Coleção Linguística Aplicada - Volume 1

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Iris Oliveira de Carvalho
Rosana Beatriz Garrasini
(org.)

Cegraf UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora
Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor
Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG
Maria Lucia Kons

Coleção Linguística Aplicada - Volume 1

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Iris Oliveira de Carvalho
Rosana Beatriz Garrasini
(org.)

2024

Cegraf UFG

© 2024, Iris Oliveira de Carvalho, Rosana Beatriz Garrasini (org.)
© 2024, Cegraf UFG

Revisão linguística e normalização técnica
Cristina Machado

Capa, projeto gráfico e editoração
Bruno Oubam

DOI: https://doi.org/10.63756/CegrafUFG.EXP.ebook.978-85-495-1075-4/2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Experiências de ensino de línguas na formação continuada [livro eletrônico] / Iris Oliveira de Carvalho, Rosana Beatriz Garrasini (org.). -- Goiânia, GO : Cegraf UFG, 2024.
-- (Coleção Linguística Aplicada)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-495-1075-4

1. Línguas - Estudo e ensino 2. Linguística - Estudo e ensino 3. Linguística aplicada 4. Formação continuada I. Carvalho, Iris Oliveira de. II. Garrasini, Rosana Beatriz. III. Série.

25-255905

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística 410

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO
Eliane Carolina de Oliveira

16 TRAJETÓRIA DO CURSO ELA: FORMAÇÃO CONTINUADA E INCENTIVO À PESQUISA
Iris Oliveira de Carvalho
Rosana Beatriz Garrasini

31 A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ENSINO--APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÂNIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE
Aldirene Rodrigues dos Santos
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

54 NARRATIVAS VISUAIS E LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA
Anita Angélica Cruz de Paiva Sousa
Mariney Pereira Conceição

82 O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS AUTISTAS: DESAFIOS E PROPOSTAS
Mileidy Pereira Morais
Roberta Carvalho Cruvinel

115 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS
Andrea da Silva do Espírito Santo
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

139 LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE INGLÊS: ANÁLISE DA CELEBRAÇÃO DO HALLOWEEN EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA
Joana Darc Leite
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

165 A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS
Liliam Ferreira Barbosa
Letícia de Souza Gonçalves

190 SOBRE AS AUTORAS

APRESENTAÇÃO

Eliane Carolina de Oliveira

É com grande satisfação que apresento este *e-book*, que é muito mais do que uma compilação de textos. Nele, são compartilhados não apenas trabalhos acadêmicos, mas também a história vibrante e evolutiva do curso Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ELA). Por meio da leitura do material, é possível testemunhar o comprometimento contínuo com a excelência educacional e a pesquisa aplicada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Dessa forma, convido você a se envolver em uma teia de conhecimento que transcende os limites da academia e mergulha nas demandas reais da formação de professores. Este *e-book* é exatamente isso, uma teia tecida com habilidade, na qual cada capítulo representa uma contribuição valiosa para o aprimoramento do ensino, oferecendo insights preciosos e soluções práticas para os desafios enfrentados por educadores. Prepare-se para se envolver nessa teia de saberes entrelaçados e expandir seus horizontes educacionais.

O primeiro capítulo, de Iris Oliveira de Carvalho e Rosana Beatriz Garrasini, intitula-se "Trajetória do curso ELA: formação continuada e incentivo à pesquisa" e reflete sobre a trajetória do referido curso lato sensu em linguística aplicada. Nesse capítulo são entrelaçadas questões cruciais no cenário da formação continuada de professoras/es de línguas, tais como a equalização das disciplinas, a introdução de novos conteúdos e a ênfase na importância da formação continuada. O texto

explora a relevância dessa etapa de formação continuada, destacando que a graduação é apenas o ponto inicial de uma complexa trama, sendo essencial a continuidade dos estudos para uma atuação qualificada diante das transformações constantes na educação. Motivações para a busca por essa formação são cuidadosamente entrelaçadas, incluindo a insatisfação com a formação inicial, a sensação de defasagem e a necessidade de reconexão com a universidade. Ao abordar a prática docente, o capítulo destaca igualmente os desafios enfrentados pelas/os professoras/es de línguas, como a falta de material didático de qualidade e as dificuldades na escolha de livros didáticos. Os relatos das/os cursistas, delicadamente incorporados à trama, são apresentados a título de ilustrar tais questões, ressaltando a importância de se incluir disciplinas que proporcionem a reflexão sobre a prática, promovendo trocas de ideias e incentivando a busca por melhorias. As autoras defendem que a pesquisa, como fio intrínseco à teia do conhecimento, deve fazer parte da formação desde a graduação, mas reconhecem que, muitas vezes, a prática da pesquisa é marginalizada, sendo necessário desmistificá-la e integrá-la à rotina docente, possibilitando uma produção de conhecimento mais alinhada com a realidade escolar. O capítulo que habilmente tece os primeiros momentos deste *e-book* é apresentado como uma forma de comemorar o percurso do curso ELA, reafirmando o comprometimento com o ensino de línguas estrangeiras e a formação continuada e objetivando oferecer subsídios para refletir a prática docente e motivar o investimento acadêmico e pessoal das/os profissionais que atuam na área.

O segundo capítulo, tecido por Aldirene Rodrigues dos Santos e Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes, entrelaça-se à teia do conhecimento com este título sugestivo: "A importância atribuída ao ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola de educação básica de Goiânia a partir da perspectiva docente". O estudo apresentado

nessa composição destaca desafios significativos enfrentados no contexto do ensino de língua inglesa na educação básica, especialmente em uma escola da rede pública municipal da capital de Goiás. Alguns pontos principais, habilmente desvelados pela participante P, professora de língua inglesa, emergem como fios essenciais na tessitura do texto. São eles: importância do ensino de inglês desde a alfabetização – a professora destaca essa importância, indo contra a norma nacional que torna o ensino obrigatório apenas a partir do sexto ano do ensino fundamental; desafios e desvalorização da profissão docente – a professora menciona a desvalorização da profissão, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, e ressalta ainda a falta de reconhecimento e apoio social, o que impacta negativamente na qualidade do ensino; desvalorização da língua inglesa nos conselhos de classe – segundo a participante, a língua inglesa é percebida com menos importância em conselhos de classe, sendo raramente considerada para reprovação dos alunos, configurando-se como um nó a mais na emaranhada trama educacional, com uma diferença de *status* entre o inglês e as outras disciplinas; propostas para transformação – a professora destaca a importância de mudar a mentalidade da comunidade escolar, enfatizando que o inglês é uma língua globalmente relevante, não apenas para quem deseja viajar para fora do país; importância da pesquisa na valorização docente – a pesquisa, como um fio dourado na composição, é apontada como uma ferramenta empoderadora para as/os docentes, capaz de promover mudanças de concepções, confiança no desenvolvimento de habilidades e uma visão mais crítica e construtiva da prática pedagógica. No geral, o estudo ressalta a necessidade de repensar e transformar o ensino de língua inglesa na educação básica, reconhecendo os desafios e propondo mudanças para valorizar tanto a disciplina quanto a profissão docente. É destacada ainda a importância da pesquisa e da reflexão crítica como

catalisadoras para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras, contribuindo para a rica tapeçaria do conhecimento educacional.

O terceiro capítulo, das autoras Anita Angélica Cruz de Paiva Sousa e Mariney Pereira Conceição, é nomeado "Narrativas visuais e linguagem como prática social: a construção de identidades de professores de línguas em tempos de pandemia". Nele, as pesquisadoras abordam os desafios enfrentados pelos professores de línguas no Brasil, destacando questões como formação docente precária e condições inadequadas de trabalho, formando uma complexa tessitura que envolve as realidades enfrentadas pelos educadores. Em especial, examinam o impacto da pandemia da Covid-19, revelando como os/as professores/as assumiram novos papéis, incluindo o de ensinar remotamente enquanto enfrentavam inseguranças quanto ao retorno à normalidade. O estudo adota uma abordagem qualitativa, centrando-se em teias de narrativas visuais produzidas por professores de línguas durante a pandemia. O percurso metodológico inclui a análise das representações visuais e textuais dos participantes, explorando a experiência do ensino remoto. A pesquisa destaca a necessidade de considerar esses relatos na formação de professores, especialmente diante da possível adoção do ensino híbrido no pós-pandemia. Ao analisar as contribuições dos participantes, o estudo revela a predominância de representações negativas, refletindo sentimentos de tristeza, solidão e estresse. As narrativas visuais, como delicados bordados em sua diversidade de formas, ilustram a multiplicidade de papéis, muitas vezes sobrepostos, desempenhados por professores sobrecarregados, formando uma rica tapeçaria que retrata a complexidade da experiência educacional durante a pandemia. A análise dos dados destaca ainda a necessidade de repensar práticas de ensino, avaliação e integração de tecnologias na formação docente, apontando para possíveis ajustes no arranjo educacional. Concluindo, o capítulo, como uma costura

cuidadosa, salienta a importância de compreender as experiências dos professores durante a pandemia e propõe reflexões sobre a prática docente, sugerindo implicações para a formação e abordagens futuras de ensino e avaliação.

O quarto capítulo, "O ensino de inglês para alunos autistas: desafios e propostas", redigido pelas autoras Mileidy Pereira Morais e Roberta Carvalho Cruvinel, é como um valioso bordado que, por meio de uma extensa revisão bibliográfica, abraça o desafio do ensino de língua inglesa/língua adicional (LI/LA) para alunos autistas na educação básica. A pesquisa explora teses, dissertações, artigos científicos e legislação relacionada às características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como políticas públicas educacionais brasileiras para a educação especial. A metodologia adotada, qualitativo-interpretativista, é como um fio delicado que costura a compreensão dessas nuances complexas. Os desafios enfrentados no ensino de LI/LA para alunos autistas são habilmente discutidos pelas autoras, destacando a falta de formação docente adequada e a necessidade de uma abordagem crítica na formação de professores de língua inglesa. A análise dos dados é organizada em seções, examinando as propostas didáticas encontradas na literatura pesquisada e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Estratégias como interações entre colegas, práticas discursivas diversas e participação da família e profissionais de apoio são sugeridas, formando uma trama pedagógica que busca atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. O texto, como uma tapeçaria educacional, discute a forma como as propostas didáticas se alinham à legislação brasileira e às políticas públicas educacionais para a educação especial. O trabalho destaca igualmente a relevância do ensino de língua inglesa como meio de contribuir para o desenvolvimento dos alunos com TEA, promovendo interação social e preparando-os para uma participação mais efetiva na sociedade. Concluindo com maestria, o capítulo destaca a necessida-

de de uma abordagem inclusiva, enfatizando o investimento na formação de professores, o envolvimento da família e a adaptação das práticas de sala de aula, formando assim um mosaico educacional que visa a promover um ensino eficaz de LI/LA para alunos autistas.

O quinto capítulo, concebido pelas autoras Andrea da Silva do Espírito Santo e Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, apresenta o título "O ensino de língua portuguesa para alunos surdos na educação básica: um olhar sobre as metodologias pedagógicas". Como um intricado bordado, o trabalho mergulha nos desafios enfrentados no ensino de língua portuguesa (LP) para alunos surdos na educação básica, destacando a necessidade de uma compreensão mais profunda das diversidades de aprendizagem, especialmente no contexto desses alunos. As autoras ressaltam também a necessidade de uma abordagem bilíngue, utilizando a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e a LP como segunda. O capítulo destaca as dificuldades decorrentes da aquisição tardia da Libras, especialmente para surdos nascidos em famílias de ouvintes, sublinhando que a falta de compreensão inicial por parte dos pais sobre a importância da língua de sinais pode impactar negativamente na comunicação e no desenvolvimento linguístico da criança surda. No tocante ao ensino de LP, as autoras habilmente apontam a necessidade de formação adequada para os professores, considerando metodologias que estimulem o diálogo, a visão crítica e o interesse pela língua. Estratégias como leitura compartilhada e uso de ferramentas visuais são destacadas como eficazes para a compreensão dos alunos surdos. Em um minucioso exercício de pesquisa, as professoras autoras apresentam uma análise de trabalhos acadêmicos sobre as metodologias de ensino de LP para alunos surdos na educação básica, revelando deficiências na formação dos docentes e na oferta de metodologias adequadas. Para elas, o bilinguismo é defendido como chave para a inclusão, destacando a importância de uma política linguística

que promova a consolidação da Libras. Ao compartilhar experiências pessoais, incluindo a descoberta tardia da necessidade da Libras para o filho surdo de uma das autoras e os desafios enfrentados na escola, o capítulo se enriquece com narrativas que refletem as realidades vividas. A falta de metodologias inclusivas e a escassez de professores qualificados são evidenciadas como obstáculos à participação plena dos alunos surdos na educação. O estudo conclui com a ênfase na importância da conscientização sobre as singularidades dos alunos surdos, ressaltando a necessidade premente de formação docente, metodologias diversificadas e uma abordagem pedagógica que promova o bilinguismo. Por fim, o trabalho visa a contribuir para a compreensão dessas questões, incentivando práticas educacionais mais inclusivas e eficazes para alunos surdos na educação básica, formando assim um tecido educacional mais justo e acessível.

"Língua e cultura no ensino de inglês: análise da celebração do Halloween em uma escola pública brasileira" é o título do penúltimo capítulo, elaborado pelas autoras Joana Darc Leite e Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello. Como uma complexa teia cultural, o estudo lança um olhar atento sobre o engajamento de alunos do 9º ano do ensino fundamental II de uma escola pública em Goiânia, Goiás, nas atividades do Halloween durante aulas de língua inglesa, em outubro e novembro de 2019. Utilizando uma abordagem qualitativa e valendo-se de instrumentos como questionários, interpretação de textos, análise de vocabulário temático e reflexões sobre aspectos culturais, a pesquisa busca compreender a influência do Halloween na percepção cultural dos alunos. Com atividades práticas que incluíram a confecção de decorações temáticas, coreografias e uma festa de Halloween na escola, o estudo revela resultados significativos ao evidenciar o engajamento expressivo dos alunos nas atividades propostas. Os resultados revelaram também uma compreensão mais ampla por parte dos estudantes sobre a pró-

pria cultura e uma apreciação mais profunda das culturas dos povos de língua inglesa. Além disso, a pesquisa permitiu a reflexão sobre diferenças e semelhanças entre o Halloween, o Día de los Muertos e o Finados, enriquecendo a compreensão cultural dos estudantes. As respostas dos alunos indicaram que a participação no Halloween não foi vista como uma negação de sua própria cultura, mas sim como uma valorização de suas tradições, formando assim uma tapeçaria multicultural. Além disso, o estudo ressalta a importância de discutir temas contemporâneos, como o significado do medo na sociedade atual, proporcionando uma reflexão crítica sobre questões sociais. A pesquisa, como um delicado entrelaçar de experiências culturais, contribuiu significativamente para a prática docente, evidenciando a singularidade de cada aluno e a eficácia de estratégias pedagógicas que integram a cultura do aluno ao processo de ensino. Dessa forma, promove um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor, onde as diversas culturas se entrelaçam harmoniosamente.

O último capítulo do *e-book*, intitulado "A gamificação como estratégia de motivação: uma análise da prática pedagógica de professores de línguas adicionais", é uma peça fundamental na intricada tapeçaria desta composição acadêmica. De autoria de Liliam Ferreira Barbosa e Letícia de Souza Gonçalves, o estudo mergulha na análise da prática pedagógica de professoras/es de línguas adicionais, abrangendo tanto o ensino básico quanto o superior, além de centros de idiomas, que adotam a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas. A pesquisa revela que a relação professor-aluno desempenha um papel crucial nesse contexto, influenciando a decisão de incorporar ou não a gamificação. A afinidade resultante dessa relação, bem como o contexto e as experiências vividas pelos estudantes durante a educação básica ou o ensino superior, moldam as escolhas dos professores. Ao investigar o perfil desses professores, as autoras observam que a geração digital à

qual pertencem não é determinante na adoção da gamificação. Além disso, a pesquisa destaca que o uso efetivo da gamificação varia nas diferentes etapas de ensino, sendo mais expressivo no período básico. As pesquisadoras apontam que no ensino superior há relativa resistência por parte dos estudantes, talvez devido à percepção tradicional do ambiente universitário. Os resultados do estudo indicam que, independentemente da etapa de ensino ou idade dos estudantes, a decisão de empregar a gamificação é prerrogativa do professor. A pesquisa conclui que a gamificação, quando utilizada com metodologias ativas, pode enriquecer o ambiente educacional, aproximando o processo de aprendizagem da realidade dos estudantes. O estudo oferece uma contribuição significativa à linguística aplicada, evidenciando a importância da gamificação na aprendizagem de línguas adicionais. Ao abrir caminho para pesquisas futuras, destaca a necessidade de explorar mais a fundo tanto a gamificação quanto as metodologias ativas no contexto educacional.

Ao folhear as páginas deste *e-book*, somos convidados a contemplar a riqueza de conhecimento, as experiências e as inovações apresentadas por cada autora. Este trabalho coletivo se assemelha a uma tapeçaria complexa, habilmente tecida, em que cada capítulo/fio representa uma contribuição única para o campo da linguística aplicada; cada capítulo/fio é um reflexo da dedicação ao aprimoramento do ensino de línguas e da construção de um ambiente educacional enriquecedor; cada capítulo/fio contribui para expandir horizontes educacionais.

Parabéns a todas/os que desempenharam um papel importante na concretização deste projeto, que, como a “teia de conhecimento”, aspira a ser mais do que uma leitura, mas uma inspiração duradoura para aqueles que buscam aprimorar continuamente o ensino de línguas. Boa leitura!

TRAJETÓRIA DO CURSO ELA: FORMAÇÃO CONTINUADA E INCENTIVO À PESQUISA

Iris Oliveira de Carvalho
Rosana Beatriz Garrasini

É com muita satisfação que realizamos o sonho antigo de publicar alguns trabalhos desenvolvidos no curso Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ELA), bem como trabalhos de colaboradoras/es, colegas de outras Instituições de Ensino Superior (IES), aulas magnas e palestras que foram realizadas no curso. Já temos uma longa estrada e para iniciar gostaríamos de recordar um pouco do caminho trilhado até aqui.

Para contar a história do curso ELA é necessário relembrar a trajetória das línguas estrangeiras no antigo Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás (UFG), hoje Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae). O percurso teve início com a oferta do francês e, posteriormente, do inglês, após a criação de uma escola pública federal de educação básica dentro da universidade.

Tudo começou em 1968, quando foi criado um departamento de educação básica na Faculdade de Educação (FE) da UFG, situada no Câmpus Colemar e Silva, atrás da Faculdade de Direito, na Praça Universitária. Seu objetivo era ser lócus de aprimoramento de metodologias de ensino, funcionar como escola experimental para os novos cursos de licenciatura da universidade e ser seu campo de estágio. Na década

de 1970, o departamento ganhou sede própria no Câmpus Samambaia, e no início da década de 1980 o então Colégio de Aplicação foi convertido em órgão suplementar para estudos aplicados à educação.

Em 1994, deixou de ser Colégio de Aplicação, pois já não pertencia mais à FE, tornando-se uma unidade especial. Sendo assim, foi denominado como Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), com ensino de francês e inglês. No início dos anos 2000, o espanhol foi incorporado, tornando o Cepae a única escola pública do estado a oferecer três línguas estrangeiras na matriz curricular dos anos finais do ensino fundamental e duas línguas na matriz do ensino médio, sendo a segunda língua de escolha do aluno. Esse salto de qualidade no ensino da educação básica o tornou uma escola pública diferente e única no processo de internacionalização da educação recentemente iniciado pela UFG. Os alunos do Cepae estão inseridos em um universo de pluralidade linguística e cultural, utilizam e disseminam seus conhecimentos linguísticos em nossa universidade e por outros locais por onde passam.

Por ser uma unidade especial da universidade, o Cepae oferece educação básica (desde a educação infantil até o ensino médio) e outros níveis de formação, como as pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. O ingresso na educação básica se dá via sorteio, e essa etapa é destinada a pesquisas aplicadas à educação e para as práticas docentes das diversas licenciaturas de cursos da UFG. As professoras e os professores são, em grande maioria, do magistério superior, mas também há docentes de ensino básico técnico e tecnológico na educação infantil e anos iniciais. Atuam também como supervisoras/es de estágio e, em alguns cursos, professoras/es da disciplina de estágio. O programa de pós-graduação *stricto sensu* oferece o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Cepae, criado em 2014 para atender a profes-

soras e professores de qualquer área do conhecimento, com acesso disponibilizado via edital.

Nesse contexto, e para solidificar ainda mais o trabalho realizado no Cepae com o ensino de línguas, foi criado, em 2010, o curso Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ELA). Este derivou-se de um curso de especialização da Faculdade de Letras (FL) da UFG que foi ofertado nos anos 2000 e descontinuado. Assim, anos depois, criou-se uma nova versão do curso, que foi hospedado no Cepae, em parceria com as/os colegas professoras/es da FL, com aulas sempre aos sábados para melhor atender as/os cursistas.

Participaram desde a primeira edição medalhões do ensino de línguas, como as professoras Dilys Rees e Heloisa Mello; também os professores Francisco Figueiredo, Alexandre Badim e as professoras Rosane Pessoa, Lucielena Lima, Cleidimar Silva, que fizeram parte do curso juntamente com Sara Gonzales Belaonia, Patrícia Roberta Almeida, Margarida Álvares e Elena Ortiz Preuss. A professora Eliane Carolina de Oliveira foi vice-coordenadora do curso e professora. Ainda houve a participação inestimável da professora Barbra Sabota, hoje professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG), e outras colegas maravilhosas que iniciaram a caminhada conosco: Nilvânia Damas e Delaine Xavier dos Santos. A professora Alexandra Almeida de Oliveira é nossa colaboradora até os dias atuais. Do nosso colegiado tivemos as participações das professoras Silvana Matias Freire, Deisi Nanci Mesquita, Sirlene Oliveira, dos professores Newton Murce, Alcir Horácio da Silva e □ ales Vieira. E, ainda, as professoras do Instituto Federal de Goiás (IFG) Helen Betane Ferreira e Maria Eugênia Sebba de Andrade.

Atualmente, temos uma equipe igualmente maravilhosa, do nosso colegiado: Roberta Cruvinel, Letícia Gonçalves, Fabiana Fernandes,

Flávia Galvão, Gilberto Campos e colegas muito queridos de outras IES como o professor Juan Castro (Instituto Federal Goiano - IF Morrinhos), Samuel Rufino (Universidade Federal da Bahia - UFBA) e a professora Suelaynne Lima (UEG). Certamente não citamos outras participações, e por isso a todas e todos que contribuíram e contribuem com o nosso curso, agradecemos.

Durante esses mais de dez anos de oferta do curso ELA, o público-alvo não mudou, mas foi ampliado para suprir as recentes demandas das línguas adicionais (LA) inseridas nos novos contextos de ensino-aprendizagem. Assim, o curso se destina a participantes graduados em qualquer área do conhecimento, atuantes como professoras/es de línguas, de português como língua estrangeira ou segunda língua e de Libras para falantes/ouvintes. Tem como objetivo dar continuidade à formação da/do profissional, para que esta ou este possa refletir sobre sua prática e aprimorá-la com base em pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas. E, ainda, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público e/ou privado e para o crescimento intelectual das/os profissionais de línguas.

Como é destaque, o foco está em dar continuidade à formação e aprimorá-la a partir da reflexão e pesquisa, visando ao crescimento intelectual e à melhoria da prática docente. Assim, a matriz curricular esteve em constante mudança, a partir das sugestões das/os cursistas, para suprir as necessidades do nosso entorno docente e para o aprimoramento do fazer pedagógico diário. Em um desses movimentos de aprimoramento, foi criado um projeto de extensão ligado ao curso ELA, inicialmente denominado Seminário de Integração, que a partir de 2021 passou a ser chamado Jornada de Estudos de Línguas, com o objetivo de atender, não apenas cursistas, mas de ampliar a participação da comunidade docente de línguas de escolas públicas e privadas,

graduação e pós-graduação, trazendo palestrantes e conferencistas de áreas e temáticas abordadas durante as disciplinas do curso, promovendo discussões e reflexões acerca da prática docente.

Além disso, as disciplinas foram equalizadas com 30 horas cada uma, e algumas deixaram de existir para que outras tivessem maior carga horária. A partir da turma 2021, duas novas disciplinas, muito almejadas pelas/os pós-graduandas/os, passaram a integrar o currículo do curso ELA – uma trouxe a instrumentalização inicial sobre a inclusão escolar e a outra abarcou as nuances do trabalho com a literatura na sala de aula pelo viés da linguística textual. Com essa nova configuração entendemos que o curso *lato sensu* atende às demandas e necessidades de quem busca essa formação continuada inicial, almejando melhorar a sua prática ou alcançar um novo degrau, que é o *stricto sensu*. Para nossa satisfação, as/os estudantes nos relatam as benesses dessas modificações, como o ingresso em cursos de mestrado e aprovação em concursos, um novo olhar sobre a prática docente inclusiva e as perspectivas de novas possibilidades de vivenciar o dia a dia na sala de aula com projetos desenvolvidos nas escolas de origem.

Após esse breve relato de como chegamos até aqui, prosseguimos nosso capítulo com alguns apontamentos sobre a importância da formação continuada e do incentivo à pesquisa na sala de aula de línguas gestada no contexto acadêmico. Para ilustrar, são apresentados alguns trechos de relatos das/os cursistas durante uma prática da disciplina "Materiais e atividades para o ensino de línguas estrangeiras", sendo que todas/os as/os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudéssemos utilizar suas narrativas neste texto.

A importância da formação continuada

Segundo Lima e Moura (2018), a contemporaneidade assegura a necessidade de a formação continuada ser entendida como um processo de atualização e construção de conhecimentos tecidos reflexivamente a partir do exercício diário do labor pedagógico em todos os espaços educacionais de atuação da/o docente. A partir dessa reflexão, destacamos que a graduação não é completa, é uma formação inicial e, por isso, depende da continuidade dos estudos para alcançar a qualidade necessária no trabalho educativo em constante mudança e adequação às realidades escolares.

Nesse sentido, destacam as autoras que a formação da/do educadora/educador é um processo que nunca se esgota, já que pressupõe a construção de uma autonomia crítica e reflexiva para uma atuação emancipatória e de qualidade. Dessa forma, depois de mais de uma década entrevistando professoras/es para ingressarem no curso, o que observamos são profissionais que resolveram sair da sua rotina e aumentar um degrau de conhecimento específico imbuídos de estopins diversos.

Os motivos para essa guinada, na maior parte das/os entrevistadas/os por nós são: insatisfação com a formação inicial, sensação de defasagem, necessidade de se reconectar com a universidade visando ao nível *stricto sensu*, vontade de realizar um curso específico para professoras/es de línguas e, por fim, sair do ostracismo que a rotina de trabalho incessante impôs após a graduação. Muitas/os professoras e professores são concursados no município e no estado, e a rotina diária cerceia a vontade e o pensamento de buscar uma pós-graduação. Não podemos esquecer que o incentivo financeiro, com a possibilidade de aumentar um pouco os ganhos, também reforça essa necessi-

SUMÁRIO

dade. É notório que não há uma licença capacitação ou um momento propício para iniciar esse processo, no entanto, a oferta do curso aos sábados e a oportunidade de terminar o período de disciplinas em dez meses é o empurrão necessário para dar início a essa mudança. Ao fim de dez meses, e tendo iniciado o processo de pesquisa e escrita do Trabalho Final de Curso (TFC) ainda durante o estudo das disciplinas, a/o cursista tem seis meses para a conclusão do processo de escrita e defesa de seu trabalho.

Antes de iniciar o curso essa/esse docente se sente insatisfeita/o e começa a refletir sobre a sua carreira, o seu emprego e sobre a sua vida acadêmica. Essa percepção de que o processo não está completo reforça o que afirmam Lima e Moura (2018) sobre a formação das/os professoras/es ser um processo que nunca se esgota. Falcomer (2008) afirma que nenhum curso de graduação tem um currículo capaz de formar professoras/es aptas/os a enfrentar com destreza todas as demandas da escola e expectativas da sociedade, de ensinar línguas e responder com eficiência e clareza às situações do cotidiano. O clima de tensões e incertezas que paira sobre a carreira docente – em especial sobre as/os professoras/es de línguas, com as recentes reformas em âmbito nacional e estadual que retiram a carga horária dessas disciplinas ou extinguem a oferta nos níveis de ensino – acaba por tornar o ambiente escolar um lugar hostil para esse profissional.

Ao escolher a sua carreira, a/o futura/o docente sabe da importância de aprender línguas para o contexto mundial em que vivemos, de salas de aula e de estudantes conectados com o mundo. Ainda assim, as políticas públicas não reforçam essa necessidade de expansão da oferta de línguas e refletem a característica inversa, a da exclusão do currículo escolar, aumentando ainda mais o abismo educacional em que o país se encontra em relação a outros países e ao seu próprio desenvolvimento

econômico e social. Dessa forma, reforça Falcomer (2008), ao iniciar a sua vida profissional a/o recém-graduada/o para o ensino de línguas já se depara com situações adversas para as quais não se sente preparada/o e iniciam-se as primeiras angústias e preocupações. No relato de uma aluna do curso, é possível observar o despreparo e a sobrecarga.

> Trecho 1 - [Lu] Já no percurso como professora de línguas estrangeiras, mais precisamente a língua francesa, em 2014 e 2015, tive a oportunidade de ser coautora de um projeto de extensão [...]. Essa experiência foi muito enriquecedora, contudo, olhando agora, percebo que não tinha tanta experiência para dar aula de francês, e que teria sido interessante buscar mais formação. Também percebo a minha falta de maturidade, contudo, sempre tentei fazer o melhor dentro do possível.

A partir do relato da cursista, percebemos que apenas a formação inicial não assegura que a/o profissional sinta-se totalmente municiada/o de suporte instrucional para desenvolver a sua prática. Lima e Moura (2018) recordam que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) assegura que a formação profissional é de extrema importância para garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, participar de cursos, programas e atividades de formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional.

Além da falta de experiência, na sala de aula o elevado número de alunas/os, a carga horária reduzida, as/os alunas/os de inclusão, a falta de motivação das/os estudantes, a cobrança dos pais e da coordenação e a pouca disponibilidade ou inadequação do material didático-pedagógico acabam por sufocar a/o profissional. Outros relatos de cursistas apresentados abaixo confirmam a preocupação com o material didático a ser utilizado.

Trecho 2 - [Li] Eu já participei de "escolha" de livros literários, mas não tive a oportunidade de participar da escolha de livros didáticos de LE, porém acredito que precisamos considerar a realidade dos estudantes, os assuntos abordados, a habilidade em foco, dentre outras relevâncias para escolher o livro didático.

Trecho 3 - [Si] Trabalho com o ensino de espanhol para o ensino médio [...]. Hoje não são mais ofertados livros de espanhol a serem escolhidos no PNLD. Entretanto, quando o fazia, sempre eram desapontamentos, pois os livros encaminhados, geralmente, não eram os que haviam sido escolhidos, e a seleção de livros é uma tarefa árdua, sobretudo, quando se procura fazer criteriosamente. Muitas vezes os livros recebidos eram difíceis de serem trabalhados, pois traziam textos muito longos, alguns com textos desinteressantes, atividades desarticuladas dos textos, atividades difíceis de serem aplicadas. Alguns [...] não levam em consideração o nível de conhecimento linguístico para a turma à qual se destina.

A partir dos relatos nos trechos 2 e 3, percebemos a dificuldade em garantir material didático de qualidade para alicerçar o trabalho da/o docente, principalmente na escola pública, já que raramente o material escolhido é o que vai ser recebido. Falcomer (2008) explica que normalmente a/o docente está envolta/o em uma grande carga de trabalho e busca maneiras de tornar-se mais eficiente, aprimorar sua maneira de ensinar para alcançar as/os aprendizes. Ao perceber poucas mudanças, a professora ou o professor se frustra, sente-se desestimulada/o e é engolida/o pela falta de perspectiva, desistindo por um tempo de tentar inovar e desenvolver-se.

Esse é o público-alvo dos cursos *lato sensu* voltados para a educação ou o ensino de línguas. Ainda assim, a/o docente que busca reto-

SUMÁRIO

mar a sua formação e valorizar a sua prática para seguir na profissão nem sempre encontra o que necessita nos cursos que são oferecidos. Nossas/os entrevistadas/os mencionam sempre vários cursos de capacitação, extensão e outras especializações que fizeram; no entanto, ainda estão buscando uma formação que as/os deixe mais perto de onde querem chegar, seja um concurso efetivo ou outro nível de pós-graduação. Buscam algum curso que mantenha a motivação para permanecer na carreira ou que mude a perspectiva de ser uma professora ou um professor que se mantém na docência por falta de opção e, ainda, que devolva o entusiasmo do início ou que finalmente aponte um caminho a seguir na busca pela reflexão e aprimoramento diários.

Não queremos aqui afirmar que nosso curso é o melhor ou que temos a solução para todos os problemas, que vamos mudar a carreira das/os cursistas em 18 meses, mas queremos apontar um norte a seguir, conscientizar para a necessidade constante de formação, de reflexão da prática, de leitura e pesquisa. Acima de tudo, fortalecer a autoestima docente de que mudanças são possíveis a partir do investimento em si próprio, de reorganização interna para que reflita externamente. Os relatos das/dos cursistas coletados durante o curso reforçam nossas convicções.

Trecho 4 - [Ya] Eu gostei muito da disciplina, principalmente dos momentos de discussão sobre a nossa prática. Estar aqui nesse espaço e poder refletir com outros professores sobre a nossa prática nos ajuda a repensar o que fazer e ter novas ideias de como melhorar.

Trecho 5 - [El] A disciplina foi extremamente produtiva e dinâmica, dado que mesclou teoria e prática e em todas as aulas tínhamos a possibilidade de repensar nossas práticas.

SUMÁRIO

Trecho 6 - [Ra] A disciplina [...] só veio acrescentar na minha formação docente e reforçar minha crença de que o aluno é a razão da minha profissão.

Os trechos acima reforçam a premissa de que a graduação é apenas o primeiro nível da formação profissional e que a formação continuada propicia a troca de ideias, a reflexão da prática e o incentivo para promover a reorganização do trabalho docente em prol da satisfação profissional com a promoção de uma educação de qualidade.

Temos a certeza de que conhecimento é poder, e investir na própria formação é o primeiro passo para encontrar soluções e caminhos para uma nova jornada; para tanto, são necessárias a formação continuada e a pesquisa em sala de aula.

A pesquisa em sala de aula de línguas

Abreu e Almeida (2008) elencam quatro grandes razões para que as/os docentes façam pesquisas em sua própria prática: para ter subsídios e enfrentar os problemas advindos da própria prática, assumindo o protagonismo profissional e curricular; para contribuir com a construção do patrimônio de conhecimento cultural do grupo a que pertencem; para privilegiar o desenvolvimento profissional e organizacional; e para contribuir com um conhecimento mais geral sobre os problemas educacionais.

Formar professores por meio da pesquisa não é tarefa fácil, principalmente porque essa atividade deveria ser iniciada nos cursos de graduação. Notadamente, a pesquisa realizada na educação básica, por professoras/es, não é entendida como uma pesquisa válida, realizada com rigor científico. Academicamente as pesquisas em educação ainda

SUMÁRIO

são bastante marginalizadas do ponto de vista de métodos e resultados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e que não prova sua hipótese a partir de números e estatísticas palpáveis. Dessa forma, fazer pesquisa na escola sendo professora ou professor não pós-graduada/o não tem efeito algum para as revistas de circulação entre as/os professoras/es. Por outro lado, a voz e o poder estão com as pesquisas acadêmicas, que pouco são buscadas por professoras/es para melhorar as suas práticas, já que a maior parte delas foi realizada por alguém que não tem vivência na educação, muito menos na escola pública (Zeichner, 1998).

Segue o autor, afirmando que se entende que rigor científico e arcabouço teórico são imprescindíveis para as pesquisas, entretanto, a maior parte dos temas estudados na academia não são aplicáveis, e a sua linguagem especializada dificulta o entendimento. As pesquisas realizadas por professoras/es são aplicáveis, mas recebem baixo *status* na literatura acadêmica, são consideradas muito banais e sem cientificidade, pela falta de complexidade. Ainda que as/os pesquisadoras/es tentem observar e pesquisar as/os professoras/es em exercício, alguns resultados são desastrosos e, ainda, as/os docentes se sentem no papel de objeto de estudo, e o êxito da pesquisa recai apenas na pesquisadora ou no pesquisador. É recorrente não haver retorno dos resultados, e quando há, os termos utilizados são pejorativos, desqualificam a/o profissional ou somente apontam as falhas na conduta educacional, e não os acertos.

Abreu e Almeida (2008) corroboram que a instrumentalização para a pesquisa deve fazer parte de todas as instâncias de formação, inicial e continuada. Ensinar a pesquisar deveria ser algo feito ainda na escola, não apenas a pesquisa escolar de reunir informações sobre um assunto na biblioteca ou na internet. Deve ser um conjunto de práticas orientadas pela/o docente, com o intuito de descobrir e criar determinado

conhecimento sobre um objeto estudado. Utilizar da curiosidade acerca do objeto para levantar hipóteses e confirmá-las, e não somente adquirir informação a partir da pesquisa. O ser humano é movido pela curiosidade – e para muitos já se nasce pesquisador, sendo o desenvolvimento uma consequência da busca por conhecimento.

A pesquisa em sala de aula deveria ser entendida como uma atividade costumeira e imprescindível para o exercício profissional, já que pode trazer soluções ou apontar caminhos de reflexão para um sem-fim de dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Entretanto, o que percebemos é que as/os professoras/es não são educadas/os para a pesquisa nos cursos universitários. Esta fica restrita aos últimos semestres do curso e se converte em uma atividade penosa e desgastante. Geralmente, a pesquisa só vai ser entendida e desvendada, talvez, em cursos de pós-graduação, e será realizada mais especificamente pela necessidade de obter o grau do que pelo seu fim em si. Fontana (2018, p. 251) assevera que "a pesquisa é conhecimento e está imediatamente voltada para a obtenção, no pensamento, do novo resultado não só para o professor que pesquisa, mas para a educação em geral". A pesquisa, por ser uma atividade crítica, teórico-prática, proporciona um conhecimento transformador, seu produto pode transformar e até modificar um processo histórico de desenvolvimento contínuo. Dessa forma, a pesquisa em sala de aula é um trabalho social, que deve ser fomentada em seu local de origem, a escola, e desenvolvida por pesquisadoras/es que nela trabalhem.

Diniz Pereira e Lacerda (2009 citados por Fontana, 2018) esclarecem que a prática pedagógica escolar, lugar por excelência da produção do conhecimento por meio das pesquisas, não pretende concorrer com a produção do conhecimento acadêmico, mas visa a sua legitimidade. Significa que o conhecimento produzido pela/o docente na escola é

um conhecimento teórico desenvolvido na prática, que dialeticamente retorna a ela em um movimento entre teoria e prática, a partir da experimentação. No entanto, não exclui o conhecimento acadêmico derivado da pesquisa, mas cada um tem sua epistemologia. Os autores consideram importante estabelecer critérios para os dois tipos de pesquisa, que sejam compatíveis com as características de cada prática sem marginalizações e fortalecendo as áreas comuns, visando à colaboração entre a escola e a universidade.

Fontana (2018) reforça a necessidade de discussões sobre a pesquisa na formação e no trabalho docente nas escolas. Os cursos dessa natureza precisam discutir, muito além das metodologias, o que é essencial, ou seja, como a pesquisa pode ser alicerce para o trabalho docente considerando as limitações da educação pública. Nesse ponto, os cursos lato sensu podem instrumentalizar as/os professoras/es para realizar pesquisas dentro dos padrões acadêmicos e para fomentar essa prática como costumeira, apesar das mazelas do labor escolar. Assim, as publicações como a deste *e-book* podem fazer circular o conhecimento produzido pela e na escola.

Considerações finais

Com este capítulo foi possível retomar a história do curso ELA e, na sequência, discutir os problemas enfrentados pela categoria docente, especificamente as/os professoras/es de línguas e toda a dificuldade em implementar pesquisas em condições adversas de trabalho, destacando assim a importância de uma formação continuada de professoras/es de línguas, por meio do fomento à pesquisa em sala de aula.

Os relatos das/os cursistas trouxeram reflexões sobre a realidade da prática docente no ensino de línguas e as dificuldades enfrentadas,

seja pela inexperiência ou pela falta de material didático de apoio. A precariedade do ensino, principalmente o público, é uma questão importante quando percebemos que as/os profissionais demoram muito tempo para continuar a sua formação.

Com este *e-book* pretendemos comemorar nosso percurso até aqui, mas para além disso, solidificar o nosso comprometimento com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e com a formação continuada de todas/os as/os profissionais que atuam nessa área, oferecendo subsídios para a reflexão da prática docente e, especialmente, para a motivação com seu investimento acadêmico e pessoal.

Referências

ABREU, R. M. A.; ALMEIDA, D. D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista FACED*/UFBA, n. 14, p. 73-85, jul.-dez. 2008.

FALCOMER, K. A. S. A formação continuada na trajetória profissional de professores de línguas inglesa no DF. *Revista Desempenho*/UnB, Brasília, v. 2, n. 10, p. 3-13, 2008.

FONTANA, M. I. A pesquisa na formação continuada de professores: desafios do programa de desenvolvimento educacional do Paraná. *Momento: Diálogos em Educação*/FURG, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 248-263, mai.-ago. 2018.

LIMA, F. C.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. *Linguagem, Educação e Sociedade*/ UFPI, Teresina, Edição especial, ano 23, p. 242 -259, dez. 2018.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (org.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 207-236.

A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÂNIA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE

Aldirene Rodrigues dos Santos
Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

No cenário atual, repleto de complexidades, de vozes e de sujeitos com características diversas, enfrentamos desafios diários que permeiam o trabalho docente e que precisam ser superados no contexto da escola. Esse espaço recebe diferentes personalidades, sujeitos complexos, crianças e adolescentes que aos poucos se adaptam ao ambiente escolar e suas rotinas, mas apresentam interesses e necessidades formativas específicas para seu ingresso no mercado de trabalho e/ou na continuidade de sua formação acadêmica.

Nesse sentido, as aulas de língua estrangeira (LE), neste caso a língua inglesa, são importantes por proporcionar a discussão sobre possíveis formas de atuação global dos estudantes, bem como facilitar seu acesso ao conhecimento por meio de um novo idioma. Essa questão já era sinalizada no capítulo de apresentação dos Parâmetros Curricula-

res Nacionais (PCN) em 1998, como podemos observar no trecho “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (Brasil, 1998, p. 15). Estudar e aprender uma LE abre não só as portas do mercado de trabalho como também novas possibilidades de imersão neste mundo competitivo, dinâmico, complexo e globalizado.

Em função desse contexto, justificamos a pertinência do estudo apresentado neste capítulo por pesquisar sobre a importância atribuída ao ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica, a partir da perspectiva docente. Vale ressaltar que o estudo da língua inglesa auxilia no acesso a grandes publicações científicas, na interação em viagens e reuniões, no contato com as tecnologias e na interação nas mais diversas redes sociais.

Com base nas inquietações geradas no ambiente escolar, apresentamos o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância do estudo da língua inglesa na educação básica a partir da perspectiva da professora que atua na escola selecionada como espaço de estudo? As demais questões de pesquisa que norteiam o trabalho são: Quais os desafios enfrentados pela professora de língua inglesa durante suas práticas pedagógicas? Quais as contribuições possíveis dessa disciplina para a formação integral dos estudantes? De que forma a (des)valorização da língua inglesa está presente (de forma direta ou indireta) no Projeto Político Pedagógico (PPP), na infraestrutura, no *status* da disciplina e na opinião da professora?

O objetivo geral da pesquisa é verificar a importância atribuída ao ensino- aprendizagem de língua inglesa na educação básica, por meio da opinião da professora regente da escola selecionada como campo de pesquisa. Como objetivos específicos, apresentamos: identificar os

desafios presentes no cotidiano da professora de língua inglesa, atuante na educação básica, durante suas práticas pedagógicas; verificar as possibilidades de contribuição da língua inglesa na formação integral dos estudantes; analisar a presença da (des)valorização da língua inglesa nos documentos escolares, na infraestrutura e na opinião da professora responsável pela disciplina na escola.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, de cunho qualitativo e que busca analisar um contexto pedagógico específico, sem apresentar generalizações sobre a temática pesquisada. Para sua realização, selecionamos como espaço de estudo uma escola de educação básica (EEB), localizada na região noroeste da cidade de Goiânia, Goiás. Convidamos a professora de língua inglesa que atua nesse espaço para colaborar como participante da pesquisa. O instrumento definido para coleta de dados foi a entrevista, realizada no mês de junho do ano de 2020.

Língua inglesa na educação básica: novos contextos, múltiplos olhares

No século XXI a educação requer novos rumos, pois a cada instante diferentes conhecimentos se consolidam, exigindo que as pessoas adquiram competências para formular, comunicar, registrar e avaliar aquilo que é, de fato, relevante e significativo na construção de uma sociedade mais justa, solidária, tolerante e inclusiva. Com essas intensas demandas, saber ler e escrever não é o bastante. Segundo Mantoan (2003), é essencial que o sujeito faça uso dessas habilidades de forma crítica e reflexiva, a fim de adequar-se às exigências de leitura e de escrita de uma sociedade altamente tecnológica e mutável.

Essas mudanças são exponenciais e exigem do sistema educacional um olhar diferenciado e novas formas de construção do conhecimento que atendam às necessidades de uma era cada vez mais acelerada. Nesse sentido, espera-se que a escola, como espaço de formação de seus sujeitos, repense suas práticas pedagógicas e entenda que novas metodologias, estratégias e perspectivas de aprendizagem são necessárias. Ozório e Silva (2014, p. 153) sinalizam que a escola precisa "trazer para dentro dos seus muros os vários tipos de letramentos, tanto o da cultura dominante, quanto o letramento das culturas populares, integrando a cultura local dos alunos à dos professores".

Logo, é necessário repensar as práticas pedagógicas dominantes e entender que no contexto pós-moderno são disponibilizadas inúmeras ferramentas e recursos que ultrapassam a lousa e o livro didático. Conforme Menezes de Souza (2011), os alunos não ficam aprisionados a uma única fonte autoral, mas cercados por uma multiplicidade de textos, imagens e sons que perpassam seu ambiente escolar. Vale ressaltar que não estamos desmerecendo os recursos tradicionais (lousa e livro didático) ou esquecendo sua relevância no contexto educacional e nas inúmeras instituições de ensino que ainda os utilizam como recursos fundamentais.

Entretanto, o processo ensino-aprendizagem precisa ser vislumbrado com mais cuidado e com um olhar voltado para os conhecimentos culturalmente construídos, exigindo novos materiais que retratem essa realidade e complexidade que vivenciamos. Nessa perspectiva, Ozório e Silva (2014) explicam que o aluno passa do nível de consumidor-leitor para o nível de produtor-escritor, construindo os próprios conhecimentos em sala de aula e tendo um papel importante nas discussões e reflexões sobre as mais diversas temáticas. Investir em uma cultura letrada é perceber que o educando é um sujeito ativo e primordial no processo de ensinar e aprender.

De acordo com Cestaro (2006), tanto os alunos quanto os professores têm muito a ensinar e muito mais a aprender, pois a escola é um dos espaços onde ocorrem as práticas sociais que envolvem esses sujeitos. Essas práticas, que acontecem além das fronteiras escolares, são formadas pelas experiências, valores, crenças, posicionamentos e linguagens, sendo um lócus intercultural por natureza.

Cultura é uma junção de fatores que formam as subjetividades e diversidades dos sujeitos pertencentes aos inúmeros grupos/comunidades/sociedades (Cestaro, 2006). Por essa razão, as escolas precisam ter em sua matriz curricular no mínimo uma disciplina de LE, permitindo que os alunos, de forma geral, saiam do estado de monolinguismo. Saber usar a língua materna com proficiência é muito importante, mas não é o bastante no cenário multilíngue e multicultural em que vivemos atualmente.

As escolas devem oferecer a LE de maior relevância social para a comunidade local/regional visando, com isso, possibilitar aos aprendizes novos espaços de interlocução. Por conta da expansão global e ampliação de acesso em diferentes contextos (internet, jogos, filmes, redes sociais, entre outros), a língua inglesa tem sido selecionada como língua de oferta e curso em grande parte das escolas brasileiras. Entretanto, não podemos desconsiderar a importância das demais línguas nos diferentes contextos de interação e atuação.

Vale ressaltar que o ensino de língua inglesa vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois contribui para a inserção do sujeito no mundo multicultural. Hodiernamente, por ser uma das línguas de intercâmbio científico, econômico e político, a língua inglesa deve estar a serviço das práticas coletivas e sociais e ser parte integrante na formação dos estudantes como sujeitos críticos (Ozório;

Silva, 2014). Com base nesses pressupostos, verificamos que o processo ensino-aprendizagem de língua inglesa foi sendo modificado, adaptado e repensado para novas realidades e, cada vez mais, deve avançar buscando atender às mudanças e urgências da era moderna.

A importância do ensino de língua inglesa na contemporaneidade

Para a grande maioria dos jovens brasileiros, o primeiro contato formal com a língua inglesa acontece na educação básica, e para que o processo ensino-aprendizagem faça sentido é "preciso trazer para a sala de aula as diversas experiências de leitura de textos, sempre levando em consideração a diversidade de contextos sociais e de gêneros textuais que constitui essa sociedade multiletrada" (Ozório; Silva, 2014, p. 158). É importante pensar que esses estudantes costumam ter pouca oportunidade de aprender um idioma estrangeiro fora do contexto escolar, fato que reforça a necessidade de ofertar um espaço de aprendizagem que considera as necessidades e os interesses desses sujeitos.

Menezes de Souza (2011, p. 282) diz que "é preciso mudar a metáfora de educação bancária e entender que vivemos uma complexidade atroz, uma verdadeira confusão que não tem início, meio nem fim". Com isso, consequentemente, os sujeitos que estiverem mais preparados conseguirão interagir e conviver nos complexos contextos que compõem a sociedade atual. O ensino de língua inglesa é mais uma possibilidade para o aprendiz se reconhecer como parte integrante do mundo globalizado, como postulado nos PCN:

SUMÁRIO

> A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (Brasil, 1998, p. 38).

Em vista disso, é possível afirmar que o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas pode proporcionar uma formação mais autônoma, independente, despertando o conhecimento crítico dos aprendizes, pois a formação humana é um processo integral e perpassa todas as experiências vividas pelos sujeitos nos mais diversos contextos (casa, escola, igreja, clube, trabalho etc.).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento nacional e oficial, a língua inglesa é apresentada como obrigatória no núcleo básico, por ser uma disciplina que busca garantir o desenvolvimento humano nos aspectos intelectual, físico, afetivo, social e cultural. A BNCC (Brasil, 2017) reforça o caráter formativo do ensino de inglês desde a educação básica, bem como sua contribuição para a formação integral do estudante, por ser um idioma relevante na esfera social. Essas características já estavam presentes nos PCN (Brasil, 1998), mas esse documento dava maior abertura às comunidades escolares na hora de escolher o idioma estrangeiro que seria ofertado, reforçando a autonomia, as peculiaridades de cada espaço escolar, a reafirmação das identidades locais e os variados contextos de interação.

SUMÁRIO

Além disso, cada sujeito é distinto, tem interesses e necessidades específicas e não apresenta os mesmos tempos e estratégias durante o processo de aprendizagem. Cabe à escola guiar seus alunos, pensando em construir novos sentidos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se apresentam durante as aulas. Para a emancipação cidadã é impreterível uma educação linguística de qualidade. Uma educação linguística voltada para a equidade pode fazer a diferença na vida escolar e pessoal dos estudantes, devido à sua capacidade de criar espaços de discussão, debate e interação entre os diferentes sujeitos.

A escola é a instituição formal pela qual passará grande maioria das crianças e adolescentes – pobres, ricos, negros, brancos, mulheres, homens, heterossexuais, homossexuais, transexuais, pessoas com deficiência, povos originários, falantes de variedades, estigmatizados e demais indivíduos, todos contribuem e assumem diferentes papéis sociais. Seguindo esse prisma, na BNCC o componente curricular de língua inglesa aparece como um elemento emancipador e potencializador de habilidades, oportunidades e competências linguísticas necessárias às práticas sociais, pois na era digital os conhecimentos e os saberes ultrapassam o circuito escolar. Os aprendizes vivenciam e compartilham os mais variados e complexos contextos culturais, os quais precisam ser discutidos em sala de aula. Não há uma língua "padrão" a ensinar ou a seguir, pois o que de fato deve ser almejado pelos docentes e discentes são as diferentes formas de expressão na língua, na comunicação real, nas interações entre os sujeitos e destes com o planeta.

Nessa perspectiva, urge que os professores entendam a importância de seu papel na formação integral dos estudantes e repensem seus objetivos a partir dos contextos e conhecimentos prévios dos sujeitos em formação. Vale lembrar que no Brasil o ensino de LE como disciplina obrigatória no currículo escolar, o que é previsto pela Lei de Diretri-

zes e Bases, a LDB (Brasil, 1996), é só a partir dos anos finais do ensino fundamental (6º ano); até ingressar nesse ciclo, apenas uma pequena parcela da sociedade em idade escolar tem ou teve algum contato com alguma LE.

Em consequência disso, entendemos que ter acesso ao ensino de qualidade, que oferte uma LE de forma ressignificada, pode ser um grande avanço para muitos estudantes que não têm recursos financeiros para investir em estudos posteriores. Provavelmente seja por isso que documentos oficiais, como os PCN, são incisivos ao reconhecer que a

> aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (Brasil, 1998, p. 37).

Sendo assim, é imprescindível investir em novas formas de aprendizagem que contemplem a complexidade do cenário atual e as variantes vivenciadas pelos sujeitos sociais e históricos que fazem parte do ambiente escolar. Andrade, Hoelzle e Cruvinel (2018) explicam que valorizar a busca pelo conhecimento é mais eficaz do que somente consumir

o conhecimento construído historicamente, dado que na contemporaneidade os significados e os conceitos são construídos sob uma base plástica, diversa e inconstante.

Almejar práticas educacionais comprometidas com a pluralidade de sentidos e com as diferenças é papel não só dos educadores, mas de todos e todas que habitam um mundo sem fronteiras. Por outro lado, infelizmente, vemos que ainda hoje o ensino de LE nas escolas públicas brasileiras beira uma utopia, pois os desafios para o ensino de inglês caminham no sentido de exigir mais disposição e atuação efetiva dos atores que fazem a educação acontecer, ou seja, nós, professores. Em pleno século XXI, a profissão docente segue sendo desvalorizada, de forma geral, pela sociedade e seus frutos: meninas e meninos em fase escolar que não percebem a importância e o valor que o estudo de uma LE pode agregar às suas vidas.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, afirma que a educação é direito de todos! Isso significa que a educação linguística, o aprendizado de LE, como é o caso da língua inglesa, também é um direito de todos, e não só das comunidades economicamente mais abastadas. É inadmissível que os sujeitos em idade escolar, pertencentes às classes populares, vivam num estado de monolinguismo, em uma nação que é por natureza plurilíngue. As línguas ou linguagens não podem ser mais um instrumento de exclusão, ao contrário, podem e devem ser instrumentos de interação entre os povos.

Andrade, Hoelzle e Cruvinel (2018) explicam que é preciso reconhecer que o caminhar rumo à emancipação intelectual de todos os educandos exige muita disposição por parte dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, uma vez que diferentes situações de aprendizagem devem ser trabalhadas para que o educando possa

compreender as necessidades intelectuais, informacionais e formativas dos tempos atuais. Assim, será possível aos estudantes ter acesso não só ao mundo do trabalho, como também almejar níveis acadêmicos mais avançados, que promovam o uso do senso crítico para a resolução de problemas das mais diversas ordens. E que eles possam contribuir positivamente para uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente humana.

Nessa visão, a sociedade da tecnologia, da comunicação e do conhecimento efêmero anseia por cidadãos autônomos, independentes, críticos, que saibam usar o conhecimento com responsabilidade e sejam capazes de compreender sua realidade, agindo para transformá-la e fazendo parte, de fato, do grande projeto social que é a própria vida. Consoante a isso, a BNCC (Brasil, 2017, p. 241) defende que "aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural".

Assim, entendemos que tanto o ensino quanto a aprendizagem da língua inglesa nas EEB devem estar conectados às questões e transformações sociais, visando melhorar a qualidade de vida e a formação integral dos estudantes. É essencial rever as concepções pedagógicas vigentes e valorizar nossa atuação profissional, reforçar constantemente o papel da língua inglesa no contexto escolar e possibilitar espaços de discussão e integração entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. O aprendizado de uma LE, como é o caso da língua inglesa, é uma via de mão dupla: de um lado temos um sujeito que ensina; do outro, temos um sujeito que aprende e necessita dessa rede de conhecimentos complexos para o pleno exercício da cidadania.

Caminho metodológico

Para a realização da pesquisa, selecionamos uma instituição de ensino da Rede Pública Municipal de Goiânia, Goiás, situada em um bairro da Região Noroeste da cidade. É uma EEB que oferece o Ciclo da Infância e o Ciclo da Adolescência, pois na região metropolitana de Goiânia a modalidade educacional adotada pelo poder público municipal, desde 1998, é a organização escolar em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Nessa categoria educacional, um dos princípios basilares é agrupar os educandos tendo como o critério preponderante a idade cronológica.

Quanto à questão curricular, a escola campo de pesquisa segue as orientações propostas pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, e a disciplina de inglês é ofertada tendo em vista o caráter da obrigatoriedade e a questão da relevância social. Em vista disso, os alunos do Ciclo da Adolescência têm aulas de inglês duas vezes por semana, com duração de aproximadamente uma hora cada aula e com a disponibilização de livro didático por parte da escola.

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como um estudo de caso, pois a proposta é investigar uma situação real, em um espaço e um grupo previamente definidos e que não podem ser generalizados. Estudamos, consideramos e analisamos o contexto e as particularidades da citada EEB, bem como os relatos coletados.

Como participante da pesquisa, tivemos uma professora de língua inglesa – identificada como “P”. Sua participação aconteceu de forma voluntária, e a escolha dessa participante foi crucial para a realização do estudo, pois ela vivencia de perto o cotidiano escolar com todas as especificidades, as dificuldades e as possibilidades disponibilizadas pela escola campo de pesquisa.

SUMÁRIO

O instrumento selecionado para a realização da pesquisa foi a entrevista estruturada. Iniciamos com a elaboração do termo de consentimento, o qual apresenta a pesquisa e solicita o consentimento para o uso das informações coletadas. O segundo passo foi a elaboração do roteiro da entrevista, contendo dez perguntas que buscavam identificar a opinião da professora sobre alguns aspectos direcionados à importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica. Para este capítulo, selecionamos somente algumas das perguntas realizadas durante a entrevista, as quais contemplam as questões de pesquisa apresentadas.

Análise e discussão

Após a realização da entrevista com a participante P, analisamos suas respostas e sistematizamos a apresentação da discussão em tópicos focados em cada pergunta.

1. Para você, qual é a importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica?

P: Então, a importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica, ela é primordial, por quê? Se nós temos esse ensino, essa língua como a nossa segunda língua oficial no Brasil, então nós temos que sim dedicar a essa língua toda exclusiva dedicação à aprendizagem, né? Primeiro da fala, depois a gente introduz a leitura e a escrita. Sim, ela é primordial, ela é muito importante. Por quê? Hoje em dia o inglês está presente em todos os setores na nossa vida, e na educação básica não é diferente, ali realmente é básico, a educação é básica, começa de baixo, então nós podemos sim começar essa educação na língua estrangeira para os nossos alunos desde o início, desde a alfabetização nós podemos alfabetizar, sim, as crianças numa segunda língua.

SUMÁRIO

A partir da resposta, entendemos que o ensino-aprendizagem de inglês deveria fazer parte da vida escolar do aluno desde a alfabetização, contrariando a LDB, que torna o ensino obrigatório em âmbito nacional somente a partir do 6º ano do ensino fundamental – anos finais. A docente afirma que o ensino-aprendizagem do inglês é essencial na sociedade brasileira, pois entende que essa é a segunda língua do Brasil – fato que possivelmente seja rejeitado por muitos linguistas. Também acrescenta que essa língua está presente em todos os setores da sociedade, o que justifica antecipar seu ensino para a mais tenra idade, no intuito de que ela seja aprendida em um processo natural, assim como a língua materna.

Entretanto, conforme abordado no referencial teórico, o ensino de inglês não é regulamentado na etapa de alfabetização, sua oferta apresenta pouca padronização e não há um instrumento nacional oficial que possa mensurar sua aplicação e aprendizado. Com isso, podemos inferir que há certa desvalorização do ensino de LE – neste caso a língua inglesa – nas escolas públicas brasileiras.

A homologação da BNCC, embora tenha sido um retrocesso em diversos âmbitos, apresenta a língua inglesa como um importante e fundamental componente curricular, corroborando os argumentos da participante P, que defende sua entrada na educação infantil e durante o processo de alfabetização.

2. Como você percebe a (des)valorização do ensino-aprendizagem de língua inglesa por discente, docentes e gestores de sua instituição de ensino? Comente sobre suas impressões.

P: Então, a própria fala do aluno, quando ele diz "eu não preciso dessa língua, eu não vou viajar para fora do Bra-

SUMÁRIO

> sil", ele simplesmente está se desvalorizando quanto ao seu potencial em pessoa, como estudante, como profissional, como ser humano, se nós pararmos para perceber isso aí. O inglês está presente em pequenas coisas: no vidro de xampu que a gente utiliza em casa, no controle da televisão, no nosso celular, nos aplicativos, né? Redes sociais, no nosso computador, então, em tudo o inglês, essa língua, se faz presente no nosso dia a dia. A desvalorização pelos nossos colegas de trabalho, a gente percebe no momento ali de avaliações, quanto nós estamos ali aplicando todos os métodos da aprendizagem. É o *speaking*, o *listening*, o *writing*, o *reading*, e aí vem um colega e diz pra gente colocar a língua portuguesa no enunciado, pra ficar mais fácil. Dessa maneira os nossos alunos nunca irão aprender o correto, nunca terão curiosidade para ir à pesquisa do significado de um enunciado de uma questão, porque sempre nós estamos colocando ali tudo mastigado, a tradução num enunciado, e isso é totalmente incorreto. A desvalorização, também, eu vejo presente quando um aluno encontra-se de recuperação na língua inglesa e nas demais disciplinas ele já alcançou a sua média e aí, num conselho de classe, todos são unânimes em dizer que inglês não pode reprovar. Por que eu não posso reprovar um aluno em língua inglesa? É uma disciplina tão importante quanto as outras. Então nós temos que acabar com essa fala que inglês não reprova. Inglês é primordial, é fundamental, é necessário principalmente nos dias de hoje, é necessário o aprendizado dessa língua. Então eu vejo, sim, essa desvalorização nesse sentido.

Sobre a (des)valorização do ensino-aprendizagem de língua inglesa, primordialmente na instituição estudada, a docente apresenta relatos culturalmente solidificados. Explica que para tirar os sujeitos do estado de monolinguismo ainda há muito o que se investigar, pois dentro de uma instituição de ensino, em pleno século XXI, muitas pessoas apresentam uma visão bastante limitada quando o assunto em questão é aprender inglês.

SUMÁRIO

Ela também argumenta que há uma desvalorização da capacidade de aprender a língua inglesa, tanto pelos discentes quanto pelos docentes, haja vista que os dois grupos visualizam o processo como difícil e desnecessário. O perfil socioeconômico dos alunos oriundos da periferia, contexto da escola estudada, cria um imaginário de que não é necessário estudar uma LE, porque provavelmente esses indivíduos não terão grandes possibilidades pessoais e profissionais.

Os argumentos apresentados pela participante P vão ao encontro de Ozório e Silva (2014), já que é preciso levar para dentro dos muros da escola todos os tipos de letramentos, interligar culturas, pois só assim haverá a formação integral dos aprendizes. A língua inglesa é uma disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, uma vez que permite aos estudantes estabelecer relações dialógicas com outros sujeitos e comunidades, auxiliando no desempenho dos vários papéis sociais que o aprendiz assume durante sua trajetória existencial.

Outro fato importante presente na fala da docente P diz respeito ao *status* da disciplina de língua inglesa em relação às demais, pois ela é vista pelos colegas de trabalho como mero entretenimento, e não se justificativa a reprovação de um estudante na disciplina. Urge descontruir certos conceitos historicamente presentes na nossa sociedade, como esses que foram apontados pela professora entrevistada. Há de se pensar que o processo educacional é por demais desafiador e merece investimento na valorização dos seus profissionais, disposição por parte de toda comunidade escolar e participação crítica de todos os envolvidos no processo ensinar-aprender.

3. Quais ações dispostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola são específicas para a língua inglesa? Elas são interdisciplinares? Como contribuem para a formação integral dos estudantes?

SUMÁRIO

P: Eu não tive a oportunidade de observar o Projeto Político Pedagógico da escola que nós estamos. Porém, a língua inglesa, ela é interdisciplinar, porque quando nós fazemos o PPP da língua inglesa, dentro do inglês, nas escolas bilíngues nós ensinamos a matemática e a ciência através da língua inglesa, e com essa nova BNCC nós temos que aplicar isso. Enfim, a língua inglesa é sim interdisciplinar, porque eu trabalho números, eu posso trabalhar a matemática com os meus números, os numerais, tanto a forma por extenso como ordinal e cardinal, eu posso trabalhar história, eu posso trabalhar os aspectos da natureza também dentro da língua inglesa, eu posso trabalhar geografia dentro da língua inglesa, eu tenho infinitas possibilidades de ensinar outras disciplinas dentro do meu conteúdo de língua inglesa, eu tenho conotações de histórias, eu tenho o ensino da matemática, da história, da geografia, da ciência. Um exercício, algo aplicável, ele pode estender o seu conteúdo e relacionar com outras matérias, então, sim, essa língua, ela é..., a gente pode integrar sim os estudantes de uma forma bem extensa, bem explicativa, podemos estender bem o nosso conteúdo.

O PPP é um documento oficial da escola que indica caminhos para que o ensino- aprendizagem favoreça o “aprender a aprender”. Visto que toda escola tem objetivos que deseja alcançar, então essas aspirações e desejos precisam de meios para se concretizar, e são esses requisitos que dão forma e vida ao PPP. Contudo, em parte de sua resposta, a docente diz que não teve contato algum com o documento desde que começou a atuar na escola em questão. Mesmo sem conhecer as ações que estão dispostas no PPP da escola, a docente afirma que é plenamente possível fazer um trabalho interdisciplinar dentro da disciplina de inglês.

Uma das exigências da sociedade atual é que os estudantes da educação básica sejam preparados para as diferentes formas de interação com o mundo globalizado. É importante realizar atividades interdiscipli-

SUMÁRIO

nares, pois o que está em jogo não é só o conhecimento ou o uso formal de uma LE, um modo certo ou errado de usá-la, mas tudo aquilo que se almeja com seu ensino. A partir do ensino de inglês espera-se que o educando aprenda e apreenda as diferentes formas de expressão nessa língua, aumente seu repertório linguístico, seja inserido no mundo digital, tecnológico e da comunicação em rede.

4. Analisando a realidade de sua comunidade escolar, de que forma o ensino-aprendizagem de língua inglesa pode contribuir para a formação integral dos estudantes?

P: Nossa realidade é muito triste. Temos um potencial, temos alunos superesforçados, alunos destaques que poderiam, é..., ser um aluno que poderia representar a escola é...num intercâmbio, numa troca aí de conhecimentos com outras escolas. Poderíamos valorizar bem mais isso, mas eu vejo que nós estamos caminhando. Nós precisamos avançar mais. Nós precisamos mudar até mesmo a mentalidade dessa comunidade escolar, tanto entre pais, alunos e docentes. Temos que mostrar que... que é uma língua que se fala no mundo inteiro, é uma língua que aonde você for você se desenrola, é uma língua que foi escolhida para ser uma língua mundial, pronto. E é necessário, não porque você vá sair daqui, mas e se alguém sair do outro lado do planeta e vier aqui, você tiver contato com uma pessoa que veio pra cá, então como que você vai falar? Essa fala eu sempre uso com os meus alunos. Quando eles vêm desmotivados – professora, mas eu não vou sair daqui, eu não preciso aprender inglês – eu falo: não precisa sair, você continua aqui, mas e se alguém lá de fora vier e tiver contato com você, como que você vai se comunicar com essa pessoa? Então você precisa aprender sim, pra ter uma comunicação efetiva.

SUMÁRIO

Ao levantar essa questão, a participante P lamenta que a realidade da escola em que trabalha não proporcione muitas possibilidades e avanços para a formação dos estudantes a partir da perspectiva de ensino da língua inglesa. De acordo com a professora, é preciso fazer um exercício motivacional intenso na tentativa de desmistificar o conceito de que só tem valia aprender inglês se precisar viajar para fora do país; caso isso não ocorra, não tem vantagem alguma em aprender.

Infelizmente, essas crenças – que aprender uma LE é para elite, que depois de certa idade é muito difícil aprender, que a maioria nunca vai usar em lugar algum – atrapalham e causam retrocessos para a valorização das LE no âmbito escolar. Essas crenças são usadas por alunos, pais, professores e demais profissionais como argumentos para a desvalorização constante do ensino de idiomas.

Em virtude do que foi apontado pela docente P, é possível perceber que o caminhar rumo à emancipação intelectual é deveras custoso; contudo, é possível. Derrubar conceitos historicamente construídos requer muita disposição por parte dos sujeitos que acreditam que, de fato, a educação sistematizada seja a única saída possível para evitar o esfacelamento social. Nessa vertente, tanto a BNCC quanto os PCN apontam que o papel educacional da língua inglesa é importante para que o aprendiz se reconheça capaz de agir e interagir com seus pares de forma crítica, reflexiva e ativa, pois esse aprendizado é uma experiência que significa abertura para o mundo, tanto o mundo fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas.

5. Durante os conselhos de classes, como a língua inglesa é vista por colegas e gestores? Os conceitos atribuídos aos alunos são considerados em sua aprovação ou reprovação? Você percebe diferença de *status* entre a língua inglesa e demais disciplinas? Comente.

SUMÁRIO

> P: Eu vejo que os colegas e os gestores têm a língua inglesa como uma língua importante, um conteúdo importante, porém não atribuem o peso necessário. É uma matéria que não pode reprovar. O aluno não pode ser reprovado só por causa de língua inglesa. Então não é atribuída tanta importância, tanto peso como deveria, e a gente percebe a diferença, um *status* na língua inglesa, sabe?

Anteriormente, quando a participante P foi questionada sobre a (des)valorização do ensino-aprendizagem de língua inglesa, explicou que percebe certo descaso por parte da escola e dos colegas. Entretanto, verificamos uma resposta mais incisiva para apresentar a diferença de *status* entre o inglês e as demais disciplinas. Ao relatar sua experiência, a professora diz que a comunidade escolar até entende teoricamente a importância do ensino-aprendizagem de língua inglesa, mas nas práticas diárias não é isso que se observa. Primordialmente, nos conselhos de classe, ela relata que se um estudante não atingir os objetivos esperados na disciplina de inglês, por unanimidade os participantes entendem que não há necessidade de realizar a recuperação ou reprovar, pois a disciplina não é vista com a mesma importância que as demais.

Considerações finais

Refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação básica, repensar o espaço social que ela abrange na atualidade, perceber sua importância na formação dos estudantes e identificar os fatores que influenciam em sua (des)valorização, sem sombra de dúvida é um processo coletivo necessário e muito complexo. Tendo por base o estudo aqui apresentado, foi possível constatar que na escola selecionada como campo de pesquisa as adversidades enfrentadas pela professora de língua inglesa são bem próximas às do início do século: salas de aula

SUMÁRIO

superlotadas, alunos com níveis de aprendizagem distintos, poucas aulas de inglês no currículo, evasão escolar, rotatividade dos alunos e de professores em regime de contrato temporário.

Verificamos que, mesmo o Brasil sendo uma nação marcada pela diversidade étnica e cultural, a maioria da população vive a partir do monolinguismo estrutural. Com isso, não percebe a importância de comunicar-se em língua inglesa e menos ainda de sua contribuição na formação integral dos aprendizes, cabendo ao docente e à gestão escolar intensificar certa "campanha" de motivação para o aprendizado de língua inglesa – tanto para alunos quanto para a comunidade. Ressaltamos a importância da língua inglesa como fonte de informação, comunicação, meio de acesso ao mundo globalizado, integração entre os povos, leitura, acesso a redes sociais e a inúmeras pesquisas.

A des(valorização) da língua inglesa no contexto escolar também é presente e atual, demandando uma releitura dos diversos contextos nos quais se apresenta, tais como: falta de profissionais qualificados na área; professores que conseguem dar aulas de inglês sem formação específica (inclusive para complementar sua carga horária); excesso de turmas para fechamento de carga horária; falta de recursos didáticos específicos e mais lúdicos; baixo *status* em relação às demais disciplinas. Além disso, nos planos de trabalho das outras disciplinas, os docentes não encontram meios de realizar um trabalho interdisciplinar com a disciplina de inglês, mesmo a professora entrevistada tendo dito que há várias possibilidades de trabalhar de modo interdisciplinar.

Dessa forma, vale lembrar que para o processo ensino-aprendizagem alcançar êxito, no que concerne a ensinar-aprender inglês na escola, é fundamental que os professores instrumentalizem suas práticas por meio de estudos, pesquisa e produções científicas, afinal, a docên-

cia e a pesquisa unificam a prática pedagógica – haja vista que a pesquisa empodera os docentes, promove mudanças de concepções, dá mais confiança no desenvolvimento das habilidades individuais e coletivas, cria oportunidades de atuação profissional, leva o professor a se tornar mais crítico e, consequentemente, a se perceber como construtor de conhecimentos, e não só como consumidor alienado. Assim, entendemos que a mudança no que se refere ao ensino-aprendizagem de uma LE não é um processo fácil. Culturalmente, o método de ensino tradicional tem raízes profundas, mas é preciso que haja um impulso, um olhar diferente e, o mais importante, uma tentativa para que o processo educacional seja eficiente e eficaz na construção humana.

Referências

ANDRADE, M. E. S. F.; HOELZLE, M. J. R. L.; CRUVINEL, R. C. Expansões e (res)significações em aulas de língua inglesa na escola pública: práticas críticas em cena com o tema transexualidade. *In*: FREITAS, C. C. *et al*. (org.). *Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas*. Anápolis: Editora UEG, 2018. p. 183-208.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 16 abr. 2019.

CESTARO, S. A. M. *O ensino de língua estrangeira*: história e metodologia. 2006. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/262055637/CESTAROSelma-O- Ensino-de-Lingua-Estrangeira-Historia-e-Metodologia. Acesso em: 15 set. 2020.

SUMÁRIO

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M. *et al.* (org.). *Formação "desformatada"*: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011. p. 279-303.

OZÓRIO, C. A. R; SILVA, D. C. S. Letramento e (multi)letramentos na prática docente: produção de leitura e interações sociais. *In*: PEREIRA, A. L.; PINHEIRO, V.; ABREU, S. E. A. *Diálogos interdisciplinares em educação, linguagens e tecnologias*. Anápolis: UEG, 2014.

SUMÁRIO

NARRATIVAS VISUAIS E LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL:

A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Anita Angélica Cruz de Paiva Sousa
Mariney Pereira Conceição

O contexto vivenciado pelo mundo a partir do início da pandemia da Covid-19 imputou a profissionais de diversas carreiras a necessidade de adequarem suas rotinas, práticas e até mesmo seus *loci* de trabalho para que pudessem (sobre)viver diante do caos repentinamente instaurado. Alguns, em situações ainda mais extremas por terem perdido uma ocupação no mercado de trabalho, tiveram que buscar outras fontes de renda, aprender outros ofícios e/ou recorrer ao auxílio de terceiros para prosseguir suas vidas.

Profissionais da educação, em grande parte isolados em seus lares e muitas vezes sem os recursos tecnológicos necessários, tiveram que aprender a usar a tecnologia como principal meio de exercício de sua profissão. Por mais afinidade que se pudesse ter com recursos tecnológicos de comunicação e informação, provavelmente boa parte dos professores do mundo não estava preparada para se expor por meio de uma tela, a fim de que milhões de alunos pudessem continuar

aprendendo. Conjuntamente com todo esse cenário de incertezas e de buscas por conhecimentos em um confinamento forçado, temáticas e problemáticas vieram à tona acerca da educação como um todo. Os processos de ensinar, aprender e avaliar foram (e ainda estão sendo) postos em xeque, recaindo sobre o docente, em boa parte das vezes, responsabilidades sobre o sucesso ou o fracasso de alunos.

Para o docente de línguas estrangeiras os desafios parecem ser ainda mais complexos, tendo em vista que o exercício pleno de sua *práxis* implica o desenvolvimento de habilidades que em outras disciplinas não são comumente uma realidade (Brasil, 2018). Ante esses fatos, como fazer, por exemplo, que os alunos consigam interagir com vistas ao desenvolvimento da oralidade em contexto remoto? Ainda, quanto à compreensão e à produção oral, como avaliar, de forma justa e equânime, um aluno que não teve acesso a videoaulas por não ter acesso à internet? Como garantir, enfim, que a aprendizagem seja alcançada à luz dos objetivos traçados?

Muitas são as perguntas, mas o que se sabe é que tais profissionais também tiveram e ainda estão tendo que se (re)inventar para proporcionar a seus alunos o que lhes é possível fazer. Todavia, não basta especular ou constatar, pelo que se observa, quais são as dificuldades enfrentadas. É fundamental que se confrontem fatos observados com as visões que tais profissionais têm de si mesmos atuando como docentes em um contexto de pandemia. Segundo Conceição (2020, p. 1), "é preciso acolher visões múltiplas e subjetivas de si e do outro", nessa busca por entender as próprias representações identitárias dos profissionais em cenários como o pandêmico, possibilitando ao pesquisador, e até mesmo ao pesquisado, fazer questionamentos como: Quem sou? Quem se é? Como estou? Como se está? Quem sou quando faço o que posso fazer? Quem se é quando se pode fazer algo? (Norton, 2013).

Diante dessas considerações, o objetivo deste capítulo é investigar, por meio de narrativas visuais (Conceição, 2020; Kalaja; Dufva; Alanen, 2013; Melo-Pfeifer, 2015), como professores de línguas estrangeiras se veem em um contexto pandêmico, levando em consideração desafios impostos para o exercício de sua *práxis*.

Neste estudo, compreendemos "identidades" como um construto mutável, não fixo nem estanque, e que leva em consideração as concepções que se tem de si mesmo em relação ao mundo temporal e contextualmente situado (Hall, 2006; Le□a, 2012; Norton, 2013), tendo a linguagem como um dos meios principais de autorrepresentação. Nesta pesquisa, entender a linguagem como prática social diz respeito a concebê-la como parte do caráter multissemiótico e multimodal de narrativas visuais no processo de construção de identidades (Kalaja; Dufva; Alanen, 2013; Melo-Pfeifer, 2015). Nesse sentido, ao vislumbrarmos desenhos produzidos à mão livre ou imagens importadas de outras fontes pelos participantes deste estudo para representar a forma como se percebem como professores de língua estrangeira no contexto da pandemia (Kress; Leeuwen, 2001), buscamos responder às seguintes perguntas: Como professores de línguas estrangeiras expressam, por meio das narrativas visuais, a visão de si mesmos no contexto da pandemia da Covid-19? Preferem se autorrepresentar por meio de desenhos à mão livre ou por meio de imagens importadas? Que identidades tais profissionais atribuem a si mesmos no contexto em questão? Que possíveis implicações de tais representações identitárias podem ser trazidas para a área de formação de professores de línguas em favor de seu contexto de ensino e aprendizagem?

O capítulo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos o referencial teórico da pesquisa, trazendo reflexões sobre o tema "identidades", prosseguindo com a apresentação das narrativas visuais

como a fonte de coleta e geração de dados. Ressaltamos, ainda, a importância de se reconhecer a linguagem como prática social – aqui ela exerce papel fundamental na complementação e interpretação das narrativas visuais propostas. Como última subseção da primeira parte, trazemos uma breve reflexão sobre o trabalho do docente de línguas ante os desafios impostos pela pandemia, com a indicação de possíveis implicações deste estudo na seara de formação docente. Na segunda parte discorremos sobre o *design* metodológico aqui utilizado para depois apresentar, na última parte do estudo, a análise dos dados, as conclusões alcançadas e as respectivas implicações para a formação do docente de línguas.

Por uma conceituação de identidades

Uma tentativa de esboçar, *grosso modo*, uma definição para o termo identidades não é tão simples quanto possa parecer. Isso se deve, em especial, ao caráter das inter-relações que o homem pós-moderno estabelece, além de todo o contexto histórico e geográfico em que está inserido. Todavia, é importante que se tenha uma concepção do referido construto, levando em consideração todos os aspectos a ele inerentes, a fim de que se entenda como os sujeitos têm se autorrepresentado em relação a si mesmos e aos outros.

Um caminhar pela história quanto às concepções dadas à identidade mostra que o construto em si assumiu "identidades" diferentes ao longo do tempos e do espaço. Segundo Hall (2006), não se pode conceber a identidade humana como algo fixo, imutável e resistente às "intempéries", haja vista o poder que as inter-relações humanas têm tido em fazer com que o construto assuma outras formas e contornos. Tal concepção de identidades pode ser representada pela metáfora a

seguir, trazida por Le□a (2012), quando, em uma analogia com os estágios da água, apresenta as etapas pelas quais a concepção do construto percorreu até chegar nos dias de hoje:

> Historicamente, já tivemos então uma identidade sólida, passamos depois para uma identidade líquida, mas não paramos aí: a identidade parece estar agora evoluindo para uma identidade em estado de vapor. O sujeito não se constitui apenas em função de um outro, mas de vários outros, fragmentando-se em inúmeras identidades, com a possibilidade de chegar ao nível da pulverização. Nenhum recipiente o contém mais; evapora-se no ar e expande-se para ocupar todo o espaço disponível. Se lá no Antigo Egito o sujeito estava preso a sua aldeia, hoje ele vaga pelo espaço, constituindo-se em nicknames e avatares nas inúmeras redes sociais que recobrem o planeta. As identidades reais unem-se às virtuais. O indivíduo, palavra cujo significado era indivisível, portanto, único e sólido, derreteu-se e agora entra em estado de vapor, cumprindo de sua parte a profecia de Marx de que tudo que era sólido se desmancharia no ar (Le□a, 2012, p. 68).

A concepção de identidades adotada neste estudo também dialoga com as contribuições de Norton (2013), quando esta define identidades como o conceito que o ser sujeito social tem de si mesmo em sua relação com o mundo num dado tempo e contexto. Isso também possibiliza trazer à reflexão o papel da linguagem como meio pelo qual as negociações em relação ao outro são feitas (Pavlenko; Backledge, 2004), numa dimensão dialética de construção identitária (Le□a, 2012).

Assim, no contexto em foco, perguntar-se apenas "Quem sou eu?" talvez não seria a melhor maneira para se refletir sobre os "eus" com os quais nos identificamos. Talvez seria conveniente agregar outras perguntas como "Quem estou, hoje, aqui e agora?" e, até mesmo, "O aqui e o agora significam, de fato, o quê?". Essas e outras questões encontram

espaço no caráter fluido e pulverizado do termo identidades, sendo que se sou o que sou, o sou exatamente por não ser o que o outro é, ao mesmo tempo em que sou o que sou, o sou porque o outro também é o que é. Tal reflexão permite que seja trazido à tona um texto atribuído a Luís Fernando Veríssimo e que está disponível na internet:

Quem sou eu?

Nesta altura da vida já não sei mais quem sou...

Vejam só que dilema!!!

Na ficha da loja sou CLIENTE, no restaurante FREGUÊS, quando alugo uma casa INQUILINO, na condução PASSAGEIRO, nos correios REMETENTE, no supermercado CONSUMIDOR.

Para a Receita Federal CONTRIBUINTE, se vendo algo importado sou CONTRABANDISTA. Se revendo algo, sou MUAMBEIRO, se o carnê tá com o prazo vencido INADIMPLENTE, se não pago imposto SONEGADOR. Para votar ELEITOR, mas em comícios sou MASSA. Em viagens TURISTA, na rua PEDESTRE, se sou atropelado ACIDENTADO e no hospital viro PACIENTE. Nos jornais sou VÍTIMA, se compro um livro LEITOR, se ouço rádio OUVINTE. Para o Ibope sou ESPECTADOR, para apresentador de televisão TELESPECTADOR, no campo de futebol TORCEDOR.

Se sou corintiano, SOFREDOR. Agora, já virei GALERA. (se trabalho na ANATEL, sou COLABORADOR). Para o Juiz sou RÉU. Pro Delegado, O INDICIADO e, quando morrer... uns dirão... FINADO, outros... DEFUNTO, para outros... EXTINTO, para o povão... PRESUNTO... Em certos círculos espiritualistas serei... DESENCARNADO, evangélicos dirão que fui... ARREBATADO...E o pior de tudo é que para todo governante sou apenas um IMBECIL!!!E pensar que um dia já fui mais EU... (grifo nosso)

Em tempos de caos, as próprias identidades são novamente postas em xeque, numa (des)construção e (re)descoberta de "eus" que se fazem necessárias para uma ressignificação das inter-relações sociais abaladas por crises. No contexto pandêmico instaurado pela Covid-19, as identidades dos professores permanecem as mesmas? Como são

SUMÁRIO

vistos e como se veem os professores de línguas em tal contexto? Que "eu" atribuem a si mesmos nesse momento? Conceber identidades como um construto fluido por influência do contexto e do tempo é fundamental para que se possa entender quem se é, quem se foi e quem se pode vir a ser.

Narrativas visuais e linguagem como prática social: interligações na construção de identidades do docente de língua

Conhecer as representações que o outro tem de si mesmo como pertencente a um dado contexto social, cultural e temporal é essencial para a busca e/ou a manutenção de inter-relações marcadas pelo respeito ao próximo em suas diversidades, complexidades e necessidades próprias (Conceição, 2020). Entretanto, além da mobilização de ações voltadas a conhecer o outro ante a mudanças paulatinas ocorridas nas sociedades em geral e, preferencialmente, em todos os espaços, revela-se igualmente relevante não tardar em conhecer como esse outro se vê quando é subitamente afetado por eventos não planejados, como o que ocorreu em decorrência da Covid-19. Dessa forma, não seria muito conveniente aderir a uma visão estoica ante a esse caos, haja vista a avalanche de sentimentos negativos identificados nas sociedades como medo, angústia, dúvidas, incertezas.

A busca por conhecer o outro, por sua vez, pressupõe a transição da dimensão teórica para a pavimentação de ações práticas voltadas para o bem comum, sem negligenciar, é claro, o olhar para o outro como um ser particular e detentor de identidades (Norton, 2016). Não se pode, todavia, vislumbrar o construto de identidades no contexto da pós-modernidade como algo que permanece intacto com o pas-

SUMÁRIO

sar do tempo, considerando a fluidez de espaços e fronteiras. É mister conceber que a identidade é "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados [...] nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2006, p. 13). Assim, considerando a complexidade do termo e sua importância para estudos em linguística aplicada (LA), para que se consiga entender como o ser social se vê, é importante lançar mão de meios pelos quais representações do seu "eu" possam ser feitas à luz de propósitos de pesquisa. Fazer-se representar requer de quem o faz situar-se como (in)diretamente interligado a um objeto sobre/em relação ao qual irá se situar:

> De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc. (Jodelet, 2002, p. 22).

A expressão por meio de imagens, sons e gestos, por exemplo, tem sido considerada uma forma rica de narrar histórias de vida em relação a si mesmo e às interações que se tem com o mundo. Há tempos que a multimodalidade textual vem sendo abraçada por estudos das áreas de linguagens, recebendo destaque especial em pesquisas de LA. Nesse escopo, situam-se as narrativas visuais. Por meio delas, alunos e professores (pré-serviço ou em serviço) têm retratado suas identidades – seja por meio de desenhos à mão livre, imagens importadas de outras fontes e até mesmo por meio da "multimidialidade" (Paiva, 2009).

Através de narrativas visuais, professores e alunos também externam sentimentos e percepções que têm de si mesmos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Kalaja; Dufva; Alanen, 2013; Melo-Pfeifer, 2015), dentro de um dado contexto histórico e tem-

poralmente situado. Quando combinadas a outros "procedimentos de coleta, entre eles a descrição da imagem (escrita ou oral), gravações em áudio e/ou vídeo" (Conceição, 2020, p. 1352), as narrativas visuais têm constituído riquíssimas fontes de geração de dados, desde que analisadas a partir de abordagens criteriosas e bem conduzidas pelo pesquisador (Mota-Ribeiro, 2011). Consistem meios de se acessar também as motivações envolvidas no ensino e na aprendizagem de línguas (Aragão, 2007, 2008), sem negligenciar fatores socioeconômicos e culturais que direta ou indiretamente estão envolvidos nessas motivações.

É crucial ressaltar que quanto maior a utilização de recursos complementares a tais narrativas maior também a possibilidade de se alcançar resultados ainda mais precisos, permitindo assim cruzamento e triangulação de dados. Textos descritivos, entrevistas, seções de visionamento e/ou uso de questionários são alguns exemplos de abordagens que podem ser atreladas (Conceição, 2020). Atentar-se para seu(s) objetivo(s) de pesquisa não priorizando um recurso em detrimento do outro e tendo o devido cuidado de olhar para o pesquisado como parte fundamental do estudo consiste em uma das maneiras de o pesquisador manter o critério de sua análise, sem desconsiderar seu inevitável olhar subjetivo sobre os dados.

A voz do professor de línguas em contextos de crise: perspectivas futuras

Os desafios inerentes ao exercício da profissão de professor de línguas no Brasil são muitos. Apesar de saber se comunicar em outra língua ser um diferencial para carreiras acadêmicas e para o mercado de trabalho, o ensino de línguas no contexto da educação básica se depara com questões que envolvem desde a formação docente precária

às condições inadequadas de trabalho impostas a uma grande parte desses profissionais. Em geral, as realidades encontradas quanto ao ensino institucionalizado de línguas estrangeiras no país, no caso, da língua inglesa, estão muito distantes dos ideais encontrados em manuais e documentos norteadores (Brasil, 2018). Como um capital cultural e simbólico desejado (Bourdieu, 1991), aprender outras línguas não é um privilégio de todos, o que acaba sendo ainda mais difícil de se alcançar em momentos de crise.

No contexto da pandemia da Covid-19, professores de línguas se viram obrigados a assumir papéis outrora não imaginados, tendo que exercer, dentro de seus lares, além do ofício de professores de seus alunos, muitas outras funções, como, por exemplo, a função de professores de seus filhos. Nesse sentido, ouvir o professor é essencial para que sejam traçados caminhos voltados a uma formação docente que contemple os mais diversos formatos de ensino então impostos, mas que há tempos já existiam – como a Educação a Distância (EAD) –, assim como os mais diversos recursos que já podiam estar sendo utilizados nos processos de ensinar, aprender e avaliar em formato remoto. Isso se faz necessário ante os números que mostram a carência de um letramento docente em tecnologias digitais e os impactos causados no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com pesquisa conduzida com mais de 15 mil docentes de todo o Brasil da educação básica e de jovens e adultos (EJA) pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)[1] durante o mês de junho de 2020, mais de 80% dos professores afirmaram dar aulas de dentro de suas casas e que suas horas de trabalho aumentaram.

1 Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/cnte_relatorio_da_pesquisa _covid_gestrado_v02.pdf.

SUMÁRIO

A pesquisa também indicou que quase 70% desses docentes declarou sentir medo e insegurança por não saber como seria o retorno à normalidade, sendo que metade dos participantes declarou ter medo em relação ao futuro.

Dados como esses devem ser levados em consideração para que ações possam ser esboçadas em curto e médio prazo, especialmente ante a possibilidade de instauração do ensino híbrido como uma realidade permanente pós-pandemia. A formação de professores (pré-serviço ou em serviço) precisa levar em conta dados advindos de tais profissionais para que situações de despreparo possam ser minimizadas.

O percurso metodológico

Este estudo está alicerçado na abordagem qualitativa, situando-se nos contextos atuais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como foco identificar como docentes dessa área se veem representados por meio de narrativas visuais, considerando o contexto pandêmico iniciado em 2019. Trata-se de um estudo situado na área de LA, haja vista focar no papel da linguagem como prática social, considerando o papel da LA como prestadora de serviço à sociedade (Le□a, 2001). Foram ouvidas as vozes dos participantes do estudo no que diz respeito à(s) forma(s) como se representam como docentes (Denzin; Lincoln, 2003), suas inter-relações com o mundo retratadas nos desenhos e imagens utilizadas, situando-as à luz do contexto em que estão inseridos.

Tal abordagem alinha-se ao entendimento de Kress e Leeuwen (2001) sobre como a comunicação visual se manifesta. Para os autores, são observadas três metafunções na comunicação visual: ideacional, interpessoal e textual. Segundo Paiva (2009),

> a metafunção ideacional representa a forma como aspectos do mundo são experienciados pelos humanos; a interpessoal representa as relações sociais; e a metafunção textual está associada aos arranjos composicionais necessários para a produção de um texto internamente coerente e relevante no contexto em que se insere (Paiva, 2009, p. 4).

Apesar de reconhecer a possibilidade de analisar as narrativas visuais deste estudo a partir dessas metafunções, preferimos lançar mão de uma abordagem própria, tomando como norte as perguntas de pesquisa.

Como as narrativas visuais têm se mostrado úteis para coleta e geração de dados em estudos sobre identidades, há aqui um alinhamento com as contribuições e pesquisas conduzidas por Conceição (2020), Kalaja, Dufva e Alanen (2013) e Melo-Pfeifer (2015). Para este trabalho, houve liberdade para que os participantes usassem desenhos feitos à mão livre ou imagens importadas. Serão observados, em especial, que traços de expressividade as representações trazem dos participantes e de sua possível inter-relação com o outro, assim como de que forma os textos construídos corroboram as interpretações obtidas das narrativas.

A coleta e a geração de dados para esta pesquisa se deu no contexto da disciplina Tópicos Especiais em Linguística 2: Linguagens e Identidades, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e ministrada pela professora doutora Mariney Pereira Conceição, no primeiro semestre letivo de 2020.

Considerando que as aulas presenciais da referida universidade foram suspensas devido à pandemia, sendo o semestre retomado apenas meses depois de forma totalmente remota com aulas síncronas e assíncronas, as atividades da disciplina foram organizadas em torno da apresentação de seminários sobre: linguagem e poder na sociedade

contemporânea; identidades na pós-modernidade; identidades e reflexão crítica no ensino de línguas; a pesquisa em identidades: linguagens e identidades em narrativas visuais e temas correlatos. Boa parte dos participantes do estudo eram alunos dessa disciplina, que decidiram contribuir com a pesquisa. A proposta de investigação lhes foi enviada utilizando o grupo de WhatsApp da disciplina. Foi solicitado que as contribuições fossem devolvidas por *e-mail*, sem necessidade de identificação. A única condição para participar era ser professor de língua estrangeira.

Inicialmente decidimos aguardar as contribuições desse grupo por cerca de um mês, sendo que após esse prazo optamos por ampliar as possibilidades de contribuição, encaminhando a proposta (novamente via WhatsApp) para outro grupo de professores de língua estrangeira. Para esse grupo foi facultado enviar suas narrativas tanto por *e-mail* quanto por WhatsApp, considerando a urgência em coletar mais dados. Dos cerca de cinquenta convidados, obtivemos a contribuição de um total de sete professores (n=7), sendo cinco da disciplina de Tópicos Especiais em Linguística 2 e os outros dois do segundo grupo de voluntários.

O Quadro 1 traz algumas informações sobre o perfil dos participantes, que serão identificados como Pn. É importante esclarecer, todavia, que os cinco primeiros são os alunos da disciplina, e que apenas a contribuição de uma participante do segundo grupo de voluntários foi considerada (P6), porque na outra não havia a ilustração solicitada.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participante	Gênero	Nacionalidade	Pré-serviço ou em serviço	Formação acadêmica
P1	Feminino	Brasileira	Em serviço	Mestre em Letras pela Universidade de Federal de Uberlândia-MG
P2	Feminino	Brasileira	Em serviço	Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-DF
P3	Feminino	Brasileira	Em serviço	Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-DF
P4	Masculino	Brasileiro	Pré-serviço	Estudante de graduação em Letras pela Universidade de Brasília-DF
P5	Masculino	Estadunidense	Em serviço	Doutor em Língua Inglesa e Retórica pela Universidade de Washington-EUA
P6	Feminino	Brasileira	Em serviço	Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília-DF

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

SUMÁRIO

Percebe-se que há uma diversidade bastante significativa entre os participantes da turma em termos de formação acadêmica, mesmo havendo uma prevalência de alunos de mestrado. Isso se deve, em particular, ao fato de a disciplina em questão não exigir pré-requisitos e de sua matrícula ser aberta tanto para alunos da graduação quanto da pós-graduação. As similitudes e as diferenças evidenciadas em suas contribuições serão devidamente apresentadas na análise de dados, sendo aspectos de seu perfil levados em consideração quando e se devidamente identificados em suas contribuições.

Como abordagem investigativa, optamos pela análise de conteúdo (Mayring, 2000), que foi realizada em quatro momentos distintos e a partir de perspectivas diferentes. O primeiro, que mais se assemelhou a uma triagem dos dados, obedeceu a quatro etapas: 1) foi realizada a impressão em papel das sete contribuições (n=7), procurando a melhor resolução da impressora, a fim de preservar o mais fidedignamente todas as cores, traços, expressões e textos; 2) prosseguimos com a identificação de quais contribuições se adequavam à proposta, ou seja, o uso de narrativas visuais complementadas por textos descritivos; 3) adotando como critério a data de envio/entrega da narrativa visual, atribuímos a cada uma um nome, seguindo a nomenclatura NV1, NV2 etc. (narrativa visual 1, narrativa visual 2 e assim por diante); 4) identificamos as que foram produzidas por professores e professoras, sem apresentar seus respectivos nomes. Concluída essa etapa inicial de pré-análise, passamos à categorização dos dados. Esta se deu da seguinte forma:1) interpretação da expressividade dos "eus" docentes em questão, e como se davam as inter-relações entre esses "eus" com o mundo; 2) estudo das classes gramaticais mais utilizadas nos textos, o provável porquê desse uso e em que aspecto contribuíram para a representação dos "eus" apresentados; 3) identificação, tanto nas imagens quanto nos

textos, de fatores implicadores para a formação presente e futura do docente de línguas, principalmente em decorrência do cenário da pandemia da Covid-19.

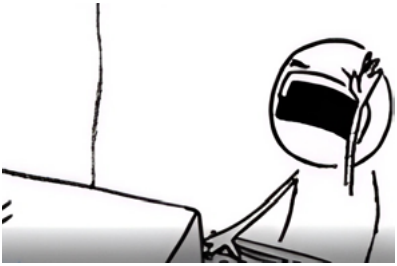
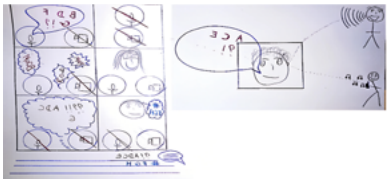
A análise baseou-se apenas no material coletado, sendo que não foram aplicados questionários nem foram feitas entrevistas para uma triangulação. Dessa forma, compreendendo a riqueza de significados das narrativas visuais e considerando-as como paisagens semióticas complexas (Kress; Leeuwen, 2001) na interpretação dos dados, buscamos lançar o nosso olhar não apenas às imagens e aos textos isoladamente, mas à forma como dialogavam (ou não) entre si, sem desconsiderar a grande relevância do contexto então vivenciado.

Análise dos dados

Antes da análise dos dados em si, é importante ressaltar que apenas uma contribuição não se adequou à proposta, tendo sido então descartada por trazer apenas o texto descritivo. Das contribuições consideradas, duas foram feitas por meio de desenhos à mão livre – uma com e outra sem a presença de cores; uma por meio de uma animação, em que a imagem, em preto e branco e no formato MP4, continha movimentos, porém sem áudio;[2] uma por meio de um desenho colorido importado; e duas por meio de fotos. A maioria dos participantes teve o devido cuidado de indicar as fontes das imagens importadas, com exceção da NV1. No Quadro 2 estão apresentadas as narrativas, devidamente nomeadas conforme critério supracitado e identificadas quanto ao gênero dos participantes.

2 Para representar a animação em questão, fizemos um *print* de tela exatamente quando era possível identificar o movimento do personagem. Como não fora fornecida a fonte da animação, entendemos por bem fazer o registro dessa forma, mesmo tendo tido acesso ao vídeo em sua íntegra como anexo da contribuição enviada por *e-mail*.

Quadro 2 – Narrativas visuais

NV1 Participante: Professora 	NV2 Participante: Professora
NV3 Participante: Professora 	NV4 Participante: Professor 
NV5 Participante: Professor 	NV6 Participante: Professora

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Percebemos das narrativas visuais apresentadas que, além de sua multimodalidade, que diz respeito ao "uso de vários modos semióticos

SUMÁRIO

no *design* de um produto ou evento semiótico, em conjunto o modo particular como esses modos são combinados" (Kress; Leeuwen, 2001, p. 20), também podem ser identificados aspectos de midialidade – podendo ser monomidiáticas (como no caso da NV1, em que há apenas movimentos) e multimidiáticas (quando há, além de movimentos, sons, por exemplo). Isso se deve ao fato de que, graças às novas tecnologias, "novas formas de produção de texto emergem nas práticas sociais da linguagem" (Paiva, 2009, p. 1).

Ao observarmos as representações feitas, em grande parte delas prevalece o retrato dos pesquisados em situações de sofrimento, tristeza, solidão, estresse, dúvida, desânimo. Expressivamente falando e por meio de adjetivos, é possível caracterizá-los como pessoas tristes, solitárias, estressadas, multitarefadas, pressionadas e cheias de dúvidas. Ou seja, os sentimentos, sensações e reações são mais de ordem negativa, com poucos momentos de efêmera felicidade e neutralidade.

Outro aspecto a ser observado é que a escolha por imagens importadas atribui a elas um sentido metaforizado, haja vista não corresponderem exatamente às imagens de docentes, mas que podem perfeitamente expressar seus "eus". Trata-se do conceito de "procedência" (do francês, *provenance*) de Kress e Leeuwen, que diz respeito à concepção de que "os signos podem ser 'importados' de um contexto (outra área, grupo social, cultura) a outro com a finalidade de significar ideias e valores associados com aquele outro contexto" (Kress; Leeuwen, 2001, p. 23, grifo nosso). Das seis narrativas analisadas (n=6), apenas na NV4 estava claro que se tratava de um docente, sendo que as demais poderiam ser perfeitamente utilizadas para retratar outros "eus" profissionais, para outros propósitos de pesquisa. Dessa forma, podemos afirmar que cinco imagens produzem sentido por procedência.

Quanto à forma que utilizaram para se identificar nas imagens, observamos que os participantes se representaram como pessoas. Nos casos em que outras pessoas foram incluídas, também o fizeram utilizando imagens/desenhos humanos. Na NV5, por exemplo, a imagem do outro é de alguém que colabora com o docente representado, sendo que na NV4 e na NV6 a relação do outro com o "eu" docente é de dependência – numa perspectiva de alunos que dependem de seus professores e de filho(a) que depende do pai/mãe, mas que se retrata dando aula de casa.

Também é possível inferir de outras imagens a participação indireta de outras pessoas no cenário retratado, como no caso da NV2 em que o "eu" docente se projeta falando ao telefone; porém, não tão diretamente quanto na NV3, em que a participante identifica sua relação não com alguém em particular, mas com o mundo (desenho do planeta Terra).

Em geral, as inter-relações identificadas entre os "eus" retratados e outras pessoas não delegam ao docente atribuições tão diversas do que normalmente exerce em contextos não pandêmicos. O diferencial reside no fato de que tais relações passaram a ocorrer em formatos diferenciados e, muitas vezes, mesclando-se entre si. Ao mesmo tempo, por exemplo, em que se é docente, exerce-se o papel de pai/mãe, esposo(a), filho(a) etc. Esse é um dos aspectos que tem trazido ao trabalho docente uma sobrecarga, obrigando o(a) profissional a adotar uma rotina multitarefada, em que seus papéis podem ter que entrar em cena ao mesmo tempo.

Quanto às relações entre docente e discentes, por sua vez, a NV4 deixa bem claro a modalidade de ensino que passou a ser a única ou a mais importante na pandemia: a remota. Diferentemente da sala de

aula presencial, o que existe é uma sala virtual em que o professor precisa expor sua imagem, sua voz e privacidade, além de exercer sua *práxis* sem saber se, de fato, seus alunos estão realmente presentes e se a aprendizagem está, de fato, ocorrendo. Isso se deve em especial por muitos alunos não ativarem suas câmeras e/ou áudios, por razões que não convém tentar especular aqui.

Partindo para as análises dos textos construídos, foi elaborado um quadro de análise (Quadro 3) contendo cada um dos relatos feitos pelos pesquisados. O foco voltou-se para uma análise geral de conteúdo, assim como do uso de classes gramaticais, pontuação, disposição do texto e o uso (ou não) de balões, por exemplo.

Quadro 3 – Análise dos textos descritivos das narrativas visuais (NV)

Narrativa Visual	Texto descritivo	Análise
NV1	"24h" na frente do computador. Reunião, trabalho, reunião, produção de material didático, reunião, correção de material didático, reunião, curso obrigatório no trabalho, reunião, reunião, reunião...	Nesta descrição há a predominância de substantivos, devidamente separados por vírgulas. O intento de usar aspas entre "24h" parece ser o de deixar claro que a participante tem se dedicado praticamente o dia inteiro às atividades de docência. Há uma repetição da palavra "reunião" (sete vezes), sendo que o texto termina com a palavra sendo usada três vezes consecutivas e seguidas por reticências. Talvez o intuito tenha sido, além de externar cansaço causado pelas reuniões intermináveis, deixar claro que foram demasiadas em meio às corriqueiras atividades docentes que não deixaram de acontecer.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Narrativa Visual	Texto descritivo	Análise
NV2	Essa imagem me representa enquanto pesquisadora em tempos de pandemia. Assiste aulas, participa da *live*, assiste *lives*, grava aula, cria sala no Google Classroom,[3] escreve artigo, participa do evento, acompanha as aulas *online* da filha, produz material didático-pedagógico, tutoria o curso a distância e assim vai, multitarefada, cansada, e emocionalmente fragilizada, enquanto vivo a vida dentro da janela, pelas telas do computador, do celular, das câmeras e da TV.	Na oração introdutória a participante se identifica como pesquisadora. Todavia, ao longo do texto, é possível identificar sua condição de docente em serviço, numa perspectiva de contemplação, haja vista o uso da terceira pessoa do singular: grava aula, cria sala no Google Classroom, produz material didático-pedagógico. Da segunda oração em diante, percebe-se a prevalência de verbos, indicando o que a professora tem feito. E para finalizar, expressa como se sente/vê por meio de adjetivos: multitarefada, cansada, fragilizada. Ao final, é possível inferir que se sente confinada já que "vive a vida dentro da janela", sendo-lhe possível interagir apenas por meio das tecnologias: computador, celular, câmeras e TV – o que também é reforçado pelo uso do presente do indicativo.

CONTINUA ▶

3 O Google Classroom é uma ferramenta gratuita lançada em 2014 pelo Google, utilizada principalmente para auxiliar professores, alunos e instituições de ensino em geral em aulas remotas. Ganhou destaque em 2020 devido à suspensão de atividades presenciais em muitas escolas pelo mundo, medida adotada para minimizar a propagação da Covid-19.

SUMÁRIO

Narrativa Visual	Texto descritivo	Análise
NV3	Sinto como se estivesse falando sozinha, como se algo me afastasse do mundo.	Por mais breve que seja, esta descrição deixa bem claros os sentimentos da pessoa pesquisada: solidão e distanciamento do mundo. Trata-se dos sentimentos mais evidentes, não apenas entre docentes, mas entre boa parte das pessoas que precisaram se confinar devido à pandemia. O uso do pretérito imperfeito do subjuntivo e da preposição "como", ao mesmo tempo em que parece tentar distanciar o "eu" docente da realidade, foi uma maneira de ilustrar seus sentimentos.
NV4	A nossa casa se mistura com a sala de aula. As interações ocorrem através de diversos meios, ou às vezes nem ocorrem. É difícil manjar o ensino remoto.	Há uma prevalência de substantivos e verbos. O uso do presente do indicativo contextualiza o momento vivenciado pelo pesquisado, deixando evidente que é algo que ainda persiste, assim como a dificuldade externada em lidar com o ensino remoto. Traz o desafio de ser um "eu" multitarefado, considerando que sua casa passa a ser a sala de aula e vice-versa. Deixa claro que o ensino ocorre em ambientes diversos – especialmente o virtual –, colocando em xeque as interações comuns aos processos de ensinar e aprender. Outra observação interessante é que não há uma prevalência em focar-se no "eu", mas no contexto e nas interações. Todavia, o "eu" identificado externa as dificuldades encontradas em lidar com o ensino remoto.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Narrativa Visual	Texto descritivo	Análise
NV5	Eu me vejo parecido com esses participantes do programa de televisão *Largados e pelados*. Em primeiro lugar, as duas pessoas ao lado esquerdo estão encarando esse desafio com sorriso no rosto. Eu também estou tentando manter a calma e o bom humor enquanto tento alcançar meus objetivos em apoiar as necessidades de aprendizagem dos meus alunos. Em segundo lugar, as duas pessoas ao lado direito estão se virando com os recursos que têm, um apoiando o outro. Eu também estou me virando com as ferramentas que tenho e me apoiando na colaboração com colegas. Às vezes, preciso da ajuda dos meus colegas e às vezes eles precisam de mim. Acredito que essa abordagem me promoverá sucesso nessa jornada.	Esta descrição foi a única que apresentou um "eu" docente não tão abalado pelo contexto pandêmico. Externa tentar manter a calma e o bom humor na busca em alcançar os objetivos de aprendizagem. Está claro que seus objetivos não são ensinar um dado conteúdo ou outro, mas em conseguir apoiar seus alunos em suas necessidades. Ou seja, infere-se que, mais importante que ministrar um determinado conteúdo, é resguardar-se de que seus alunos estão aprendendo. Trata-se de uma descrição que envolve seu "eu" docente com seus alunos. Entretanto, na segunda parte da descrição, também deixa claras suas inter-relações com outros docentes. Estas são caracterizadas por ajudas mútuas. Finaliza com uma oração de otimismo. Crê que agindo dessa forma conseguirá passar bem pelo contexto pandêmico.
NV6	Essa é a minha imagem. Professor sempre trabalhou em casa, mas antes havia certa divisão entre casa e trabalho, agora a escola lida como se o professor só vivesse em função do trabalho.	A participante utiliza-se da terceira pessoa para expressar seu "eu". Sua descrição, além de contemplar como se sente, possui um viés generalizante, como se todos os professores estivessem na mesma condição. Faz um desabafo, assumido outras vozes docentes, direcionando seu descontentamento não necessariamente ao contexto, mas a como a escola tratava o professor: como se sua vida tivesse que se resumir ao trabalho, que sempre se estendeu ao contexto doméstico.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

SUMÁRIO

Das discussões e análises realizadas percebemos que as narrativas e os textos dialogaram entre si, pois além de se complementarem, auxiliam nas interpretações feitas. A diversidade entre os participantes da pesquisa no que diz respeito à sua formação não é refletida nos resultados, haja vista relatarem experiências bastante semelhantes. Estando ou não felizes com o contexto pandêmico, é unânime afirmar que prevalecem sentimentos negativos entre todos os participantes. Além disso, é possível inferir de relatos e de imagens que as docentes mães apresentam uma carga ainda maior, pois acumulam o ofício de docentes de seus alunos e de seus filhos. Outro aspecto observado é que (com exceção da imagem de NV4) não é claramente evidenciado nas outras narrativas que seus autores são docentes de língua estrangeira.

Provavelmente, o que seria mais relevante ilustrar e relatar não diz respeito aos problemas envolvendo o componente curricular em si, mas aos meios/contextos utilizados para ensinar e aprender uma língua estrangeira. Tais observações apontam a necessidade de uma reflexão não apenas sobre a prática docente do professor de línguas, mas de todos os docentes que se identificam com o contexto de ensino remoto. É claro que uma reflexão que vislumbra atender a todos os docentes não pode negligenciar que as realidades de cada componente curricular são diversas em seus objetivos, público e contextos de ensino-aprendizagem. Uma reflexão voltada à ação sobre a prática do docente de línguas à luz do que se pode concluir deste estudo pode trazer implicações importantes para a formação desse profissional, levando em consideração o contexto em que se insere e os possíveis cenários pós-pandemia.

Considerações finais

Com este trabalho procuramos entender, por meio de narrativas visuais produzidas por professores de línguas, a visão de tais profissionais sobre eles mesmos no contexto da pandemia da Covid-19. As dificuldades que os professores em geral enfrentam para o exercício de seu ofício sempre foram evidentes e notórias. Dentre elas, citam-se a falta/escassez de investimentos em sua formação, além da omissão em proporcionar melhores condições de trabalho para professores e de aprendizagem para os alunos.

A crise da Covid-19 sinalizou vários alertas em áreas de políticas públicas para a educação, como a urgência em modernizar o ensino como um todo. O contexto instaurado pela pandemia, de certa forma, deixou explícitas que tais demandas não podem mais ser negligenciadas, o que pode vir a colocar em risco a formação de milhões de pessoas.

As narrativas visuais, por seu caráter multimodal e multissemiótico, encontraram espaço em pesquisas conduzidas na LA. Isso se deve à possibilidade de contribuírem por meio do uso dos mais diversificados recursos disponíveis: textos, signos, imagens, desenhos, sons etc.

As representações dos "eus" evidenciados, de maneira geral, revelaram profissionais que não estão se sentindo felizes com o exercício de sua profissão, especialmente por terem tido que aprender, praticamente sozinhos, a trabalhar de maneira remota. Isso afetou, direta e indiretamente, sua qualidade de vida, tendo em vista não observarem a separação de momentos em que se é professor, pai/mãe, ou todos os seus outros possíveis "eus".

Tanto a partir das narrativas quanto dos textos é possível esboçar algumas implicações para a formação docente. Dentre elas está a ur-

gência de se inserir as tecnologias da comunicação e da informação nas práticas de ensino, dentro e fora da sala de aula física. No entanto, para isso, o professor precisa ser/estar preparado. Se hoje se vê tendo que aprender por conta própria como fazer uma *live*, gravar e editar vídeos, utilizar plataformas de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para ensinar e avaliar seus alunos, tais aspectos não podem deixar de ser contemplados pela academia ou ocasiões diversas de formação docente.

Somadas a isso, práticas e abordagens de ensino e avaliação também precisam ser repensadas, porque nunca ficou tão evidente a preocupação em se saber se o aluno está ou não aprendendo. A aprendizagem discente tem sido uma das grandes preocupações, levando também à reflexão o fator avaliar. Como o foco está em evidenciar aprendizagens, instrumentos avaliativos tradicionais como testes e provas também precisam ser repensados, haja vista a dificuldade, ou até mesmo a impossibilidade, de se evitar que o aluno busque respostas a perguntas de tais instrumentos no próprio ambiente virtual.

Como sugestões para estudos futuros concernentes a essa temática, poderiam ser conduzidas investigações acerca de experiências avaliativas bem-sucedidas durante o contexto pandêmico, assim como a pilotagem de métodos e/ou abordagens de ensino que tenham como prioridade ensinar e avaliar para as aprendizagens e por toda a vida (Jones; Saville, 2016).

Referências

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais*: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CONCEIÇÃO, M. P. O si mesmo como um outro: identidades em narrativas visuais de aprendizes de português como segunda língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1339-1372, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656178. Acesso em: 23 out. 2022.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *e Sage handbook of qualitative research*. □ ousand Oaks: Sage, 2003. p. 1- 45.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JODELET, D. As representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. p. 17-44.

JONES, N.; SAVILLE, N. *Learning oriented assessment*: a systemic approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: BARKHUIZEN, G. (org.). *Narrative research in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 105-131.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In*: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.). *A formação de professores de línguas*: novos olhares. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

MAYRING, P. Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, v. 1, n. 2, 2000.

MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism. *Language Awareness*, v. 24, n. 3, p. 197-215, 2015.

MOTA-RIBEIRO, S. *Do outro lado do espelho*: imagens e discursos de gênero nos anúncios das revistas femininas: uma abordagem sociossemiótica visual feminista. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2011.

NORTON, B. *Identity and language learning*: extending the conversation. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, B. Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 2, p. 475-479, 2016.

PAIVA, V. L. Narrativas visuais. In: SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais* [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009.

PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In: PAVLENKO, A.; BLACKLEDGE, A. (ed.). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Multilingual Matters: Clevedon, 2004.

O ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS AUTISTAS: DESAFIOS E PROPOSTAS

Mileidy Pereira Morais
Roberta Carvalho Cruvinel

Este capítulo aborda os desafios enfrentados quanto ao ensino de língua inglesa (LI) como língua adicional (doravante LI/LA) para alunos da educação básica com o transtorno do espectro autista (TEA). Sem tentar exaurir o tema, apresentamos estratégias de ensino-aprendizagem de inglês para alunos autistas, mencionamos barreiras que dificultam o desenvolvimento deles e citamos alguns ambientes de ensino-aprendizagem que favorecem o progresso desses alunos.

Propomos como metodologia a revisão bibliográfica sobre o tema a partir da visitação de publicações – teses, dissertações, artigos científicos, legislação – que versam sobre as características das pessoas que sofrem o TEA, os aspectos legais e as políticas públicas educacionais brasileiras para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as estratégias de ensino-aprendizagem de inglês para alunos autistas e a formação de professores(as) para atuarem nesse contexto. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativo-interpretativista.

Ensino de língua inglesa para estudantes com autismo

Segundo Rocha e Tonelli (2013), atualmente o ensino de LI/LA vem assumindo lugar de destaque nas práticas educacionais no contexto de ensino brasileiro. Uma das justificativas para esse fortalecimento é a participação social no nível global. Moita Lopes (2005) relata que o aprendizado da língua inglesa se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea, e o ensino dessa língua tem uma função importante para a interação social. Para Rajagopalan (2005), é importante para o aluno adquirir domínio da língua inglesa para se incluir no mundo globalizado que se encontra no seu caminho.

A língua inglesa pode se tornar muito importante no processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais, nas escolas públicas e nas particulares, porque pode oportunizar a esses alunos o desenvolvimento, tanto social quanto cognitivo. Contudo, não podemos nos esquecer das dificuldades que tais alunos têm, conforme suas especificidades.

Analisando os estudos de Gardner (1994) sobre a Teoria das Múltiplas Inteligências, pode-se constatar que, para o autor, todos os indivíduos têm potenciais e devem ser desafiados para serem produtivos. Porém, muitas vezes, insistimos em tarefas simples que não possibilitam os desafios para a aprendizagem, limitando-nos apenas a passar atividades de pintar, circular etc. para alunos com TEA. Segundo o autor, todas as ações que desenvolvem as atividades superiores estão interligadas às inteligências múltiplas. Portanto, ensinar uma LI/LA por meio de músicas, filmes e livros adaptados às dificuldades para o aluno da inclusão acabarão estimulando o senso crítico, o conhecimento de mundo e a autonomia, na medida em que serão ativadas outras regiões cerebrais até então preservadas.

SUMÁRIO

Segundo Moita Lopes (2005), o ensino da LI/LA tem sido considerado atualmente uma forma de inclusão social, porque nos expõe aos mais diferentes tipos de cultura e aprendizado. Duboc (2012), Maciel (2012), Moita Lopes (2011), Monte Mór (2013), Morgan (2007), Pennycook (2006), Pessoa (2011) e Takaki (2012), dentre outros citados pelo autor, defendem que se o objetivo da educação é a transformação social, cabe ao professor conduzir o aluno aos níveis mais elevados de reflexão e autonomia para que ele possa perceber seu lugar na sociedade e atuar como protagonista, e isso não pode ser diferente para os alunos portadores de TEA. Dessa forma, os professores de língua adicional precisam ter consciência do papel da língua que ensinam no cenário social corrente e do papel como educadores, analisando os desafios que irão enfrentar no ensino de LI/ LA para seus aprendizes da inclusão.

O papel do professor de LI/LA deve ir além de exposição de vocabulário e gramática. A habilidade de leitura crítica do mundo também deve ser desenvolvida ou pelo menos estimulada, independente da condição neurológica do aluno. Para isso acontecer, o professor precisa colaborar com a promoção da autonomia dos alunos, ser capaz de lidar com a diferença, levando-os a interagir com o texto, com os colegas, promovendo a consciência do papel de cada um deles na sociedade e até mesmo de quem eles são dentro do mundo em que vivem. Segundo Pessoa e Borelli (2011, p. 10), é possivel que o professor de LE escolha "entre ensinar apenas língua ou educar para a vida; entre abordagem de conteúdos triviais, como a previsão do tempo, ou temas que possam contribuir para a construção de um mundo menos desigual".

O ensino de LI/LA que vise ao engajamento dos alunos com deficiência nas mais diversas práticas discursivas pode promover a efetivação de uma aprendizagem significativa e, consequentemente, a inclusão social, uma vez que lhes oportuniza condições de compreensão e

produção dos variados textos que circulam "não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dele" (Medrado; Dourado, 2015, p. 31).

Segundo Matos (2014), para que a inclusão educacional verdadeiramente ocorra no aprendizado do aluno autista, faz-se necessário que ele desenvolva habilidades comunicacionais tanto na língua materna (LM) quanto na LA. Diante disso, a autora investigou, em seu trabalho, as principais dificuldades enfrentadas por um autista em uma escola regular privada em Campina Grande-PB. A criança foi identificada com autismo leve, já que ela falava e compreendia. No entanto, essa criança não utilizava a fala como instrumento de interação social, o que acabava dificultando a relação aluno-professor, bem como professor-aluno e deste com o meio social. Buscando integrar a criança autista nas aulas de LI/LA, a autora apresenta duas atividades lúdicas e visuais para o ensino de vocabulário em LI/LA.

A primeira consiste no ensino de vocabulário através de imagens e de objetos, além de haver a inserção de frases e expressões que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Na atividade mencionada, foi trabalhado o vocabulário relacionado ao contexto social em que o aluno estava inserido, especificamente palavras como *water, bathroom, pen* e *park*. Para a explicação do significado das palavras ora foi utilizado o objeto real, para *water* e *pen*, ora a imagem do objeto, para *bathroom* e *park*. Frases como *Can I use your pen? / Can I play at the park? / May I go to the bathroom? / Can I drink water?* também foram trabalhadas. Essas frases foram utilizadas visando a incentivar a interação e o respeito entre os alunos dentro da sala de aula utilizando a língua-alvo, uma vez que tais expressões são usadas cotidianamente no ambiente escolar.

A segunda atividade se baseava no uso de um jogo da memória para revisar o vocabulário previamente estudado, bem como promover

interação entre os sujeitos. Os alunos deveriam sortear uma imagem e sua respectiva frase. Por exemplo, se fosse sorteada a imagem de um garoto bebendo água, a frase respectiva deveria ser *Can I drink water*? Se a imagem fosse de uma criança no banheiro, a frase apropriada seria *May I go to the bathroom*? e assim por diante. Após sorteada a imagem e a frase respectiva, os alunos deveriam dizer em voz alta a frase retirada, bem como mostrar a imagem aos demais colegas.

Dessa forma, o jogo seguia certa rotina, fator positivo para o aluno autista, e não exigia muitas mudanças por parte dos jogadores. A autora ainda relata que a atividade foi executada tranquilamente pelo aluno e ele interagiu de forma significativa com os outros colegas. Ao fim dessa atividade, foi possível verificar que além de o aluno interagir com os demais aprendizes, houve o comportamento diante das regras, assim como a aquisição de um novo vocabulário e autonomia, sendo que ele conseguiu seguir o ritmo do jogo.

Os resultados encontrados por Matos (2014) encontram suporte em Vygotsky (1989). O autor defende que o aluno de inclusão deve ser estimulado por meio de atividades em duplas e confirma a importância da interação na sociedade. Diante dessa visão vygotskyana, na educação especial entende-se que para ensinar uma LA é preciso avaliar os contextos sociais e as dificuldades dos sujeitos envolvidos.

Os principais artigos de Vygotsky sobre a educação especial foram reunidos em um livro intitulado *Fundamentos de defectologia*, o quinto volume da coleção Obras Escogidas, de 1997. Beck (2007) afirma que Vygotsky utiliza, em seus textos, termos como anormalidade, defeitos, retardo, criança difícil, entre outros, e que, atualmente, essas terminologias não são mais usadas, em função do preconceito. Essa é uma defectologia científica, que permanece mediante a instituição de

uma ciência materialista dialética sobre a criança com necessidades educativas especiais.

A pesquisa de Silveira *et al.* (2015) apresenta algumas práticas que mais ajudaram os alunos com autismo a desenvolverem a língua inglesa. Metodologias diversas foram desenvolvidas a fim de adaptá-las às carências e peculiaridades educacionais de cada aluno. Por exemplo, o aluno de cinco anos respondeu melhor à aula quando foi apresentado o conteúdo em vídeo, com desenhos pronunciando os termos trabalhados na aula. Segundo uma participante da pesquisa,

> este aluno raramente se senta em seu lugar ou próximo dos colegas, e nesta aula ele permaneceu no lugar, próximo dos demais colegas de sala durante toda a apresentação do vídeo e em alguns momentos ele chegou a tentar pronunciar as palavras ditas e repetidas pelos personagens, balbuciando-as.

Nesse sentido, ela compreendeu que as aulas seguintes deveriam ser elaboradas com a presença de mídia. As tarefas de casa que foram criadas especialmente para o aluno tinham os personagens dos filmes apresentados, sempre com pintura, colagem ou identificação de figuras relacionadas às palavras ou aos termos em inglês que eram trabalhados nas aulas anteriores.

Segundo a participante do estudo, o aluno de nove anos também

> respondeu positivamente aos vídeos e músicas trazidas para a sala de aula, e mostrou curiosidade pelas imagens e entusiasmo ao reconhecer a melodia de algumas canções como *Happy birthday*, *Head shoulders knees and toes*, *Shine shine little star* e e *alphabet song*.

SUMÁRIO

Segundo ela, o aluno reconheceu os personagens nas atividades preparadas especialmente para ele. Ainda de acordo com a participante, nessas atividades ela buscou trabalhar a coordenação motora, que era uma das dificuldades da criança, e o reconhecimento de termos simples de *Greetings* e vocabulário básico (cores, números, letras, partes do corpo, objetos).

Por outro lado, durante as aulas, na turma do 2º ano, essa técnica mostrou-se ineficaz com a aluna de sete anos. Compreendemos, portanto, que se faz necessária a utilização de técnicas diferenciadas para cada aluno/a portador/a de TEA, sempre considerando as características do modo de ser e estar dessa criança e/ou adolescente.

Além disso, a participante da pesquisa também foi indagada acerca das maiores dificuldades encontradas por ela para lecionar uma segunda língua para crianças com autismo. Segundo ela, a maior dificuldade encontrada foi a busca por uma metodologia que comportasse as necessidades e capacidades de cada aluno com autismo, além de atender os alunos neurotípicos, mas que também possuem as próprias dificuldades. A solução encontrada para não negligenciar os neurodiversos nem prejudicar os neurotípicos, com as diferenciações dos conteúdos, foi ter a presença de auxiliares de sala para acompanhar os estudantes com autismo em suas atividades enquanto ela atendia os outros alunos.

A partir das atividades acima relatadas em Matos (2014) e Silveira *et al.* (2015), notamos que, para o aluno com autismo considerado leve e moderado, esses métodos, que enfatizam o caráter lúdico, fazem com que a criança estabeleça relações sociais com o grupo em que está inserida, estimulando seu raciocínio e sua socialização, motivando-a a aprender. Dessa forma, através da relação com os outros e por meio da ajuda dos colegas na execução das atividades, o indivíduo

SUMÁRIO

autista pode desenvolver suas habilidades comunicacionais e assim melhorar sua aprendizagem.

Outro desafio que o professor de LI/LA enfrenta para a inclusão de alunos especiais é quanto ao autista com nível severo. Geralmente esses alunos têm professor de apoio, porque eles precisam de auxílio a todo momento. As atividades utilizadas para os níveis leves e moderados não servirão para esses alunos, pelo fato de não se socializarem, não falarem nem escreverem, entre outros fatores.

No grau de autismo severo, o aluno apresenta dificuldade de comunicação tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, ou seja, por meio da oralidade ou utilizando gestos, sinais, expressões faciais, linguagem corporal. No âmbito da comunicação, algumas crianças apresentam a ecolalia. A ecolalia é a repetição de palavras ou mesmo de frases, podendo ser imediata ou tardia. A ecolalia imediata é quando a criança repete o que lhe foi dito naquele mesmo momento. A ecolalia tardia é quando a criança repete o que já ouviu há horas, ou até mesmo dias antes. Assim,

> dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via – isto inclui ausência de uso de gestos ou um uso muito precário dos mesmos; ausência de expressão facial ou expressão facial incompreensível para os outros e assim por diante – como podemos, igualmente, encontrar crianças que apresentam linguagem verbal, porém esta é repetitiva e não comunicativa (Mello, 2007, p. 20).

Nossa experiência ao longo de anos em sala de aula mostra que a atividade que eles conseguem fazer, no máximo, é pintar, e da for-

ma deles, e a aproximação desse aluno é extremamente complicada devido às variações de humor. Eles ficam nervosos com o barulho da sala de aula e, muitas vezes, dependendo da atividade, o professor de apoio prefere até sair da sala de aula e ir para algum lugar mais tranquilo, desenvolver uma atividade paralela com esses alunos. Sendo assim, a inclusão não acontece efetivamente. Portanto, o processo ensino-aprendizagem desse aluno quanto à LI/LA e até mesmo em relação aos outros conteúdos é muito complexo. Dessa forma, é preciso fazer uma avaliação das capacidades desse aluno, suas preferências e possibilidades para propor atividades significativas. É importante destacar que "inserir" não significa "incluir".

O ensino de inglês para aluno com transtorno do espectro autista requer muita atenção, pelo fato de que cada autista aprende de uma forma diferente. Por exemplo: alguns mais pelo som, outros pela escrita, outros, ainda, pelo movimento. Enfim, existem muitos métodos de ensinar, mas o professor, antes de preparar suas atividades, deve levar em conta os graus de autismo que cada aluno possui. Cada um é diferente e, por isso, o professor precisa estar em constante atualização e estudo para poder adequar suas aulas da melhor forma possível até chegar à autonomia desse aprendiz, sabendo que ele não atingirá o mesmo nível dos demais alunos.

A atuação do professor de LI/LA em sala de aula que tenha alguém com Necessidade Educativa Especial (NEE) no sistema regular pode ser proveitosa, apesar de que a educação inclusiva ainda é menosprezada pelo sistema na sua totalidade. Sendo assim, uma possibilidade de buscar soluções práticas para o ensino efetivo em situações de educação inclusiva seria por meio da interdisciplinaridade, com foco no aluno especial, independentemente de suas condições. Somente com interação esse indivíduo se sentirá incluído.

Formação do professor de línguas para alunos com necessidades especiais

Durante séculos, os alunos com necessidades especiais foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornou-se motivo de preocupação, a educação começou a mudar, surgindo a inclusão, almejando uma escola aberta às diferenças. A Declaração de Salamanca, de 1994, partiu do seguinte pressuposto: as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.

Sendo assim, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a resolução CNE/CP nº 1/2002 para a formação docente, obrigando as instituições de ensino superior a ajustar as grades curriculares dos cursos de licenciatura, a fim de inserirem nos conteúdos a possibilidade aos futuros docentes da compreensão sobre as diversidades e as especificidades de cada aluno.

Machado (2011) aponta que segundo a Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, de 2008, a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação está fundamentada na formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 17), "para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área".

SUMÁRIO

Prieto (2006) destaca uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de docentes no contexto da educação inclusiva. Para a autora, os professores precisam estar aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. Pressupõe-se que os professores estejam capacitados para

> analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (Prieto, 2006, p. 58).

De acordo com Grassi (2008), a formação inicial e continuada dos docentes precisa preparar o professor para uma atuação crítica e consciente que valorize, considere e respeite a diversidade. Formação que os instrumentalize para atuar como mediadores entre o conhecimento e o aluno, para a utilização das estratégias mais adequadas à aprendizagem e à formação pessoal que os prepare para ouvir, observar, acolher, aceitar as diferenças, inclusive as suas.

Ainda segundo Grassi (2008), no processo de formação de professores para inclusão não podemos ficar presos somente na formação técnica, no domínio dos conhecimentos científicos, mas principalmente na formação pessoal e instrumentalizada que retome suas histórias e suas próprias necessidades, no desenvolvimento de um posicionamento crítico e no conhecimento sobre as políticas públicas para inclusão educacional e da legislação. Não basta apenas fornecer conhecimentos sobre necessidades especiais para docentes em formação ou já formados, é preciso garantir que o conjunto de professores se aproprie desses conhecimentos e automaticamente transforme sua *práxis* pedagógica.

SUMÁRIO

Na formação de professores de línguas uma disciplina vem ganhando muito destaque: a linguística aplicada. Isso por colocar a linguagem com as diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas vivenciadas pela sociedade contemporânea nos últimos tempos, mostrando a compreensão do trabalho dos docentes e suas dimensões, além das discussões no campo da educação acerca dos processos de exclusão/inclusão escolar.

Nesse sentido, a linguística aplicada, no cenário da Educação Inclusiva, pode contribuir para capacitar os futuros docentes para atuar diante da diversidade. Medrado (2016) também reconhece as contribuições que essa área indisciplinar pode trazer para os processos de inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais. Medrado e Celani (2017) pressupõem que é através da formação de professores que a linguística aplicada pode contribuir para a reflexão da educação numa perspectiva inclusiva, buscando a superação das barreiras de ordem atitudinal e a compreensão de uma diferença que é nossa e do outro. Isso porque a forma como os docentes compreendem o "outro" pode levá-los "a uma reflexividade e, por conseguinte, ao desenvolvimento de práticas de inclusão" (Magalhães; Stoer, 2012 *apud* Medrado, 2016, p. 267).

Sendo assim, a perspectiva inclusiva, fundamentada nas formulações da linguística aplicada, deve fazer parte da formação de professores de língua materna e de língua adicional, a fim de que capacite os futuros docentes para atuar na diversidade. Segundo Nogueira (2010), a "independência informada", ou seja, a "tomada de decisões fundamentadas em reflexões críticas" proposta por Celani (2010, p. 63), se já construída na formação inicial, é um dos possíveis caminhos na superação dos obstáculos para ensino de LI/LA que restringem a participação dos alunos com deficiência a uma inclusão marginal, na qual

há somente a garantia do acesso à escola, sem condições apropriadas para desenvolvimento.

Diante desse cenário, o professor de línguas assume importante papel no processo de educar, não só alunos que apresentem uma forma diversa de aprender e ensinar, mas os ditos neurotípicos também. Nesse sentido, faz-se necessário preparar esse profissional para despertar no seu alunado uma consciência crítica acerca dos eventos comunicativos, nos quais estão constantemente imersos, tornando-os aptos à utilização da língua de maneira diferenciada, "reconhecendo e compreendendo o seu papel social na interação e o dos outros participantes de forma a adequá-los ao contexto de interação e aos seus propósitos comunicativos" (Medrado; Dourado, 2015, p. 36).

Baseando no que propõe a linguística aplicada para a formação de professores tanto de língua materna quanto de língua adicional, o professor que promove a participação dos alunos especiais nas mais diversas práticas discursivas de ensino consegue contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia, "não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dela" (Medrado; Dourado, 2015, p. 31).

Cabe destacar também que, no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE), os docentes são ordenados como agir, o que fazer, de que forma fazer. Essas ordens vêm dos gestores, dos documentos regulatórios que orientam a política educacional da educação especial e inclusiva e até mesmo dos seus alunos. Portanto, essas orientações exercem influência negativa nas representações que docentes constroem sobre o ensino em face da diversidade, o que pode levar ao favorecimento ou ao esmorecimento de ambos os processos de inclusão e exclusão (Ferreira; Ferreira, 2013).

A educação inclusiva no cenário da linguística aplicada deve ocupar-se, conforme questiona Medrado (2016), dos processos de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas. Medrado e Celani (2017) acreditam que é por meio do enfoque da linguística aplicada na formação de professores que poderemos contribuir para a reflexão da educação numa perspectiva inclusiva, buscando a flexibilidade dos professores em suas aulas com os alunos de inclusão – acreditando em suas potencialidades e possibilitando o desenvolvimento de habilidades escolares possíveis na promoção do desempenho escolar.

Entretanto, sabemos que pedagogicamente os docentes nem sempre conseguem desempenhar as práticas do ensino de línguas. Por conta das circunstâncias histórico-políticas, epistemológicas e pedagógicas no país, os professores de língua adicional que foram orientados de forma tradicional, ou seja, por uma abordagem behaviorista-estruturalista, desenvolvem uma forma bem tecnicista de ensino, formada por repetições e memorização, supondo um resultado já esperado (Abreu-e-Lima, 2006). Em decorrência desse cenário, Celani (2010, p. 63) argumenta que o papel principal dos cursos de formação docente é criar condições para que os professores possam "passar da dependência sem reflexão", ou seja, das práticas motivadas pelos modelos de imitação, "para uma independência informada", com base em reflexões críticas.

Em relação às racionalidades técnicas, Tardif (2014) ressalta que os professores são profissionais capazes de analisar as próprias práticas, defini-las, compartilhá-las e aprimorá-las, reconfigurando seu agir com vistas a aumentar sua eficácia. Nessa concepção, a prática pedagógica dos professores que aprenderam de forma tradicionalista pouco contribui para lidar com a imprevisibilidade de seu ofício, isto é, para o agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001). Usando esses

métodos tradicionais, os professores não irão alcançar o aprendizado nem a autonomia de todos os seus alunos, pelo fato de ser um ensino fechado, e esses conteúdos, dependendo da NEE do estudante, ele não conseguirá produzir ou entender o que está sendo ministrado. Assim, em vez de inclusão, a aula promoverá exclusão.

Rocha e Tonelli (2013) investigaram o ensino de língua inglesa para alunos autistas regularmente matriculados na educação básica de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Londrina--PR. Foi inserido, na pesquisa, o relato de uma profissional ligada ao ensino, suas experiências com essa síndrome e sua visão sobre a inclusão do aluno autista no contexto regular de ensino-aprendizagem, incluindo as aulas de LI.

Segundo as autoras, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas formais vem se destacando nas práticas educacionais, e com isso, tornando a língua inglesa um instrumento acessível. As autoras citam Moita Lopes (2005) para reforçar essa ideia de que a aprendizagem da LI se transformou em um dos instrumentos centrais da educação contemporânea e que o acesso a essa língua possui também uma função de ampliação de oportunidades sociais. Moita Lopes (2005, citado por Rocha; Tonelli, 2013) também aponta que o ensino de línguas tem exercido um papel fundamental na inclusão social, pelo fato de englobar diferentes tipos de aprendizes.

De acordo com Tonelli (2012, p. 21), o ensino-aprendizado de línguas é uma forma de interação e inclusão, porém os profissionais da área se deparam com desafios, e o principal desafio deles é ensinar os alunos com dificuldades na aprendizagem escolar. A autora se baseia nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras para afirmar que é preciso levar "em consideração os desafios da educação superior diante

das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional" (Brasil, 2001c, p. 29). O documento ressalta que na formação inicial de professores de LI/LA devem ser considerados todos esses aspectos, para que os docentes estejam aptos a enfrentar os desafios na sua atuação em salas de aula, tendo em vista as diferentes formas de aprender de seus alunos.

Os princípios que conduzem as diretrizes curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

1. eliminar a rigidez estrutural do curso;
2. imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
3. utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, destacamos a importância de os alunos-professores de LI vivenciarem esses "novos" contextos em sua formação inicial, utilizando o estágio obrigatório como um espaço para uma formação mais ampla e flexível.

O relato apresentado em Rocha e Tonelli (2013) é de uma profissional envolvida na formação de alunos com transtornos globais de desenvolvimento, matriculados em uma escola estadual na cidade de

Londrina-PR; o relato é sobre o ensino da LI a alunos autistas portadores da Síndrome de Asperger. Os autores aplicaram um questionário contendo quatro perguntas, sendo todas relativas ao ensino da LI para pessoas autistas e a visão que se tem sobre a inclusão desses alunos na sala de aula regular daquela língua. As perguntas foram:

Pergunta 1: Qual a sua visão sobre o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? E o da língua inglesa?

Pergunta 2: Em sua prática diária, como você vê o ensino-aprendizagem desta língua em sala de aula?

Pergunta 3: Visto o frequente e crescente processo de inclusão de alunos, principalmente os alunos autistas, na rede estadual de ensino – o que contribui para um ambiente multifacetado de ensino – gostaríamos de saber qual é a sua opinião sobre a inclusão destes alunos na sala de aula regular de língua inglesa e que tipo de dificuldades são encontradas? Ex.: com relação ao ensino-aprendizagem, materiais para ensino, infraestrutura etc.

Pergunta 4: Em sua opinião, é preciso uma maior conscientização dos professores e equipe pedagógica da escola sobre o espectro autista e suas especificidades? Justifique sua resposta.

Tais perguntas tinham como objetivo avaliar:

1. a importância do ensino de uma LE e em especial o ensino da língua inglesa;
2. como o ensino-aprendizagem dessa língua é visto na escola;
3. a inclusão de alunos Asperger na sala de LI e as dificuldades encontradas para o ensino;
4. a conscientização sobre as especificidades do autismo, em especial a Síndrome de Asperger, entre os profissionais da escola.

As respostas foram:

> Resposta para a Pergunta 1: Entendo o ensino de uma língua estrangeira como muito importante, pois oferece a ampliação do conhecimento e visão de outra cultura. Tendo-se em vista a língua inglesa ser de importância e repercussão universal é fundamental o ensino para nossos alunos.
>
> Resposta para a Pergunta 2: No acompanhamento em sala de aula pude observar que quando o trabalho é realizado de forma organizada, estruturada e contextualizada, o aproveitamento é muito bom; porém, quando feito fragmentado com palavras ou temas soltos, sem a contextualização, o(s) aluno(s) encontra(m) dificuldade para compreender, aceitar e até gostar de uma língua que não faz parte de sua vivência.
>
> Resposta para a Pergunta 3: Uma das características do aluno autista é o interesse específico em uma determinada área. Quando a língua inglesa faz parte desse interesse o aluno aprende com facilidade e prazer. Não fazendo parte da área do interesse pode sim ser mais difícil, encontra obstáculos para aprendizagem, porém isso é no todo, não apenas com o inglês.
>
> Resposta para a Pergunta 4: Sem dúvida faz-se necessária a conscientização do professor sobre as características da pessoa com necessidades especiais, tendo se em vista que apenas aceitamos o que entendemos. Porém, essa conscientização implica conhecimento teórico e também sensibilidade, pois a compreensão do outro, diferente ou não, passa obrigatoriamente pela capacidade de aceitar as especificidades de cada um.

Rocha e Tonelli (2013) observaram que as respostas às perguntas 1 e 2 deixaram bem claro que o ensino de línguas estrangeiras é muito eficaz no aprendizado do aluno autista, pelo fato de apresentar outra cultura e explorar o seu conhecimento de mundo. Na resposta da ter-

ceira pergunta, os autores compreenderam que o aluno autista tem o interesse, sim, de aprender a língua inglesa com excelência. Mas quando esse aluno não sente vontade de aprender LI no momento da aula, o aprendizado se torna inacessível. Na resposta à Pergunta 4, os autores observaram que a profissional na área admite o quão é necessário e importante conscientizar os profissionais envolvidos no ensino de alunos autistas, pois apenas conseguimos aceitar o que entendemos.

Depois de os autores analisarem o ensino de LI/LA na visão da profissional entrevistada, eles concluíram que é preciso proporcionar uma interação dos alunos com TEA com os outros alunos, para que eles não se sintam diferentes dos demais, a fim de promover uma aprendizagem satisfatória. Além disso, concluíram que o ensino de LI/LA é de suma importância para o desenvolvimento do aluno autista, pois impacta não apenas a aprendizagem linguística, mas também a inserção desse aluno na sociedade globalizada. Segundo Rocha e Tonelli (2013), o conhecimento e o entendimento de variadas culturas, além de aprimorar a possibilidade de perceber o outro generalizado presente em nosso meio social, possibilitarão a esse aluno assimilar distintas perspectivas, ajudando-o a lapidar e a construir o próprio senso de si, facilitando cada vez mais a sua inserção na sociedade.

A pesquisa de Ney (2016) apresenta uma experiência que envolveu um aluno autista e sua relação com um acadêmico de Letras na sala de aula de língua estrangeira. Foi aplicado um questionário que indagava sobre: a visão desse aluno/professor em formação sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa; como ele percebia esse processo na sala de aula; como percebia o processo de inclusão na escola, em especial na sala de aula em que estava alocado, e se via a necessidade de mais conhecimento sobre a realidade desse aluno.

Nas respostas do acadêmico com quem a pesquisadora teve contato, foi possível inferir que na sala de aula que ele auxiliava tinha um aluno autista com grande interesse pela leitura, pelas línguas portuguesa e inglesa. O interesse nessa área parece proporcionar ao menino uma ferramenta que o auxilia no desenvolvimento cognitivo e social, proporcionando avanço da linguagem e comunicação e nas interações com as demais crianças.

O acadêmico do curso de Letras relatou também que seu trabalho com o menino autista foi difícil no início, principalmente por falta de conhecimento e teorias específicas na área. Comentou que buscou ajuda da professora titular e do setor pedagógico da escola, que lhe deram suporte teórico para a realização de leituras e discussões específicas sobre o tema. Mencionou ainda a realização de cursos de extensão da área de psicologia para que fosse possível melhor auxiliar o aluno autista. Quando indagado sobre estar ou não preparado para atuar em sala de aula de inclusão, o acadêmico afirmou que precisaria de mais estudos na área e que não se sente apto para trabalhar com todo e qualquer tipo de inclusão.

Ney (2016) cita relatos de colegas que trabalham com inclusão. Para eles, os desafios para ensinar para esse público trazem sentimentos de desmotivação, pela falta de entendimento de como agir, de como fazer a integração e da potencialidade desses alunos. Por outro lado, a autora também notou que existem profissionais que buscaram preparos para trabalhar a inclusão de forma real.

Segundo a autora, antes de ela ter contato com uma autista, ela tinha uma convicção de que eles tinham os mesmos graus de desordem neurológica. Somente depois que ela entendeu que o autismo varia o grau de intensidade do leve para o severo, apresentando, assim,

diferentes déficits no convívio social. Nesse sentido, a autora destaca que a linguagem tem um papel crucial para a formação educacional de alunos autistas, na medida em que esta serve como mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Na Teoria Sociocultural, a mediação é vista como o modo como os sujeitos se utilizam dos recursos disponíveis para mediar e até regular as relações com eles mesmos, com os outros e/ou por meio de artefatos culturais.

A teoria defende a construção colaborativa para que os sujeitos desenvolvam e aprimorem habilidades cognitivas. As implicações que esse entendimento traz para a prática pedagógica estão explícitas no papel do professor como agente mediador do processo, propondo desafios aos seus alunos e ajudando-os a resolvê-los, realizando com eles ou proporcionando atividades em grupo, em que aqueles que estiverem mais adiantados poderão cooperar com os demais.

No seu relato de experiência, Ney (2016) ressalta que os professores deveriam ir além de sua objetividade pedagógica. Mas, para ela, uma falha crucial que impede os professores de ter conhecimento sobre a área da inclusão é o currículo de formação docente, pelo fato de não conter disciplinas que tratem de forma profunda os diversos transtornos, os quais os futuros professores de línguas poderão enfrentar em uma sala de aula.

À vista das pesquisas apresentadas nesta seção, precisamos refletir sobre uma formação docente de professores de línguas buscando métodos que são eficazes para todos os tipos de alunado, propiciando uma postura crítico-reflexiva (Celani, 2010). Os processos formativos dos professores de língua materna/língua adicional, nas instituições de ensino superior, na construção de conhecimentos, que atuam em campo inclusivo ou não, são incipientes. Essas formações precisam ser im-

plantadas urgentemente nos cursos de licenciatura, para se enquadrar cada vez mais na configuração das salas de aula atuais. Entretanto, ainda há muitos desafios a se enfrentar na formação docente para que os futuros professores se tornem aptos a "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária" (Brasil, 2001a, Art. 8º, I) e o ensino enquanto "atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer" (Medrado; Celani, 2017, p. 160).

Após apresentar na literatura pesquisada os desafios enfrentados para o ensino de LI/LA para alunos autistas, as propostas didáticas e como elas contribuem para o processo ensino-aprendizagem de LI/LA para esse público e de que forma essas propostas didáticas contemplam a legislação brasileira e as políticas públicas educacionais para a educação especial, na sequência serão analisados os dados levantados, organizados em três seções.

Os desafios enfrentados no ensino de LI/LA para alunos autistas

No âmbito da LI/LA, assim como em outras áreas da educação, apesar da existência de uma legislação específica que garanta a educação inclusiva do aluno com necessidades especiais, ainda há um árduo processo de estruturação social para que se dê lugar e voz aos alunos com NEE. Uma das justificativas apresentadas pela literatura pesquisada é a falta de uma formação docente apropriada às especificidades de cada aluno, e assim a inclusão não se torna efetiva.

Além da formação para atender às peculiaridades de um ensino inclusivo, a formação crítica do professor de LI/LA é uma importante aliada nesse processo. Porém, ela ainda se mostra tímida na formação

inicial, nos cursos de Letras. Entendemos que os professores de LI/LA precisam ter consciência do papel da língua que ensinam no cenário social e do seu papel como docentes de aprendizes da inclusão, neste caso com TEA. Precisamos, enquanto professores e professoras, sair da zona de conforto, o que significa um trabalho árduo diante dessa demanda e envolve participação em cursos de formação continuada para o atendimento educacional especializado, leitura e desenvolvimento de pesquisas científicas, trabalhos coletivos com professores de apoio, diálogo constante com as famílias, entre outros.

Somente assim estaremos aptos a "atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária" (Brasil, 2001a, Art. 8º, I). Pela experiência em sala de aula e a partir das leituras desenvolvidas ao longo da especialização em Linguística Aplicada do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), bem como das leituras feitas para a construção deste trabalho, percebemos que lidar com o diferente em sala de aula não é um processo fácil, mas necessário, já que não há um perfil único de autistas e que possa ser aplicado a todos. Algumas características comuns de atividades mostraram-se profícuas para o ensino inclusivo de LI/LA e que serão apresentadas a seguir, como resposta à segunda pergunta desta pesquisa.

Com esta pesquisa, acreditamos que preparar o professor para uma atuação crítica e consciente, valorizando o respeito e a diversidade, potencializará a mediação entre o conhecimento e o aluno para a utilização das estratégias mais adequadas à aprendizagem e a formação humana que o prepare para ouvir, observar, acolher, aceitar as diferenças, inclusive as suas, conforme Grassi (2008). O professor deve aprender a trabalhar com as diversidades da sala de aula, e por meio do respeito ele se aproxima mais das necessidades do aluno.

Assim, não é suficiente fornecer conhecimentos sobre necessidades especiais para docentes em formação ou já formados, é preciso garantir que o conjunto de professores se aproprie desses conhecimentos e transforme sua prática pedagógica, buscando formações contínuas para promover discussões entre a equipe, de tal forma que possibilite a relação entre teoria e prática. Celani (2010, p. 63) propõe como papel principal dos cursos de formação docente criar condições para que os professores possam "passar da dependência sem reflexão", ou seja, das práticas motivadas pelos modelos de imitação, "para uma independência informada", com base em reflexões críticas.

No que tange à formação de professores de línguas, uma área de pesquisa que vem ganhando muito destaque é a linguística aplicada, por colocar a linguagem com as diversas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, vivenciadas pela sociedade contemporânea, mostrando a compreensão do trabalho dos docentes e suas dimensões, e pelas discussões no campo da educação acerca dos processos de exclusão/inclusão escolar. Daí a importância de se ter no currículo tanto dos cursos de Letras quanto nas pós-graduações a inserção dos estudos desenvolvidos pelos linguistas aplicados, para também promover as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas para os autistas, possibilitando a formação humana.

E no ensino, enquanto "atividade que pode ser reelaborada e avaliada por aquele(a) que a desempenha e, ao avaliá-la ou avaliar-se, aprende ao (re)fazer" (Medrado; Celani, 2017, p. 160), a avaliação é um meio para sistematizar o ensino. Por meio dela, podemos perceber as necessidades do aluno e, posteriormente, conduzir suas atividades de forma mais adequada; também, podemos também dar-lhe possibilidades de novas descobertas. O que na maioria das vezes não acontece, por saber que determinado aluno chega na escola com laudo e, automa-

ticamente, acreditamos que o objetivo de ele estar naquele espaço é exclusivamente pela socialização. Nesse sentido, a avaliação se torna um instrumento sem sentido, vazia.

As propostas didáticas e as contribuições para o processo ensino-aprendizagem de LI/LA para alunos autistas

Promover interações e troca de aprendizagens com os colegas de sala é uma das atividades que se mostrou profícua nos trabalhos lidos, a fim de que os alunos autistas possam produzir novos significados com o estudo de uma língua adicional, através da comunicação. Baseando no que propõe a linguística aplicada para a formação de professores, tanto de LM quanto de LI/LA, o professor que promove a participação dos alunos especiais nas mais diversas práticas discursivas de ensino consegue contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia, "não apenas no contexto escolar, mas, sobretudo, fora dela" (Medrado; Dourado, 2015, p. 31).

Mediar situações para promover o engajamento dos alunos com TEA em diferentes práticas discursivas, por meio de atividades em duplas, lúdicas, visuais, bem como dramatizações e/ou apresentações culturais, conforme as condições objetivas de cada aluno, também apresentou resultados satisfatórios para o desenvolvimento cognitivo e social desse grupo de alunos – e, não, priorizar apenas a produção de um portfólio de tarefas com gravuras pintadas, em detrimento do conteúdo programático.

Independentemente de qual seja a escolha do professor, a participação da família, bem como dos profissionais de apoio na escola, é essencial para o sucesso da aprendizagem. A família é corresponsá-

vel pelo desenvolvimento de educandos com características de TEA, encorajando-os a desenvolver algumas habilidades, providenciando recursos e oportunidades de aprendizagem além daquelas oferecidas pelo ambiente escolar e fornecendo dados sobre o grau de autismo de seus filhos para o professor. O profissional de apoio ajuda nas escolhas, no planejamento e na execução das atividades pedagógicas educacionais, mediando, assim, o processo ensino-aprendizagem, tornando-se elemento importante para o desenvolvimento do autista.

Como as propostas didáticas contemplam a legislação brasileira e as políticas públicas para a educação especial

É inegável a contribuição da legislação brasileira por meio de leis, decretos e resoluções acerca da educação inclusiva, bem como das políticas públicas da educação especial originadas com o objetivo de definir, reconhecer e garantir o atendimento de educandos com TEA, a fim de que eles recebam oportunidades para se desenvolverem tanto cognitivamente quanto socialmente, de acordo com suas capacidades. Contudo, embora a legislação possa garantir os direitos de educandos diagnosticados com TEA, não pode garantir que os professores tenham condições favoráveis para realizar cursos de formação e/ou capacitação nessa área. Os motivos podem ser inúmeros, entre eles a prática não problematizadora.

Embora o ensino de LI/LA para alunos com TEA imponha determinados obstáculos, as poucas práticas pedagógicas apresentadas neste trabalho mostraram que é possível, indo ao encontro do que prevê a Lei nº 8.069, nos termos do inciso IV do artigo 2º, que estabelece o direito à

educação e, em casos de comprovada necessidade, o direito a acompanhante especializado. Já que essa criança tem o direito garantido de ir à escola e frequentar uma turma regular, as práticas de socialização com os colegas neurotípicos, para promover a troca de diferentes experiências e aprendizados, como as sugeridas neste trabalho, corroboram o que está preconizado na legislação.

> Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (Brasil, 1994, p. 1).

A educação, a datar da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foi repensada a partir das necessidades dos alunos com neurodiversidades, buscando novos critérios pedagógicos, arquitetônicos e formação de docentes. Os artigos 24, inciso V, e 37, parágrafo primeiro, da LDB citam como a educação básica deve se organizar, com "oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (Brasil, 1996, Art. 37, § 1º). Daí a importância da atenção à necessidade do educando, salientando que é preciso respeitar e compreender as diversidades e assim promover a flexibilização e a diversificação das práticas educacionais, como sugerido neste estudo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, a partir do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, indica como princípios a preservação da dignidade humana, a busca da identidade e o exercício da cidadania (Brasil, 2001b), que podem ser contemplados

nas atividades interdisciplinares e por meio da inserção dos alunos com TEA nas atividades em duplas, dramatizações e apresentações culturais, apontando para o direito à igualdade de oportunidades. Os alunos autistas também se formarão enquanto cidadãos, e isso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ocorrer de maneira socialmente apropriada.

Considerações finais

Muitos são os desafios a serem enfrentados por alunos com necessidades especiais em nossa sociedade. No campo da educação, apesar da existência de uma legislação específica que garanta a educação inclusiva do aluno com necessidades especiais/específicas, ainda há um árduo processo de estruturação social para que se dê lugar e voz àqueles alunos com neurodiversidade.

Colocar-se na condição de aluno-aprendiz junto do nosso aluno autista é, talvez, um ponto fundamental de um ensino inclusivo. Auxiliados por uma equipe multiprofissional, é possível que tentemos compreender as limitações e a construção do ideal de mundo do aluno autista, para que, desse ponto de partida, consigamos propor atividades que o integrem, que despertem suas habilidades e interesses, propiciando sua interação social. O lúdico expresso no brincar, no divertir e no interagir é, sem dúvida, uma profícua ferramenta de inserção da/na realidade do nosso aluno autista. Em acordo com a concepção de Paulo Freire, só é possível uma educação, ou construir um indivíduo autônomo, a partir do momento em que tomamos como ponto de partida o seu referencial de mundo e identidade. Para tanto, nós educadores e sociedade devemos compreender que esse autista também tem o que nos ensinar.

Com os resultados obtidos após a pesquisa bibliográfica aqui apresentada, percebemos que o ensino e a aprendizagem de língua inglesa podem contribuir no processo do desenvolvimento do aluno com autismo, por meios de aulas dinâmicas e interativas, visto que as aulas de LI/LA podem ajudar a criança a interagir e a socializa-se com os demais ao seu redor. No processo de inclusão, como foi exposto na pesquisa, é muito importante, por parte dos docentes, estudar, pesquisar os meios de promover um ensino-aprendizado eficaz, ou seja, investir em sua formação. Notamos também que é essencial a conscientização de toda a escola sobre a necessidade de adaptação das práticas de sala de aula, sendo possível, dessa forma, atender às necessidades educacionais desses alunos.

Finalmente, foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem detectadas em crianças com autismo são particularidades, necessitando, assim, de uma atenção individualizada. Portanto, um trabalho minucioso e colaborativo entre família e escola, desde o diagnóstico, pode tornar possível a aprendizagem, a interação e o desenvolvimento da autonomia na criança autista por meio do ensino de língua inglesa.

Referências

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de. *Um modelo macro-organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s)*: articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competências sob a temática das inteligências múltiplas. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BECK, Fabiana Lasta. *O ensino da língua espanhola na educação especial*: aprendizagem e formação docente. Pelotas: UFPel, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especia*l. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2001*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 17/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_ 2001.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. *In*: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes (org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes Editores, 2010. v. 4 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). p. 57-67.

DUBOC, Ana Paula Martinez. *Atitude curricular*: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-46.

GRASSI, Tania Mara. *Oficinas psicopedagógicas*. Curitiba: Ibpex, 2008.

MACHADO, Rosângela. Formação de professores. *Inclusão*: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 6, n. 1, p. 4-7, jan./jun.2011.

MACIEL, Ruberval Franco. “Eu sei o que é bom pra você!” A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, Vanderlei; STELLA, Paulo Rogério (org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

MATOS, Estefânnia Laryssa Lopes de. *Dificuldades e possibilidades diante da prática pedagógica em língua inglesa*: estudo de caso com um aluno autista. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

MEDRADO, Betânia Passos. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil*: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

MEDRADO, Betânia Passos; CELANI, Maria Antonieta Alba. A lei brasileira de inclusão: as antigas e novas demandas para a formação de professores de línguas. *In:* MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana Reichert Assunção (org.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 203-220.

MEDRADO, Betânia Passos; DOURADO, Maura Regina. *Uma proposta de transposição didática*: a língua inglesa no ensino fundamental II. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. *Autismo*: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Inglês no mundo contemporâneo:* ampliando oportunidades sociais por meio da educação. São Paulo: Conselho Brasileiro Britânico, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. *Linguística aplicada*: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *Jornal língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*, Campinas, p. 31-59, 2013.

MORGAN, Brian. Poststructuralism and applied linguistics: complementary approaches to identity and culture in ELT. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (org.). *International handbook of English language teaching*. Norwell, MA: Springer Publishers, 2007. p. 949-968.

NEY, Valéria Zanetti. O acadêmico de Letras e a experiência com aluno autista no ensino regular de língua estrangeira. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE – RECURSOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS, 15., 2016, Novo Hamburgo. *Anais eletrônicos* [...]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2016. Disponível em: https://www.feevale.br/Comum/midias/96ca5476-978f-41de-b752-2e03120614cb/O%20acad%C3%AAmico%20de%20letras%20e%20a%20experi%C3%AAncia%20com%20aluno%20autista%20no%20ensino%20regular%20de%20l%C3%ADngua%20estrangeira.pdf. Acesso em: 16 maio 2021.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. O trabalho docente nos múltiplos sentidos da diversidade. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). *Diálogos com a diversidade*: desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 55-75.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar*: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho P. (org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. *In*: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa (org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

ROCHA, Eduardo Pimentel da; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O autismo na sala de aula de língua inglesa: um dilema ou um mundo de oportunidades? *Pró-Docência*: Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL, v. 1, n. 3, p. 29-38, jan./jun. 2013.

SILVEIRA, Sebastião Nunes da *et al*. *A criança com autismo e o aprendizado da Língua Inglesa:* caminhos que se entrelaçam. 2015. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1454/380. Acesso em: 26 maio 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAKAKI, Nara Hiroko. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 971-996, 2012.

SUMÁRIO

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. *A dislexia e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Andrea da Silva do Espírito Santo
Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

A aquisição da língua portuguesa (LP) por alunos surdos é um tema que vem nos intrigando desde o início do curso Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ELA). Pensando nesse contexto, buscamos neste capítulo analisar e compreender as metodologias de ensino da LP para surdos que estabeleçam sentido e significado para esses alunos. Para tanto, é feito um levantamento bibliográfico sobre o ensino da LP de forma contextualizada, dialogando sobre as experiências do filho de uma das autoras, que é surdo, e que tem dificuldade com a aprendizagem dessa língua.

Da parte dessa mãe-pedagoga sempre houve dúvidas sobre a possibilidade de o filho aprender a LP, de forma contextualizada, e sobre como seria o processo de aquisição, considerando a dificuldade do estudante. A convicção de que é preciso incluir as pessoas surdas no processo de escolarização, e por consequência na sociedade, apontou-nos a necessidade de refletir sobre a aquisição da LP como segunda língua.

O objetivo geral do trabalho é analisar o ensino de LP para alunos surdos na educação básica, tendo um olhar sobre as metodologias pedagógicas. Apresentamos como objetivos específicos: investigar os diferentes recursos pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula no ensino da LP e verificar os resultados de aprendizagem dessa língua obtidos pelo estudante surdo no ensino básico.

Para que possamos refletir sobre as metodologias de ensino da LP para as pessoas surdas, é preciso compreender a importância dessa aquisição, com atenção nas estratégias pedagógicas que possam realmente auxiliar no ensino e na aprendizagem contextualizados. Ainda sobre a LP, verificamos que ela pode estar sendo ensinada de forma artificial e, conforme designado por Lebede (2007, p. 3), esses alunos são "excelentes copistas, sem capacidade leitora de compreensão do texto". Para esse autor, eles conseguem tão somente copiar os textos trabalhados em sala de aula, entretanto, não compreendem o que estão escrevendo, tampouco estabelecem sentido para os textos.

Pensando nessa problemática, o capítulo traz, como fundamento da investigação, os estudos científicos sobre a prática docente feitos por Quadros (1997), Libâneo (2004) e Fernandes (2008). Esses estudos contribuem para que professores, sem distinção, possam repensar suas ações pedagógicas e realizar escolhas metodológicas que propiciem a inclusão de todos os alunos, inclusive os surdos em todos os aspectos, especialmente na aquisição contextualizada da língua brasileira de sinais (Libras) e da LP.

De acordo com a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), deve ser assegurado pelo poder público em geral o incentivo e a difusão da Libras como meio de comunicação habitual dos surdos brasileiros. A norma legal também traz que o sistema educacional deve garantir o ensino

dessa língua nos cursos de fonoaudiologia e de formação de professores, em todos os níveis. No parágrafo único, a lei destaca que "a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da LP, sendo assim, é direito do surdo ter acesso a Libras e a LP na modalidade escrita".

O direito do aluno surdo de ser incluído em todos os níveis de ensino na educação brasileira é legítimo. Por isso este capítulo apresenta reflexões acerca do processo de ensino desenvolvido nas escolas para o ensino da LP para os surdos e uma visão real da vida de um estudante surdo que não teve a oportunidade de ter um desenvolvimento de ensino e aprendizagem baseado no letramento. Compreende-se, aqui, o letramento como "o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais em que são necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita" (Soares; Batista, 2010, p. 51).

O estudo tem cunho bibliográfico com a análise de artigos científicos completos, publicados no período de 2006 a 2019. Os trabalhos foram escolhidos na expectativa de encontrar uma diversidade de metodologias que possam contribuir com o ensino-aprendizagem da pessoa surda, pois percebemos que a importância dada a essa temática é recente. Partindo das discussões teóricas, teceremos um diálogo com os autores, trazendo experiências vivenciadas junto ao filho surdo, que nasceu em família de ouvintes. A perspectiva é compreender as implicações da aquisição da LP pelos alunos surdos e as orientações que possam possibilitar o ensino contextualizado dessa língua.

O ensino-aprendizagem do aluno surdo

A prática do professor em relação ao ensino-aprendizagem do aluno surdo, segundo alguns autores, necessita de reflexão e forma-

SUMÁRIO

ção acadêmica acerca do conhecimento em Libras para que se possa realmente incluir esses alunos na escola e na sociedade como sujeitos críticos, letrados, participativos, com direitos e deveres. A questão educacional na formação do aluno surdo requer do professor ouvinte mais que uma prática de ensino.

> Para dar conta das questões educacionais na formação do surdo, inclusive a aprendizagem da LP em sua modalidade escrita, há a necessidade de inverter a lógica praticada até então nos ambientes escolares e afirmar [que os] professores ouvintes de crianças surdas é que precisam saber a Libras para poderem educá-las (Gesser, 2009, p. 60).

Como afirmado por esse autor, muitos docentes ainda apresentam crenças sobre a Libras e estereótipos ligados à surdez, desprestigiando a língua de sinais e estigmatizando as pessoas surdas, atribuindo-lhes déficits cognitivos e intelectuais que não condizem com a condição da surdez.

Percebemos que a falta de formação dos professores acerca da língua de sinais contribuiu para a exclusão dos alunos surdos por não haver uma comunicação efetiva entre o professor e o aluno que possibilite conhecer e considerar os conhecimentos e experiências prévias desse estudante. A relação do educador com o educando, seja ele surdo ou não, é fundamental para a construção de conhecimentos significativos, principalmente quando as vivências e aprendizagens, já assimiladas, são consideradas na sala de aula.

> O papel do professor é o de organizar e estruturar corretamente a atividade de assimilação do estudante, formulando objetivos a partir das ações que deve realizar no marco das matérias de estudo e das funções que estas desempe-

SUMÁRIO

> nham no perfil profissional e no currículo, selecionando os conteúdos que assegurem a formação dos conhecimentos e características das personalidades necessárias para a realização dos diferentes tipos de atividade, organização do processo de aprendizagem com base nos componentes funcionais da atividade: orientação, execução e controle. Assumindo o entendimento de que toda atividade humana está dirigida a um objetivo, o conceito de orientação da atividade é a pedra angular da teoria de Galperin, pois dela depende a eficácia da ação formadora, portanto, da aprendizagem (Libâneo, 2004, p. 121).

Pensando nessa afirmação de Libâneo, destacamos que o filho em questão, desde que começou a estudar nos anos finais do ensino fundamental, não era incluído na escola, e as professoras não se importavam em conhecer o que ele já sabia e estabelecer um vínculo de aprendizagem. Elas sempre solicitavam um intérprete e, na maioria das vezes, não buscavam mais interagir com ele. As professoras diziam que não sabiam lidar com crianças com especificidades diferentes. Algumas escolas não queriam matriculá-lo devido a essa falta de formação de todos os seus profissionais acerca da inclusão e da Libras. Não havia o interesse, nem dos professores nem dos intérpretes, de conhecer o aluno e considerar os conhecimentos que ele levava de casa. A escola se preocupava somente em ministrar conteúdos na língua dos ouvintes, traduzidos pelos intérpretes.

As experiências vivenciadas na escolarização desse estudante mostraram claramente as diferenças da escolarização do aluno ouvinte e do aluno surdo na mesma sala de aula. A primeira escola onde ele cursou os anos iniciais do ensino fundamental era bilíngue, as aulas eram ministradas na língua de sinais e na LP. Tanto os professores quanto os alunos se comunicavam em Libras, e aquele foi o período em que realmente o estudante surdo conseguia interagir com todos da escola e se desenvolver.

SUMÁRIO

Já nos anos finais do ensino fundamental ele foi perdendo as habilidades de compreender as duas línguas, a de sinais e a LP que já tinha adquirido. Imaginamos que essa perda se deu pelo fato de que apenas o intérprete sabia a língua de sinais e só traduzia os conteúdos ministrados pelos professores. A escola não proporcionava as interações sociais nem apresentava metodologias contextualizadas para o surdo. Além disso, no período das avaliações escritas, o intérprete oferecia as respostas para que ele terminasse logo a avaliação.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio houve tentativas de ajudá-lo com atividades visuais, construção de pequenos textos na LP, leituras de frases e textos pequenos e até memorização de palavras em português. Mesmo não sendo especialista no ensino de surdo, a mãe-pedagoga tentou fazer com que ele não fosse tão prejudicado no seu desenvolvimento educacional, pois já havia percebido que a escola não demonstrava interesse algum acerca do ensino bilíngue, no sentido de criar possibilidades de um ensino significativo para esse aluno.

O bilinguismo

É preciso compreender que vivemos em um mundo de diversidades, em que aprendemos de formas diferentes. Sendo assim, é importante analisar as dificuldades e as necessidades trazidas pelo aluno, em especial aqui falando do discente surdo. Faz-se necessário que os professores ofereçam textos e contextos significativos, permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades, abarcando também a circulação da língua de sinais em sala de aula por meio de uma relação colaborativa entre todos os agentes que compõem a educação.

SUMÁRIO

O bilinguismo, segundo Quadros (1997, p. 27), "é uma proposta de ensino usada por escolas com a pretensão de tornar duas línguas acessíveis". Nesse contexto, é importante atentarmos para as orientações sobre o bilinguismo enfatizadas por lei e por autores que pesquisam o assunto.

> Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde, e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 18-19).

Sendo assim, o uso de duas línguas – a língua de sinais como primeira língua e a LP como segunda – na educação dos surdos brasileiros é um direito garantido por lei. No Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), capítulo VI, artigo 22 inciso II, é previsto que escolas comuns ou bilíngues se organizem e estejam cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como devem oferecer intérpretes de Libras - LP. No capítulo III, artigo 7º, a lei enfatiza a necessidade de se ter professores ouvintes bilíngues: Libras - LP, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência na língua de sinais promovido pelo Ministério da Educação.

Valadão *et al.* (2016) ressaltam que a obrigatoriedade de oferecimento da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores,

SUMÁRIO

assegurada pelo Decreto nº 5.626/2005 , apesar de ser essencial, não garante as bases formativas necessárias para isso e também não contempla a formação continuada de professores que atuam com surdos nas redes regulares de ensino.

O ensino da língua portuguesa para alunos surdos

O professor é o mediador do conhecimento e precisa de uma formação acadêmica adequada que o ajude a compreender como todos os seus alunos aprendem, inclusive o aluno surdo, de modo que busque contemplar novas concepções, recursos e estratégias educacionais que se materializem em atividades motivadoras e desafiadoras. É fundamental estimular o diálogo, a visão crítica e o interesse pela LP para os alunos surdos. Valadão *et al.* (2016) destacam que atividades que utilizam recursos e estratégias contextualizadas para os alunos – como caracterização de personagens, formulação de paródias, retextualização e gêneros discursivos distintos, como filmes e gibis – são eficientes para o aprendizado de todos os alunos. As atividades ricas em recursos visuais foram significativas para a compreensão dos alunos surdos.

Pereira (2014) contribui com as discussões acerca do ensino da LP ressaltando que as características do processo de aprendizagem da segunda língua são contempladas pela ideia de se trabalhar a habilidade do aluno surdo em produzir textos, e não palavras ou frases soltas. A autora reforça a importância de se instigar os alunos à prática de leitura de textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais; com isso, eles poderão aprender o sistema da língua e ampliar seu conhecimento letrado.

As práticas pedagógicas utilizadas de forma inadequada influenciam negativamente no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo. Karnopp (2007) contribui com esse entendimento ao observar que há necessidade de mudanças de perspectivas no ensino da LP. Na visão dessa autora, as práticas de tradução, de leitura e de escrita devem ser o foco de uma língua em funcionamento, de uma língua em uso, e o ensino não pode ser somente uma repetição de palavras descontextualizadas, mas tem que transcender os níveis vocabular e frasal (Karnopp, 2007).

O ensino bilíngue possibilita a comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo numa interação incentivadora, e isso reflete diretamente no desenvolvimento do aluno como sujeito ativo e letrado. Fernandes (2008) aponta que o bilinguismo no Brasil não tem uma política linguística oficial de difusão e preservação da Libras que realmente contribua para sua consolidação. A falta dessa política linguística escolar não possibilita que a Libras seja considerada uma língua principal para o ensino. Para tanto, seria exigido que além de professores não surdos fluentes em Libras houvesse também professores surdos que favoreceriam culturalmente o planejamento pedagógico e as políticas educacionais.

Os estudos demonstraram, também, a questão que envolve o surdo nascido em família de ouvintes. Quando a aquisição da Libras é demasiadamente tardia, o surdo vai encontrar dificuldades na aquisição da segunda língua, que é a LP. Essas dificuldades ficaram claras no acompanhamento do percurso dessa aquisição pelo filho de uma das autoras deste capítulo. Quando descobriu que o filho era surdo, a mãe não queria que ele falasse em língua de sinais. Por orientação de profissionais de fonoaudiologia, ela não deveria oferecer a Libras para ele, no intuito de não o deixar preguiçoso para as tentativas de fala. A partir daí, houve obstáculos enormes de comunicação entre ele e a família.

Com a idade de cinco anos é que se percebeu a necessidade de realmente entender aquele filho, que, então, foi levado para uma escola que oferecia a Libras, tanto para ele quanto para a família. Ele começou a aprender a língua de sinais e pôde se comunicar com familiares e com a comunidade escolar. Ele aprendeu também algumas palavras da LP, mas de forma descontextualizada, o que não possibilitou o uso da língua nas situações cotidianas. A aprendizagem da LP foi se desenvolvendo na escrita muito lentamente e ele não percebia a função dos conectivos dessa língua. Quanto à leitura, ele conseguia ler textos curtos, mas não compreendia palavras além da linguagem coloquial. Mesmo na aquisição tardia da língua de sinais, esse conhecimento foi fundamental para o início de uma melhor compreensão mútua. Entretanto, isso ocorreu somente no âmbito familiar, pois ele não tinha convivência com uma comunidade surda para o desenvolvimento significativo da língua de sinais.

Pensando ainda nessa aquisição, é válido ressaltar que, para os surdos filhos de pais ouvintes, a Libras é a sua primeira língua, mas não é a língua materna, uma vez que a língua materna é a LP, e a língua natural do surdo é a língua de sinais. No entanto, se o surdo nasce em família de surdos, a Libras será sua língua materna, pois a sua primeira comunicação foi em língua de sinais.

As crianças ouvintes tem como língua materna (língua dos pais e/ou de pessoas de seu convívio) a LP, no caso do Brasil, sendo também esta sua língua natural, que é adquirida naturalmente de forma espontânea e, consequentemente, sua primeira língua. As crianças surdas filhas de pais ouvintes tem também como língua materna o português, porém, a língua natural é a língua de sinais. No entanto, muitas vezes a criança surda não domina sua língua natural por não lhe ser proporcionado o convívio com seus pares surdos, uma vez que, embora seja naturalmente aprendida,

> só pode acontecer aprendizado por meio das interações com outros surdos usuários da LIBRAS ou pessoas ouvintes fluentes nesta língua (Damilelli; Clasen, 2012, p. 157).

A formação do professor e sua prática são decisivas para a inclusão ou a exclusão do aluno surdo na sala de aula. Para ilustrar as afirmações de Damilelli e Clasen (2012), trazemos o relato, em primeira pessoa, de um acontecimento na escola do filho surdo de uma das autoras deste capítulo, quando ele estava com nove anos de idade.

> Ao final da aula, eu fui buscá-lo e o encontrei sentado no fundo da sala brincando com uma máquina de datilografia (antiga), enquanto a professora ministrava a aula para os alunos ouvintes. O sentimento de exclusão que me foi provocado foi muito intenso e fiquei me perguntando o motivo dessa professora não buscar outras alternativas, como adaptações nas atividades, para que ele permanecesse com o grupo durante a aula. Foi muito pesado vê-lo no fundo da sala para que ele não atrapalhasse a turma. Resolvi tirá-lo daquela escola e o matriculei em uma outra.

As metodologias direcionam o trabalho na perspectiva de encontrarmos práticas de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade da sala de aula. Dentro dessas práticas pedagógicas, devemos analisar a aquisição da LP para o estudante surdo de forma contextualizada, para que realmente ele tenha oportunidade de interagir com os professores e com seus pares, criando o tão importante sentimento de pertencimento na escola.

Resultados e discussão

Buscamos atingir o objetivo de analisar o ensino de LP para alunos surdos na educação básica lançando um olhar sobre as metodologias

SUMÁRIO

pedagógicas dessa área, o que se deu por meio da pesquisa bibliográfica e da análise de diversos trabalhos científicos. Nossa compreensão de metodologia abarca o sentido de um estudo analítico e crítico das diferentes formas de investigação de determinado tema (Zanella, 2013). A pesquisa bibliográfica tem natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema estudado (Gil, 1991).

A busca de artigos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2019 foi realizada em plataformas, como Capes Periódicos e Google Acadêmico, no período de junho de 2021 a março de 2022. Para essa busca, as palavras-chave foram: surdo; ensino; língua portuguesa; metodologias. Foram encontrados 12 trabalhos que atenderam aos critérios de busca e, após a leitura, foram selecionados 8 artigos que tratavam diretamente sobre metodologias de ensino de língua portuguesa para surdos. Após a revisão dos artigos, foram realizadas as análises com vistas à compreensão dos autores sobre o tema.

As análises são apresentadas no Quadro 1, que traz a sistematização dos artigos, com as seguintes informações: autoria, local e data da publicação; título do texto científico; objetivos, metodologia e resultados dos estudos.

Quadro 1 – Referências selecionadas para o estudo

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
DAMILELLI, A. S.; CLASEN, J. H. Revista Técnico-Científica, IFSC, 2012.	Criança surda: qual é a sua língua?	Refletir sobre os enfoques atuais a respeito da língua/linguagem da criança surda, suas interações com a língua materna e o processo de letramento.	Levantamento bibliográfico em trabalhos atuais sobre o letramento, a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a LP como segunda língua para surdos filhos de pais ouvintes, por meio dos trabalhos de Lacerda (2009), Lodi (2009), Skliar (1998), Vygotsky (1998), Zuin e Reyes (2010), entre outros.	As dificuldades dos alunos surdos nas atividades escritas da LP são provocadas por metodologias pedagógicas inadequadas e pelo desconhecimento sobre a língua de sinais pelos professores do aluno. Também pela utilização de métodos padronizados e fragmentados no processo de ensino aprendizagem.
FERNANDES, S. Napne/ UFPR, Curitiba, 2008.	Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica	Argumentar sobre algumas práticas de letramento que consistem no ensino-aprendizagem da LP para alunos surdos, sendo esta a segunda língua, e a Libras como primeira língua.	Levantamento bibliográfico sobre uma análise crítica sobre o bilinguismo destinado às minorias linguísticas a partir dos trabalhos de Skliar, Lopes, Bakhtin, Faraco Kleiman, Cavalcanti e Maher.	Persiste o desafio aos educadores de alunos surdos em promover o trabalho com textos, no ensino da LP, que valorizem a diversidade e possibilitem a aquisição dessa língua de forma contextualizada.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
GESSER, A. Parábola Editorial, São Paulo, 2009.	Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda	Instigar discussões e reflexões acerca das problemáticas que se encontra na área da surdez. Pensar na relação do ouvinte com o mundo do surdo.	A metodologia desenvolvida neste livro nos remete à ideia de estudo de caso numa manifestação discursiva que se divide em três capítulos, com realização de perguntas ou afirmações, conversas formais e informais, participação em eventos acadêmicos e interações cotidianas.	As políticas educacionais do nosso país devem propiciar aos professores capacitação adequada para atuarem em um contexto educacional bilíngue, para que compreendam o contexto do aluno surdo para fazerem a diferença linguística.
KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. Educação & Realidade, Porto Alegre, 2007.	Narrativas de professores sobre a(s) língua(s) na educação de surdos	Mencionar os resultados de uma entrevista realizada com professores que atuam com alunos surdos, apresentando suas experiências com a língua de sinais em um contexto educacional inclusivo.	Aplicação de questionários com questões abertas oferecidas a educadores de alunos surdos que participavam de cursos de formação para o ensino de LP.	Os resultados apontam que os professores não adquirem conhecimentos linguísticos acerca da surdez (a Libras); ainda, sua formação continuada e os livros didáticos proporcionam um olhar dentro de uma cultura ouvinte, contribuindo para escassez no processo de trocas de experiências entre o professor e o aluno surdo.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
LEBEDEFF, T. B. GT Educação Especial, Anais, Caxambu, 2007.	Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program	O objetivo de pesquisa do estágio pós-doutoral da autora foi o de conhecer o programa *Shared Reading in loco*. Debater sobre as possibilidades da utilização da escrita pelo aluno surdo na perspectiva do letramento em sua realidade social e cultural, realizado por meio do Programa de leitura Compartilhada que é desenvolvido nos Estados Unidos pelo Laurent Clerc National Deaf Education Center da Gallaudet University.	A autora utilizou da extração de dados realizando uma pesquisa dentro do programa chamado Shared Reading, *in loco*, que propõe a prática de leitura, escrita e tradução para surdos abordando a concepção discursiva e de maneira compartilhada entre surdos e ouvintes.	Atividades de letramento precoce podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades de comunicação e na escrita da LP pelo aluno surdo. O programa de leitura compartilhada pode possibilitar a aquisição do letramento, levando em consideração a língua de sinais e a LP escrita. Os resultados esperados em curto prazo é que os pais leiam mais para as crianças, para a melhoria na comunicação entre pais e filhos, e que as crianças passem a gostar de compartilhar livros. Em longo prazo, espera-se que as crianças alcancem níveis mais elevados de leitura e índices altos de escolarização.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
PEREIRA, M. C. C. Editora UFPR, Paraná, 2014.	O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos	Argumentar sobre o ensino da LP para alunos surdos visando à proibição do uso da língua fundamentada na concepção de língua como código; apreciação da metodologia de ensino utilizada e suas consequências na leitura e na escrita de surdos.	Foi feita uma análise de produções escritas de dois alunos surdos, do 6º ano do ensino fundamental, que têm a língua de sinais como primeira língua.	Oferecer textos na LP, traduzidos para a língua de sinais, possibilita aos alunos surdos atribuir sentido à leitura e à escrita, considerando que esses alunos se apoderem do conhecimento de mundo e de LP.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. MEC/Seesp, Brasília, 2006.	Ideias para ensinar português para alunos surdos	Apresentar propostas de ensino em uma perspectiva bilíngue e estratégias metodológicas para o ensino e a aprendizagem do português, considerando o contexto apresentado.	Organização em três capítulos sobre as seguintes temáticas: a contextualização da educação de surdos no Brasil na perspectiva bilíngue, atividades já amplamente utilizadas na educação de surdos relacionadas à LP e apresentação de materiais pedagógicos para o ensino do português e demais áreas de ensino.	O professor necessita buscar metodologias adequadas para cada estudante. Foram apresentadas seis estratégias de ensino, todas bilíngues: Saco de Novidades e Mesas Diversificadas. No Saco de Novidades cada criança deve apresentar para a turma diferentes objetos trazidos de casa. O objetivo é estimular a expressão da criança para ela contar sobre o objeto em língua de sinais. As Mesas Diversificadas buscam fixar conteúdos de forma lúdica e promover a autonomia dos alunos. Trabalha com a figura, o sinal e o nome escrito, em português e em Libras.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Autoria, local, data	Título	Objetivos	Metodologia	Resultados
VALADÃO, M. N.; MENDONÇA, A. C. V.; DO CARMO, A. J.; SILVA, F. de S. Revista Línguas & Letras, Viçosa-MG, 2016.	Ensino--aprendizagem e metodologias de ensino da LP para surdos na perspectiva da educação inclusiva	Demonstrar uma pesquisa realizada para observação do processo de ensino--aprendizagem de um aluno surdo do ensino fundamental da cidade de Viçosa-MG.	O caminho seguido para a concretização desse artigo incluiu abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, observação participante e diário de campo.	Interações comunicativas entre os pares (aluno-professor) eram restritas, pelo fato de os professores e alunos ouvintes não se comunicarem por meio da Libras. Na escola não havia um intérprete de Libras/LP. As metodologias eram fundamentadas em uma concepção tradicional de ensino, ou seja, para os ouvintes, sem contemplar a aprendizagem de alunos surdos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

O trabalho de Damilelli (2012) aponta que os surdos encontram dificuldades na aprendizagem da LP porque as metodologias pedagógicas são inadequadas e os professores e alunos ouvintes não obtêm conhecimento sobre a língua de sinais. Ela sinaliza que a falta de conhecimento do professor sobre a língua de sinais cria um grande distanciamento não só entre aluno e professor, mas entre aluno surdo e sua turma. A formação docente na perspectiva bilíngue torna-se um ponto fundamental para a educação do surdo, além da importância de metodologias pedagógicas que acolham a diversidade da sala de aula.

Para Fernandes (2008), ensinar a LP é um desafio para os educadores, pois há a necessidade de valorização da diversidade para que

SUMÁRIO

possibilite a aquisição dessa língua de forma contextualizada pelo aluno surdo. Esse autor realça que a Libras deve ser a primeira língua do surdo, e o português, a segunda; ele também destaca o trabalho com textos de forma contextualizada e bilíngue.

Gesser (2009) e Karnopp (2007) nos remetem à ideia de que, no contexto político educacional, existe uma defasagem na oferta de formação dos profissionais da educação, sendo que essa capacitação não é adequada para atuarem em um contexto educacional bilíngue. Afirmam que os professores não obtêm conhecimentos linguísticos acerca da surdez e da Libras e que o olhar desses profissionais ainda se encontra dentro de uma cultura ouvinte, contribuindo para a escassez no processo de trocas de experiências entre o professor e o aluno surdo.

Por meio da procura de metodologias que nos orientassem no ensino-aprendizagem de LP para alunos surdos, encontramos o artigo de Lebede (2007), que nos proporcionou esperança para que muitos outros possam ser encontrados no futuro. Ele compartilhou as experiências positivas proporcionadas por um programa chamado *Shared reading in loco*. Sua metodologia se baseia em leitura compartilhada. O objetivo é ensinar pais e cuidadores das crianças surdas a lerem livros em língua de sinais para elas, uma leitura motivante e que as incentive a gostar de ler e a desejar compartilhar livros. A autora explicita que o programa de leitura compartilhada pode possibilitar a aquisição do letramento, levando em consideração a língua de sinais e a LP escrita; ela destaca que os resultados positivos aumentam quando as famílias também estão motivadas a letrar suas crianças. Cabe aos pais lerem mais para seus filhos (no caso do surdo em Libras); com isso, eles vão contribuir para que as crianças alcancem níveis mais elevados de leitura, aquisição de vocabulário e índices altos de escolarização.

Conforme afirma Pereira (2014), o trabalho de oferecimento de textos na LP traduzidos para a língua de sinais possibilita atribuir sentido a sua leitura e escrita. Textos significativos para o surdo levam ao empoderamento do conhecimento de mundo e de LP.

Quadros e Schmiedt (2006) reafirmam as concepções postas anteriormente e explicitam que há necessidade de buscas de metodologias adequadas para cada estudante. Isso nos remete a um olhar de que cada um aprende de um jeito. As estratégias de ensino devem ser diferentes conforme a necessidade de cada um e devem contemplar a realidade vivenciada por esses alunos. As estratégias de ensino apresentadas pelas autoras nesse trabalho foram surpreendentes para ampliar a participação dos estudantes surdos em sala de aula. Seu trabalho visa valorizar a cultura bilíngue na escola, incentivar a prática pedagógica nas duas línguas, favorecendo a inclusão do aluno surdo e seu protagonismo na sala de aula. A língua portuguesa deve ser trabalhada em sala de aula como segunda língua, assim fará sentindo na construção da escrita do surdo.

Por fim, temos o estudo de caso de Valadão *et al.* (2016), que afirmam que a comunicação entre surdos e ouvintes era restrita pelo fato de os professores e os alunos ouvintes não se comunicarem por meio da Libras com os surdos. Foi observada também a falta do intérprete de Libras/LP para facilitar essa comunicação. Além disso, as metodologias se fundamentavam em uma concepção tradicional que não contemplava a aprendizagem para alunos surdos. Para os alunos estar em sala de aula, eles deveriam fazer uso da leitura orofacial e de dispositivos de amplificação sonora. A língua de sinais, nesse caso, foi totalmente excluída do contexto escolar, impossibilitando aos alunos surdos sua inclusão e participação no ambiente educacional.

A partir da leitura desses trabalhos e da percepção dos autores que apresentaram metodologias bilíngues e contextualizadas foi possível perceber o tanto que pode ser produtivo o ensino de LP para o estudante surdo. A leitura compartilhada e as oficinas temáticas se mostraram eficazes para ampliar a compreensão do aluno acerca dos conteúdos trabalhados e sua maior participação na sala de aula. A metodologia indissociável entre a LP e a Libras como primeira língua teria contribuído para uma aprendizagem significativa para o filho surdo da autora, assim como para tantos outros alunos surdos.

Considerações finais

A escolha desse tema é importante para a compreensão das possibilidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para o aluno surdo como sujeito dotado do direito de viver em sociedade. Para tanto se faz necessário que ele compreenda a língua escrita dos falantes que estão ao seu redor e que isso ocorra concomitantemente com a aquisição da Libras. Esse é um processo que deve ocorrer preferencialmente desde a primeira infância. A autora percebeu no próprio filho que a aprendizagem da primeira língua é a Libras, mas isso foi uma compreensão tardia. Por ter nascido em uma família de ouvintes, que não conheciam a língua de sinais, ele teve o desenvolvimento da língua sinais também tardio, com dificuldades de aprender a LP, de se comunicar com a família e com outras pessoas do seu convívio.

Essas dificuldades apontaram a necessidade de discutir esse tema para compreendê-lo melhor e contribuir com outras mães de filhos surdos para que possam reivindicar, nas escolas, a qualificação dos professores para uma efetiva inclusão dos alunos surdos. Da mesma forma, o estudo ampliou os conhecimentos acerca do ensino-aprendizagem

para alunos surdos, tanto da primeira língua, a Libras, quanto da segunda língua, a LP.

Este trabalho se originou a partir das indagações acerca da aprendizagem da língua portuguesa (LP) pelo aluno surdo. Assim fomos ao encontro de respostas em meio a análises de textos científicos, por meio dos quais emergiram respostas não esperadas, devido ao fato de estarmos em avanço da inclusão. Inferimos que encontraríamos metodologias significativas que ajudariam no ensino-aprendizagem do surdo, mas foram encontrados, na maioria dos estudos, apontamentos de que o professor que atua com esse público-alvo não detém conhecimentos adequados para tal. Então, não tivemos metodologias significativas na maioria dos trabalhos, mas tivemos a surpresa de encontrar em dois deles metodologias significativas, demonstrando que é possível a aprendizagem considerável por meio de leitura compartilhada, mas para isso se faz necessária a compreensão de como eles aprendem. A falta de formação dos profissionais acerca dos métodos de ensino da LP e a Libras para esses alunos mostrou a dificuldade do filho surdo da autora em aprender a língua portuguesa. Hoje não há mais culpa por não ter sido feito algo por ele quando era pequeno, até porque na época a mãe não tinha um olhar pedagógico como hoje.

Pretendemos contribuir com os professores de alunos surdos de modo que possam compreender que eles aprendem de forma singular, cada um de um jeito. É importante que os professores apostem em metodologias diversificadas e que os estabelecimentos de ensino incentivem a formação de professores para o ensino de Libras e LP para o aluno surdo, de forma contextualizada e significativa para o seu avanço escolar. E, de acordo com Lebede (2007), que a Libras na escola não seja uma língua meramente de tradução de conteúdos escolares, que ela produza significados que possibilitem o protagonismo dos alunos e que produza cultura.

SUMÁRIO

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/2002/ LÍNGUA DE SINAIS0436.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

DAMILELLI, A. S; CLASEN, J. H. Criança surda: qual é a sua língua? *Revista Técnico--Científica IFSC*, v. 3, n. 1, 2012. p. 155-165.

FERNANDES, S. *Letramento na educação bilingue para surdos*: caminho para prática pedagógica. Curitiba: Napne-UFPR, 2008.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas,1991.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M. Narrativas de professores sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. *Educação & Realidade*, v. 32, n. 2, p. 63-78, 2007.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o *shared reading program*. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 30., 2007, Caxambu. *Anais* [...] Caxambu: Anped, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

PEREIRA. M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, 2014. DOI: https://doi. org/10.1590/0104-4060.37236.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos*: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed,1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SOARES. M. B.; BATISTA. A. A. G. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/ UFMG, 2010.

SUMÁRIO

VALADÃO, M. N.; MENDONÇA, A. C. V.; DO CARMO, A. J.; SILVA, F. de S. Ensino--aprendizagem e metodologias de ensino da LP para surdos na perspectiva da educação inclusiva. *Línguas & Letras*, v. 17, n. 35, 2016. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/ article/ view/ 11642. Acesso em: 29 set. 2021.

ZANELLA. L. C. H. *Livro texto metodologia da pesquisa*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2013.

LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO DE INGLÊS:

ANÁLISE DA CELEBRAÇÃO DO HALLOWEEN EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Joana Darc Leite
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

Ao trabalhar como professora de inglês na rede pública do estado de Goiás desde 2014, com turmas de ensino médio e fundamental II, a primeira autora deste capítulo percebeu as dificuldades da maioria dos alunos na compreensão de expressões idiomáticas, provérbios e compreensão de determinados contextos que estão imbricados nos aspectos culturais da língua durante o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Ciente que essas dificuldades perpassam as questões culturais de uso da língua que são particulares de cada povo, procurou então planejar aulas diversificadas e com aspectos culturais com o intuito de que aluno pudesse perceber, identificar e refletir sobre as diferenças culturais entre a língua inglesa e a língua portuguesa, que é a língua materna deles, para que assim fosse possível propiciar uma melhor compreensão do conteúdo e suas expressões idiomáticas. Formando alunos conhecedores e formadores de opinião sobre sua cultura e a de outrem, o ensino-aprendizagem ministrado levando em conta o aspecto cultural proporcionará ao aluno uma maior compreensão de expressões que

são peculiares da cultura dos povos de língua inglesa e que causam estranheza nos falantes de língua portuguesa. Assim, é possível esclarecer que a cultura e língua não se separam, uma é reflexo da outra e ambas se completam (Agar, 2006).

Freire (1996) ressalta que ser professor é muito mais do que ensinar, é direcionar o aluno para que ele mesmo construa seu conhecimento, e essa prática requer um olhar diferenciado sobre a própria prática, a recepção e a aceitação dos alunos. Ciente dessa responsabilidade, a primeira autora deste capítulo notou que os alunos aguardavam ansiosos pela celebração do Halloween na escola, momento que era marcado, dentre outros aspectos, por aulas mais dinâmicas, uma vez que ela deixava um pouco de lado o livro didático e permitia aos alunos o desenvolvimento de inúmeras habilidades.

O tema cultural escolhido para essa pesquisa foi o Halloween, uma prática dos povos de língua inglesa, que é rica em cultura, história, práticas, atividades, vocabulário, movimenta o comércio nacional, internacional, escolas e clubes. Este estudo tem como objetivo geral ressaltar que o ensino da língua estrangeira não pode preterir um diálogo intercultural e, como específicos, analisar a celebração do Halloween em uma escola pública; investigar o engajamento dos alunos de uma escola pública nas atividades de Halloween; e discutir sobre as similaridades e diferenças entre as celebrações do Halloween, do Día de los Muertos e Finados.

Assim as autoras se embasam nos estudos de Kramsch (1998) e Sarmento (2004) para abordar a relevância de se discutir aspectos culturais na sala de aula de língua estrangeira e em Hall (1992) e Giddens (1990), para evidenciar as questões identitárias, crise de identidade e suas consequências no mundo globalizado.

Acreditamos que ao estudar as atividades sobre o Halloween, por exemplo, os estudantes aprenderão, mesmo sem se darem conta, não apenas uma lista de vocabulários voltados ao tema, mas terão a oportunidade de refletir acerca do mundo extremamente cultural e globalizado em que vivem.

Além desta introdução, apresentamos neste capítulo os teóricos que tratam sobre a relevância de se perceber a língua e a cultura como indissociáveis na sala de aula de língua estrangeira, além de trazermos uma definição de cultura e interculturalidade. Em seguida, evidenciamos a metodologia, descrevemos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e os instrumentos que foram utilizados para a geração dos dados. Posteriormente, apresentamos a análise e a discussão dos dados e, por fim, tecemos as considerações finais.

Língua e cultura na sala de aula de língua estrangeira

Com um mundo cada vez mais globalizado e conectado é notório que haja mais interação entre os povos, e essa comunicação perpassa a vivência e os aspectos culturais de sociedades e povos diversos. Hoje com o advento da internet é possível conversar e ver com quem você está falando via Skype, Google Meet, Whatsapp, por exemplo, com qualquer pessoa no globo. Há vários aplicativos disponíveis na internet que auxiliam na prática/desenvolvimento da habilidade oral do aluno por preços acessíveis, muitas vezes, até gratuitos.

Tais aplicativos proporcionam interação, possibilitando assim, que o aprendiz veja quem é, como é e como se comporta a pessoa com quem está falando. Por meio dessa interação cada vez mais presente

em seu dia a dia, o aprendiz passa então a reconhecer que mister se faz não apenas decorar vocábulos e suas traduções, mas que o aprendizado de uma língua estrangeira vai muito além disso e envolve questões culturais, históricas e identitárias.

Hall (1992), em seu estudo *e question of cultural identity*, debate as questões identitárias e suas consequências no mundo globalizado. O autor ainda cita a teoria de Giddens (1990) sobre o espaço e o lugar, em que relaciona a formação da identidade ao lugar onde o sujeito está inserido. Assim,

> o "lugar" é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado: o ponto de práticas sociais específicas que nos moldaram e nos formaram e com as quais nossas identidades estão estreitamente ligadas: os lugares permanecem fixos e é neles que temos "raízes" (Giddens, 1990 *apud* Hall,1992, p. 72, grifo nosso).

Percebe-se nesse exposto que nossa identidade é formada pelo lugar em que estamos inseridos, e é nesse lugar que exercemos nossas práticas culturais e sociais, que por sua vez, exercem grande influência na nossa formação. Somos brasileiros oriundos da miscigenação entre europeus, indígenas, africanos e asiáticos. Muitos poderiam crer que devido a essa enorme miscigenação seríamos um povo sem raízes, mas sabemos que tal premissa não é válida, visto que pertencemos ao lugar chamado Brasil, que como postula Giddens (1990 *apud* Hall,1992) é um local que se caracteriza por ser específico, concreto e familiar. Somos, assim, um povo com raízes fortes e detentor de uma cultura que vem sendo divulgada ao mundo graças ao advento da internet e pela velocidade da globalização.

Ao considerarmos o contexto da sala de aula e a aprendizagem de uma língua estrangeira, devemos "levar em conta" e não "adotar" os

SUMÁRIO

aspectos culturais do povo da língua alvo, isso porque o contato com a língua e cultura do outro nos possibilita reconhecer e refletir sobre nossa própria cultura (Silva, 2014).

Muito ainda se debate sobre o ensino da cultura da língua estudada, cultura de quem? Qual a relação entre cultura e língua? Uma autora que traz muitos estudos sobre o tema de cultura nas aulas de língua estrangeira é Claire Kramsch (1998). Para a autora, há duas relações entre língua e cultura, uma de autenticidade e outra de apropriação, pois alguns estudantes possuem o forte desejo de se comportar e pensar como nativo para serem reconhecidos por eles, e a autenticidade surge a partir do momento em que o estudante faz questão de mostrar suas origens. Segundo a autora, há uma necessidade de adequação cultural, visto que adotamos e adaptamos a cultura da língua estrangeira de acordo a nossas necessidades.

A autora foi interpelada por um grupo de professores em uma palestra na Universidade da Califórnia, em Berkeley, nos Estados Unidos, que lhe perguntaram: "Ensinamos língua usando a cultura ou ensinamos cultura usando a língua"? Kramsch (2013, grifo nosso) respondeu: "*Se eu ensino a língua como em uso e construindo um contexto social, então automaticamente eu estou através da linguagem construindo cultura*". Observa-se que a autora diz que estamos construindo cultura a partir do momento em que um contexto social é criado, ou seja, quando damos aula, por exemplo, sobre o Halloween. Se em determinado momento da aula faço uma comparação entre o Halloween e a prática de Finados no Brasil, ao fazer essa comparação eu estou automaticamente construindo uma ponte entre os dois eventos, criando um contexto social. Sarmento (2004), ao abordar o conceito de linguagem e comunicação, menciona que,

> como vimos, há muito mais, a saber, do que apenas ser capaz de produzir e reconhecer frases. A comunicação é também uma ocorrência social, que geralmente acontece no contexto de uma situação social bem definida. Dessa forma, mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuções. É necessário que haja também um sistema compartilhado de crenças e inferências (Sarmento, 2004, p. 3).

Para a autora a comunicação requer muito mais do que apenas produzir ou reconhecer frases, é necessário que o ouvinte/destinatário identifique as intenções comunicativas do falante, ou seja, segundo a própria autora um compartilhamento de crenças e inferências, fatores esses que só serão conhecidos através do conhecimento prévio da cultura do falante.

Concepções de cultura

Para a etimologia, que é o estudo da origem das palavras, cultura vem do latim culturae, que significa ação de tratar, cultivar. O significado de cultura denota cultivar, colher, plantar, arar, preparar o solo, relaciona-se também a cultura os aspectos materiais, como objetos que podem servir como símbolos ou ferramentas que um grupo possui. E quanto a aspectos imateriais, como língua, crenças, valores, padrões éticos ou estéticos, valores interculturais e morais que constroem a realidade social vivenciada entre um grupo social, povo ou nação (Porfírio, 2020).

Para o antropólogo Edward Taylor (1871), a cultura se define pelo seu sentido etnográfico, assim engloba língua, conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes, toda capacidade ou hábitos adquiridos

SUMÁRIO

ou transformados por uma sociedade. A partir desse exposto percebemos que cultura é o caldeirão que borbulha e causa a efervescência do ser humano.

Já Geertz (2013) define a importância da cultura enquanto fator de construção de subjetividade, visto que ela tem um padrão historicamente construído de significados transmitidos de geração a geração. Esses padrões são responsáveis pela comunicação, conhecimento e atitudes em relação à vida e seu cotidiano, isto é, a totalidade acumulada que aparece em diferentes sociedades, e esses padrões culturais não são apenas ornamentos, mas sim uma condição essencial para a existência humana. Geertz (2013) em seus estudos "Por uma teoria interpretativa da cultura" expressa como os intelectuais procuram delimitar, especificar e conter o termo cultura, que para ele é muito abrangente e não pode ser reduzido a um conceito

> em torno do qual surgiu todo o estudo da antropologia e cujo âmbito essa matéria tem se preocupado cada vez mais em limitar, especificar, enfocar e conter. É justamente a essa redução do conceito de cultura a uma dimensão justa, que realmente assegure a sua importância continuada em vez de debilitá-lo (Geertz, 2013, p. 14).

Esse juízo elucida a importância da cultura na transmissão da comunicação de geração a geração, no compartilhamento de conhecimento, bem como na perpetuação dos humanos enquanto seres socioculturais. Novamente, não defendemos a aculturação, mas sim o reconhecimento da relação intrínseca entre língua e cultura e que ela é híbrida, não cabe falarmos de cultura dos Estados Unidos ou cultura da Inglaterra, como se fosse algo homogêneo, visto que somos seres humanos e vivemos em constante construção de identidade. Desse modo, é importante ressaltar a necessidade do respeito

SUMÁRIO

na construção de subjetividade e na não negação do outro, como elucida Candau (2008).

> Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras. Sempre que a humanidade pretendeu promover a pureza cultural e étnica, as consequências foram trágicas: genocídio, holocausto, eliminação e negação do outro. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais (Candau, 2008, p. 51).

Esse diálogo e o respeito com o outro estão intimamente relacionados com a interculturalidade, que na educação se mostra como uma proposta pedagógica que busca promover relações de respeito e cooperação entre sujeitos de diferentes culturas (Candau, 2008).

Halloween no Brasil: uma ressignificação cultural

O Halloween é uma celebração muito comum em países de língua inglesa, como Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido, entre outros. Introduzido no Brasil pelas escolas de idiomas e centros de línguas devido ao seu caráter cultural, o Halloween, que antes tinha uma tímida comemoração no contexto brasileiro, ganhou mais adeptos na atualidade devido ao advento da internet e com a globalização, fato que o deixou mais evidente e mais explorado pelos meios midiáticos. Embora muito criticado pelas igrejas, o Halloween no Brasil tem mais o *status* de brincadeira do que de festa pagã.

SUMÁRIO

A origem dessa celebração é bem antiga, há cerca de dois mil anos o povo celta da região da Irlanda e das Ilhas Britânicas começou com a tradição do Halloween. Os celtas acreditavam em todas as leis de espaço e tempo, achando que era permitido que os mundos dos vivos e dos mortos se misturassem, até porque, para eles, era considerada como a única forma de existência de vida após a morte.

Por acreditarem que os mortos voltariam para possuir os vivos na noite de 31 de outubro, os celtas apagavam as tochas e as fogueiras de suas casas para que elas se tornassem frias e desconfortáveis, vestiam fantasias, pintavam o corpo, o enfeitavam com ossos e em seguida desfilavam de forma ruidosa pelas ruas, sendo tão destrutivos quanto possível, com o único intuito de assustar os espíritos que buscavam corpos para possuir, nascendo assim o Halloween. O Halloween que conhecemos tomou forma a partir de 1500 e vem ganhando mais adeptos pelo mundo afora a cada ano.

No Brasil até o comércio começou a apostar no Halloween como uma data de aquecimento nas vendas de doces, fantasias e decorações. No país onde é comum a premissa de que tudo acaba em pizza, carnaval ou samba, esse dizer popular dá um tom de descontração diante de fatos que causam revolta e indignação na população. É para relaxar de tamanha pressão que a população procura se divertir e talvez por isso o Halloween venha sendo comemorado cada vez mais no Brasil, onde simplesmente atinge o *status* de descontração, uma válvula de escape em meio aos problemas cotidianos.

Jesus (2007) aborda o Halloween como uma prática que vem sendo carnavalizada no Brasil. O autor se apoia nos postulados de Bakhtin (1999) para associar essas práticas, pois "*liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o*

SUMÁRIO

desenvolvimento de novas possibilidades" (Bakhtin, 1999, p. 43, grifo nosso). Subentende-se a partir desse exposto a necessidade de riso e diversão, e isso talvez seja o que os praticantes do Halloween no Brasil buscam – apenas diversão, ou porque acham legal ou bonito.

Para tentar frear a prática do Halloween e valorizar a cultura brasileira, foi proposta a criação do Dia do Saci, em 31 de outubro. A ideia surgiu em 2003, quando o deputado Aldo Rebelo propôs o Projeto de Lei Federal nº 2.762, que defendia a celebração de figuras do folclore brasileiro no lugar de mitos da cultura estrangeira. Na época, o projeto foi arquivado, mas, a partir de então, várias cidades e estados aderiram à celebração do Saci Pererê.

Fica bem evidente que a prática do Halloween desagrada a muitos e por vários motivos, seja por questões culturais ou religiosas. Cabe, aqui, mencionar o respeito tanto para quem deseja participar do evento quanto para aqueles que não querem participar, tendo todos resguardadas suas crenças e o direito às suas liberdades.

Observamos, então, que a prática do Halloween é tema de vários debates e discussões a respeito da sua relevância ou não no Brasil. Se nos aprofundarmos em questões de cultura herdada, daríamos conta de que várias práticas culturais que nós brasileiros adotamos não nasceram na nossa cultura: Natal, cavalhadas, festa junina e várias outras tradições que foram trazidas para o Brasil.

A partir daí, percebemos então que é importante abordar os aspectos culturais na sala de aula de língua estrangeira, tanto para a construção da compreensão da própria cultura quanto para a compreensão e a percepção da cultura do outro. Partindo dessa ótica, esta investigação se faz pertinente, pois visa compreender a opinião de um grupo de

alunos de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás, sobre como eles percebem a celebração cultural do Halloween.

Lecionar em uma escola pública na periferia de Goiânia fez com que a primeira autora deste capítulo refletisse tanto sobre as condições estruturais quanto as referentes a material de ensino e tecnologia, completamente discrepantes das escolas públicas de bairros mais nobres da cidade. Diante dessa desigualdade resta a criatividade, abordando, por exemplo, conteúdos que envolvem aspectos culturais, que nos proporcionam aulas mais dinâmicas e envolventes, possibilitando dramatizar, exemplificar, coreografar, assistir, ouvir, de várias formas, os abrangentes acontecimentos, por exemplo, dos povos de língua inglesa. Assim, a pesquisa procurou investigar o engajamento dos alunos nas aulas do mês de outubro, desenvolvidas a partir da celebração cultural do Halloween.

Contexto da pesquisa e instrumentos de investigação

A sala de aula é um espaço pluricultural, por isso, um olhar diferenciado sobre nossa prática docente deve ser dado, visto que esse olhar nos permite compreender melhor as dificuldades, ansiedades, expectativas, frustrações, necessidades, alegrias e facilidades pelas quais nossos alunos muitas vezes passam, sem que nós enquanto professores percebamos. Por ser esse contexto tão rico, decidimos investigar um grupo de alunos do ensino fundamental II, nono ano, a fim de verificar o engajamento deles nas atividades de Halloween na escola. Buscamos ainda descobrir o que leva um aluno de escola pública na periferia de Goiânia a querer comemorar e participar das atividades dessa demonstração cultural dos povos de língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa qualita-

tiva (Minayo, 2001; Telles, 2002), que pode ser caracterizada como um estudo de caso (Ludke; André, 1986). Os dados foram coletados durante o mês de outubro e em duas aulas do mês de novembro de 2019. Foram desenvolvidas quatorze aulas, com cinquenta minutos cada.

Lançamos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa para coleta de dados: um questionário inicial, que teve por intuito traçar o perfil dos participantes, permitir a escolha de nomes fictícios que seriam usados na pesquisa e também identificar o conceito que os alunos relacionavam ao termo cultura; atividades de interpretação da canção *riller*, de Michael Jackson; aplicação do questionário final para levantar se houve mudanças nas opiniões dos alunos após as atividades de Halloween e se eles conseguem perceber e entender a importância de se respeitar a opinião, os gostos, as crenças de cada um; entrevista com os alunos depois das atividades do Halloween, para que eles pudessem relatar suas percepções enquanto participantes do estudo e do evento cultural para celebrar o Halloween, que aconteceu na escola no dia 31 de outubro de 2019.

A escola em que a pesquisa foi desenvolvida é de tempo integral, onde os alunos têm três aulas de língua inglesa por semana e ficam dentro do ambiente escolar das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira. A escola está localizada na região noroeste de Goiânia, e os alunos participantes são da periferia da cidade. O colégio tem 240 alunos, divididos em oito turmas, sendo três sétimos, três oitavos e dois nonos. A turma do nono ano conta com trinta alunos, sendo que, desse total, apenas dezenove tiveram permissão dos pais e/ou responsáveis para participar da pesquisa. Dentre as justificativas apresentadas para a não participação encontra-se o motivo “questões religiosas”.

Dos dezenove alunos participantes, todos se mostraram interessados e curiosos sobre como seria a pesquisa, ou seja, qual seria o papel de-

les. A primeira autora deste capítulo é pesquisadora e também a professora de inglês dos referidos alunos, mas salienta-se que não foi dada nota extra por participação na pesquisa, sendo esta totalmente voluntária.

Como todos os alunos eram menores de dezoito anos, foi enviado aos responsáveis um termo de consentimento, explicando o conteúdo e o objetivo da pesquisa, bem como os direitos dos alunos. Após ser feita a escolha da turma, iniciou-se a coleta de dados a fim de averiguar o engajamento dos alunos nas atividades interculturais do Halloween. Ao fim do estudo foi realizada uma discussão entre os participantes para levantar os pontos positivos e negativos da pesquisa; também foi averiguado através de relatos dos participantes se houve ou não benefício das atividades realizadas para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa.

A celebração do Halloween em uma escola pública brasileira

Um fato marcante na escola pesquisada é que os alunos já começam a perguntar se teremos a celebração Halloween logo no início do ano letivo, ansiosos por se fantasiarem, dançarem e se divertirem no mês de outubro, que é responsável por uma grande movimentação na escola.

Santos (1996) se posiciona favorável à discussão intercultural, pois é necessário conhecer a realidade cultural do outro para que esta faça sentido para nós, bem como seus costumes, concepções e transformações sofridas ao longo do tempo. Dessa maneira, esses conhecimentos passam a ser parte de sua existência, contribuindo no combate a preconceitos e oferecendo um meio seguro na construção do respeito e da dignidade humana. Ou seja, tudo o que somos, nossa língua, como nos

vestimos e nos comportamos, tecnologias que usamos ou não e nossas relações interpessoais, tudo é pautado pelo ser cultural que somos.

Vale destacar que como a maioria dos alunos participantes tinha proficiência básica em língua inglesa, as aulas foram mescladas, ou seja, fazíamos uso da língua inglesa, mas também utilizávamos em grande parte do tempo a língua portuguesa, para que assim eles pudessem compreender melhor o conteúdo e as atividades que deveriam realizar. Com a utilização dessa técnica de aliar o uso da língua portuguesa ao da língua inglesa, a tendência é que o aluno vá utilizando cada vez menos a sua língua materna, à medida que se sente confortável para utilizar a língua estrangeira (Schutz, 2018). O Quadro 1 ilustra as atividades que foram desenvolvidas em cada aula.

Quadro 1 – Cronograma das aulas durante a pesquisa

Aula	Atividades realizadas
Aula 1	Entrega e discussão do termo de consentimento para participação na pesquisa. Aplicação do questionário inicial.
Aula 2	Apresentação da origem do Halloween.
Aula 3	Aula sobre vocabulários relacionados ao Halloween.
Aula 4	Retomada da aula anterior sobre origens do Halloween. Realização de exercícios sobre vocabulários relacionados ao tema. Exibição do videoclipe da música *riller*, do cantor norte-americano Michael Jackson, e interpretação da letra da música. Análise dos aspectos culturais sobre medo, a partir da canção.
Aula 5	Apresentação dos vídeos *A origem do Halloween*, *Día de los Muertos* e *Finados no Brasil* para que o aluno consiga fazer uma triangulação entre os três eventos e suas diferenças culturais e expressar sua opinião sobre o tema.
Aulas 6 e 7	Ensaio da coreografia das músicas que serão apresentadas na apresentação do Halloween. As canções escolhidas foram *riller*, do cantor Michael Jackson, e *Everybody*, da banda Backstreet Boys.

CONTINUA ▶

SUMÁRIO

Aula	Atividades realizadas
Aulas 8 e 9	Confecções das decorações, *spiders*, *bats*, *co ns*, *black cats*, *witches*, *cauldron*... em EVA e TNT para que o aluno aprenda na prática o vocabulário sobre o Halloween.
Aula 10	Confecção das abóboras do Jack O'Lantern.
Aula 11	Montar a decoração no pátio da escola e repassar a coreografia.
Aula 12	*Let's go! It is a party*! Apresentação das atividades: coreografias, desfiles, gostosuras ou travessuras.
Aula 13	Aplicação do último questionário sobre cultura.
Aula 14	Entrevista.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Além de abordar a história e as características da celebração do Halloween tanto em outros países quanto no nosso, na nossa quinta aula discutimos as semelhanças e diferenças entre as celebrações do Halloween, do Día de los Muertos, que é amplamente celebrado no México, e de Finados, no Brasil. Para tanto, três vídeos foram exibidos aos alunos para que pudessem ser analisados criticamente: um sobre o Día de los Muertos,[1] outro sobre a origem do Halloween[2] e o último relatando a celebração de Finados.[3] O objetivo foi que eles refletissem acerca do significado cultural associado à morte em diferentes culturas.

No primeiro encontro apresentamos aos alunos a origem do Halloween através de texto e vídeo sobre o tema, para que eles conhecessem e compreendessem como surgiu e porque os povos da antiguidade comemoravam essa data, além das transformações sofridas ao longo do tempo e locais que foram aderindo à comemoração em diversas partes do mundo. Depois foi trabalhado o texto com a turma, que pôde ler sobre o assunto, realizar atividades de tradução e interpretação do texto e discutir alguns vocábulos relacionados ao tema. Os

1 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DQrqVq5nf34.

2 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oj3z1B5e5B4.

3 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rqumeTg_liQ.

SUMÁRIO

alunos assistiram a vídeos sobre a origem do Halloween, disponíveis na BBC News[4] e na History Channel,[5] para complementar o texto e promover uma discussão sobre o assunto.

Na décima aula fizemos uma aula prática, em que eles tiveram a oportunidade de esculpir uma abóbora e transformá-la no Jack O'Lantern,[6] atividade que teve um grande engajamento dos alunos. A fim de ilustrar a história do Jack O'Lantern, foram apresentadas imagens de museu em que o primeiro Jack O'Lantern era um nabo, cultivado nos países britânicos, posteriormente ressignificado quando foi levado pelos irlandeses para os Estados Unidos.

Os alunos demonstraram muita curiosidade e alegria em transformar uma abóbora no Jack O'Lantern: eles cavaram, limparam e esculpiram o rosto do Jack, uma aula prática para trabalhar o vocabulário e as diferenças culturais entre Brasil e países de língua inglesa. As aulas oito e nove possibilitaram aos alunos a interdisciplinaridade com artes, através da produção artística da decoração do mural com desenho temático sobre o Halloween e recortes em EVA e TNT para a decoração e a montagem do painel temático da escola, oportunizando a prática da criatividade.

Enquanto alguns alunos desenhavam com giz no fundo preto do pátio da escola o cemitério, desenho que foi escolhido por eles e adaptado também para uma linguagem mais jovial – destaca-se aqui o fantasma que foi criado em forma de fezes – outros cortavam em EVA e TNT as figuras que fariam parte do painel temático sobre o Halloween. O objetivo dessas duas aulas foi trabalhar o vocabulário específico relacionado ao Halloween e, em seguida, utilizar as imagens relacionadas a

4 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oj3z1B5e5B4.

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TR6nKpZP2Uk&t=2045s.

6 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Lle7Y8gDu6I.

SUMÁRIO

esse vocabulário para ilustrar o painel da escola. Os vocábulos apresentados aos alunos incluem: *spiders*, *bats*, *co n*, *black cat*, *bones*, *broom*, *carved-pumpkin*, *cauldron*, *cemetery*, *co n*, *costume*, *creepy*, *devil*, *Dracula*, *frightening*, *ghost*, *haunted*, *Jack O'Lantern*, *magic*, *mask*, *monster*, *mummy*, *owl*, *pie*, *potion*, *pumpkin*, *scary*, *scream*, *shadow*, *skeleton*, *skull*, *spider*, *Trick or treat* , *vampire*, *RIP*, *spooky*.

O vocabulário foi apresentado aos alunos por meio de *slides* exibidos no *data show* na aula número três, e foi feito um exercício de escuta e repetição, relacionando assim, a pronúncia com a escrita da palavra. Posteriormente, os mesmos substantivos foram trabalhados também na hora de recortar os desenhos em EVA e TNT, momento em que os alunos se mostraram bem engajados e interessados em recortar perfeitamente o painel para decorar a escola para a festividade do dia 31 de outubro. As figuras 1 e 2 mostram os trabalhos artísticos que foram feitos pelos alunos na escola.

Figura 1 — Desenhos realizados pelos alunos no mural da escola

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

SUMÁRIO

Figura 2 – Painel em TNT e EVA

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Esses painéis evidenciam o trabalho interdisciplinar que foi realizado com os alunos, enfatizando a enorme gama de possibilidades de aliar língua inglesa e arte através dos desenhos, músicas, danças e fantasias, da história através de fatos que aconteceram no passado e sua ressignificação no presente, da geografia através do conhecimento dos países que celebram o evento. Essas são algumas das possibilidades de trabalhar interdisciplinarmente o conteúdo do Halloween na escola, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas.

Na aula onze, enquanto alguns alunos eram orientados sobre a montagem da decoração no pátio, os demais repassavam as coreografias na quadra da escola. Uma delas foi a da música *riller* (1982), do cantor norte-americano Michael Jackson, que tem uma letra voltada para o contexto do Halloween e a coreografia ambientada em um cemitério, dando mais veracidade ao evento. A música havia sido tra-

SUMÁRIO

balhada anteriormente para levantar os aspectos de medo dos alunos atualmente. *Everybody* (1997), da banda Backstreet Boys,[7] tem aspectos de medo no cenário e na coreografia original do clipe, com fantasmas e personagens que são usados no Halloween, tendo também uma linguagem mais jovial, que é familiar aos adolescentes e de que eles gostam. Finalmente, a dancinha da *Addams Family*,[8] conhecida em muitos países pelos aspectos peculiares de seus membros, que fazem parte do mundo fantasmagórico do Halloween.

A celebração do Halloween na escola

No dia 31 de outubro de 2019 os alunos tiveram as duas aulas pós-almoço (em escola integral os alunos almoçam na escola) para se arrumarem para a festa de Halloween. Na parte da manhã eles foram orientados sobre a ordem de suas participações e a organização do tempo para se arrumarem, e foram checados os últimos arranjos ou correções na decoração da escola. O diretor da escola e alguns professores de outras disciplinas também participaram da celebração – eles contribuíram apresentando uma coreografia.

Os alunos também se preocuparam em decorar uma mesa com Jack O'Lantern feito por eles e uma bebida com suco de uva, nomeada de *Blood*, o que evidencia a criatividade e o uso dos vocábulos que foram apresentados logo nas primeiras aulas. Eles também colocaram uma plaquinha na entrada da escola com a mensagem *Happy Halloween*.

A culminância das atividades realizadas se deu no pátio da escola, a partir das 15 horas, quando reunimos todos os alunos para celebrarmos

7 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6M6samPEMpM.

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GFhLYnzGSno.

SUMÁRIO

o Halloween. Inicialmente, foi feita a abertura do evento com uma fala do diretor, que ressaltou a importância do sentimento de pertencimento do aluno na escola; depois, uma breve fala da professora de inglês da escola e pesquisadora, sobre a importância de se conhecer e respeitar a cultura do outro.

Em seguida, houve uma apresentação dos alunos do sétimo ano com a coreografia da canção *riller*, em que os alunos mostraram muita maturidade e engajamento. Posteriormente, foi a apresentação da coreografia dos alunos do nono ano, participantes da pesquisa, que estavam fantasiados e bastante empenhados. Depois, quatro professores da escola fizeram uma apresentação com a coreografia da canção *YMCA*. Esses professores ministravam as disciplinas de matemática, português, história e geografia na referida escola. Verificou-se nesse momento que os alunos demonstraram muita alegria em ver que seus professores de outras disciplinas também estavam envolvidos nas atividades propostas.

Enquanto os professores dançavam, os alunos participantes da pesquisa trocavam de roupa para o desfile e a dancinha da *Addams Family*. Depois das apresentações houve ainda um desfile para eleger a fantasia mais original, em que a vencedora foram as gêmeas siamesas Fauna e Flora, representantes da *Addams Family* – a fantasia foi feita em TNT. Houve um momento livre de trinta minutos para que os alunos pudessem dançar, tirar fotos e se divertir. Em seguida, houve a prática do *trick or treat* (doce ou travessura) no corredor de saída da escola. Os alunos que passavam falavam a frase, ganhavam seus doces e então iam embora para suas casas fantasiados. Depois da festa todos os professores auxiliaram na limpeza da escola para que as aulas pudessem acontecer normalmente no dia seguinte.

As atividades desenvolvidas foram muito interessantes e integraram alunos e professores. Integração, socialização e participação são alguns dos diferenciais de se trabalhar atividades culturais nas aulas de língua inglesa, e essas interações buscam desenvolver autonomia, autoconfiança, motivação e interesse dos envolvidos pela aprendizagem e pelo contexto escolar. O processo de aprendizagem se dá de forma colaborativa entre os estudantes, despertando neles o sentimento de pertencimento à escola e à comunidade.

Momento de interação e reflexão

Depois da apresentação do 31 de outubro os alunos responderam na aula 13 o segundo questionário sobre a cultura do Halloween e sobre aspectos de medo na atualidade. Na aula quatorze, nosso último encontro da pesquisa, foi feita uma entrevista com os alunos participantes para que eles pudessem relatar suas experiências, suas críticas, avaliar se houve ou não engajamento deles nas atividades propostas, bem como discutir sobre o conteúdo que foi a eles apresentado. O que foi percebido é que não houve muita diferença entre o primeiro questionário, o segundo questionário e a entrevista com os alunos. As falas foram similares aos momentos anteriores, fato que reforça o pensamento de que não houve aculturamento em nenhum momento das aulas com conteúdo cultural sobre o Halloween, pois eles mostraram originalidade em suas respostas e as mantiveram antes, durante e depois dos eventos.

A entrevista com os alunos ocorreu em dois momentos, pois um determinado grupo de alunos não foi à escola no dia quatro de novembro de 2019, data em que foi realizada a entrevista com a primeira turma, sendo que o outro grupo foi entrevistado no dia seguinte. Mes-

mo procurando deixar os alunos bem à vontade para expressarem suas opiniões, alguns deles ainda se mostraram tímidos, então a entrevista foi feita em forma de perguntas direcionadas.

A primeira questão foi: O que você percebeu sobre a triangulação entre Halloween, Día de los Muertos e Finados? O que você conseguiu perceber sobre sua própria cultura e a cultura do outro?

Quadro 2 – Entrevista: percepção da própria cultura e da cultura do outro

Poney Maldito[9] - Bom, eu percebi que em cada país tem uma grande diferença no jeito em que as pessoas comemoram, e qual o significado que tem, exemplo aqui no Brasil onde eu moro a gente homenageia e não leva muito para o lado espiritual tipo, é mais uma homenagem a uma pessoa querida. Em outros lugares as pessoas acreditam que quanto mais perigosa for a pessoa morta mais proteção ela trará para os vivos, e no Halloween nos Estados Unidos é mais festivo, ficando bem distante da origem do Halloween no passado.
Ticolé - Eu aprendi que nem toda cultura é igual, não têm o mesmo estilo.
Cleiton - Eu acho que as três culturas apresentadas pela professora são bem distintas entre si, e o Finados vem mais como um respeito e não uma comemoração em si.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Verifica-se na fala dos alunos que a participação deles nesse estudo possibilitou refletir sobre as diferenças e semelhanças entre a celebração do Halloween e o Día de los Muertos e Finados. A fala de Ticolé evidencia ainda que sua participação no estudo possibilitou compreender que cultura não é algo homogêneo, mas diverso, heterogêneo (Agar, 2006).

O Quadro 3 mostra o que os alunos pontuaram quando questionados: Você acha que ao celebrar o Halloween, que é uma prática comum nos países de língua inglesa, você estará negando a sua própria cultura?

Quadro 3 – Entrevista: participação do Halloween e negação da própria cultura

9 O nome fictício, escolhido pelo próprio participante, foi usado a fim de resguardar a identidade do aluno.

SUMÁRIO

Purruka Winstaley - Eu acho que celebrar o Halloween não abala sua religião, depende do que você está indo lá para celebrar; por exemplo, se você está indo lá por diversão para dançar ou porque você quer ter liberdade de expressão naquele momento não interfere em nada na sua parte religiosa, e não interfere na minha cultura, eu continuo igual porque eu vivo aqui, e não lá.
Ticolé - Não, porque eu valorizo a minha cultura, e mesmo praticando cultura de outros povos eu não vou largar a minha de lado.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Essa resposta evidencia que a participação dos alunos em celebrações de Halloween não é vista pelos alunos participantes do estudo como desrespeito à religião, o Halloween é apenas uma forma de diversão. Ticolé reforça ainda que ao celebrar o Halloween não negará a sua cultura, ou seja, tal participação não lhe provoca um aculturamento, uma vez que ele continua valorizando a própria cultura.

Ainda foi exposta aos alunos a prática que algumas pessoas têm de hostilizar as casas de quem não pratica o Halloween. Nesse levantamento de dados ficou evidente a divergência entre eles, sendo que uns apoiam e acham que faz parte da tradição de Halloween, enquanto outros abominam e acham que todos devem ser respeitados em suas escolhas.

Outra etapa importante da pesquisa foi possibilitar a ressignificação do medo com o passar dos anos e ainda refletir sobre os problemas mais recorrentes na sociedade que impactam a vida deles, problemas relacionados tanto ao ambiente virtual quanto à realidade no dia a dia. Dar oportunidades para que tais temas sejam discutidos em sala de aula é importante não só para evidenciá-los, mas para fomentar a discussão e a conscientização acerca deles.

Considerações finais

SUMÁRIO

Foi analisado neste capítulo o engajamento dos alunos de uma escola pública da cidade de Goiânia, Goiás, nas atividades do Halloween durante as aulas de língua inglesa no mês de outubro e duas aulas no mês de novembro do ano de 2019. Foram realizadas quatorze aulas em que os alunos responderam a dois questionários, fizeram a interpretação e a análise do texto sobre a origem do Halloween e atividades com o vocabulário temático. Os alunos também analisaram os objetos de medo na contemporaneidade a partir da música *riller* e puderam ainda refletir sobre as diferenças e as semelhanças entre a celebração do Halloween, do Día de los Muertos e de Finados para levantar os diferentes aspectos culturais dessas três comemorações.

Verificou-se com esse estudo um engajamento dos alunos nas atividades propostas relacionadas ao Halloween e que a introdução dos aspectos culturais do Halloween nas aulas de língua inglesa propiciou a eles uma compreensão maior de mundo através do conhecimento da sua própria cultura e sobre a cultura e língua de povos de língua inglesa, como também uma celebração ocorrida na América Latina. Os alunos participaram das atividades e vivenciaram de forma prática o vocabulário e expressões idiomáticas usados nessas aulas.

Pode-se afirmar que houve vantagens no processo ensino-aprendizagem dos alunos nesse período, assim como houve melhora na aquisição de vocábulos, na oralidade (quer seja na repetição dos vocábulos novos apresentados, quer seja no momento de cantar e encenar a coreografia para toda a escola), no uso do vocabulário, na compreensão ou na percepção das questões socioculturais entre os povos de língua inglesa e portuguesa. Esses fatos foram primordiais não apenas para a prática do idioma, mas também para a desconstrução de alguns estereótipos relacionados à celebração do Halloween.

O estudo de caso colaborou muito para a prática docente da primeira autora deste capítulo, pois ela pôde perceber, ao observar o engajamento dos alunos nas atividades, que cada um é único e tem seus medos e anseios como qualquer um de nós. Apesar de todas as dificuldades ocorridas no percurso do estudo, eles se empenharam e a fizeram acreditar que é possível integrar a ótica do aluno e a do professor para criar um ambiente onde a educação aconteça para todos.

Referências

AGAR, M. Culture: can you take it anywhere? *International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, p. 1-16, June 2006.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

HALL, S. □e question of cultural identity. In: HALL; HELD; McGREW (ed.). *Modernity and its futures*. Cambridge: Open University Press, 1992.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JESUS, J. J. A. *Carnavalização das comemorações do Halloween em uma comunidade escolar segundo a percepção dos seus participantes*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 2007.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. *Claire Kramsch*: do we teach language using culture or do we use culture teaching language? 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=5Gk9A_dnmK8&t=7s&gt. Acesso em: 21 out. 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In*: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

SUMÁRIO

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PORFÍRIO, F. Cultura material e cultura imaterial. *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/cultura/cultura-material-e-cultura-imaterial.htm. Acesso em: 26 jan. 2020.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1996.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 2, n. 2, mar. 2004. p. 1-22.

SCHUTZ, R. E. *Interlíngua e fossilização*. 2018. Disponível em: https://www.sk.com.br/sk-interfoss.html. Acesso em: 25 mar. 2020.

SILVA, L. G. A. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa*: os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2). 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

TELLES, J. A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO:
UMA ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Liliam Ferreira Barbosa
Letícia de Souza Gonçalves

Com a pandemia da Covid-19, os professores tiveram que procurar novas formas para atrair a atenção dos estudantes e motivá-los para a aprendizagem de línguas adicionais. Quando a pandemia se instaurou, em 2020, uma das autoras deste capítulo já possuía 11 anos de experiência como docente, mas estava iniciando a carreira de professora de língua inglesa como língua adicional em uma escola de idiomas e no curso de Letras em uma universidade pública estadual. No ano seguinte, em 2021, passou a ministrar aulas de inglês para o ensino básico, em uma escola particular. O fato de a autora ter começado a ensinar inglês apenas dois anos antes de iniciar este estudo foi um dos pontos centrais para a escolha do tema do capítulo.

Para justificar a pesquisa, foram considerados a prática pedagógica iniciante e o espaço que os *games* vêm ganhando no mundo pessoal dos estudantes, através da reflexão acerca da gamificação como estratégia de ensino de línguas adicionais a partir da instauração do ensino remoto emergencial. O trabalho tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores dos ensinos básico e superior e de centros de idiomas que utilizam a gamificação como ferramenta

auxiliar na aquisição de conhecimento e na motivação para o aprendizado de línguas adicionais. Embora as dificuldades resultantes do ensino remoto emergencial tenham sido o ponto de partida para o tema desta pesquisa, o estudo não trata da prática pedagógica do professor nesse contexto específico, mas sim da experiência de uma das autoras como um todo.

Os objetivos específicos são: verificar como a gamificação é desenvolvida por professores de línguas adicionais em diversas etapas de ensino, investigar o perfil dos professores que utilizam a gamificação em suas aulas de línguas adicionais e relacionar o perfil do professor com o uso da gamificação em aulas de línguas adicionais a partir das diferentes etapas de ensino. As perguntas que instigaram o desenvolvimento da pesquisa foram: Como se dá a prática pedagógica de professores do ensino básico, do ensino superior e de centros de idiomas que utilizam a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas de língua adicional? O uso da gamificação para fins pedagógicos se modifica quando aplicado nas diferentes etapas de ensino?

Também é importante fazer dois esclarecimentos quanto ao uso do termo "língua adicional", e não "língua estrangeira" ou "segunda língua", em referência ao idioma aprendido pelos estudantes. Primeiramente, de acordo com Le□a e Irala (2014), a "língua adicional" é aquela construída a partir das línguas que o estudante já tem conhecimento das estruturas linguísticas e que aprende para atender aos próprios interesses, como por exemplo para fins profissionais ou de entretenimento, prevalecendo o uso da língua materna. A "língua estrangeira" refere-se àquela que não é falada no país em que o estudante mora – um exemplo seria o estudante aprender português na Inglaterra. Se a língua estudada for falada no país em que o estudante mora, entende-se por "segunda língua", como seria o caso de um estudante inglês estudar e

aprender português no Brasil (Le□a; Irala, 2014). Quando o estudante vai para a escola, ele já conhece pelo menos uma língua; sendo assim, o idioma que ele aprenderá no decorrer das aulas será um acréscimo à língua que ele já conhece.

Assim, as autoras consideram a perspectiva de Le□a e Irala (2014), que defendem o uso do termo "língua adicional" por dispensar a necessidade de especificar o contexto geográfico ou mesmo as características e objetivos individuais dos estudantes ao estudarem a língua inglesa, reforçando que o ensino de línguas é "um direito individual do aluno com benefícios para a comunidade" e transmitindo mais abrangência ao que se refere ensino-aprendizagem da língua inglesa através da gamificação como estratégia de motivação (Le□a; Irala, 2014, p. 32-35). Diante desses argumentos, o segundo esclarecimento é que, neste trabalho, ainda há os termos "língua estrangeira" ou "segunda língua", que, no entanto, são advindos de traduções em que os autores os utilizam.

Esta pesquisa pautou-se em alguns teóricos que tratam das Metodologias Ativas de Aprendizagem, do ensino-aprendizagem de línguas adicionais e da motivação advinda dos jogos, tais como: Vygotsky (2007), com a teoria sociocultural e a zona de desenvolvimento proximal; Moran (2000), que evidencia o fazer do educador diante da tecnologia; Moran (2015) e Lilian Bacich e José Moran (2018), que acrescentam as metodologias ativas como forma de inovação, transformação e aprendizagens mais significativas para os estudantes que nasceram em meio à cultura digital; Vilson José Le□a (2012, 2014, 2020), que traz a questão do professor e o processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a premissa da virtualidade na Educação e inclui a ideia de gamificação adaptativa; Marc Prensky (2001), que oportuniza leituras e reflexões sobre os chamados nativos digitais; Brown (2000), que trabalha os conceitos de Motivação Intrínseca e

Extrínseca e como ocorre a ativação delas em sala de aula de língua adicional; McGonical (2012), que também dá ideia da relação entre os *games* e a motivação; Karl Kapp (2012), que explora a Motivação Extrínseca; Fadel *et al.* (2014), que oferecem aporte das pesquisas sobre gamificação e sobre a criação de jogos de aprendizagem baseados na gamificação; e Figueiredo, Paz e Junqueira (2015), que destacam o estado da arte da gamificação no Brasil. Entre outros autores, não menos relevantes, que também contribuíram para o embasamento deste trabalho e que aparecerão no seu desenvolvimento, há, ainda, Lakatos e Marconi (2003) e Bortoni-Ricardo (2008), que auxiliam teoricamente para a organização da pesquisa e amostra de dados.

Como procedimento metodológico, optou-se pelo método qualitativo, tendo por instrumento de coleta de dados o uso de questionário *online*. O material empírico foi coletado entre os dias 16 de março e 21 de abril de 2022. Trata-se de um questionário enviado via Google Formulários, contendo perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, a fim de traçar o perfil do participante, a prática pedagógica e a experiência ao usar gamificação como estratégia de motivação nas aulas.

Todos os participantes têm em comum o fato de serem professores – pós-graduados ou não – de línguas adicionais, que lecionam tanto no ensino básico quanto no ensino superior, em instituições particulares e/ou públicas e centros de idiomas de diversos estados brasileiros. A maioria dos professores que participaram atua em mais de uma etapa de ensino, principalmente nas do ensino básico. Entre os participantes estão discentes do curso de Letras de uma Universidade Pública Estadual de Pires do Rio-GO, que já ministram aula de língua inglesa em centros de idiomas da região, e discentes do curso de Letras de uma universidade pública federal de Goiânia-GO, que também ministram aulas de línguas adicionais. Há, ainda: professores que atuam em ins-

tituições de ensino particulares, públicas estaduais, públicas federais, em centros de idiomas, ou são professores autônomos nos estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rondônia, Piauí e no Distrito Federal; e alunos e professores de programas *lato* e *stricto sensu* de uma unidade acadêmica especial, integrada a uma universidade pública federal, que tem um Centro de Ensino de Educação Básica.

Gamificação e motivação: alguns apontamentos teóricos

O termo gamificação foi cunhado por Nick Pelling em 2002, programador e inventor britânico que queria trazer os conceitos e mecânicas do mundo dos *games* para o mundo real no intuito de motivar as pessoas a resolver problemas. Contudo, apenas em 2010, quando algumas empresas compraram essa ideia e criaram a lógica de conquistas e recompensas em seus *softwares*, o termo ganhou espaço e tornou-se mais popular no mundo educacional.

A gamificação faz parte da perspectiva das metodologias ativas, que, por sua vez, priorizam a interação entre professor e aluno e incentivam o estudante a ser criativo e responsável pela construção de sua aprendizagem através dos conhecimentos prévios e atuais que tem (Uzun, 2021). Elas surgiram a partir das teorias de aprendizagem, com teóricos como John Dewey (1859-1952), Carl Rogers (1902-1987), Jean Piaget (1923-1980), David Ausubel (1918-2008) e Lev Vygotsky (1896-1934), que já evidenciavam, em seus estudos, características de aprendizagens ativas, as quais colocavam o estudante e a interação com o espaço social como facilitadores da construção de seu próprio aprendizado.

Reconhecemos que todas as teorias de aprendizagem ajudaram a fundamentar as metodologias ativas e que, tanto para Vygotsky, quanto para Ausubel, é preciso considerar como ponto de partida o que o estudante já sabe, para só então ativar novas aprendizagens. No entanto, nesta pesquisa o destaque foi para a teoria sociocultural legitimada por Vygotsky, a qual defende que o estudante não se desenvolve sozinho, nem em contextos isolados. Como é um ser social, constrói seu conhecimento a partir da interação com a cultura do local onde vive com pais, avós, outras crianças, professores etc., sendo que "o local onde ele vive e sua história determina o seu desenvolvimento intelectual" (Uzun, 2021, p. 159).

Dessa forma, as metodologias ativas têm por foco o estudante, que utiliza suas capacidades cognitivas, priorizando a prática social e interagindo com o meio onde está inserido, isto é, a aprendizagem ocorre de forma espontânea à medida que o estudante interage com o mundo físico e social (Anastasiou; Alves, 2004; Paiva, 2009; Van Lier, 2004). As metodologias ativas são o pontapé inicial para que o estudante avance para momentos de reflexões, integração cognitiva e reelaboração de práticas que serão o caminho que o levará à construção de sua aprendizagem (Moran, 2015).

As metodologias ativas propiciam a aproximação do mundo externo com o mundo educacional, oportunizando a transformação das aulas em momentos de aprendizagens significativas para o estudante, nativo digital, que tem expectativas pessoais de aprendizagens bem diferentes de outras gerações. Diante desses apontamentos, uma das formas de se aplicar as metodologias ativas em sala de aula é a gamificação, uma vez que ela permite a ativação do interesse e motiva o estudante a ser o protagonista de sua aprendizagem. Em outras palavras, a motivação exerce um papel fundamental na dualidade

ensino-aprendizagem e pode ser considerada como o alicerce de todo o processo de aprendizagem.

Outrossim, motivar e engajar os estudantes é, de fato, um desafio enfrentado por muitos docentes. A crise motivacional, que já existia antes da pandemia de Covid-19, acentuou-se de forma nítida, obrigando os educadores a ultrapassar os métodos de ensino tradicionais, a fim de atrair e motivar os educandos com atividades que os levem a "testar, vivenciar e experimentar" o que estão aprendendo (Tolomei, 2017, p. 146). Estudos como os de Fadel *et al*. (2014), Karl Kapp (2012) e Le□a (2012, 2014, 2020) apontam que a gamificação possibilita aos alunos esse testar, esse vivenciar e esse experimentar, fatores que os deixam motivados e abertos para a aprendizagem, uma vez que "a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo" (Tapia; Fita, 2015, p. 77).

De fato, existem dois tipos de motivação que podem ser despertados em sala de aula: a Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca. A Motivação Intrínseca ocorre quando o aprendiz realiza a atividade por desejo próprio, não dependendo de fatores externos, como as recompensas. Em atividades intrinsicamente motivadoras, as recompensas são a própria atividade e o sentimento de competência e autodeterminação em quem a realiza (Deci, 1975 *apud* Brown, 2000).

Em contrapartida, a Motivação Extrínseca acontece quando atividades são realizadas para se obter alguma recompensa, como por exemplo, nota extra, pontuação, medalhas e *feedback* positivo (elogios). Sobre fatores extrinsecamente motivadores, Brown (2000) acrescenta que, quando se realiza algo a fim de evitar uma punição, também ocorre a Motivação Extrínseca, e a recompensa, nesse caso, seria a não punição.

No ensino de línguas adicionais, "a motivação pode ser considerada como um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem" (Pozo, 2008, p. 146). Ainda de acordo com Pozo (2008), além da motivação, também se faz necessário que o estudante ative a atenção para que a aprendizagem seja bem-sucedida. Logo, ao ensinar línguas adicionais, os professores estarão envolvidos em um contexto em que as conexões cognitivas e emocionais estão de mãos dadas.

Há pesquisadores contemporâneos que estudam a motivação para o aprendizado de línguas adicionais, como Dalacorte (1999), Kumaravadivelu (2012) e Cruvinel (2016), e discutem novos modelos e paradigmas que desencadeiam a motivação para a aprendizagem de língua adicionais. São exemplos, a "motivação em ação" e a "teoria da autodeterminação", que consideram os objetivos (Motivação Intrínseca) de cada estudante, as crenças e fatores externos como responsáveis por aumentar ou diminuir a motivação; sendo assim, a motivação depende de influência do contexto.

É justo que a tarefa de promover a motivação não possa ficar sob a responsabilidade do professor, mas também compactuamos com Tapia e Fita (2015) quando eles discorrem sobre a influência do professor na motivação dos estudantes. Entendemos que fatores como a não valorização do professor podem gerar baixa autoestima. Contudo, se o professor não demonstra motivação ao propor uma atividade, essa atitude poderá influenciar negativamente o desejo dos estudantes de participar da aula. Tapia e Fita (2015, p. 88) salientam que se o professor não tem motivação, não faz seu trabalho de forma satisfatória, "é muito difícil que seja capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas tarefas escolares; é, definitivamente, muito difícil que seja capaz de motivá-los".

A partir desses argumentos, percebe-se que a gamificação leva os discentes a alcançar um objetivo, uma meta. Por mais que se use a Motivação Extrínseca para engajar os alunos, o ambiente gamificado também pode gerar a Motivação Intrínseca e nítida contribuição para a aprendizagem. O desafio consiste em criar ambientes gamificados que estimulem tanto a Motivação Intrínseca quanto a Motivação Extrínseca e aumentem o nível de engajamento do aluno.

Assim, é importante diferenciar gamificação (*gamification*) e aprendizagem baseada em jogos, *Game Based Learning* (GBL), para que não sejam vistas, equivocadamente, como sinônimos. Ambas são consideradas metodologias ativas e podem ser aplicadas em diferentes níveis de ensino como estratégia para motivar a aprendizagem (Al-Azawi; Al-Faliti; Al-Blushi, 2016).

De acordo com Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi (2016, p. 133, tradução nossa), na gamificação, o professor "usa elementos do *design*, mecânicas e pensamentos de jogos em atividades que não são consideradas jogos para motivar os participantes". Além disso, a gamificação pressupõe um "sistema de regras, experiências dos jogadores e papéis culturais para moldar o comportamento dos aprendizes". Já na aprendizagem baseada em jogos, o professor incentiva os estudantes a participar do próprio aprendizado enquanto brincam aproveitando o *design* de jogos que já existem para, também, "aumentar o interesse pela aprendizagem e a motivação dos estudantes" (Al-Azawi; Al-Faliti; Al-Blushi, 2016, p. 134, tradução nossa).

Para Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi (2016), a maior diferença entre as duas estratégias de aprendizagem está no fato de que a gamificação utiliza o jogo para transformar o processo ensino-aprendizagem como um todo, ao passo que, na aprendizagem baseada em jogos, o jogo

é apenas uma parte do processo. Logo, qualquer atividade pode ser gamificada pelo professor, ao contrário da aprendizagem baseada em jogos, que prevê o uso de jogos a fim de melhorar o aprendizado.

Outro conceito importante a se considerar é que apesar de *gamification* (gamificação) derivar da palavra inglesa *game*, devemos considerar que esses vocábulos têm características e objetivos distintos, o que torna impossível defini-los como sinônimos. Karl M. Kapp (2012, p. 7, tradução nossa) destaca que no sistema formado por um jogo (*game*) "os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que gera um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional". A gamificação, por sua vez, "tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo" (Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 15).

Ademais, Zichermann e Cunningham (2011) elencam quatro razões subjacentes que explicariam o porquê de as pessoas sentirem-se motivadas a jogar. Segundo os teóricos, essas razões podem ser estudadas em conjunto ou separadamente: (1) para aprofundamento em determinado assunto; (2) para desestressar; (3) para se divertir e (4) para socializar.

Para a educação, o ponto-chave está em descobrir quais características presentes nos *games* poderão contribuir na aprendizagem de línguas. Logo, se o professor conseguir selecionar as características certas, poderá propiciar ao estudante imerso à linguagem digital desde que nasceu um ambiente de aprendizagem além das concepções sobre distintas "abordagens pedagógicas" (Le□a, 2020, p. 1).

Le□a e Pinto (2014, p. 359) defendem a ideia de que alguns elementos presentes nos *games* funcionariam no âmbito educacional, como "a capacidade de motivar o aluno e a capacidade de desenvolver aprendi-

SUMÁRIO

zagem". Esse olhar para os *games* e o ensino de línguas pode, até certo ponto, contribuir para uma aproximação do que precisa ser ensinado na escola com o mundo que cerca o aluno. O que chamamos de gamificação, ou "desvio de função", como sugeriu Le□a (2020), é justamente quando o professor se apoia em determinadas características dos *games* para ensinar línguas adicionais, pois ele traz para a sala de aula aquilo que foi pensado para o divertimento.

Dessa maneira, a gamificação é o fio que une o ambiente escolar ao mundo real em que os estudantes vivem. Le□a (2012), fazendo referência a Prabhu, compactua com essa discussão, incluindo que o

> ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades, seja no sentido autoritário, com base no poder, seja no sentido autorizado, como base no saber, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto (Le□a, 2012, p. 399).

É recorrente que quando as pessoas estão expostas a algum jogo sejam mobilizadas nesses indivíduos várias competências cognitivas e afetivas. Fardo (2013) leva-nos a inferir que, ao expor os estudantes à gamificação, o professor de línguas proporcionará a criação do que Vygotsky (2007) conceituou como "zona de desenvolvimento proximal":

> Ela é a diferença entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97, grifo do autor).

SUMÁRIO

Para Vygotsky (2007), a aprendizagem acontece dentro dessa zona de desenvolvimento proximal, de forma que o professor deve considerar o conhecimento real do estudante para "ativar novas aprendizagens que propulsionarão outras aprendizagens" (Uzun, 2021, p. 160).

Como constatado, Vygotsky (2007) defendia a tese de que para resolver problemas no âmbito escolar é preciso que aconteça uma investigação na dualidade entre aprendizagem e desenvolvimento humano. Com base nisso e nas revisões bibliográficas realizadas, acrescentamos que, usando a gamificação para o aprendizado, o professor atuará justamente nessa zona de desenvolvimento proximal, pois "a gamificação se propõe a utilizar uma linguagem à qual os jovens já estão adaptados, a utilizar esses meios dentro dos ambientes de aprendizagem", e essa alternativa considera "conhecimentos e habilidades dos indivíduos" (Fardo, 2013, p. 78).

Por conseguinte, fazendo uso de metodologias ativas, o professor estimula a responsabilidade de aprender no estudante, que precisa ser mais participativo, resolver problemas e desenvolver projetos. O professor é o mediador no processo de aprendizagem, e a sala de aula passa a ser um ponto de apoio para que o estudante interaja com os colegas e ressignifique a construção da sua aprendizagem (Valente, 2018).

Logo, mesmo que o professor não tenha suporte tecnológico na escola em que atua, é possível utilizar a gamificação para dinamizar suas aulas e enriquecer os materiais utilizados, pois gamificar, para Figueiredo, Paz e Junqueira (2015 p. 1156), é propor "uma prática baseada nas mecânicas de jogo sem necessariamente incluir a mediação de um dispositivo tecnológico". Diante disso, a possibilidade de trazer o universo desses *games* e atividades lúdicas pode tornar o aprendizado de línguas adicionais mais atrativo e motivador.

Metodologia: procedimentos utilizados

A pesquisa fundamenta-se no método qualitativo, que é definido por Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) como aquele que "procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto". Como instrumento de coleta de dados, elegemos o uso de questionário *online*, que foi disponibilizado do dia 16 de março ao dia 21 de abril de 2022, para professores que lecionam línguas adicionais em instituições particulares, públicas estaduais e federais, públicas municipais e centros de idiomas nos estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rondônia, Piauí, e no Distrito Federal. O objetivo do questionário *online* foi obter dados que ajudassem a entender o perfil do professor participante, a etapa de ensino em que atua e a experiência que ele tem com o uso da gamificação como estratégia de motivação para a aprendizagem de línguas adicionais.

Nesse sentido, também foi realizada uma pesquisa bibliográfica para fazer um levantamento do estado da arte do que já foi ou está sendo abordado sobre a gamificação como estratégia de motivação para a aprendizagem de línguas adicionais e para fundamentar as ideias defendidas ao longo da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a finalidade da pesquisa bibliográfica é promover o contato direto do pesquisador com tudo que foi de alguma forma registrado "sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas".

Sobre a estrutura do questionário, a primeira seção informou ao participante a natureza e a relevância da pesquisa, além da ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na segunda se-

SUMÁRIO

ção, o participante respondeu a questões referentes a características pessoais e profissionais, com perguntas fechadas e de múltipla escolha sobre a idade, a disciplina que ministra, o tempo de experiência, o tipo de escola em que atua, o Estado, a etapa de ensino em que atua e a forma como a aula é ministrada. O objetivo dessas perguntas foi entender melhor o perfil dos professores participantes para posterior análise dos dados. A terceira e última seção foi composta por perguntas abertas e fechadas mais específicas sobre o conhecimento e a experiência que os participantes têm sobre o uso da gamificação para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais. Assim sendo, o objetivo das perguntas da seção três foi entender a prática pedagógica desse professor, no que diz respeito ao uso da gamificação para o ensino de línguas adicionais, e relacionar essa prática à idade e à etapa de ensino em que atua.

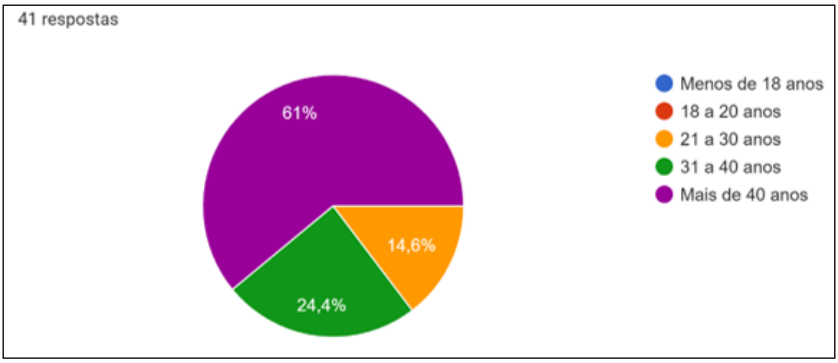
Para fundamentar a análise dos dados coletados, consideramos como delimitação as perguntas que nortearam toda a pesquisa: Como se dá a prática pedagógica de professores, tanto do ensino básico quanto do ensino superior, e de centros de idiomas, que utilizam a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas de língua adicional? O uso da gamificação para fins pedagógicos se modifica quando aplicado nas diferentes etapas de ensino?

Ao total, coletamos dados de 41 professores de línguas adicionais que lecionam língua inglesa, língua espanhola e língua francesa, sendo que a maioria tem 40 anos de idade ou mais, tem mais de 10 anos de experiência como professor e atua na educação básica, no ensino superior e em centro de idiomas. No entanto, para refinar a pesquisa a partir das perguntas da seção três, restringimos a seleção dos participantes àqueles que responderam já ter utilizado a gamificação como estratégia de motivação para a aprendizagem de línguas adicionais. Por isso, foram analisadas e interpretadas as respostas de 38 professores participantes.

Discussão e resultados

Conforme mostrado no Gráfico 1, a maioria dos professores participantes (25) afirmou ter mais de 40 anos, ou seja, alguns destes nasceram a partir de 1980. Considerando que a gamificação é uma metodologia recente, que ganhou destaque na Educação em 2010, a partir de estudos realizados por Jane McGonical (2012), Karl Kapp (2012) e conforme apresentado por Fardo (2013), esse número é significativamente alto e possivelmente corresponde a profissionais que já estavam atuando em sala de aula quando a gamificação começou a ganhar espaço na educação.

Gráfico 1 – Idade dos participantes

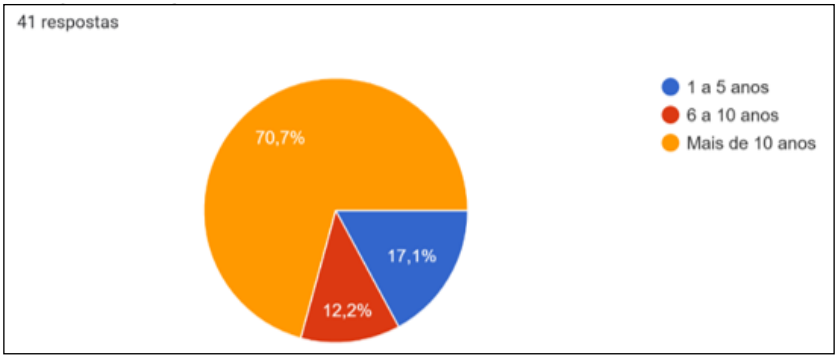


Fonte: Questionário *online* no Google Formulários (2022).

Sobre a experiência em sala de aula, 29 professores afirmaram ter mais de 10 anos; 7 professores possuem entre 1 e 5 anos; e 5 informaram que têm entre 6 e 10 anos de experiência como professor (Gráfico 2).

SUMÁRIO

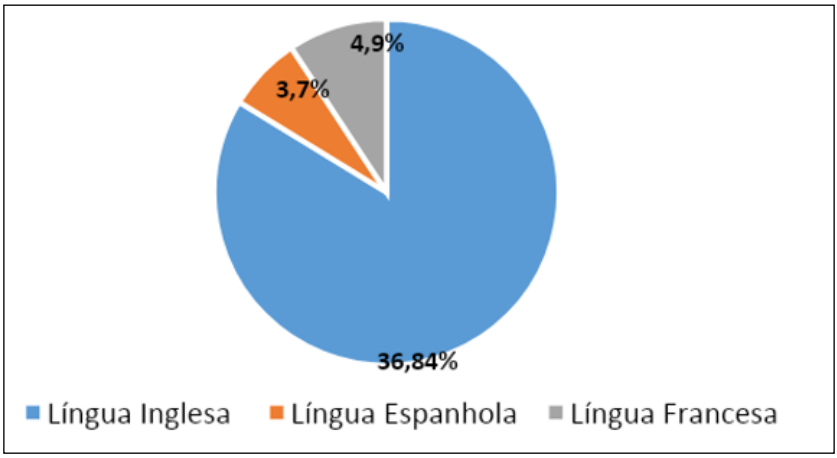
Gráfico 2 – Tempo de experiência dos participantes



Fonte: Questionário *online* no Google Formulários (2022).

No que se refere à disciplina ministrada (Gráfico 3), 2 participantes responderam que ministram aulas de língua inglesa e língua espanhola. Os resultados maioritários apontam para a disciplina de língua inglesa (36), seguida da língua francesa (4) e da língua espanhola (3).

Gráfico 3 – Disciplinas ministradas



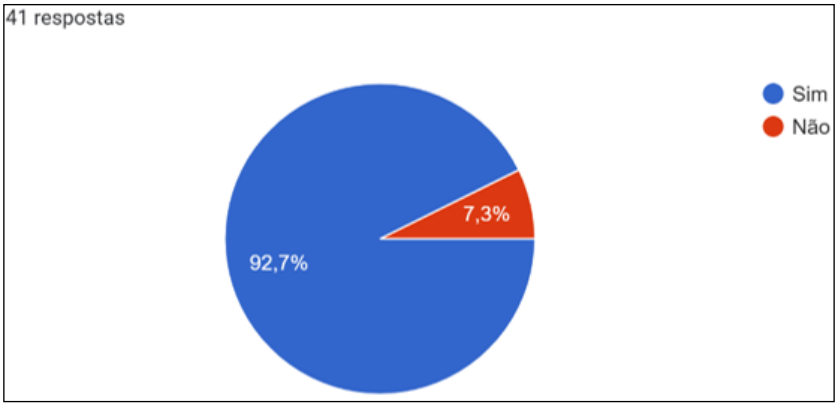
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para fazer um mapeamento da ideia que os professores têm sobre a finalidade da gamificação em sala de aula de línguas adicionais, fo-

SUMÁRIO

ram propostas algumas perguntas nas quais os participantes puderam, livremente, expor conceitos pessoais e relatar experiências. A primeira pergunta dessa seção foi justamente se o professor participante sabia o que era a gamificação. O Gráfico 4 mostra o resultado: 38 participantes afirmaram que sim e apenas 3 afirmaram não saber.

Gráfico 4 – Você sabe o que é gamificação?

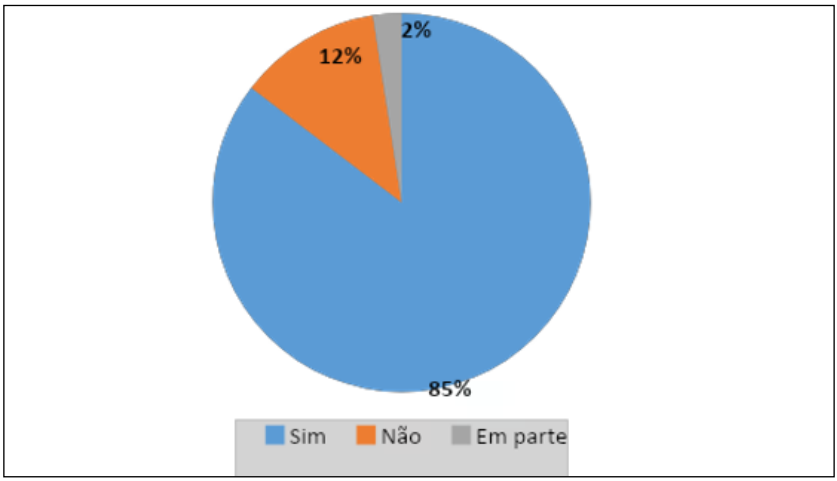


Fonte: Questionário *online* no Google Formulários (2022).

Sobre utilizar a gamificação como estratégia de motivação nas aulas de línguas adicionais, dos 41 professores participantes, 35 responderam que já utilizaram. Dos 35 professores que responderam já ter utilizado a gamificação como estratégia de motivação nas aulas de línguas adicionais, apenas 5 afirmaram que não perceberam um maior envolvimento dos estudantes em suas aulas, e 1 participante respondeu que percebe a motivação "em parte" (Gráfico 5). Segundo esse participante, "depende muito do estudante", opinião que remete às ideias sobre Motivação Extrínseca e Intrínseca defendidas por Brown (2000) e Karl Kapp (2012).

SUMÁRIO

Gráfico 5 – Gamificação e envolvimento dos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para Brown (2000), a motivação acontece quando há interação entre objetivos a serem alcançados e dedicação em busca desse objetivo. É nesse espaço entre objetivos e dedicação que atua o professor para despertar a Motivação Intrínseca ou provocar a Motivação Extrínseca.

Também discutimos a "motivação em ação" mencionada por Cruvinel (2016), que é a motivação que depende de contextos externos, crenças do estudante e objetivos em se aprender a língua adicional como sendo impulsionadores ou diminuidores da motivação, não recaindo a responsabilidade de motivar unicamente no professor. Os jogos podem ser utilizados indiretamente, "quando o aluno joga para se divertir e incidentalmente acaba aprendendo a língua" (Le□a, 2020, p. 1), ou diretamente, quando o professor tem claramente o objetivo de ensinar a língua utilizando uma atividade gamificada.

Logo, a partir do tratamento e da análise de dados, verificamos que cada professor de línguas adicionais desenvolve a gamificação como

SUMÁRIO

estratégia de motivação de forma a considerar as habilidades e competências dos estudantes. A relação motivadora principal para que ocorra a aprendizagem é a relação entre professor e estudante, mas, para que essa relação seja fortificada, professor e estudante precisam estar no mesmo alinhamento. Nas etapas de ensino básico e superior, a gamificação pode estreitar e fortalecer essa relação de afetividade que também é necessária para que aconteça a motivação para aprender.

Sobre o perfil dos professores que utilizam a gamificação em suas aulas de línguas adicionais, compreendemos que o fato de o professor ter nascido na geração denominada por Prensky (2001) de nativos digitais não influencia essa decisão. Ao relacionar o perfil do professor com o uso da gamificação em aulas de línguas adicionais a partir das diferentes etapas de ensino para a motivar a aprendizagem de línguas, as estratégias foram mais detalhadas pelos professores que lecionam no ensino básico e em centros de idiomas. Os professores de ensino superior e que também atuam na educação básica relatam pouca experiência ou nunca terem usado a gamificação em suas práticas pedagógicas para motivar os alunos, o que interpretamos como sendo pelo fato de ocorrer mais resistência por parte dos estudantes, que veem a universidade como um local tradicional de aprendizado, ou por não terem sido imersos nesse ambiente de gamificação quando cursavam o ensino básico.

A autora cuja experiência de dois anos como professora de língua inglesa foi um dos pontos centrais para a escolha do tema deste capítulo ministrou aulas em todas as etapas do ensino básico, no ensino superior e, também, em centros de idiomas. Ela pontua que, independentemente da etapa de ensino e da idade dos estudantes, do material didático e do que traz a legislação nacional acerca do ensino tanto básico quanto superior, quem decide utilizar a gamificação como estratégia de motivação é o professor.

Os estudantes de educação básica demonstram mais facilidade em envolver-se com atividades gamificadas. É fato que quanto mais avançada a etapa de ensino, mais a gamificação está sujeita a rejeição por parte do alunado, mas essa é apenas uma limitação que pode ser contornada. A experiência da referida autora no ensino superior permite afirmar que a maneira como o professor apresenta a atividade gamificada para os estudantes (adultos) também é relevante para que haja ou não a motivação e o desejo de participar, mesmo naqueles que não são tão familiarizados com os jogos.

Dessa forma, usando o princípio da gamificação na sala de aula como estratégia auxiliar, o professor constrói uma ponte entre a motivação, a autonomia e o aprendizado, aproximando-se de solucionar o que Brown (2000, p. 72, tradução nossa) afirmou ser "os mistérios da aprendizagem de línguas" pois, segundo o teórico, os mistérios da aprendizagem de línguas adicionais giram em torno da intensidade de motivação provocada nos estudantes e a forma como estes construirão seu conhecimento.

Considerações finais

A construção do conhecimento é baseada na relação professor-aluno, relação essa que pode interferir na prática pedagógica dos professores ao decidirem utilizar a gamificação como estratégia de motivação em aulas de línguas adicionais. A contribuição deste estudo é importante para a linguística aplicada, uma vez que evidencia a aprendizagem significativa no ensino de línguas adicionais. Dessa forma, pudemos constatar a necessidade de pesquisas que tenham por escopo a gamificação como estratégia de motivação e as metodologias ativas.

O tratamento e a análise de dados possibilitaram verificar que: cada professor de línguas adicionais desenvolve a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas de forma a considerar as habilidades e competências que os estudantes têm; sobre o perfil dos professores que utilizam a gamificação em suas aulas de línguas adicionais, foi possível compreender que o fato de o professor ter nascido na geração de "nativos digitais" (Prensky, 2001) não influencia na decisão de usar esse recurso em sala de aula; ao relacionar o perfil do professor com o uso da gamificação em aulas de línguas adicionais a partir das diferentes etapas de ensino para a motivar a aprendizagem de línguas, professores que lecionam no ensino básico e em centros de idiomas forneceram mais detalhes; os professores de ensino superior e que também atuam na educação básica relatam pouca experiência ou nunca terem usado a gamificação em suas práticas pedagógicas para engajar os estudantes de ensino superior, o que se interpreta como sendo pelo fato de ocorrer mais resistência por parte dos estudantes, que veem a universidade como um local tradicional de aprendizado ou por não terem sido imersos nesse ambiente de gamificação quando cursavam o ensino básico; independentemente da etapa de ensino, da idade dos estudantes, do material didático e da legislação, quem decide utilizar a gamificação como estratégia de motivação é o professor; os estudantes de educação básica demonstram mais facilidade em envolver-se com atividades gamificadas; a possibilidade de gamificação ser mais rejeitada por alunos de etapas mais avanças é apenas uma limitação que pode ser contornada; a maneira como o professor apresenta a atividade gamificada para os estudantes (adultos) interfere na motivação e no desejo de participar, mesmo entre aqueles que não são tão familiarizados com os jogos.

Logo, esta pesquisa alcançou tanto o objetivo geral – analisar a prática pedagógica de professores do ensino básico, do ensino superior e

de centros de idiomas que utilizam a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas de línguas adicionais – quanto os específicos: verificar como a gamificação é desenvolvida por professores de línguas adicionais em diversos níveis de ensino, investigar o perfil dos professores que utilizam a gamificação em suas aulas de línguas adicionais e relacionar o perfil do professor com o uso da gamificação em aulas de línguas adicionais a partir dos diferentes níveis de ensino.

Respondendo às perguntas que possibilitaram o desenvolvimento deste capítulo: Como se dá a prática pedagógica de professores, tanto do ensino básico quanto do superior, e de centros de idiomas que utilizam a gamificação como estratégia de motivação em suas aulas de língua adicional? A construção do conhecimento é baseada na relação professor-aluno, e a afinidade ou não advinda dessa relação pode interferir na prática pedagógica dos professores ao decidirem utilizar a gamificação como estratégia de motivação em aulas de línguas adicionais; além disso, o contexto em que os estudantes estão inseridos e as crenças e experiências vividas em época da educação básica ou ensino superior desses professores participantes podem influenciar a decisão de utilizar ou não a gamificação como estratégia de motivação. O uso da gamificação para fins pedagógicos se modifica quando aplicado nas diferentes etapas de ensino? Foi possível depreender que a gamificação como estratégia de motivação em aulas de línguas adicionais se modifica de acordo com a etapa de ensino na qual o professor utiliza a estratégia.

Esta pesquisa mostrou que tanto as metodologias ativas quanto a gamificação para fins educativos carecem de mais estudos e despertou o desejo de desenvolver mais pesquisas na área da gamificação como estratégia de motivação. Sendo assim, o trabalho não se encerra aqui, uma vez que muitas descobertas e adaptações são possíveis de acontecer no que se refere a esse tema.

Referências

AL-AZAWI, R.; AL-FALITI, F.; AL-BLUSHI, M. Educational gamification vs. game based learning: comparative study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, v. 7, n. 4, p. 132-136, 2016.

ANASTASIOU, L. G. C; ALVES, L. P. (org.). *Estratégias de ensinagem*: processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2004.

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BROWN, H. D. *Teaching by principles*: an interactive approach to language pedagogy. Londres: Longman, 2000.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M.; ULBRITCHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (orgs.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 12-37.

CRUVINEL, R. C. *Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA*: um estudo de caso. 2016. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DALACORTE, M. C. F. *A participação dos aprendizes na interação em sala de aula de inglês*: um estudo de caso. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: http://www.le□a.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Maria_Dalacorte.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

DECI, E. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975.

FADEL, L. M.; ULBRITCHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (org.). *Gamificação na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, M. L. *A gamificação como estratégia pedagógica*: estudo de elementos dos *games* aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Maceió. *Anais dos Workshops* [...]. Maceió: Ufal, 2015. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/6248. Acesso em: 4 jun. 2021.

KAPP, K. M. *e gamification of learning and instruction*: game-based methods and strategies for training and education. São Francisco: Pfei□er, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society*: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. New York: Routledge, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, 2012. Disponível em: http://periodicos.letras.ufmg.br/ index.php/relin/article/view/2755. Acesso em: 5 jul. 2021.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.le□a.pro.br/textos/trabalhos/ gamificacao_ensino_linguas.html. Acesso em: 12 mar. 2022.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 358-378, 2014. Disponível em: https://www.le□a.pro.br/textos/trabalhos/Aprendizagem_vicio.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

McGONICAL, J. *A realidade em jogo*: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na Educação*: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 137-144, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/infEducteoriapratica/article/view/6474. Acesso em: 4 jul. 2021.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. *E-book*. v. 2. p. 15-33.

SUMÁRIO

PAIVA, V. L. M. de O.; SENA, A. E. L. L. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

PRENSKY, M. *Digital game-based learning*. Minnesota: Paragon House, 2001.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TAPIA, J.; FITA, E. *A motivação em sala de aula*: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2015.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *EaD em Foco*, v. 7, n. 2, p. 145-156, 2017. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440/259. Acesso em: 10 nov. 2021.

UZUN, C. M. L. As principais contribuições das Teorias da Aprendizagem para a aplicação das Metodologias Ativas. *Revista ema*, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.153-163.1466.2021. Disponível em: https://doi.org/10.15536/thema.V19.2021.153-163.1466. Acesso em: 23 jul. 2022.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 73-102.

VAN LIER, L. *e ecology and semiotics of language learning*: a sociocultural perspective. Boston: Kluwer Academic, 2004.

VYGOTSKY, L. V. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by design*. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS

Aldirene Rodrigues dos Santos

E-mail: aldirene.rs71@gmail.com

Especialista em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, docente da rede municipal de ensino de Goiânia-GO.

Andrea da Silva do Espírito Santo

E-mail: andrea_goias@hotmail.com

Pedagoga e especialista em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Cepae/UFG. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, Faculdade Venda Nova do Imigrante-ES. Professora do CMEI Desembargador Mauro Campos, Goiânia-GO.

Anita Angélica Cruz de Paiva Sousa

E-mail: anita.angelica22@gmail.com

Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) com atuação em Centros Interescolares de Línguas desde 2010 e mestre em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB).

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

E-mail: claudia_goncalves_barreto@ufg.br

Doutora em Ciências da Saúde pela UFG. Mestre em Psicologia pela PUC/GO. Especialista em Educação Montessoriana pela Deutsch Montessori Gesellschaft, Hamburg/Alemanha.

Eliane Carolina de Oliveira
E-mail: ecaol2@ufg.br

Faculdade de Letras/UFG. Professora das duas primeiras edições do curso Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (ELA). Vice-Coordenadora da primeira e segunda turmas do curso.

Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes
E-mail: fernandes_fabiana@ufg.br

Mestre em Educação, docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG).

Iris Oliveira de Carvalho
E-mail: irisoc@ufg.br

Doutora em Letras e Linguística. Professora Associada do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás.

Joana Darc Leite
E-mail: tiafatorslin@gmail.com.br

Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Cepae/UFG). Colégio Estadual Edmundo Rocha.

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello
E-mail: layssagabriela@ufg.br

Doutora em Letras e Linguística (UFG); Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG).

Letícia de Souza Gonçalves
E-mail: lesogoncalves@ufg.br

Universidade Federal de Goiás (UFG), professora doutora adjunta de língua inglesa no Cepae e no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Cepae/UFG).

Liliam Ferreira Barbosa
E-mail: liliambarbosa@discente.ufg.br

Universidade Federal de Goiás (UFG), egressa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada: ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Cepae/UFG).

Mariney Pereira Conceição
E-mail: marineydf@gmail.com

Professora efetiva do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Atua como pesquisadora e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da UnB.

Mileidy Pereira Morais
E-mail: mileidymoraes15@gmail.com

Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Goiás, professora de inglês da rede estadual de educação de Goiás.

Roberta Carvalho Cruvinel
E-mail: roberta.cruvinel@ufg.br

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade de Brasília, professora e formadora de professores de inglês do Cepae/PPGEEB/ELA.

Rosana Beatriz Garrasini
E-mail: rosanagarrasini@ufg.br

Mestre em Ensino na Educação Básica. Professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás.

SOBRE O *E-BOOK*

Tipografia: Cronos Pro

Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia,
Goiânia-GO. Brasil.
CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
https://cegraf.ufg.br
https://portaldelivros.ufg.br