno já possui, apresentado novos conhecimentos que se ligam e relacionam com o conteúdo a ser aprendido, pois parte do conhecimento já acumulado que o aluno possui, agregando os novos conhecimentos”.

Resultados obtidos nas perspectivas dos alunos

A partir dos relatos feitos pelos sete alunos da turma de espanhol básico (nível A2) da Universidade Estadual do Norte do Paraná, podemos perceber resultados positivos em relação à aprendizagem, ao interesse pela aula e à motivação por aprender e desenvolver saberes a respeito do conteúdo ministrado em sala, que foi trabalhado por meio de ações lúdicas e criativas. As aulas com o uso do manequim, de modo bem planejado e com critérios, canalizaram impressões e efeitos positivos tanto em relação ao ensino quanto

à aprendizagem. De algo risível e inusitado, a estratégia empregada tornou-se agradável aos alunos e garantiu bons resultados, dentre eles, a fixação do conteúdo, pois os discentes disseram que os assuntos estudados continuariam em sua mente por muito tempo.

Correlações entre a proposta de ensino-aprendizagem com o manequim e as teorias fundantes do humor

Considerando-se as teorias sobre o humor aqui desenvolvidas, bem como as reflexões a respeito dos resultados relatados pela professora, Natalia, e pelos alunos envolvidos, é possível afirmar que a estratégia de ensino realizada estabelece relações formais com a Teoria da Incongruência e a Teoria da Descarga ou Tensão. Isso porque, ao levar o manequim para o ambiente escolar, o docente gerou uma gama de expectativas nos alunos as quais, no desenrolar das ações, forma rompidas e substituídas por outras, à semelhança da sobreposição de *scripts*.

Além desse aspecto, a primeira impressão de visualizar um boneco na frente da sala de aula e as atividades de ensino promovidas a partir dele, como o ensino de léxicos e expressões em espanhol, referentes às partes do corpo e patologias, demarcados no manequim, em dinâmicas lúdicas, gerou surpresa, já que aulas tradicionais de idiomas aderem mais aos livros didáticos e a materiais audiovisuais.

Os relatos docente e dos alunos demonstraram, ainda, que tais aulas foram perpassadas de muito riso e envolvimento de todos os presentes, houve, portanto, alívio de tensões e ansiedades, quase sempre, vigentes no contexto de aulas de línguas estrangeiras modernas. Permitiu-se, assim, que as aulas fluíssem de maneira agradável.

As dinâmicas sugeridas pela docente e implementadas nas aulas com o manequim possibilitaram um aprendizado lúdico e pleno, uma vez que requereram disparar os quatro sentidos dos envolvidos, ou seja, audição, visão, olfato, tato. Os alunos tinham que ouvir, atentamente, as informações e instruções da professora, escrever palavras e termos, observar as partes do corpo do boneco e tocá-lo, a fim de fixarem corretamente os léxicos relativos às partes anatômicas. Tudo isso, acompanhado de muito riso e descontração. Nesse sentido, essas ações apontam para as considerações de Pereira (2008, p. 161) sobre o fato de atividades lúdicas proporcionarem o estado de inteireza no aluno, porque o estimulam no nível do pensamento, sentimento e atitudes.

Importante frisar que a estratégia de ensino em pauta proporcionou um ambiente agradável e extremamente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, onde todos os alunos sentiam-se confortáveis em falar e escrever, sem que houvesse pressão e constrangimento.

Considerações finais

A proposta deste capítulo consiste na reflexão sobre a presença do humor no contexto pedagógico, com aportes teóricos relacionados a essa questão e aos relatos de experiência em sala de aula, especificamente, no ensino-aprendizagem de língua espanhola em contexto anteriormente mencionado. A partir de procedimentos didáticos aliados à criatividade e ludicidade, que foram propostos na dinâmica com o manequim, o objetivo desta estratégia de ensino foi o de favorecer o desenvolvimento cognitivo e emocional dos aprendizes no processo de aprendizagem. Os relatos da professora e dos alunos mostraram que esse alvo foi alcançado, o que resultou na efetivação do aprendizado de língua espanhola, por meio do humor, em um ambiente divertido e amistoso e na promoção da confiança, autoestima e motivação e interação dos estudantes.

Esse ambiente descontraído proporcionado pela atividade remete-nos, ainda, às características organizadas pela teoria que defende o fato de uma das funções do humor promover alívio de estados psicológicos negativos à saúde mental, o que nos leva a associar esse resultado à Teoria da Descarga ou Tensão. Em específico, na atividade proposta e relatada neste artigo, o humor esteve presente e, conseqüentemente, funcionou também como uma espécie de válvula de escape, alívio de tensões e gerou descontração entre os aprendizes de língua espanhola.

Além disso, a estratégia de ensino por meio do manequim promoveu a incongruência, pois proporcionou a quebra de expectativas iniciais, geradas nos alunos ao se depararem com um “boneco” em sala de aula, com um desfecho inesperado, isto é, ensinar vocábulos e expressões, em espanhol, referentes às partes do corpo e às enfermidades, com e pelo manequim. Quanto à teoria da Incongruência, Jensen (2011, p. 51-52) destaca que o tipo de humor incongruente pode ser empregado tanto no ensino de temas culturais como no âmbito linguístico, em sua complexidade.

Diante do exposto, a despeito dos resultados positivos no uso do humor, com criatividade e ludicidade, como, por exemplo, por meio de um manequim, é preciso muita atenção e cautela em se ensinar línguas estrangeiras modernas por meio de piadas ou dinâmicas interativas. O docente deve ter critérios na preparação das aulas, que devem ser muito bem planejadas, considerando-se o contexto, os anseios e as necessidades da turma. Por exemplo, caso o professor opte por trabalhar o gênero piada com seus estudantes, não deverá levar temáticas que possam ser pejorativas, preconceituosas, racistas, sexistas, entre outras, ou ainda, piadas que fomentem a ideia de superioridade em relação aos outros.

Wolff *et al.* (1934) destacou na Teoria da Superioridade, o uso do humor é usado com intenção discursiva e social de pessoas ou grupos colocarem-se em posição superior em relação a outros com perspectivas diferentes e que, muitas

vezes, são menos favorecidos e encontram-se marginalizados e excluídos, nas sociedades onde vivem. Outros aspectos destacados nesse tipo de humor referem-se à sutileza e à agressividade diante do receptor. Geralmente, esses contextos humorísticos são ferinos e jogam com a ambiguidade dos termos, o duplo sentido, as diversas interpretações e, muitas vezes, deixam o interlocutor, alvo da piada, em situação extremamente constrangedora ou no desconhecimento do significado.

Diante do exposto, conclui-se que trabalhar o humor por trabalhar, de forma aleatória, sem reflexões e metas coerentes, não é favorável. É preciso haver planejamento e organização nas aulas para demonstrar a “seriedade” de se lidar com o humor na esfera educacional. As aulas, que se realizam por meio de textos humorísticos, objetos lúdicos, jogos e brincadeiras, devem ser adequadas ao ensino e aprendizagem das turmas em tela. Sobretudo, se forem bem pensadas e conduzidas com equilíbrio, certamente suscitarão saberes, criatividade e bem-estar os quais incorrerão em experiências marcantes para a experiência escolar de professores e aprendizes, além de servir de inspiração para futuras atividades desenvolvidas no âmbito acadêmico.

Referências

- ATTARDO, Salvatore. **Linguistic Theories of Humor**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 1994.
- BERGSON, Henri. **La risa**. Madrid: Editorial SARPE, S. A., 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREUD, Sigmund. **Jokes and their relation to the unconscious**. New York: W. W. Norton, 1960.
- FREUD, Sigmund. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Tradução: Fernando Costa Matos. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- JAKOBSON, Roman. Closing statement: linguistics and poetics. In: SEBEOK, Thomas A. (ed.). **Style in Language**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1960. p. 350-377.
- JENSEN, Kim Ebensgaard. Contextualizing linguistic knowledge: Language and humor. In: JAEGER, Kirsten; DAM, Lotte Dam; RANCINO, Rita (ed.). **Policies, principles, practices: new directions in foreign language education in the era of educational globalization**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011. p. 45-66.
- LA FAVE, Lawrence; HADDAD, Jay; MAESEN, William A. Superiority, Enhanced Self-Esteem, and Perceived incongruity humour theory. In: CHAPMAN, Anthony J.; FOOT, Hugh C. (ed.). **Humor and laughter: theory, re-**

search and applications. New Brunswick, London: Transaction Publishers, 2017. p. 63-93.

MANADÉ RODRÍGUEZ, Carlos. **La enseñanza del humor y la ironía como elementos culturales en el aula de ELE para estudiantes japoneses: estudio y propuesta didáctica**. 2018. 418 f. Tes. (Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales) – Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Gran Canaria, 2018.

MARTINS, Janaína Trasel. A ludicidade do jogo vocal no desenvolvimento da consciência criativa. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 25-38, jan./dez. 2008.

ORTIZ TORRES, Alberto. Estudio exploratorio sobre la utilización del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. **Transformación**, Camagüey, v. 14, n. 3, p. 343-359, 2018.

PEIXOTO, Maria Cristina dos Santos. **Cenários de educação através da arte: bordando linguagens criativas na formação de professores(as)**. Niterói: Intertexto, 2008.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corpo e psique: da dissociação à unificação – algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2008.

SABINO, Marilei Amadeu; ROQUE, Araguaia Solange de Souza. A teoria das inteligências múltiplas e sua contribuição para o ensino de língua italiana no contexto de uma escola pública. **Revista Eletrônica dos Núcleos de Ensino da UNESP**, [s. l.], p. 410-429, 2006.

SPENCER, Herbert. **The physiology of laughter**. [S. l.]: Macmillan's Magazine, 1860.

TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. **Aprendizagem colaborativa: teoria e prática**. 2015. Coleção Agrinho. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso: 13 out. 2023.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico, apresentação e comentários**. Tradução: Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WOLFF, H. A.; SMITH, C. E.; MURRAY, Henry Alexander. The psychology of humor: a study of responses to race-disparagement jokes. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, [s. l.], v. 28, p. 341-365, 1934.

CAPÍTULO 10

METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Elisângela Moreira

Fábio Antônio Gabriel

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi

Introdução²⁴

Entende-se de que o processo de formação permanente do professor, como ator por excelência na mediação do processo ensino e aprendizagem, abrange não apenas conhecimentos teóricos sobre determinada disciplina, mas também, e sobretudo, o domínio de metodologias e conhecimentos pedagógicos que otimizem o processo de aprendizagem.

Segundo Sacristán (1995, p. 74), “[...] o professor não é técnico nem um improvisador, mas, sim, um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes”. Daí a importância de que o professor se dedique a uma formação constante, a fim de dispor de ferramentas sempre atualizadas para garantir efetiva aprendizagem.

Em tempos remotos, os métodos tradicionais que favoreciam a “transmissão” de informações pelos docentes até faziam algum sentido, pois o acesso à informação ocorria apenas através de livros. Atualmente, a internet revolucionou os meios de informação, e os conhecimentos se colocam disponíveis a quem acessar tais veículos de saber. O surgimento de tecnologias tornou possível a aquisição de informações em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diferentes, reconfigurando a função docente no ambiente escolar (MORÁN, 2015a).

A instituição escolar, diante da grande contribuição que deve oferecer para a formação do cidadão em um mundo digital, vê-se impelida também a atualizar os recursos e as metodologias de ensino, tendo em vista as prerrogativas expostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca da importância

²⁴ A primeira versão deste artigo foi publicada na coletânea “Agora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação” volume 7 lançado pela Editora Shreibein (2022).

de se despertar o protagonismo dos jovens no processo da aprendizagem de conteúdos escolares.

Nesse sentido, durante a pandemia de Covid-19, os professores necessitaram reinventar-se para utilizar os recursos tecnológicos adequados à aprendizagem dos alunos. Isso os motivou a buscarem a inovação dos seus métodos de ensino, de forma que os conteúdos se tornassem atraentes para os estudantes. A partir disso, na seção que segue, expomos as possibilidades das metodologias ativas; na sequência, abordamos a questão da fundamentação pedagógica para pensarmos as metodologias ativas; por fim, dissertamos sobre a formação dos professores para atuar no contexto dessas metodologias.

Possibilidades metodológicas no processo da utilização das metodologias ativas

Antes de debatermos a respeito da relevância das metodologias ativas, é importante que as conheçamos para que possamos escolher as mais apropriadas para a prática didática. Assim, apresentamos algumas possibilidades de metodologias ativas, a saber: estudo de caso, atividades baseadas em projetos, aprendizagens baseadas em problemas, sala de aula invertida, ensino híbrido, rotação por estação e gamificação da aprendizagem.

A metodologia denominada “estudo de caso” (*case study*) é bastante comum em cursos de direito, de administração, de medicina, entre outros. O aluno é levado à análise de problemas e à tomada de decisões, e “[...] o caso pode ser real, fictício ou adaptado da realidade” (ABREU; MASETTO, 1985, p. 69). Essa metodologia pode ser empregada nos diferentes componentes curriculares, pois traz uma motivação a mais aos educandos, além de proporcionar uma preparação para um mundo em frequente transformação. Ela também possibilita o desenvolvimento de habilidades e auxilia em uma permanente colaboração entre os educandos.

No estudo de caso, os alunos empregam conceitos já estudados em suas análises e nas suas conclusões em relação ao caso. Esse procedimento pode ser utilizado antes do estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos. O “processo do incidente” é uma variação do estudo de caso. Extraímos sua caracterização de Gil (1990, p. 84):

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções.

Os grupos expõem as conclusões para a classe, as quais são colocadas no quadro de giz e, em seguida, são debatidas por toda a turma. Essa técnica serve

para alertar os alunos sobre a necessidade de um maior número de informações quando se quer analisar fatos não presenciados. Ademais, requer mais preparo do professor e de materiais relacionados com o estudo (GIL, 1990).

Após a utilização do processo do incidente, os alunos podem ser orientados a preparar situações para desenvolver em sala com seus colegas, sob a supervisão e a mediação do professor. Desse modo, a criatividade, a responsabilidade, a criticidade, a inovação, a colaboração, entre outras, são estimuladas e valorizadas, podendo resultar no desenvolvimento de graus de envolvimento, de iniciativa, de autoconfiança – elementos importantes para a autonomia e o protagonismo do estudante.

Entre as possibilidades de metodologias ativas, estão as “atividades baseadas em projetos”. Inspiradas no filósofo americano John Dewey, essa metodologia pode associar atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. De acordo com Bordenave e Pereira (1982, p. 233), “[...] o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. O aluno “[...] busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida” (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233).

Além de dispor de uma dinâmica ativa que busca situações práticas no cotidiano do aluno, também se apresenta como uma metodologia que promove a interdisciplinaridade e articula teoria e prática. De acordo com Dias (2020, p. 38), “[...] todo projeto sempre parte de um problema e tem como destaque um plano de ação para o enfrentamento da problemática em questão”.

Para pensar em soluções práticas, o aluno deve, portanto, recorrer à teoria. Nesse caso, os conteúdos escolares se transformam em meios para a resolução de um problema da vida e para a realização de um projeto. Os projetos “[...] são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas” (BORDENAVE; PEREIRA, 1982, p. 233).

Segundo Bordenave e Pereira (1982), o projeto transita por quatro fases distintas, a saber: 1) “a intenção”, que se refere à curiosidade e ao desejo de resolver uma situação concreta, já que o projeto nasce de situações vividas; 2) “a preparação”, que se refere ao estudo e busca de meios necessários para a solução de um determinado problema do cotidiano, pois não bastam os conhecimentos já possuídos; 3) “a execução”, que trata da aplicação dos meios de trabalho escolhidos, em que cada aluno busca, em uma fonte, as informações necessárias ao grupo; 4) “a apreciação”, que se refere à valorização da avaliação do trabalho realizado, em relação aos objetivos finais.

Outra possibilidade de metodologia ativa são as “aprendizagens baseadas em problemas”, em inglês o *Problem-Based Learning* (PBL), inicialmente introduzido no Brasil em currículos de medicina, mas que vem sendo experimentado também por outros cursos. As aprendizagens baseadas em problemas se desenvolvem com base na resolução de problemas propostos, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos.

Conforme Ribeiro (2019, p. 13), o PBL é

[...] uma metodologia de ensino-aprendizagem caracterizada pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e das habilidades de solução de problemas e a aquisição de conceitos fundamentais da área de conhecimento em questão.

Para o autor, ao considerar o PBL como uma metodologia de ensino-aprendizagem, determina-se a natureza e a quantidade de conhecimentos novos que podem ser processados, quando pautados no conhecimento prévio do aluno em relação ao novo assunto. Mesmo que haja a necessidade de conhecimento prévio, ainda não seria suficiente para entender ou memorizar novas informações. No PBL, essas informações são elaboradas ativamente, por meio de discussões em grupo, antes ou depois de novos conteúdos serem aprendidos (RIBEIRO, 2019).

De acordo com Cruz (2020, p. 34), “[...] a aprendizagem baseada em problemas [...] é um modelo de aprendizagem em que problemas são apresentados para os alunos, a fim de que estes discutam, pesquisem e encontrem soluções para as situações apresentadas”. Segundo o autor, essa metodologia é considerada interessante pela fluidez do conhecimento e do acesso à informação nos dias atuais. Para o autor, o PBL pode “[...] estimular a criatividade, lapidar as habilidades de pesquisa e treinar o trabalho em grupo, o engajamento dos alunos tende a ser elevado, pois [eles] conseguem claramente correlacionar a aula baseada em PBL às suas futuras vidas profissionais” (CRUZ, 2020, p. 34).

Em se tratando da “sala de aula invertida” (em inglês, *flipped classroom*), os alunos estudam os conteúdos em casa ou onde preferirem. São disponibilizados em uma plataforma *on-line* vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula. O tempo em sala de aula deve ser utilizado para que os temas sejam debatidos mais profundamente e para a realização dos projetos do bimestre/semestre.

Para Peixoto (2020, p. 11), “[...] a Sala de Aula Invertida é uma estratégia metodológica cujo objetivo é tornar a sala de aula mais atraente para os estudantes da geração digital, de maneira que possa auxiliá-los em ‘aprender a aprender’”. Nessa metodologia ativa, invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula, e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula.

Assim sendo, primeiro o aluno caminha sozinho (a partir de vídeos, de leituras, de atividades) e, depois, em sala de aula, ele desenvolve os conhecimentos de que ainda necessita mediante contato com colegas e com a orientação do professor ou de professores mais experientes. Dessa maneira, concentra-se no ambiente virtual o que é informação básica e se deixa para a sala de aula as atividades mais criativas na supervisão do professor.

Conforme Peixoto (2020), a *Flipped Learning Network* – uma comunidade profissional na área de ensino-aprendizagem da sala de aula invertida – tem como base quatro pilares:

- Ambiente de Aprendizagem Flexível; que possa se ajustar a diversas modalidades de ensino;
- Cultura de Aprendizagem; cujo processo seja centrado no estudante como principal agente da sua própria aprendizagem;
- Conteúdo Intencional; ligado à preocupação do professor em ajudar os estudantes a desenvolver conteúdos conceituais e procedimentais, e a escolha cuidadosa do que ensinar e quais recursos disponibilizar para maximizar as oportunidades de aprendizagem em sala de aula; e
- Professor Profissional; que reflete sobre sua prática, interage com seus colegas para otimizar seu desempenho em sala de aula e dê *feedback* relevante aos alunos de forma contínua durante o tempo da aula. (PEIXOTO, 2020, p. 11)

A sala de aula invertida transforma o ambiente de sala de aula e proporciona ao estudante maior responsabilidade pela própria aprendizagem. Também consolida a interação aluno-aluno e aluno-professor, possibilitando que o professor conheça melhor seus alunos.

Outra metodologia ativa é o “ensino híbrido” (em inglês, *blended learning*), que consiste em um programa de educação formal, no qual um aluno aprende, por um lado, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo. Por outro lado, em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013). Segundo Morán (2015a, p. 27):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a modalidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo.

A educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola, visto que o ensino híbrido é a articulação de processos

mais formais de ensino e de aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede (MORÁN, 2015a). Para isso, o currículo precisa ser mais flexível, para que se planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno.

Temos, também, como possibilidade de metodologias ativas a “rotação por estação”. Christensen, Horn e Staker (2013 *apud* SILVA, 2020, p. 27) definem a rotação por estação como “rotação de turmas ou rotação de classes”, e preconizam o “[...] revezamento dos alunos dentro do ambiente de sala de aula”. Para os autores, os modelos de rotação possibilitam ao professor realizar diferentes adaptações, conforme a realidade educacional de sua turma, mantendo as características do ensino híbrido e visando ao envolvimento dos alunos nas atividades.

Segunda Silva (2020, p. 27), “[...] a Rotação por Estações é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo é possível articular a aprendizagem significativa conceitual, atitudinal, procedimental, visando à formação para o mundo do trabalho”. Nesse modelo de metodologia, quando “[...] o aluno tem alguma dificuldade, o professor não apresenta solução para o problema, mas indica o caminho a percorrer para que o próprio aluno busque solução. Assim, o professor garante indivíduos bem-sucedidos nas aulas e na vida” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 84).

Para esses autores, na rotação por estação, os estudantes são organizados em grupos, em que cada um realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos propostos pelo professor para a aula planejada. As atividades podem variar, desenvolvendo diferentes habilidades, tais quais: escrita, leitura, vídeos, entre outras. “Um dos grupos estará envolvido com propostas *on-line* que, de certa forma, independem do acompanhamento direto do professor” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 55).

A metodologia da rotação por estação permite observar a busca pela autonomia entre os estudantes, por uma maior possibilidade de concentração e de reflexão durante as atividades, mais interesse e envolvimento nos conteúdos trabalhados, bem como um melhor relacionamento entre os alunos, como amizade, empatia, cooperação, igualdade, entre outros.

Uma outra possibilidade de metodologia ativa que vem ganhando espaço no campo educacional é a “gamificação da aprendizagem”, bastante utilizada no ensino fundamental e no ensino médio. Para entendermos o termo “Gamificação”, é imprescindível descrevê-lo com base em alguns autores.

Para Alves (2015, p. 3), a “[...] gamificação não é aplicável apenas com o uso de tecnologia, muito pelo contrário. A técnica existe nas formas mais primitivas e onde menos imaginamos”. A gamificação não se refere apenas ao

uso da tecnologia em sala de aula, pois algumas atividades que já utilizamos nas aulas e que podemos considerar gamificação são, por exemplo, a resolução de problemas, por meio da qual podemos trazer um fato real ou fictício, os desafios matemáticos, as cruzadinhas, os jogos da memória, os *quizzes*, entre outras.

De acordo com Tonéis (2017), a gamificação corresponde ao uso de mecanismos de jogos aplicados em situações que não correspondem a jogos, mas, sim, à solução de problemas práticos. Dessa forma, para despertar o engajamento de um público específico, podemos utilizar elementos dos *games*. Segundo Murr e Ferrari (2020, p. 7), a gamificação pode ser entendida como “[...]a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, *feedback*, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando”.

Murr e Ferrari (2020) afirmam que é importante compreendermos que não se trata simplesmente do uso de um jogo qualquer ou apenas a participação em um jogo. A gamificação aproveita os elementos dos jogos que trazem os benefícios, “[...] tendo como resultado tanto motivar ações como promover aprendizagens ou resolver problemas, utilizando as estratégias que tornam o game interessante” (MURR; FERRARI, 2020, p. 8). Para os autores, a gamificação possibilita criar simulações em situações reais, e o que se “pensa” estar fazendo é diferente do que está ocorrendo de fato.

O uso de metodologias ativas significa menos controle sobre os alunos, o que contribui para que desenvolvam a autonomia e suas potencialidades. Elas contribuem para mobilizar as competências desejadas: intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, pois as metodologias ativas exigem pesquisa, avaliação de situações, de pontos de vista divergentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo (MORÁN, 2015b).

Apresentamos, nesta seção, as possibilidades das metodologias ativas no contexto escolar. Podemos perceber, com isso, que elas não são, do ponto de vista metodológico, tão complicadas quanto às vezes parecem para aqueles professores que se habituaram a ensinar no modo tradicional. Nenhuma tecnologia substitui o professor, mas podem ajudar no processo de busca constante por melhores condições de aprendizagem para os estudantes.

Da fundamentação pedagógica para as metodologias ativas

Metodologias ativas trazem importantes características em relação ao aluno. Ele passa a ser protagonista no processo de construção de seu conhecimento, tornando-se responsável pela sua trajetória e pelo alcance de seus objetivos, dotado da capacidade de autogerenciar e de autogovernar seu processo de formação. Além disso, pode dedicar-se à pesquisa, à avaliação de situações, adquire competência para apresentar pontos de vista convincentes, fazer escolhas, assumir riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo, com busca por uma posição ativa no processo.

Em se tratando da autonomia, Freire (1996, p. 67) ressalta que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”, uma vez que a autonomia é sempre resultado de um esforço individual que gera o próprio amadurecimento e se constrói nas relações entre seres humanos. Somente nessas interações ela se consolida.

Ademais, Freire (2021, p. 47) afirma que “[...] saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua construção”. O autor critica frontalmente a educação bancária e enciclopédica e que se limita à transmissão de conteúdos. Para ele, os estudantes não são polos passivos do conhecimento, mas seres atuantes no processo do aprender sempre.

A instituição escolar, na visão de Freire (2021), não pode alienar-se do processo de construção do conhecimento da realidade dos estudantes. Alfabetizar diz respeito a construir uma ponte, para que o estudante seja um arquiteto da sociedade, almejando a transformação social. Complementam essa linha de pensamento estes dizeres de Freire (2021, p. 81):

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Freire (2021) afirma que a dinâmica dos dominadores consiste em inculcar a responsabilidade pela marginalização social ao próprio subjugado. Em um mundo com tantas desigualdades sociais, encontramos ainda pessoas que defendam a meritocracia, como se todas as pessoas partissem das mesmas condições socioeconômicas.

A pedagogia bancária, que deposita conhecimentos ignorando as graves desigualdades de oportunidade, alienada do cotidiano dos alunos, é alvo de grande crítica por parte de Paulo Freire, que insiste na necessidade de se ultrapassar a falsa dicotomia entre teoria e prática. Urge ressaltarmos, portanto, que, em um entendimento transformador da realidade, a teoria ilumina a prática no caminhar da transformação social e da emancipação humana.

Com isso em mente, a educação problematizadora busca estimular a consciência crítica da realidade e a postura ativa de alunos e de professores no processo ensino-aprendizagem, de forma que não haja a negação ou a desvalorização do mundo que influencia o estudante. Assim, todo conhecimento traz consigo uma mudança na realidade, pois “[...] leva os homens a conhecer que sabem pouco de si mesmos”, possibilitando que “[...] ponham a si e seus conhecimentos como problema” (FREIRE, 2001, p. 27).

Contudo, para que os alunos reflitam sobre a construção de seus conhecimentos, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, que tenham compreensão da realidade e construam significados a partir das experiências vividas, precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para os ajudar a ter ciência de alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-las com novas possibilidades.

Nesse cenário, o professor precisa assumir uma posição de facilitador do processo de aprendizagem do aluno, a fim de proporcionar experiências adequadas e significativas para despertar no aluno uma atitude investigativa de curiosidade perante o mundo (MITRE *et al.*, 2008).

Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa. Aprendemos sozinhos e aprendemos com os demais. A qualidade da docência se manifesta, então, na combinação do trabalho em grupo com a personalização, no incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, que cada um possa personalizar seu percurso (MORÁN, 2015b).

Não devemos defender um único modelo, uma única proposta ou apenas um único caminho de ensinar, e, sim, trabalhar com modelos flexíveis que provoquem desafios, projetos reais, jogos, com informação contextualizada. Podemos ensinar por problemas e por projetos, em um modelo disciplinar e em modelos sem disciplinas; com modelos mais abertos de construção mais participativos e processuais; com modelos mais roteirizados, preparados previamente, mas executados com flexibilidade e com uma forte ênfase no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do envolvimento em atividades em grupo.

O professor se torna, assim, cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. É preciso não esperar receitas em um mundo que exige criatividade e capacidade de enfrentar desafios complexos.

Vimos, nesta seção, importantes fundamentos para pensarmos a relevância das metodologias ativas na educação. Faz-se necessário, desse modo, que busquemos utilizar a tecnologia que está ao nosso dispor para contribuir para

a aprendizagem de nossos estudantes. Na próxima seção, aprofundaremos a questão da formação continuada de professores para utilizarem as metodologias ativas na prática docente.

O desafio da formação continuada de professores para utilizarem as metodologias ativas

Ao abordarmos a questão da formação continuada de professores é importante resgatar que “[...] diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada” (LIBÂNEO, 2009, p. 77). A atual conjuntura educacional exige aperfeiçoamento do professor, que, ao longo de sua carreira, permaneça em constante aprendizado, passando pela formação inicial e por diversas formações continuadas.

A formação de professores deve ter relação direta com as práticas pedagógicas comumente utilizadas em sala de aula e com as experiências vivenciadas cotidianamente pelos professores. Para Nóvoa (1992, p. 28), “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”.

A formação docente é um fator intrinsecamente relacionado com o processo ensino-aprendizagem. O ato de se formar como profissional da docência implica, por um lado, em dominar os conhecimentos específicos de um determinado campo de atividade prática e/ou intelectual; por outro lado, as formas mais elaboradas de organização desses conhecimentos, caracterizando-se pelo fato de o docente pensar a sua formação continuada para um desenvolvimento profissional constante.

Sair da zona de conforto envolve um emaranhado de situações, como pensar, refletir, abandonar velhas práticas, pesquisar, estudar, atualizar-se e, mais ainda, pensar quem são os atuais alunos e qual será seu futuro, se algo não for pensado e feito agora.

Esse é o real compromisso com a escola pública. É fundamental que lutemos para que aqueles que estudam em escolas públicas disponham das mesmas condições de aprendizagem em relação àqueles cujos pais têm condições de pagar uma escola particular. Todavia, segundo Libâneo (2014, p. 83), “[...] a organização curricular, especialmente a seleção de conteúdos, é uma questão a ser enfrentada pelos educadores. O que se tem nas escolas públicas é um modelo empobrecido da educação desenhada para a elite”.

Entendemos que as metodologias ativas, quando aplicadas na educação pública, permitem um aprendizado mais significativo para os estudantes, a fim de que se entendam como protagonistas de seu próprio projeto de vida. Pensar em ensinar algo novo remete à ideia de pensar que o ensino está em constante

transformação, que os alunos já não são os mesmos de décadas passadas, quando aceitavam calados os conteúdos transmitidos. Nesse sentido, para Freire (1996, p. 76): “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Os grandes desafios do educador se centralizam em estratégias metodológicas que motivem o aluno a pensar e a agir diante de suas condições sociais. Conforme Libâneo (2014, p. 83), “[...] o ato pedagógico não se dá ao acaso; requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo, por parte do aluno”.

Nesse viés, sobre as metodologias ativas, Berbel (2011, p. 29) aponta que elas se baseiam “[...] em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Bastos (2006) apresenta uma conceituação de metodologias ativas como processos interativos de conhecimento, de análise, de estudos, de pesquisas e de decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nessa acepção, Mitri *et al.* (2008) explicam que as metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e de motivar o discente, pois, diante do problema, ele deve se deter, examinar, refletir, relacionar a sua história e passar a ressignificar suas descobertas.

Teóricos como Dewey (1980), Freire (1996), Rogers (1973), Novak e Gowin (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de se superar a educação bancária, tradicional, e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele.

Encontramos em Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que, na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e de experiências prévias dos indivíduos.

Podemos citar também alguns conceitos encontrados em Freire (1996), que nos remetem às metodologias ativas, a saber: diálogo/dialogicidade, conscientização/consciência crítica, problematização/educação problematizadora, autonomia liberdade/libertação/educação libertadora, compromisso; humanização. Para Freire (1996, p. 47): “Ensinar não é transferir conhecimento/conteúdo, mas criar condições em que o conhecimento seja construído e reconstruído”.

Para que o ensino aconteça, é preciso que haja a participação ativa do educador e do educando. As metodologias ativas surgem como proposta para incorporar o processo de ensinar e de aprender na busca incansável da participação ativa de todos os alunos envolvidos e focados na realidade na qual estão inseridos.

Segundo Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155), as metodologias ativas trazem importantes características:

O aluno como centro do processo, a promoção da autonomia do aluno, a posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem e o estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe.

As primeiras características mencionadas nesta citação – “aluno como centro do processo” e a “promoção da autonomia do aluno” – remete-nos à ideia de que, diferentemente do ensino tradicional, em que o aluno é sujeito passivo da aprendizagem, nas metodologias ativas, o aluno é o agente da aprendizagem. O aluno questiona, se posiciona criticamente, expõe sua opinião e tem participação ativa em sala de aula.

A fim de promover a autonomia nas metodologias ativas, o professor mostra algumas direções e caminhos a serem percorridos. Em seguida, o aluno elabora suas estratégias de estudos para chegar ao resultado. Berbel (2011), com base em estudo de Johnmarshall Reeve, pontua que:

[...] o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos. (BERBEL, 2011, p. 28)

Isso demonstra um comprometimento com a aprendizagem do aluno, bem como revela acolhimento, apoio, importância e afeto. A autonomia pode ser promovida por meio de diálogos entre os professores e os colegas de sala, debatendo situações do cotidiano e possibilitando estratégias de pesquisas.

As características seguintes apontadas por Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155) – “posição do professor como mediador, ativador e facilitador dos processos de ensino e de aprendizagem” – referem-se à postura do professor em relação ao processo ensino-aprendizagem, em que o professor seleciona conteúdos que tenham significados e relação com o cotidiano e as experiências dos alunos. Nessa perspectiva, o professor instiga a curiosidade. Para Freire (1996, p. 84), “[...] se há uma prática exemplar como negação de experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”. O autor enfatiza a abordagem de práticas metodológicas que instiguem tanto a curiosidade do aluno quanto a do professor.

Em relação à última característica trazida por Diesel, Marchesan e Martins (2016, p. 155) – “estímulo à problematização da realidade, à constante reflexão e ao trabalho em equipe”, os alunos recebem do professor mediador as tarefas

pré-estabelecidas para resolver problemas de diversas situações, fazendo relação com seu cotidiano, do global para o local. Nesse caso, os alunos são os principais responsáveis por sua aprendizagem, tornando-se agentes transformadores da prática pedagógica.

Sacristán e Gómez (2000, p. 11) propõem

[...] a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem, de modo que o propósito de formar cidadãos para intervir de forma relativamente autônoma e racional nos intercâmbios sociais da sociedade democrática orientem e configurem as práticas educativas.

De acordo com o exposto, a atividade docente é um processo formativo contínuo, visto que o ato de planejar e replanejar é constante e específico para cada grupo de alunos. A atividade docente, além da necessidade de domínio do conteúdo, das formas elaboradas de ensino, insere-se em um contexto significativo, em que o aluno atua como cidadão, e o professor, como aquele que forma o cidadão. Dessa maneira, fica explícito o compromisso político do docente no ato de formar o cidadão como agente de transformação no contexto social.

Considerações finais

Nesta investigação, não pretendemos esgotar a temática sobre as metodologias ativas, mas, sim, contribuir para motivar que cada vez mais professores adotem tais metodologias em suas aulas, visando ao protagonismo do estudante. Faz-se necessário, assim, que a própria formação inicial propicie aos novos docentes uma imersão nas metodologias ativas, de tal modo que tenham condições de, futuramente, também mediar experiências das metodologias ativas no cotidiano da sala de aula.

É importante frisar que acreditamos que nenhuma tecnologia substitua professor algum, mas podem contribuir para que possibilitemos aos estudantes um ensino mais motivador e que saibam atuar como protagonistas da própria aprendizagem, e não meros receptores dos conhecimentos. Dentre tantos referenciais abordados nesta investigação, podemos citar Paulo Freire, como um dos que mais denuncia a educação bancária. A educação pode superar a condição “bancária”, quando os professores utilizam a riqueza das metodologias ativas.

Apontamos, ainda, a importância de que os sistemas de ensino ofereçam formação continuada voltada à aprendizagem das metodologias ativas, e que os professores atuantes em salas de aula não sejam resistentes a elas. Trata-se, assim, de um novo olhar para utilizarmos as tecnologias para o aprimoramento das condições de aprendizagem.

Referências

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1985.

ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadora um guia completo do conceito à prática**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS, 2015.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASTOS, Celso da Cunha. Metodologias ativas. **Educação & Medicina**, [s. l.], 24 fev. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. [S. l.]: Clayton Christensen Institute, maio 2013. Disponível em: http://porvir.org/wpcontent/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 2 dez. 2022.

CRUZ, Felipe Mactavisch da. Aprendizagem baseada em problemas (PBL – Problem Based Learning). In: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 34-37.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAS, Júlio César Sobral Pinto. Aprendizagem baseada em projetos: Project Based Learning – PBL. In: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas**. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 38-41.

DIESEL, Aline; MARCHESAN, Michele Roos; MARTINS, Silvana Neumann. Metodologias ativas de ensino na sala de aula: um olhar de docentes da educação profissional técnica de nível médio. **Revista Signos**, Lajeado, ano 37, n. 1, p. 153-169, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1990.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ Angé I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre a qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos (ed.). **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 76-101.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MITRE, Sandra Minarde; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria de; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão;

PINTO-PORTO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH; Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015a. p. 27-45.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Ponta Grossa: Foca FotoPROEX, UEPG, 2015b. v. II. (Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens).

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação: o que é, para que serve, potencialidades e desafios**. Florianópolis: UFSC, UAB, 2020.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-53.

PEIXOTO, Lauro Leoncio Wagner. Sala de aula invertida. *In*: ALCANTARA, Elisa F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização**

de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020. p. 11-15.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-57.

RIBEIRO, Luis R. de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Editores Associados, 2010.

SILVA, Regiane Aparecida. **Rotação por estações: uma proposta didática para formação integral na Educação de Jovens e Adultos**. Morrinhos: Instituto Federal Goiano, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1713/3/Produto_educacional_Silva_R_A_2020%20%282%29.pdf. Acesso em: 1 dez. 2022.

TONÉIS, Cristiano Natal. **Os games na sala de aula: games na educação ou gamificação na educação?**. [S. l.]: Bookess, 2017.

SOBRE OS AUTORES

◦ ○ ————— ◦ ○

Elisangela Moreira: graduada em pedagogia e mestre em educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Docente do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP- Jacarezinho. Pedagoga e professora do Colégio Estadual Rio Branco, no município de Santo Antônio da Platina. Desenvolve pesquisas sobre metodologias ativas de aprendizagens. Contato: elisangela.moreira@uenp.edu.br

Eva Cristina Francisco: Doutora, com pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre em Comunicação pela Universidade de Marília – UNIMAR. Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelas Faculdades Internacionais de Curitiba (FACINTER/UNINTER). Especialista em Linguística Forense pela Unileya. Licenciada em Letras/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA – Atual UENP). Licenciada em Letras/Espanhol pelo Instituto Superior de Educação Alvorada Plus – São Paulo. Docente do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – *Campus Avaré* e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Federal PROFEPT – IFSP- *Campus Sertãozinho*. Contato: evacristina@ifsp.edu.br

Fábio Antonio Gabriel: doutor e mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolveu estágio de pós-doutorado em educação também na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bacharel em teologia; licenciado em filosofia, letras, pedagogia, ciências sociais; especialista em ética, ensino de filosofia e sociologia, ensino religioso, especialista em gestão e organização da escola com ênfase em direção escolar. Foi bolsista de doutorado Capes/Fundação Araucária de 2016 a 2019. Tem experiência docente no ensino superior (professor colaborador da UENP nos cursos de Filosofia e Pedagogia) e no ensino médio (concursado com 20 horas, atuando no Colégio Estadual Rio Branco de Santo Antônio da Platina PR). Atualmente, professor colaborador (CRES) do Centro de Letras, Comunicação e Artes do Campus Jacarezinho na Universidade Estadual do Norte do Paraná, lecionando as disciplinas teorias da aprendizagem e fundamentos da educação. Áreas de interesse de pesquisa: ensino de filosofia, estágio curricular supervisionado nas licenciaturas, ética, filosofia contemporânea, formação de professores, fundamentos filosóficos e sociológicos da educação, metodologia de pesquisa, teorias da aprendizagem. Contato: fabioantoniogabriel@gmail.com

Fernanda de Cássia Miranda: Possui graduação em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas e especialização em Língua Inglesa pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA). É mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como Professora Assistente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho, no Centro de Letras, Comunicação e Artes. É vice-líder do Grupo de Pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação e Professores” e coordena o Projeto de Pesquisa “Teorizações e desdobramentos do Inglês como Língua Franca e da Linguística Contrastiva”. Integra a Equipe da Coordenadoria de Relações Internacionais (CRI) da UENP na função de Coordenadora Administrativa de Relações Internacionais.

Contato: fecmiranda@uenp.edu.br

Henrique Aparecido Apolinário é estudante de licenciatura em letras português/espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), destacando-se em áreas de pesquisa como Linguística Aplicada ao Ensino, Educação Especial Inclusiva e Formação Continuada de Professores. Sua experiência profissional inclui o desenvolvimento de pesquisa por meio de programas oferecidos pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, tal como o Programa de Iniciação Científica Voluntário (PICV). Atualmente, atua como Agente Universitário e Secretário do Comitê de Iniciação Científica (CIC) na UENP. Além disso, participa como estudante pesquisador no Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas e Formação do Professor.

Contato: hapolinario37@gmail.com

Izak Noah Cruz de Araújo é estudante de licenciatura em letras português/espanhol e destaca-se em áreas de pesquisa como Linguística Aplicada, Educação Especial Inclusiva e Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Sua experiência profissional inclui a atuação como instrutor de língua espanhola e língua portuguesa no Centro Internacional de Idiomas da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Além disso, ele é membro ativo da sociedade científica como estudante pesquisador no grupo de pesquisa ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas e formação do professor.

Contato: izak.araujo@uenp.edu.br.

Joagda Rezende Abib, Graduada em Letras, mestre em estudos literários pela Unesp. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atualmente atua como professora na Faculdade Católica Paulista e na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no campus de Jacarezinho.

Contato: joagda.abib@uenp.edu.br

João Victor Fredegoto Primo: Licenciado pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) em Letras Português e Inglês, no ano de 2023. Instrutor de Língua Inglesa no Centro Internacional de Idiomas, UENP, desde 2022.

Contato: jvfrede@gmail.com

Leticia da Silva Oliveira, graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no campus de Jacarezinho.

Contato: leticiadasilva1028@gmail.com

Luiz Antônio Xavier Dias: Possui Doutorado (2019) e Mestrado (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. É licenciado em Letras Português e Inglês (Licenciatura Plena) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho no Paraná (2005) e Licenciado em Letras Espanhol (Licenciatura Plena em Língua Espanhola e Literatura) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP (2020). É Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras e em Metodologia de Ensino de Línguas pela Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER). Graduou-se em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Paraná e em Gestão de Recursos Humanos pela UNIMES. Foi supervisor do Subprojeto PIBID de Língua Portuguesa (2018-202; 2020-2022), É professor pesquisador e orientador de Grupos de Pesquisa na UENP, a saber, *Leitura e Ensino* (desde 2003) e *Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores* (desde 2021). Tem experiência no Ensino Superior e na Educação Básica no ensino de línguas. Orientou alunos no Programa PDE da SEED e no PARFOR – Segunda Licenciatura. Atualmente, é professor efetivo da SEED – Secretaria do Estado da Educação e docente colaborador da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Foi docente da UniFil do Curso de Letras nos módulos: Sociolinguística (80 horas) e Análise do Discurso (80 horas). Tem publicado artigos científicos em periódicos e livros, participado da organização de livros, tais como: *Leitura e Ensino: da pesquisa à sala de aula, Vol. II* (2019), *Leitura e Ensino: da pesquisa à sala de aula* (2015). Além disso, participa da organização de eventos científicos e culturais, que são periódicos, dentre eles: SIMGELF, SARAUENP, *Noches Hispánicas* na UENP.

Contato: laxdias@uenp.edu.br

Marcilene Mariano França: Possui graduação em Letras Português e Espanhol na Universidade Estadual do Norte do Paraná (2023). Fez curso de Espanhol na Escola de Idiomas Wizard (2023). É pós-graduanda em Ensino de Língua Espanhola pela Faculdade Focos. Atualmente é professora de espanhol do Colégio Estadual Cel. Joaquim Pedro de Oliveira em Japira no Paraná.

Contato: marcilenemarianofranca@gmail.com

Maria Eduarda de Faria Azevedo, graduanda em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no campus de Jacarezinho. Contato: maedu.fz@gmail.com

Milena Dafhyne Sanches Silva: Formada em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus de Jacarezinho no ano de 2023. A autora também é Técnica de Alimentos pelo Instituto Federal do Paraná e Jovem Embaixadora 2019.

Contato: milenad.sanches@gmail.com

Natalia Andrea Beltran Rincon: Possui graduação em Zootecnia - Universidad de Cundinamarca (2006), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Zootecnia - UFVJM pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK (2011) e doutorado em Pós-Graduação em Genética e Melhoramento Animal pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2014). Atuou como Instrutora de Idiomas no Centro Internacional de Idiomas da UENP (Língua Espanhola). Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em Genética e Melhoramento dos Animais Domésticos, atuando principalmente nos seguintes temas: velocidade, *fixation index*, *mordant fiber*, *snp array* e *equine snp50 beadchip*. Possui revalidação do diploma de graduação pela Universidade de São Paulo (2017) - USP.

Contato: nataliarinconbeltran@hotmail.com

Natália Ramalho da Cunha: Possui graduação em Letras: Português e Espanhol (2023) e é pós-graduanda na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, ambas pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP. Atualmente, é agente universitária na mesma instituição. Participou do Grupo de Pesquisa Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (DGP/CNPq) (2021-2022). Ao longo da graduação, apresentou diversos trabalhos em simpósios, com ênfase na Língua Espanhola.

Contato: natacunhaluna@gmail.com

Nerynei Meira Carneiro Bellini: Possui graduação em Letras: Português, Inglês e Espanhol (1993), mestrado em Letras (1998) e doutorado em Letras (2004), na área de Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, no Centro de Letras, Comunicação e Artes, *campus* Jacarezinho, PR, Brasil, atuando na Graduação e no Mestrado Profissional em Letras em Rede. É líder do Grupo de Pesquisa

Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna (DGP/CNPq) e pesquisadora no Grupo de Pesquisa *Leitura e ensino (DGP/CNPq)*. Ao longo dos anos, tem publicado artigos científicos em periódicos e livros, participando da organização dos seguintes livros: *Leitura e Ensino: da pesquisa à sala de aula. Vol. II* (2019), *Leitura e Ensino: da pesquisa à sala de aula* (2015), *Ler e Escrever é da Hora: como tudo começou* (2010). Em 2017, publicou a obra: *O caleidoscópio de José J. Veiga: narrativas do insólito*. Suas pesquisas têm sido disseminadas em eventos científicos no Brasil e em outros países, com apresentação de trabalhos. Além disso, participa da organização de eventos científicos e culturais, que são periódicos, dentre eles: SIMGELF, SARAUENP, *Noches Hispánicas* na UENP.

Contato: nerynei@uenp.edu.br

Patrícia Cristina Formaggi Cavaleiro Navi: graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004) e mestre em educação pela Universidade Estadual de Maringá (2009). Atualmente, é docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), Campus Jacarezinho. Professora pedagoga na educação básica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e coordenadora do curso de formação de docentes. Tem experiência e atua na área de educação infantil, metodologias de ensino, com ênfase nos seguintes temas: teoria histórico-cultural, teoria da atividade, ensino.

Contato: patricia.formaggi@uenp.edu.br

Stefany Lima Rosolem: Possui graduação em Letras (2021), com habilitação em Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Também possui graduação em Administração (2015) pela Faculdade do Norte Pioneiro. Atualmente é assessora técnica da Divisão Acadêmica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Contato: stefany.rosolem@uenp.edu.br

Wagner de Moraes Barboza, graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no campus de Jacarezinho.

Contato: wagnerbarboza963@hotmail.com

Wesley de Cássio Gonçalves, graduando em Letras Português/Inglês na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) no campus de Jacarezinho.

Contato: goncalves.wesley@outlook.com

ÍNDICE REMISSIVO



A

Aluno 10, 33, 36, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 89, 99, 106, 110, 111, 113, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131

B

BNCC 10, 57, 58, 59, 73, 119

C

Criatividade 5, 11, 12, 73, 106, 110, 116, 117, 121, 122, 127

D

Desenvolvimento 5, 11, 12, 14, 15, 19, 21, 25, 33, 58, 59, 60, 64, 67, 72, 74, 76, 77, 78, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 100, 103, 104, 111, 116, 118, 120, 121, 122, 128, 133, 136

Docente 5, 8, 10, 12, 13, 24, 35, 38, 50, 56, 61, 62, 64, 67, 81, 89, 111, 115, 116, 119, 128, 129, 131, 133, 135, 137, 139

E

Educação 16, 19, 21, 35, 47, 52, 53, 55, 56, 59, 63, 67, 69, 70, 78, 90, 102, 111, 118, 119, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 139

Educador 54, 129, 130

Ensino 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 19, 25, 30, 31, 32, 35, 36, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 72, 73, 74, 77, 78, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139

Ensino-aprendizagem 5, 9, 10, 31, 32, 35, 56, 58, 60, 66, 67, 72, 82, 90, 102, 104, 110, 111, 113, 115, 116, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 136

Ensino Médio 31, 36, 58, 59, 67, 87

Epistemologia 55, 70, 92

Escola 18, 20, 34, 55, 57, 58, 77, 79, 80, 100, 103, 104, 118, 121, 123, 128, 133, 135

Espanhol 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 60, 62, 66, 79, 105, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 136, 137

F

Falante não nativo 5, 10

Figuras de linguagem 5, 10, 11, 89, 95, 96, 99, 100, 101, 103

Fonologia 26, 84

Formação 5, 8, 12, 14, 19, 27, 54, 59, 67, 96, 105, 118, 119, 120, 124, 126,
128, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 139

Formação continuada 128, 131

Formação docente 5, 8, 128, 133

Formação inicial 5, 12, 128, 131, 133

G

Gamificação 120, 124, 125, 133, 134

Gênero 9, 10, 24, 29, 32, 33, 56, 57, 60, 61, 63, 67, 98, 116

Globalização 51, 55, 69, 70, 78, 81, 85, 86

Guiné Equatorial 5, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 23

H

Habilidade 19, 25, 31, 32, 33, 34, 35, 90, 96

Humor 5, 11, 12, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
113, 114, 115, 116, 117, 118

I

Incongruência 107, 108, 115, 116

Indícios tipográficos 29

Inglês 5, 9, 14, 18, 24, 32, 36, 37, 39, 52, 53, 54, 55, 74, 75, 79, 81, 82, 83, 85,
87, 105, 122, 123

Inglês 5, 9, 10, 51, 53, 54, 55, 75, 78, 82, 83, 87, 135, 136, 137, 138, 139

Interculturalidade 55, 85, 86

J

Jean Piaget 11, 92, 94

L

Leitura 5, 8, 13, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 69, 70, 71, 72,
74, 79, 124

Letramento 33, 36, 57, 69, 70, 71, 72

Língua 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28,
30, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 70, 73, 74, 75, 77, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 89, 94, 96, 98, 99, 101, 105, 106, 110, 111, 112, 116, 118,
136

Língua espanhola 8, 9, 13, 14, 16, 18, 38, 39, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 56, 57, 61,
64, 65, 67, 110, 111, 112, 116, 136

Língua estrangeira 8, 10, 11, 24, 25, 28, 31, 32, 35, 36, 44, 54, 55, 57, 60, 61,
62, 64, 73, 74, 77, 83, 84, 105, 106, 110, 111

Língua estrangeira moderna 11, 73, 105, 106, 110, 111

Linguagem 5, 7, 8, 10, 11, 12, 24, 27, 29, 47, 57, 58, 59, 60, 69, 72, 74, 86, 88,
89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 130

Línguas 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 29, 30,
38, 39, 47, 50, 51, 52, 56, 65, 67, 81, 82, 84, 85, 86, 99, 100, 102, 103,
105, 106, 109, 110, 111, 115, 116, 136, 137

Linguística 5, 14, 18, 19, 20, 21, 38, 46, 47, 48, 60, 70, 82, 89, 94, 98

Ludicidade 5, 11, 12, 60, 106, 110, 116, 118

M

Meme 9, 10, 56, 57, 63, 64, 65, 66, 67

Metodologias 5, 9, 10, 12, 31, 52, 57, 62, 89, 100, 119, 120, 121, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139

Metodologias ativas 5, 12, 52, 100, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 129,
130, 131, 132, 133, 135

Multiletramento 10, 57, 58, 72, 74, 75, 77, 78

Multiletramentos 5, 10, 58, 68, 69, 72, 73, 76, 79

Multiplicidade 57, 69, 70, 72

N

Nativo 5, 10, 52, 82, 83, 84, 86, 87

Neuroatipicidade 94, 102

P

Piaget 11, 25, 92, 93, 94, 96, 104

Políticas linguísticas 5, 8, 9, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 52, 55

Português 20, 23, 28, 34, 39, 45, 46, 47, 48, 66, 75, 136

Professor 8, 9, 19, 24, 30, 32, 36, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 66, 67, 71, 72,
73, 74, 75, 76, 78, 89, 99, 105, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125,
127, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137

S

Sala de aula 5, 10, 11, 12, 24, 30, 34, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 67,
71, 72, 74, 77, 78, 105, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 120, 122, 123, 124,
125, 128, 130, 131, 132, 134, 137, 139

T

TEA 10, 11, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

TGD 11, 88, 89, 90

Transformação social 5, 9, 126

Transtorno do Espectro Autista (TEA) 10, 88, 91, 97, 99, 102, 103

Turismo 5, 40, 43, 48, 49

REALIZAÇÃO:

Grupo de Pesquisa “Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e Formação de Professores” da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Jacarezinho – PR – Brasil

