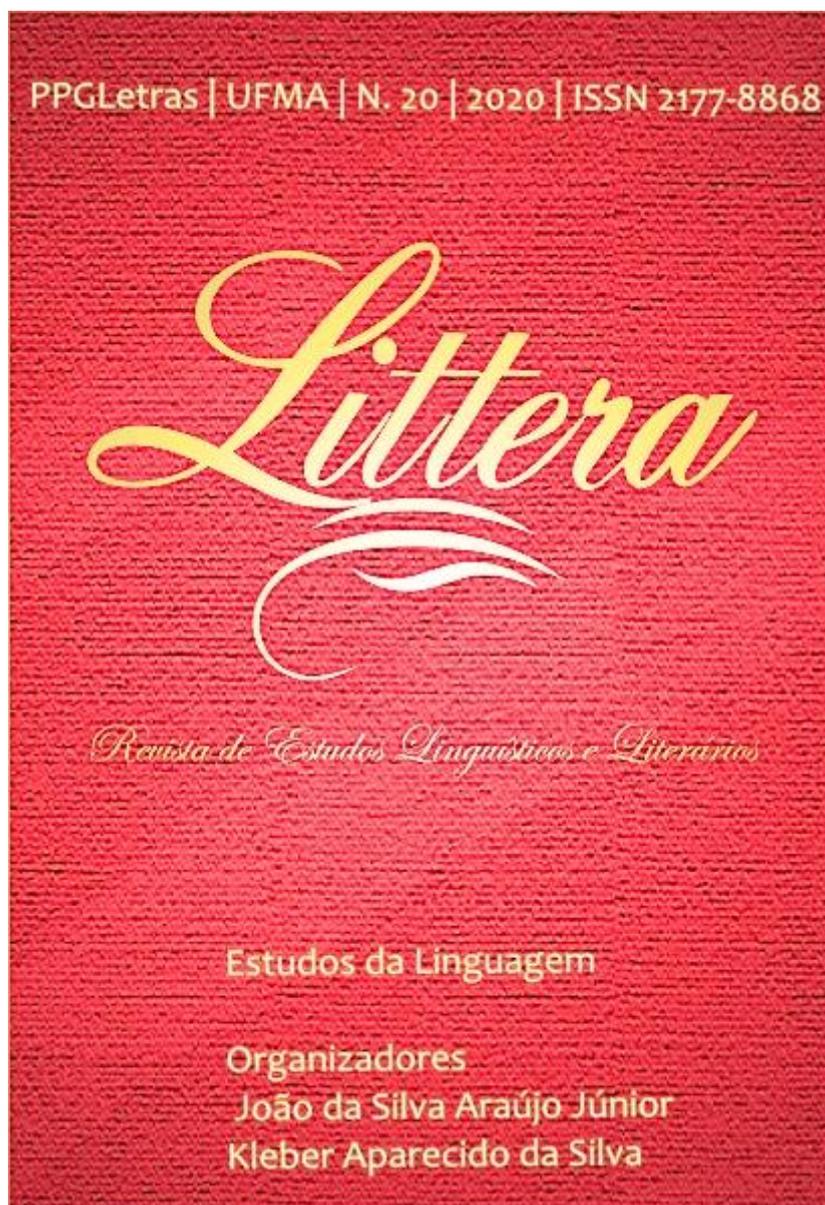


# Littera Online

PPGLetras | UFMA | N. 20 | 2020 | ISSN 2177-8868

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão



# Littera Online

PPGLetras | UFMA | N. 20 | 2020 | ISSN 2177-8868

Programa de Pós-Graduação em Letras | Universidade Federal do Maranhão

## Editora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aracy Bonfim

## Coordenador do PPGLetras

Prof. Dr. Rafael Campos Quevedo

## Comissão editorial

Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior  
(UFMA)

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva  
(UnB)

## Ficha técnica

ISSN: 2177-8868

Periodicidade: semestral

## Pareceristas desta edição

Profa. Dra. Ana Lucia Rocha Silva (UFMA)  
Profa. Me. Antônia Maria Cardoso e Silva (UFMA)  
Prof. Me. Cesar Roberto Campos Peixoto (UFMA)  
Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira Filho (UnB)  
Profa. Me. Claudia Letícia Gonçalves Moraes (UFMA)  
Prof. Me. Edimilson Moreira Rodrigues (UFMA)  
Profa. Dra. Émilie Genevieve Audigier (UFMA)  
Profa. Dra. Francimary Macedo Martins (UFMA)  
Profa. Dra. Georgiana Marcia Oliveira Santos (UFMA)  
Profa. Dra. Heloisa Reis Curvelo Matos (UFMA)  
Profa. Dra. Heridan de Jesus G. Ferreira (UFMA)  
Prof. Dr. João da Silva Araújo Júnior, Doutor (UFMA)  
Prof. Dr. José Adjailson Uchoa Fernandes (UFMA)  
Profa. Dra. Katia Cilene Ferreira França (UFMA)  
Prof. Dr. Kleber Aparecido Da Silva (UnB)  
Profa. Dra. Luciana Rocha Cavalcante (UFMA)  
Profa. Me. Manuela Maria Cyrino Viana (UFMA)  
Profa. Dra. Maria da Graça dos Santos Faria (UFMA)  
Profa. Dra. Maria Francisca da Silva (UFMA)  
Profa. Dra. Maria Nilza Silva Oliveira (UFMA)  
Profa. Dra. Marize Barros Rocha Aranha (UFMA)  
Profa. Dra. Monica Fontenelle Carneiro (UFMA)  
Profa. Dra. Naiara Sales Araújo Santos (UFMA)  
Profa. Dra. Sonia Margarida Ribeiro Guedes (UnB)  
Profa. Dra. Veraluce Da Silva Lima (UFMA)  
Prof. Dr. Vicente De Lima Neto (Ufersa)

Endereço para correspondência

Revista Littera a/c Maria Aracy Bonfim

Universidade Federal do Maranhão - Centro de Ciências Humanas

Avenida dos Portugueses, S/N Campus do Bacanga

CEP: 65085-580 São Luís MA

E-mail: [litteraonlineufma@gmail.com](mailto:litteraonlineufma@gmail.com)

**LITTERA ONLINE é uma publicação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão, e está sob licença Creative Commons Atribuição-Uso não-comercial-NoDerivative Works 3.0 Brasil.**

## SUMÁRIO

### SEÇÃO TEMÁTICA

#### ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS/ADICIONAIS

##### **PROCESSOS DE LETRAMENTOS EM LÍNGUA UCRANIANA NO INTERIOR DO PARANÁ**

Luciane Trennephol da Costa  
Gabriele Melnyk ..... 05

##### **APRENDIZAGEM MÓVEL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:**

revisão sistemática de literatura  
Mizraim Nunes Mesquita  
Sueli Caração Barbieri ..... 19

##### **REPENSANDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

Elena Godoy  
Marina Xavier Ferreira ..... 47

##### **FILTRO AFETIVO E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL**

Lara Giovanna Branco  
Karina Aires Reinlein Fernandes ..... 66

##### **OS IMPACTOS DOS JOGOS DIGITAIS NÃO-DIDÁTICOS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Leticia Eckstein  
Karina Aires Reinlein Fernandes .....87

##### **APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO VIRTUAL: uma análise na Rede Social de Aprendizagem de Línguas *Hellotalk***

Flavia Regina da Silva Correa  
João da Silva Araújo Júnior.....112

##### **COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO BÁSICO: contribuições do texto literário a partir de contos de Gabriel García Márquez**

Kelvilane Queiroz dos Santos Celis  
Alexandro Teixeira Gomes.....125

## SEÇÃO LIVRE

### **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

Jairo da Silva e Silva .....144

### **A IMAGEM DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF: UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE PRESENTE NAS CAPAS DA REVISTA EXAME**

Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão

Maria Elizete Melo de Oliveira

Luís Henrique Serra.....165

## TRADUÇÃO

### **THE EFFECT OF INTERSEMIOTIC TRANSLATION ON VOCABULARY LEARNING**

Adriane Moura e Silva.....188

## SEÇÃO TEMÁTICA

### PROCESSOS DE LETRAMENTOS EM LÍNGUA UCRANIANA NO INTERIOR DO PARANÁ

#### *PROCESSES OF LITERACY IN UKRAINIAN IN THE COUNTRYSIDE OF PARANÁ*

Luciane Trennephol da Costa<sup>1</sup>  
Gabriele Melnyk<sup>2</sup>

**RESUMO:** Entre os povos que colonizaram o estado do Paraná encontram-se os eslavos, poloneses e ucranianos, que migraram em massa para o Brasil no final do século XIX e início do século XX. No interior do estado, a língua ucraniana faz-se presente em comunidades de descendentes nas quais a cultura eslava continua viva na arquitetura, culinária, rituais religiosos e no uso linguístico. Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que buscou mapear os processos de letramentos em língua ucraniana presentes na cidade de Prudentópolis. Nesta comunidade, o bilinguismo faz-se muito presente em diferentes graus e as práticas sociais que envolvem o uso da língua ucraniana envolvem situações familiares, institucionais e religiosas. Os resultados da pesquisa mostram práticas variadas, orais e escritas, que contribuem para o aprendizado e a manutenção da língua com uma efetiva presença em rituais religiosos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo. Multiculturalismo. Letramentos Múltiplos.

**ABSTRACT:** Among the groups that colonized the state of Paraná, one can find the Slavs, Polish and Ukrainian people, who immigrated jointly to Brazil in the late 19th and early 20th centuries. In the countryside, the Ukrainian language is present in communities in which Slavic culture remains alive in architecture, cuisine, religious rituals, and linguistic use. This article presents the results of a study that aimed at mapping the processes of literacy in Ukrainian present in the city of Prudentópolis. In this community, bilingualism is vastly present in different degrees, and the social practices that involve the use of Ukrainian regard family, institutional and religious situations. The research results showed varied practices, oral and written, which contribute to the learning and maintenance of the language with an impelling presence in religious rituals.

**KEY-WORDS:** Bilingualism. Multiculturalism. Multiple Literacies.

### 1. Língua e cultura eslava no interior do estado do Paraná

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras. Professora do curso de Letras Português na Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati, Paraná. Email: [ltcosta@unicentro.br](mailto:ltcosta@unicentro.br)

<sup>2</sup> Formanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Prudentópolis, Paraná. Email: [gabrielemelnyk@gmail.com](mailto:gabrielemelnyk@gmail.com)

O estado do Paraná foi colonizado por diferentes povos como, por exemplo, europeus e nipônicos, em diferentes períodos históricos. Dentre estes povos, destacam-se os eslavos, poloneses e ucranianos, que imigraram em massa para o Brasil nos fins do século XIX e primeiras décadas do século XX. O período compreendido entre 1889 e 1892 é conhecido como a “febre brasileira” por milhares de colonos e proletários poloneses terem emigrado para o Brasil, tendo como destino os estados do sul (WACHOWICZ, 2002, p.18). Quanto aos ucranianos, migraram em três etapas: fins do século XIX, após a Primeira Guerra Mundial e a terceira etapa, com maior êxodo, após a Segunda Guerra Mundial (BURKO, 1963, p.40). Esta população de eslavos dos fins do século XIX, predominantemente composta por camponeses, que colonizou o interior do Paraná, manteve viva sua cultura que se expressa na arquitetura, na culinária, em grupos folclóricos, nos ritos religiosos e no uso linguístico.

Nestas comunidades de descendentes eslavos do interior paranaense, o bilinguismo faz-se bastante presente e são comuns situações em que a primeira língua é a língua eslava e não o português brasileiro (COSTA e LOREGIAN PENKAL, 2015, p.104). Nas situações familiares e cotidianas, o costume é predominantemente falar polonês ou ucraniano. Esse mosaico cultural e linguístico despertou o interesse acadêmico de pesquisadores da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati, que constituíram o Núcleo de Estudos Eslavos – NEES com o objetivo de mapear a cultura eslava material e imaterial da região de abrangência de universidade. No âmbito do NEES, linguistas constituíram o Banco de Dados Variação Linguística de Fala Eslava – VARLINFÉ nos moldes da teoria variacionista laboviana e que congrega amostra de sete cidades do interior paranaense. As entrevistas sociolinguísticas propiciam pesquisas acerca do português brasileiro falado na região e das possíveis influências das línguas eslavas (COSTA e LOREGIAN-PENKAL, 2016). O Laboratório de Fonética do NEES, propicia também pesquisas descritivas de detalhes fonéticos do polonês e do ucraniano falados no interior paranaense baseadas em análise fonética acústica (COSTA e GIELINSKI, 2014).

Neste panorama linguístico, este texto apresenta resultados de uma pesquisa que buscou registrar os processos de letramentos em língua ucraniana presentes na cidade de

Prudentópolis e como eles promovem o aprendizado e a manutenção da língua eslava naquela comunidade. Se o Brasil consta como o país com maior número de imigrantes ucranianos, Prudentópolis é considerado o município com a maior concentração de descendentes ucranianos. Em 2019, a população foi estimada em 52.241 pessoas nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e estima-se que 75% são de descendência ucraniana. A fundação da cidade ocorreu em 1906 com este nome em homenagem ao presidente Prudente de Moraes e distancia-se por 203 quilômetros da capital Curitiba. Conforme Hauresko (1999) até o ano de 1914, existiam 22 escolas para imigrantes ucranianos no município que priorizavam o ensino em língua ucraniana. Em 2012, duas escolas ofertavam a língua ucraniana (COSTA, 2012), o Colégio Estadual Imaculada Conceição e o Colégio Estadual Antonio Witchemichen.

Os dados brevemente aqui apresentados têm o objetivo de demonstrar a forte presença da língua e da cultura ucraniana na comunidade. Mas o foco desta pesquisa são as práticas situadas de letramentos em contextos não escolares e na perspectiva de letramentos locais como delinearemos na próxima seção.

## **2. Metodologia e Referencial teórico**

O recorte aqui apresentado faz parte de um projeto de pesquisa que investiga os processos de letramento em línguas eslavas nas comunidades de descendentes do interior paranaense. A metodologia empregada foi a observação e o registro fotográfico de textos orais e escritos de circulação pública envolvidos nestes processos na comunidade e que constituem o acervo do projeto como, por exemplo, monumentos públicos e cartazes.

O referencial teórico adotado insere-se em uma perspectiva ampla, considerando as variadas práticas de letramento e no modelo de letramento ideológico que reconhece “uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia” (STREET e BAGNO, 2006, p.466). Nesta perspectiva, as práticas de letramento estão associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca dos comportamentos e dos papéis sociais a ser desempenhados socialmente, elas são constitutivas das identidades dos falantes.

Na comunidade em tela neste estudo, o bilinguismo é marcante em diferentes níveis (MACKEY, 1968), muitos falantes ainda têm o ucraniano como primeira língua ou o adquirem concomitantemente ao português, enquanto outros sabem ler em ucraniano e alguns descendentes apenas entendem a língua, mas não a falam (COSTA e LOREGIAN-PENKAL, 2015). O uso oral da língua é predominante no cotidiano familiar e está presente em orações e rituais religiosos como missas e velórios. Apesar do arrefecimento do ensino formal da língua ucraniana escrita nas últimas décadas, a modalidade escrita da língua circula em jornais, cartazes, calendários, monumentos públicos e túmulos. Naturalmente a leitura deste material escrito sugere que há também diferentes níveis de alfabetização. Conforme Rojo (2009), o processo de alfabetização também inclui níveis. Segundo a autora, há alfabetismos, considerados como conjuntos de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura e escrita dos indivíduos (ROJO, 2009, p. 74). Ainda segundo esta autora: “... as práticas sociais de letramentos que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita.” (ROJO, 2009, p. 98).

Consideramos então o conceito de letramento amplo que abarca os diferentes níveis de alfabetismos envolvidos em práticas sociais diversas:

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas, etc.) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

As práticas sociais de aprendizado e manutenção da língua ucraniana registradas neste estudo abarcam o conceito de letramento múltiplo, entendido como a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não pela sociedade, e o de multiletramentos, entendido como a multiplicidade cultural e semiótica dos textos (ROJO, 2012). Envolvem textos orais e escritos de caráter multimodal e multisemiótico, constituídos por gestos físicos, oralidade, imagens e escrita. Segundo Rojo (2012, p. 23), as práticas sociais de multiletramentos; quer no sentido de diversidade cultural de produção e circulação de textos, quer no sentido da diversidade de linguagens que os

constituem; apresentam algumas características comuns: são colaborativas, fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas e são híbridos fronteiriços. Os dados registrados neste estudo, oriundos de uma comunidade étnica, enquadram-se nestas características. São colaborativos, pois estão presentes em interações sociais na comunidade em questão; transgridem as relações de poder estabelecidas, pois no contexto monolíngue brasileiro promovem a manutenção de uma língua adicional e são híbridos fronteiriços, na nossa visão, pela circulação de uma língua eslava falada há mais de cem anos no Brasil.

O caráter híbrido das práticas registradas neste estudo concretiza-se também na dicotomia letramentos dominantes, que são aqueles institucionais das escolas e igrejas, e letramentos locais, que são aqueles oriundos da vida cotidiana, pois, como veremos na próxima seção, eles estão presentes nas duas esferas.

### **3. Processos de letramentos em língua ucraniana**

Nesta seção, apresentaremos e discutiremos as práticas sociais de letramentos em língua ucraniana registradas até o momento no desenvolvimento desta pesquisa. Começamos com os letramentos dominantes, aqueles presentes em esferas institucionais e públicas. A cidade é marcada pelo uso da língua ucraniana nos lugares públicos como, por exemplo, nos nomes de ruas. A língua ucraniana usa o alfabeto cirílico não o greco-romano, mas percebe-se a origem ucraniana dos nomes de ruas como, por exemplo, rua Irmã Talcia Podelko, Irmã Zenóbia Kmlta, São Josafat, Lécia Ucrainka, Taras Schevtchenko. São Josafat é também o nome da paróquia da cidade que tem missas rezadas em língua ucraniana. Na figura 1, podemos observar a bela arquitetura ucraniana da igreja.

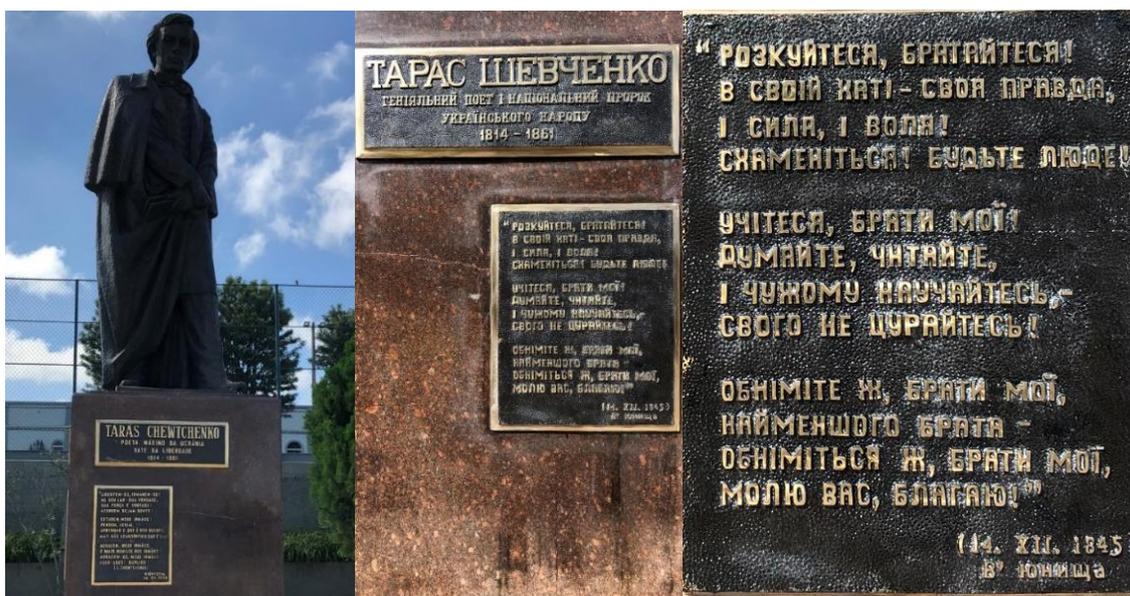
Figura 1 – Paróquia São Josafat



Fonte: Facebook Paróquia São Josafat

Perto da paróquia, encontra-se um monumento dedicado ao escritor ucraniano Tarás Chewtchenko que foi erigido em homenagem aos 175 anos do poeta, pintor, desenhador, artista e humanista ucraniano. Este escritor é tido como o fundador da literatura moderna ucraniana e visionário da Ucrânia moderna.

Figura 2 - Monumento do Poeta Tarás Chewtchenko



Fonte: Acervo próprio

Como espaço institucional, a cidade conta também com dois museus que guardam a memória, através de objetos, fotografias e livros, dos primeiros imigrantes: o Museu do Milênio e o Museu Histórico das Irmãs Servas de Maria Imaculada. No cemitério municipal, em cujo portal temos a inscrição “ЧЕКАЄМО БОЦКРЕЦІННЯ – ESPERAMOS RESSURREIÇÃO” escrita primeiro em língua ucraniana e traduzida para o português, muitos túmulos têm em suas lápides mensagens em língua ucraniana. As línguas eslavas nos cemitérios da região já foram objeto de outra pesquisa que analisou os registros linguísticos em túmulos e lápides das línguas eslavas relacionando-os à identidade étnica dos descendentes de imigrantes eslavos (COSTA, 2019). Conforme Morin (1988) em face ao mistério da morte que é a fatalidade inexorável ao ser humano, todas as culturas têm seus rituais específicos para esse momento. Por isso o autor considera os cemitérios *locus* privilegiado de marcas identitárias que revelam o intuito e o desespero do ser humano em conservar sua individualidade e identidade mesmo após sua morte. Essas marcas podem concretizarem-se em linguagem visual através de fotos, por exemplo, e em linguagem verbal através de epígrafes nos túmulos. Os escritos em ucraniano nos túmulos mostram a força da identidade eslava destes descendentes que na hora da morte querem representar sua identidade na língua ucraniana. O hibridismo manifesta-se neste contexto nos registros em ucraniano e português nas lápides como podemos observar na Figura 3.

Figura 3 – Túmulo no Cemitério Municipal



Fonte: Acervo Próprio

Ainda na esfera religiosa, na paróquia São Josafat, funciona a Escola Paroquial Nossa Senhora do Patrocínio que iniciou as suas atividades para a comunidade em julho de 1985. A escola surgiu com o intuito de preservar o idioma ucraniano na cidade de Prudentópolis, além de instruir os descendentes de ucranianos, formando e cultivando as tradições culturais e o rito Greco Católico Ucraniano. O instituto das Catequistas do Sagrado Coração de Jesus coordena o projeto e até hoje elas são responsáveis pela administração e pelas aulas de ucraniano. As aulas são ministradas com o uso de instrumentos midiáticos, brincadeiras, cantos e um livro de atividades chamado “Bukvar”, uma espécie de cartilha de alfabetização em ucraniano. A intencionalidade das aulas é que as crianças aprendam a ler, escrever e dialogar no idioma ucraniano. A faixa etária das crianças varia entre dos cinco aos treze anos e o número de alunos é bastante variado, cerca de 10 a 30 alunos por turma.

As aulas ocorrem aos sábados, exceto o primeiro sábado do mês, iniciando-se no mês março e terminando no início de dezembro, geralmente das 13h e 30min até às 15h e 30 min. São gratuitas e o trabalho dos professores e diretores é voluntário, porém para manter as despesas do local é cobrada uma taxa de R\$ 10,00 reais por família. Além

da língua ucraniana, existem as aulas de dança do grupo folclórico Vesselka, que são nas sextas-feiras.

Como já referimos na seção 2, duas escolas estaduais ofertam o ensino de língua ucraniana. A preocupação com o ensino e a relação imbricada do uso linguístico com a religião tem suas raízes nos primórdios da imigração. Quando os imigrantes chegaram ao Brasil, além de trazerem as suas tradições culturais, trouxeram as suas características linguísticas e a sua língua materna. Porém, de acordo com Simionato (2012), os imigrantes passaram por muitas dificuldades em seu começo nas terras americanas, por este motivo, recorreram pedindo auxílio à Igreja Católica do Rito Ucraniano na área educacional e com isso as primeiras escolas surgiram por volta do ano de 1889.

Os próprios imigrantes cediam as salas de suas casas e o professor era o membro mais instruído da comunidade que era pago pelos pais dos alunos. Sua jornada era de um dia inteiro de trabalho semanal. Os livros eram em língua ucraniana e eles vinham da Ucrânia, dos Estados Unidos e do Canadá.

Simionato (2012) complementa que na comunidade também havia uma biblioteca com livros que eram destinados aos grupos maiores que não frequentavam as salas de aulas.

Assim, inferimos a preocupação do imigrante com a prática da leitura e a valorização da presença do livro, sobretudo da leitura oral e coletiva em língua ucraniana. Com a chegada dos missionários, teve início a construção das escolas ucranianas nos núcleos de imigração (SIMIONATO, 2012, p.30).

Mesmo sendo agricultores e vivendo no meio rural, os imigrantes realizam esforços para efetivarem a educação das crianças e de seus jovens com três tipos de escolas: as primeiras eram as escolas ucranianas, as segundas eram as escolinhas domésticas e as últimas eram as de salas de leituras.

As primeiras escolas ucranianas nos núcleos mais populosos eram particulares e para elas eram enviadas, mediante pagamento, as crianças da comunidade e o professor era geralmente o colono mais letrado do lugar. [...] quase todas as colônias, por menores que fossem, possuíam seu próprio estabelecimento escolar (SIMIONATO, 2012, p.42).

Em Prudentópolis, o primeiro ginásio ucraniano foi fundado no ano de 1923 pela Ordem Brasileira, mas dificuldades financeiras acabaram impossibilitando o seu funcionamento mesmo com a autorização do governo da época. Mas, segundo Simionato (2012), o seminário São José, da mesma ordem, foi fundado no município no ano de 1935 e primeiramente ministrava as aulas de ucraniano como uma disciplina extracurricular e posteriormente implementou o ensino da língua ucraniana no currículo escolar. É possível observar que a presença da igreja foi fundamental para a educação daquele período, além da vontade dos próprios imigrantes em auxiliar essas ordens religiosas para ocorrer uma educação e um ensino efetivo de seus descendentes.

Sabemos que durante a era nacionalista, o decreto 406 assinado pelo presidente Getúlio Vargas em 1938 arrefeceu o multilinguismo no Brasil. Tal decreto proibia o ensino em língua estrangeira e o ensino de língua estrangeira para menores de 14 anos, entre outras medidas. As proibições do Decreto 406 contribuíram para o silenciamento e ocultamento linguístico no país. Mas nas comunidades de descendentes eslavos no interior do Paraná, esse dano foi atenuado pelo seu isolamento geográfico e pela manutenção dos rituais religiosos. A política monolíngue da era nacionalista arrefeceu o multilinguismo, mas ele nunca deixou de existir.

Como processo que envolve o texto escrito, a comunidade conta com o jornal *Prácia*, palavra que significa “trabalho” em ucraniano. É um periódico tradicional e centenário, editado desde 1912 e atualmente disponível em edições eletrônicas (JORNAL PRÁCIA, 2020). A página eletrônica do jornal informa que a imprensa ucraniana no Brasil teve seu início no ano de 1904, quando foi fundado o “Comitê da Imprensa”, com fins de se estudar a possibilidade de ocorrer a impressão de um jornal e livros em ucranianos para a comunidade ucraniana. No ano de 1907, foi criado o primeiro jornal ucraniano no Brasil, nomeado de “Zoriá”, que significa A Estrela, e em seguida o “Prapor”, que significa O Estandarte, ambos os jornais tiveram pouco tempo de duração. Em dezembro do ano de 1912, saiu o primeiro número quinzenal do jornal “Prácia”.

Nos seus primórdios, a finalidade do Jornal *Prácia* era oferecer informações de caráter político, cultural e religioso para os imigrantes ucranianos que estavam aqui no Brasil, elevando o nível cultural, oferecendo notícias internacionais e nacionais da Ucrânia. O jornal saiu de circulação em curto período durante a Segunda Guerra Mundial,

por ordem do Presidente Getúlio Vargas, que havia proibido toda e qualquer publicação em língua estrangeira no Brasil naquele momento, através do já referido Decreto 406.

Nos dias atuais, o Jornal Prácia é bilíngue, português e ucraniano, possuindo apenas duas páginas em língua portuguesa. A edição é bissetimaneal e a sua tiragem é de cerca de 350 assinantes, a distribuição é feita através dos correios ou pela retirada pessoal e também pela entrega das mãos dos sacerdotes que trabalham nas comunidades rurais ucranianas. A assinatura do Jornal ocorre por meio da solicitação pessoal através dos sacerdotes e alguns via internet (e-mail e WhatsApp). Seus leitores são imigrantes e descendentes de imigrantes ucranianos no Brasil e também em outros países. O jornal oferece materiais de leitura voltados à área educacional, notícias da Igreja e do mundo. Os editores possuem critérios próprios escolhendo assuntos seletos aos acontecimentos religiosos, políticos e culturais da Ucrânia, sempre assuntos que não contradigam os princípios cristãos.

As diretrizes do jornal, que afirmam os princípios cristãos, evidenciam a interligação das práticas sociais com a esfera religiosa. Nos letramentos orais, este entrelaçamento também é observado, pois os eventos culturais e as festas religiosas típicas da tradição ucraniana, os velórios e orações são realizados em língua ucraniana.

Como exemplo desses rituais étnicos, temos a santificação das casas. No rito bizantino ucraniano, tal bênção é feita pelo sacerdote. Os fieis esperam ansiosamente por este momento que é de fundamental importância para todos. Geralmente, na casa é preparada uma mesa, onde se encontra uma vela, a cruz e a Água Santificada (benta). Após as orações e a aspersão de todo o local, o sacerdote pega a cruz e oferece aos presentes para que a beijem. A água é santificada por meio de orações específicas e esse ritual acontece no dia seis de janeiro, que é o dia da festa da Teofania - Manifestação de Deus no rio Jordão. Em um contexto litúrgico, a igreja santifica a água, através da ação do Espírito Santo. Neste dia, todo fiel ucraniano comparece para a celebração para levar esta água para casa.

Outro ritual religioso tradicional é a bênção das velas. Esta bênção acontece na festa da Apresentação de Jesus ao Templo, no dia 2 de fevereiro, na qual o justo Simeão recebe Jesus como luz do mundo, que ilumina todas as nações. As velas são abençoadas para lembrar a Jesus Cristo. O povo usa a vela benta durante as orações, nas santas ceias,

e para se livrar de tormentas e tempestades. Os dois rituais aqui relatados, a benção das casas e a benção das velas, são típicos da cultura ucraniana e são praticados na língua eslava. As orações também estão presentes no aprendizado oral da língua para as crianças e na forma escrita em bordados típicos como o da Figura 4.

Figura 4 – Pai Nosso bordado em ucraniano



Fonte: Acervo Próprio

No comércio local, costuma-se encontrar também calendários em ucraniano, como podemos observar na Figura 5. A foto da esquerda reproduz integrantes do Grupo Folclórico Vesselka em trajes típicos usados nas apresentações artísticas de danças.

Quanto às práticas cotidianas, além das permeadas pela religião como as orações e cantos em velórios, aparecem muito na oralidade as práticas de culinária típica. Há o Borchtch que é uma sopa à base de repolho, carne suína e beterraba; o Holubtsi, que são rolinhos de repolho com recheio de arroz cozidos no vapor, o Kutíá, um prato doce à base de grãos de trigo cozido, adoçados com mel, frutas cristalizadas e leite de coco, e o Varének, que são pastéis cozidos recheados com requeijão.

O recorte aqui apresentado, que não esgota o acervo da pesquisa, procurou evidenciar as práticas sociais de letramentos orais e escritos que permeiam o aprendizado e uso da língua ucraniana na comunidade analisada. Evidencia-se o hibridismo destes letramentos em textos orais e escritos que circulam em práticas dominantes e locais.

Figura 5 – Calendários da cidade



Fonte: Acervo Próprio

## 4. Considerações Finais

Neste estudo, registramos como ocorrem os processos de letramentos que promovem o aprendizado e manutenção da língua ucraniana em uma comunidade de descendentes no interior paraense. Os dados mostram que as práticas de letramento que envolvem a modalidade escrita estão presentes em esferas institucionais como nomes de ruas, monumentos e praças. O uso oral da língua predomina nas situações cotidianas e familiares, bem como religiosas. Mas são principalmente permeados pela esfera religiosa

tradicionalmente muito forte na comunidade. Registramos rituais religiosos específicos da cultura ucraniana mantidos nas práticas religiosas dos descendentes e também práticas cotidianas que se configuram como práticas letradas, conforme Street e Bagno (2006), ao revelarem a relação imbricada entre o uso linguístico e a identidade étnica dos membros da comunidade e serem um contraste de resistência à estrutura política monolíngue no contexto nacional.

O recorte apresentado também envolve as características comuns às práticas sociais de multiletramentos conforme Rojo (2012). São colaborativos, envolvendo interações sociais na comunidade como rituais religiosos e grupos folclóricos; corrompem as relações de poder estabelecidas, pois perpassam o uso de uma língua não reconhecida e não legitimada no contexto monolíngue brasileiro, entre tantas; e são híbridos fronteiriços resultados de uma língua falada há mais de cem anos no país e por várias gerações de descendentes.

No contexto linguístico brasileiro, pautado por políticas monolíngues e pela não legitimação das línguas faladas no território brasileiro, tanto as indígenas como as de imigração, o registro destas línguas, bem como dos processos que contribuem para o sua manutenção tanto em contextos formalmente institucionais, como as escolas, quanto em contextos locais, como as práticas culinárias e outras práticas cotidianas, são cruciais para o registro e conhecimento do multilinguismo existente no Brasil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKO, V. **A imigração ucraniana no Brasil**. Tese de especialização defendida na Universidade Internacional de Estudos Sociais “pro Deo” em Roma. Curitiba, 1963.

COSTA, L.T. *A voz do silêncio: Registros de línguas eslavas em cemitérios no interior do Paraná*. In: VALLE, I. (org.) **A produção do conhecimento em Letras, Linguística e Artes**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

COSTA, L. T. e GIELINSKI, M. *Detalhes fonéticos do Polonês falado em Mallet*. In: **Revista (Con) Textos Linguísticos**. V. 8, n. 10, 2014, p. 159-174.

COSTA, L.T. e LOREGIAN-PENKAL, L. *O Fenômeno de não-elevação da vogal /e/ na fala de descendentes de eslavos de Mallet, Paraná, Brasil*. **Revista de Letras Norte@mentos**. V. 9, n. 20, 2016, p. 85-99.

COSTA, L. T. e LOREGIAN-PENKAL, L. *A coleta de dados do banco VARLINFÉ – variação linguística de fala eslava: peculiaridades e características*. In: **Revista Conexão UEPG**. v. 11, n. 1, 2015. Págs. 100-110.

COSTA, L. A língua ucraniana no currículo escolar de algumas escolas de Prudentópolis-PR (1990-2010). In: **ANAIS do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO**. 2012.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **As escolas da colonização polonesa no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2002.

HAURESCO, J.B. **Estudo Sóciolinguístico da comunidade ucraniana de Linha Esperança-Prudentópolis-PR**. Guarapuava:Unicento,1999.

JORNAL PRÁCIA. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.graficaprudentopolis.com.br/jornal-pracia.php>. Acesso em 14 de junho de 2020.

MACKEY, W. F. *The Description of Bilingualism*. In: FISCHMAN, J. **Readings in the sociology of language**. Boston: De Gruyter, 1968.

MORIN, E. **O homem e a morte**. 2. ed. Tradução de João G. Boto e Adelino dos S. Rodrigues. Portugal: Publicações Europa-América, 1988.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola*. In: ROJO,R. e MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIMIONATO, Marta Maria. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil**. Tese de Doutorado. Florianópolis, SC, 2012.

STREET, B., e BAGNO, M. (2006). *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. **Filologia E Linguística Portuguesa**, (8), 465-488

## APRENDIZAGEM MÓVEL NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: revisão sistemática de literatura

*MOBILE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: systematic literature  
review*

Mizraim Nunes Mesquita<sup>3</sup>

Sueli Caração Barbieri<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este estudo busca analisar produções de cunho acadêmico, encontradas com o Google Scholar, que tratem sobre aprendizagem móvel no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil nos últimos 10 anos (2009 – 2019). Trata sobre aprendizagem móvel à luz de autores como Traxler (2005) e Sharples e Spikol (2017). Conecta-se à área de ensino de línguas por meio de autores como Leffa (2003) e Souza (2015). Realiza a identificação de artigos científicos sobre essa temática e analisa os estudos selecionados quanto às estratégias de aprendizagem móvel empregadas, à língua estrangeira em estudo, ao tipo de estudo, aos participantes da pesquisa (quando aplicável) e aos principais resultados apresentados nessas publicações. Apresenta dados relativos à análise dos 15 primeiros artigos encontrados que se encaixavam nos critérios de inclusão estabelecidos. Contribui para a compreensão de cenário atual sobre o tema e para a identificação de lacunas e indicadores de sucesso encontrados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Móvel. Ensino-Aprendizagem de Línguas. Língua Estrangeira.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze academic productions, found with Google Scholar, that deal with mobile learning in the process of teaching and learning foreign languages in Brazil in the last 10 years (2009 - 2019). It deals with mobile learning in the light of authors such as Traxler (2005) and Sharples and Spikol (2017). Connects to the area of language teaching with authors such as Leffa (2003) and Souza (2015). It identifies scientific articles on this theme and analyzes the selected studies regarding the mobile learning strategies employed, the foreign language under study, the type of study, the research participants (when applicable), and the main results presented in these publications. It presents data related to the analysis of the first 15 articles found that fit the established inclusion criteria. It contributes to the understanding of the current scenario on the topic and to the identification of gaps and indicators of success found.

**Keywords:** Mobile Learning. Language Teaching-Learning. Foreign language.

## 1 INTRODUÇÃO

---

<sup>3</sup> Graduada em Letras Português-Inglês (Universidade Federal do Maranhão – UFMA). Mestre em Cultura e Sociedade (PGCult – UFMA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). E-mail: [mizmesquita@gmail.com](mailto:mizmesquita@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduada em Letras Português-Inglês (Faculdades Integradas de Santo Ângelo - FISA-RS) e Pedagogia pela Universidade de Maringá (UNICESUMAR-PR). Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UTFPR), pós-graduada em EAD e as novas tecnologias (UNICESUMAR-PR), orientadora de TCC do Grupo UNINTER.

A rápida evolução e disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) provocou, mundialmente, uma série de mudanças na sociedade e em seus hábitos. As formas de estudar, trabalhar, informar, comunicar, entreter e divertir foram fortemente afetadas pela criação e distribuição em massa de inúmeros instrumentos tecnológicos utilizados para a realização das mais variadas tarefas. Todas essas transformações estão inseridas no escopo do que se pode chamar de uma era da conexão (LEMOS, 2018), ou ainda, cibercultura (LEVY, 1999).

As TIC facilitam a comunicação síncrona e assíncrona entre os indivíduos, a troca de dados, informações e recursos, a realização de trabalhos colaborativos, entre outras atividades. Os indivíduos agora dispõem de novas possibilidades de interação, que não estão limitadas pelas barreiras de tempo e espaço geográfico, porque as tecnologias desenvolvidas proporcionam flexibilidade.

Por essa razão, muitas atividades humanas têm sido repensadas, como a educação. O surgimento e a evolução das TIC trouxeram ao universo da educação uma gama de novas oportunidades para expandir os espaços de aprendizagem. Como exemplo, pode-se mencionar, em primeiro lugar, a ampliação do acesso à Internet, que permite aos aprendizes em qualquer lugar do mundo encontrar uma infinidade de informações sobre os mais variados assuntos, relativizando o papel dos ambientes institucionais para a educação enquanto principais veiculadores de informações e conhecimentos.

Apesar desse cenário se consolidar cada vez mais, Giraffa (2013) afirma que ainda há alguma resistência para escolas e educadores incorporarem as tecnologias digitais às suas práticas. A autora defende que os professores que não se adequam às mudanças na sociedade, como essa que ocorre com a profunda integração entre os indivíduos e as tecnologias digitais, correm o risco de não conseguir alcançar seus alunos, o que pode comprometer a prática docente.

Os meios de acesso às informações são variados, incluindo *laptops*, *desktops*, computadores de mão, *tablets* e até mesmo *smartphones*. Estes últimos sendo, atualmente, os mais utilizados para acessar a Internet e seus recursos no Brasil, como

apontam dados levantados na investigação sobre a utilização das TIC na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (IBGE, 2018).

Essa realidade, presente no Brasil e em muitos outros países, fez com que surgisse no campo da educação uma nova possibilidade: a aprendizagem móvel, mais conhecida pelo termo cunhado em língua inglesa (*mobile Learning/ m-Learning*). Compreende-se, de maneira geral, como um modelo de aprendizagem que ocorre com o suporte das tecnologias móveis enquanto canais facilitadores das interações entre aprendizes, conteúdos e educadores. Trata-se de uma possibilidade educacional que já fornece indícios para a promoção de uma aprendizagem mais dinâmica, autêntica, automotivada, individualizada, personalizada e contextualizada (GUO, 2013).

No âmbito do ensino de línguas, a aprendizagem móvel tem sido amplamente explorada. Atualmente, há uma grande quantidade de recursos para o estudo de línguas por meio dos dispositivos móveis. Boa parte desses recursos é disponibilizada de forma total ou parcialmente gratuita em diversas plataformas digitais, tais como os aplicativos *Duolingo*, *Babbel*, *Voxy*, *Busuu*, entre outros (LIRA, 2017). Os recursos digitais para plataformas móveis têm sido criados até mesmo para servir como complemento para o material didático impresso (SOUZA, 2015).

Nesse contexto, levando-se em consideração que os primeiros estudos mais estruturados sobre aprendizagem móvel datam do começo dos anos 2000, faz-se necessário compreender os avanços que a área alcançou até então. As tecnologias móveis evoluíram rapidamente e, com isso, entraram significativamente nos processos de aprendizagem, seja ela formal, não formal ou informal. Uma demanda constante no mundo globalizado, a aprendizagem de línguas é uma das áreas que têm recebido cada vez mais recursos automatizados, digitalizados e ao alcance das mãos em qualquer hora e em qualquer lugar, por conta da quebra de barreiras imposta pelas TIC, tecnologias móveis e Internet.

Embora esse processo apresente muitas vantagens, ele também incita alguns questionamentos quanto à qualidade dos produtos desenvolvidos para a área,

quanto à percepção de educadores sobre o assunto, quanto às maneiras de integrar essas tecnologias de maneira planejada e com objetivos claros, entre outros. Pesquisadores que têm se dedicado ao assunto podem ter as respostas ou, pelo menos, o caminho para elas nos resultados de seus estudos, e os profissionais que atuam na área precisam conhecer esses dados.

Partindo da análise desse cenário, indaga-se: como a temática da aprendizagem móvel (*m-learning/ mobile learning*) tem sido contemplada nas pesquisas que tratam sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil nos últimos 10 anos?

Para tentar responder a esse questionamento principal, realizou-se esta pesquisa, guiada por alguns questionamentos secundários que surgiram a partir dessa problemática:

- De que modo os estudos encontrados se aproximaram da temática da aprendizagem móvel?
- Quando eles foram publicados?
- Quais línguas estrangeiras são abordadas nesses estudos?
- Que tipos de estudos podem ser encontrados?
- Quem foram os participantes das pesquisas de campo encontradas?
- Que resultados se destacam nos estudos encontrados?

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral analisar produções de cunho acadêmico do tipo artigo científico encontradas por meio do motor de busca Google Scholar, que tratem sobre a temática da aprendizagem móvel (*m-learning/ mobile learning*) no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil nos últimos 10 anos (2009 – 2019).

Como objetivos específicos, tem-se: identificar, por meio do motor de busca Google Scholar, artigos científicos que tratem sobre a temática da aprendizagem móvel (*m-learning/ mobile learning*) no processo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil

nos últimos 10 anos; analisar os estudos encontrados quanto à aproximação com estratégias de aprendizagem móvel, à língua estrangeira em estudo, ao tipo de estudo, aos participantes da pesquisa (quando aplicável) e aos resultados apresentados.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu pela observância do aumento exponencial no uso de dispositivos móveis pela população brasileira, especialmente os *smartphones*. Esses dispositivos figuram como a principal fonte de acesso à Internet, um reflexo de como a evolução das tecnologias digitais impulsiona mudanças comportamentais nos indivíduos.

O uso de tecnologias para a aprendizagem de línguas não é exatamente uma novidade, mas é importante saber as potencialidades e fragilidades que as novas TIC apresentam para esse campo. Por isso, justifica-se uma investigação sobre como as pesquisas no Brasil têm abordado o uso de dispositivos móveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com a pesquisa proposta, pode-se contribuir para enriquecer as evidências levantadas sobre as potencialidades desses recursos para a educação. Por tratar-se de um campo de estudos emergente, quanto mais pesquisadores dedicarem-se a esse tema, mais fácil será conhecer as múltiplas nuances que ele apresenta, bem como poderão ser suscitados novos questionamentos e reflexões, o que é benéfico para a construção do conhecimento.

Do ponto de vista prático, a pesquisa pode contribuir para visualizar um retrato da realidade brasileira no que diz respeito ao uso dos dispositivos móveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras, levantando hipóteses sobre melhores aproveitamentos e refletindo sobre os resultados gerados com essa integração tecnológica.

## **2 APRENDIZAGEM MÓVEL: aspectos conceituais e estratégias**

Para compreender melhor as implicações da disseminação de um conceito como aprendizagem móvel no processo de ensino-aprendizagem de línguas, faz-se necessário compreender esse conceito, buscar as origens da ideia e em que bases ela se sustenta, enfim, entender as nuances que a proposta apresenta. Neste tópico, serão apresentadas as contribuições de estudiosos da aprendizagem móvel, para, mais adiante, demonstrar repercussões desse conceito no processo de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente considerando o ensino de línguas estrangeiras.

Sharples, Taylor e Vavoula (2005) estão entre os primeiros pesquisadores a tratar sobre a aprendizagem móvel (*mobile Learning/ m-Learning*) e o fizeram por verificar uma necessidade de analisar uma das possibilidades de aprendizagem na era da mobilidade. Para eles, a mobilidade e a comunicação se tornaram elementos importantes para a aprendizagem, por colocarem a contextualização no centro do estabelecimento de significados, de redes e de comunidades, transcendendo barreiras temporais e espaciais.

Um dos pontos nos quais a ideia da aprendizagem móvel se distingue de outros conceitos relacionados é na consideração de que nós aprendemos de maneira contínua e em movimento. Isto é, nossa aprendizagem não se resume a espaços físicos específicos, pois as informações que coletamos em alguns pontos podem consolidar-se em conhecimentos em outros. Nós aprendemos com o tempo, revisitando conhecimentos em contextos diferentes, ampliando nossas visões com novos insumos e amadurecendo ideias de acordo com nossas experiências (SHARPLES; TAYLOR; VAVOULA, 2005).

A ideia de aprendizagem móvel leva em consideração a ampla disseminação das tecnologias móveis e as transformações que advêm dela. Entretanto, é importante ressaltar que ela não se restringe ao suporte tecnológico, mas sim representa transformações no modo de viver no mundo globalizado. As tecnologias intensificam as experiências, mas não as delimitam.

Para Sharples, Taylor e Vavoula (2005), as tecnologias e as percepções sobre aprendizagem estão sintonizadas, porque, em alguma medida, cada era tecnológica tem dado contornos à educação de acordo com seus padrões de usabilidade e interação.

Percebe-se que tanto a aprendizagem como as tecnologias têm se encaminhado para a personalização das experiências, que devem ser coletivas, colaborativas e renováveis ao longo da vida. Além disso, a ubiquidade, essa capacidade de estar concomitantemente em muitos lugares por meio de ferramentas digitais, é algo que as permeia e relaciona-se ao processo de desterritorialização, tipicamente cibercultural.

Traxler (2005), outro pesquisador que tem atuado na fundamentação da aprendizagem móvel, explica que o mais comum é que ela seja definida como qualquer atividade educacional realizada unicamente, ou predominantemente, por meio de dispositivos móveis, que vão desde os computadores de mão aos celulares, *smartphones*, *tablets* etc. Mas o autor alerta que essa definição é demasiadamente tecnocêntrica, diferenciando esse tipo de modelo de ensino-aprendizagem unicamente pelo tipo de tecnologia utilizada para suportá-la. As características metodológicas e pedagógicas da aprendizagem móvel não são consideradas nesse tipo de definição.

Traxler (2005) acredita que é com base na perspectiva dos adeptos à aprendizagem móvel que estão as evidências sobre uma definição própria para ela. Ele afirma que as pessoas usam palavras específicas para descrever suas experiências com a aprendizagem móvel. Os termos comumente relacionados a ela são: espontânea, situada, portátil, contextualizada, leve, informal e pessoal.

Observando-se essas primeiras reflexões sobre a aprendizagem móvel, notamos que elas estão marcadas por visões bastante aproximadas, que colocam a aprendizagem como um processo de construção permanente e que pode ser impulsionado pelas tecnologias existentes.

Sharples, Taylor e Vavoula (2006) enfatizam que falar sobre aprendizagem móvel não é promover a aprendizagem informal em detrimento da institucional, mas sim compreender as características desse tipo de aprendizagem para trabalharmos de maneira estratégica e aproveitarmos todas as vantagens que ela possa oferecer, em conjunto com outros tipos.

Os autores argumentam que, na era da mobilidade, em vez de ver as tecnologias como ameaças para o processo de ensino e aprendizagem nos ambientes formais de educação, deveríamos investigar cada vez mais como a educação pode ser transformada diante da realidade que se apresenta (SHARPLES; TAYLOR; VAVOULA, 2006).

Quase uma década após as primeiras publicações sobre o assunto, Sharples e Spikol (2017) trazem algumas colocações sobre pesquisas que abordam o tema. Os autores apontam que os estudos costumam concentrar-se na análise de programas e aplicações para dispositivos móveis, na incorporação de situações de aprendizagem em situações e locais do dia a dia e na continuidade da aprendizagem em qualquer local e a qualquer hora.

Os autores mencionam que uma das contribuições de estudos sobre aprendizagem móvel é o questionamento de algumas proposições tidas como verdades nos modelos mais tradicionais de educação. Uma delas é sobre o contexto físico da aprendizagem como sendo um lugar estático, previsível e, necessariamente, sempre vinculado à presença de um professor. Tratar sobre aprendizagem móvel acabou evidenciando que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento, com ou sem a tutela de um profissional da educação (SHARPLES; SPIKOL, 2017).

Essa nem é uma conclusão revolucionária, uma vez que as interações fora das salas de aula sempre aconteceram nos corredores das escolas, em grupos de estudos ou em qualquer outra oportunidade para trocar ideias para a resolução de questões. Todavia, com o amplo acesso aos dispositivos móveis, essas interações intensificam-se e transportam-se para os meios virtuais, onde elas só tendem a se ampliar, e os debates não necessariamente precisam encontrar um fim (SHARPLES; SPIKOL, 2017).

Já pensando na incorporação dos princípios da aprendizagem móvel dentro das salas de aula, a fim de amenizar a transição entre as experiências de aprendizagem que podem ocorrer dentro e fora delas, pesquisas têm indicado alguns caminhos que parecem mais profícuos para explorá-la no âmbito da educação formal e/ou programada.

Sharples *et al.* (2009) indicam algumas práticas recomendáveis, como: criar interações rápidas e simples; considerar todas as possibilidades que os dispositivos móveis oferecem e que podem servir para enriquecer a experiência do aprendiz; preparar materiais que possam ser acessados em diferentes contextos; usar a mobilidade tecnológica não apenas para transmitir conteúdos, mas para facilitar o acesso a uma variedade de materiais, interações e vivências ativas e enriquecedoras.

Em contextos de instrução, todas as atividades devem ter objetivos educacionais a serem atingidos. Com integração dos preceitos da aprendizagem móvel nesses cenários, isso permanece como uma premissa orientadora da prática. As tecnologias móveis são meios e não fins em si mesmas (SHARPLES *et al.*, 2009).

No âmbito da educação institucional, alguns fatores devem ser considerados na busca por experiências bem-sucedidas com aprendizagem móvel: o acesso à tecnologia; a propriedade; a conectividade, a integração e o apoio institucional (SHARPLES *et al.*, 2009). Um aspecto de destaque é a questão da conectividade, que pode ser um dos maiores empecilhos para o trabalho com tecnologias móveis.

Kearney *et al.* (2012) sugere alguns indicadores que precisam ser observados ao trabalhar com aprendizagem móvel, sendo a personalização (envolvendo agência e customização), a autenticidade (localização e contextualização) e a colaboração (conversa e compartilhamento de dados) as características distintivas dessa modalidade. Esses indicadores podem ser utilizados para verificar os pontos imprescindíveis no trabalho com a aprendizagem móvel.

Entre as desvantagens que já foram observadas em experiências com aprendizagem móvel, pode-se mencionar a fragmentação excessiva de conteúdos, que pode ser uma coisa prejudicial à aprendizagem; as deficiências na capacidade que os aprendizes têm para coordenar a própria aprendizagem; as dificuldades na execução de algumas tarefas devido a tamanhos reduzidos de tela; e o custo relativamente alto para investimento inicial (RASHEVSKA; TKACHUK, 2018).

A aprendizagem de línguas pode beneficiar-se de estratégias que apostem na interatividade dos indivíduos em redes de aprendizagem, ou do contato facilitado que eles possuem com fontes autênticas do idioma, tudo isso disponível nas telas dos dispositivos móveis que eles carregam para todos os lugares. O que se percebe é que, nesse contexto, as oportunidades para o aprimoramento de qualquer uma das habilidades da língua estão cada vez mais multifacetadas, tornando promissoras as experiências de aprendizagem de idiomas com estratégias de aprendizagem móvel.

### 3 METODOLOGIA

Visando atingir os objetivos estabelecidos para este estudo, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, cujos procedimentos serão apresentados neste tópico. Para a busca de artigos, foi utilizado o motor de buscas Google Scholar (Google Acadêmico). Os descritores utilizados para a busca foram: “aprendizagem móvel”, “ensino de línguas”, “Brasil”, “língua estrangeira”.

A busca pelos trabalhos foi realizada entre outubro de 2019 e fevereiro de 2020. As combinações de descritores e o quantitativo de trabalhos encontrados estão descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Combinações de descritores e número de resultados encontrados

<b>Combinação</b>	<b>Base/ motor de busca</b>	<b>Nº de trabalhos recuperados</b>	<b>Nº de trabalhos analisados*</b>	<b>Nº de trabalhos excluídos</b>
"aprendizagem móvel" AND "ensino de línguas" AND "língua estrangeira" AND "Brasil"	Google Acadêmico	37	15	22

\*Conforme os critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa.

Fonte: Os autores (2020).

Para encontrar trabalhos que pudessem responder aos questionamentos desta pesquisa, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão, os quais encontram-se apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão

<b>Critérios de Inclusão</b>	<b>Critérios de exclusão</b>
Trabalhos de cunho acadêmico no formato artigo científico.	Trabalhos de natureza não acadêmica ou fora do formato artigo científico, mesmo que acadêmicos.
Trabalhos que tratem sobre tecnologias móveis e ensino e/ou aprendizagem de línguas estrangeiras.	Trabalhos que tratem sobre o ensino e/ou aprendizagem de língua materna (língua portuguesa) ou outras disciplinas.
Estudos publicados entre 2009 e 2019.	Estudos publicados antes de 2009 ou depois de 2019.
Estudos publicados em língua portuguesa.	Estudos publicados em língua estrangeira.

Fonte: Os autores (2020).

Foram selecionados 15 trabalhos que se incluíram nos critérios pré-estabelecidos para este estudo e que apareceram primeiro nos resultados fornecidos pelo Google Scholar. A ferramenta apresenta, nos primeiros resultados, os trabalhos com maior número de citações, por considerá-los os mais relevantes para a comunidade acadêmica<sup>5</sup>. Assim, utilizamos esse critério para contemplar os que estão sendo privilegiados nesse motor de busca.

Os trabalhos foram selecionados para análise respeitando-se os critérios de inclusão e exclusão e por meio da leitura de títulos e resumos. Em caso de insuficiência de dados para a seleção, os trabalhos foram descartados, por compreender-se que os resumos de trabalhos científicos publicados precisam ser capazes de explicitar, de maneira clara, os pontos selecionados para reflexão neste estudo.

Foram excluídos trabalhos que não tratassem da aplicação de estratégias de aprendizagem móvel como ponto central dos estudos realizados, mas apenas como temas

<sup>5</sup> JACOBSEN, Priscila. 7 razões para você utilizar o Google Scholar como fonte para a sua pesquisa. Site da Biblioteca Central UFRGS. Publicação de 17 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/blogdabc/7-razoes-para-voce-utilizar-o-google-scholar-como-fonte-para-a-sua-pesquisa/>

mencionados ao longo dos escritos de maneira complementar ao debate principal. Também foram excluídos trabalhos que abordavam formação de profissionais da área de ensino de línguas, por ter-se a intenção de enfatizar os relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas propriamente dito.

A pesquisa no Google Scholar funcionou da seguinte forma: no modo “pesquisa avançada”, foram escolhidas as opções para filtragem dos trabalhos com base nos critérios de inclusão pré-estabelecidos; em seguida, foram explorados os resultados de 4 das 146 abas que apareceram com resultados para a combinação de descritores utilizada, até o alcance dos 15 trabalhos que se encaixaram em todos os critérios de inclusão.

O critério ‘artigo científico’ não pôde ser aplicado na plataforma para filtragem de resultados, por não haver essa opção, mas foram descartados os trabalhos acadêmicos fora desse formato (como teses, dissertações e livros). Observou-se que, a partir da terceira aba explorada, os resultados ficavam cada vez menos compatíveis com os critérios aplicados.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Neste tópico serão apresentados os resultados encontrados com base nos questionamentos propostos para esta pesquisa. Eles foram divididos em 6 categorias: relação com a temática aprendizagem móvel; ano de publicação; língua estrangeira abordada; tipo de publicação; participantes de pesquisas de campo; principais resultados dos estudos. Vale ressaltar que os 15 trabalhos analisados realizaram análises do tipo qualitativa, com algumas variações metodológicas que serão abordadas adiante.

### **4.1 Relação com a temática aprendizagem móvel**

Considerando os 15 estudos analisados nesta revisão, encontrou-se a seguinte divisão:

- 4 estudos essencialmente teóricos (incluindo-se as revisões de literatura e as revisões sistemáticas) que abordaram a relação entre aprendizagem móvel e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ALDA, 2014; ALDA; LEFFA, 2014; GARCIA, 2014; MESQUITA; ROLIM; OLIVEIRA, 2018).

- 5 estudos de análise de aplicativos com base na literatura que trata sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (VALADARES; MURTA, 2016; ARAGÃO; LEMOS, 2017; MIPPO; ROZENFELD, 2018; ESTEVES; RIBEIRO, 2019; TAVARES; ZANETTE, 2019).

- 6 estudos com condução de experiências educativas mediadas por tecnologias móveis (COSTA; XAVIER; CARVALHO, 2014; MARQUES-SCHÄFER; MELLO, 2016; SANTANA, 2016; GAZOTTI-VALLIM, GOMES, FISCHER, 2017; SILVA; BEZERRA, 2017; COSTA, 2018).

Com estes resultados, foi possível perceber o foco para abordagens que buscavam conhecer as potencialidades e fragilidades das tecnologias móveis. Os pesquisadores procuraram respostas tanto por meio da análise de aplicações e contraste das funcionalidades ofertadas com a literatura quanto por meio de experiências com alunos e professores para averiguar as impressões desses atores sobre a integração dessas ferramentas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

## **4.2 Ano de publicação**

Os trabalhos mais antigos encontrados nesta revisão foram publicados em 2014, totalizando 4 artigos (ALDA, 2014; ALDA; LEFFA, 2014; COSTA; XAVIER; CARVALHO 2014; GARCIA, 2014). Depois desses, foram encontradas as publicações de 2016, as quais somadas são 3 (VALADARES; MURTA, 2016; MARQUES-SCHÄFER; MELLO, 2016; SANTANA, 2016).

Em seguida, estão as publicações do ano de 2017, totalizando 3 (ARAGÃO; LEMOS, 2017; SILVA; BEZERRA, 2017; GAZOTTI-VALLIM, GOMES, FISCHER, 2017). No ano subsequente, 2018, estão 3 publicações (COSTA, 2018; MIPPO;

ROZENFELD, 2018; MESQUITA; ROLIM; OLIVEIRA, 2018). Finalmente, em 2019, foram encontrados 2 artigos (TAVARES; ZANETTE 2019; ESTEVES; RIBEIRO, 2019).

Com base nesses resultados, notou-se que as publicações analisadas se concentraram nos últimos seis anos. Há, pelo menos, duas hipóteses para explicar esse fato. Por um lado, a temática de aprendizagem móvel tem ganhado mais espaço em termos de estudos científicos à medida que as tecnologias móveis se tornam mais populares e mais acessíveis, fenômeno que vem se acentuando nos últimos 15 anos, o que explicaria o “despertar tardio” para a realização de estudos na área.

Por outro lado, o motor de busca Google Scholar prioriza para aparecerem nas primeiras abas da busca os artigos com maiores números de citações. O campo de publicação de artigos científicos preza pela característica da atualidade dos resultados encontrados, especialmente quando as temáticas abordadas envolvem as tecnologias digitais. Sendo assim, é previsível que uma busca realizada entre o fim do ano de 2019 e o início de 2020 tenha como artigos mais citados e evidenciados aqueles mais recentes.

### **4.3 Língua estrangeira abordada**

Quanto às línguas estrangeiras abordadas nos estudos, em 4 deles não houve foco em uma língua específica; 6 enfatizaram a língua inglesa; 2, espanhol; 2, alemão; 1, italiano. Notou-se, assim, a prevalência de estudos voltados para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira.

Isso pode ser explicado pela alta demanda de pessoas querendo aprender este idioma, pelo seu predomínio no mundo virtual, no mundo acadêmico e no universo de produções culturais em todo o mundo. Leffa (2003), Finardi, Leão e Pinheiro (2016) destacam que a língua inglesa é uma das mais faladas no mundo, tendo a comunidade de falantes não nativos ultrapassado o número de falantes nativos. Ou seja, é uma língua que está em praticamente todos os lugares. A demanda pelo seu domínio só cresceu e se confirmou nos últimos anos.

Além disso, faz sentido que os estudos que relacionam tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem de línguas se destaquem, já que a Internet é justamente um dos espaços no qual a língua inglesa pôde reforçar sua importância. Levy (1999) sinaliza que esse é o idioma oficial da rede, o que Finardi, Leão e Pinheiro (2016) confirmam continuar sendo uma realidade anos depois. Essas autoras acrescentam que, com o processo de globalização, o idioma passou a ter papel de liderança não apenas no espaço da Internet, mas também no mundo dos negócios, das relações diplomáticas, das publicações acadêmicas e dos intercâmbios culturais.

Nesse sentido, considerando-se que uma parte significativa dos conhecimentos produzidos e disponibilizados em diferentes canais está em língua inglesa, é possível afirmar que o próprio acesso ao conhecimento, de maneira geral, sofre de alguma dependência do domínio desse idioma. Desta forma, é esperado que essa língua esteja presente de maneira pronunciada em pesquisas nesse campo temático.

#### **4.4 Tipo de publicação**

Dos trabalhos analisados, apenas 4 foram publicados em anais de eventos (COSTA; XAVIER; CARVALHO 2014; VALADARES; MURTA, 2016; SANTANA, 2016; MIPPO; ROZENFELD, 2018). Os 11 artigos restantes eram publicações em periódicos. Dentre esses, alguns foram apresentados em eventos, mas acabaram sendo publicados em revistas científicas.

Sobre isso, pode-se comentar que as publicações em periódicos costumam ter maior relevância para o currículo dos autores do que as de eventos científicos, por esse motivo, muitos preferem esse tipo canal para divulgar seus achados. Até mesmo os eventos costumam ser priorizados por pesquisadores quando possibilitam a publicação em periódicos, mesmo que os estudos tenham que passar por uma nova avaliação, para além daquela realizada para conferir aceite aos trabalhos.

#### **4.5 Participantes de pesquisas de campo**

Como já foi apontado, 6 dos estudos encontrados basearam-se na realização de experiências em campo para análise de estratégias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com integração de tecnologias móveis. Outro dado relevante relacionado a esse é quem foram os atores que participaram dessas experiências e foram ouvidos para opinar sobre elas.

Nesse sentido, encontrou-se que os 6 (seis) buscaram conhecer a perspectiva dos alunos de língua estrangeira ao longo das experiências conduzidas. Dentre os alunos, haviam aqueles que estavam no ensino regular, matriculados em disciplinas de língua estrangeira integrantes do currículo nacional, outros do nível superior e alguns inscritos em cursos livres de idiomas (COSTA; XAVIER; CARVALHO, 2014; MARQUES-SCHÄFER; MELLO, 2016; SANTANA, 2016; GAZOTTI-VALLIM; GOMES; FISCHER, 2017; SILVA; BEZERRA, 2017; COSTA, 2018).

Apenas no estudo de Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017) procurou-se conhecer também o ponto de vista do professor, além do aluno. Em nenhum dos estudos foram analisados aspectos como planejamento pedagógico ou diretrizes institucionais, isto é, a relação entre práticas e diretrizes nos locais de ensino onde as experiências foram conduzidas. Tampouco os aspectos estruturais desses espaços receberam atenção.

Assim, percebe-se que, em termos de experiências, os pesquisadores ainda buscam identificar os caminhos práticos mais viáveis e mais eficazes, os quais, posteriormente, poderão ser inseridos em orientações para ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros e determinar elementos de infraestrutura indispensáveis nesse contexto. Por outro lado, nota-se também que a responsabilidade de implementar essas experiências recai majoritariamente sobre a iniciativa individual dos professores, que agem nessa perspectiva apesar de, por vezes, não terem diretrizes e/ou apoio institucional para isso.

#### **4.6 Principais resultados dos estudos**

Neste subtópico, a fim de organizar os resultados de forma mais lógica, será mantida a divisão realizada em 4.1. Destarte, primeiramente serão apresentados, de maneira resumida, os principais resultados dos estudos teóricos, seguidos dos encontrados nos estudos descritivos de aplicativos e, finalmente, os dos estudos empíricos.

A princípio, vale salientar que a totalidade das publicações analisadas manteve um discurso otimista em relação à aplicação de estratégias de aprendizagem móvel no contexto do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, enfatizando os benefícios que essa integração tecnológica pode proporcionar a esse campo.

#### 4.6.1 Estudos teóricos

Alda (2014) realizou uma revisão da literatura que tratou sobre o tema, porém sem especificar os critérios de busca e seleção dos escritos comentados. Por meio dessa pesquisa, a autora encontrou vantagens da aprendizagem móvel nesse campo (facilidade de acesso à informação; portabilidade e mobilidade; maior possibilidade de interação) e desvantagens (variedade de plataformas, dificuldade de unificação e padronização dos processos; alta demanda de tempo; rápida e constante atualização tecnológica; resistência e acomodação por parte de alguns professores).

No mesmo ano, a autora publicou, junto com Vilson Leffa, um artigo com temática semelhante, porém com estrutura diferente, que consistiu em uma revisão sistemática de literatura e metanálise qualitativa das publicações que tratavam sobre ensino-aprendizagem de línguas e aprendizagem móvel. Desta vez, os autores ressaltaram que as publicações analisadas carregavam uma perspectiva positiva sobre o assunto e que as tecnologias móveis eram benéficas para esse campo, especialmente no que diz respeito à aprendizagem informal. A ferramenta celular destacou-se entre as demais possibilidades de tecnologias móveis, por carregar em si diversificadas funções e aplicações possíveis de serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, os autores observaram uma predominância de trabalhos que explicitaram a perspectiva dos alunos (ALDA; LEFFA, 2014).

Ainda em 2014, foi analisado o artigo de Garcia, o qual, por meio de uma pesquisa bibliográfica, discutiu o conceito de aprendizagem móvel com ênfase no acesso e nas oportunidades de aprendizagens de línguas estrangeiras proporcionados por tecnologias móveis. Desta forma, a autora salientou as amplas possibilidades educacionais e sociais que essas tecnologias apresentam as quais favorecem a aprendizagem de idiomas. No entanto, ela concluiu que ainda era necessário maior aprofundamento nas reflexões sobre como otimizar essas possibilidades e voltá-las para o alcance de objetivos (GARCIA, 2014).

Já em 2018, Mesquita, Rolim e Oliveira realizaram uma pesquisa bibliográfica tratando especificamente sobre os aplicativos móveis de língua estrangeira no contexto da aprendizagem móvel e da adequação à realidade digital. Assim, encontraram que esses aplicativos se ajustam à relação atual entre homem e tecnologias digitais, por proporcionarem acesso a informações sem fronteiras a qualquer hora e em qualquer lugar. Por outro lado, o acesso a essas ferramentas ainda pode ser uma limitação nas possibilidades de aprendizagem digitalizada e móvel (MESQUITA; ROLIM; OLIVEIRA, 2018).

#### 4.6.2 Estudos com descrição e análise de aplicativos em relação à literatura

Valadares e Murta (2016) analisaram os aplicativos *Duolingo* e *Sentence Builder*. Os autores encontraram que a metodologia empregada nessas aplicações é fragmentada e descontextualizada, focando em repetição e tradução de estruturas. Salientaram ainda a necessidade de inserir profissionais e pesquisadores de ensino-aprendizagem de línguas na produção de ferramentas dessa natureza. Apesar disso, enfatizaram a importância de inserir essas tecnologias nesse contexto tendo em vista suas potencialidades.

Aragão e Lemos (2017) analisaram o aplicativo *WhatsApp* a fim de mapear suas possíveis contribuições para ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio sob a perspectiva dos multiletramentos. Os autores encontraram que o aplicativo pode auxiliar o ensino e a aprendizagem de idiomas fora dos muros das salas de aulas e para o processo

de conscientização linguística baseada em multiletramentos. Dessa forma, pode-se alcançar, além da aprendizagem do idioma estrangeiro, a formação de postura ética, autônoma e crítica nos estudantes.

Mippo e Rozenfeld (2018) analisaram o aplicativo *LearningApps* voltado para a aprendizagem de alemão como língua estrangeira, focando nos *feedbacks* fornecidos pela ferramenta. Os autores perceberam que esses *feedbacks* se mostraram favoráveis e possíveis de serem ajustados conforme os objetivos dos professores, garantindo uma flexibilidade benéfica para a utilização da aplicação nesse contexto.

Esteves e Ribeiro (2019) analisaram cinco aplicativos para ensino-aprendizagem de idiomas, notando, então, que a maioria não possuía versão web responsiva. Notaram também que eles permitiam estudo individual e colaborativo. Observaram uso frequente de gamificação como forma de motivar os alunos. Por fim, concluíram que, além de pensar em aspectos pedagógicos, ao desenvolver esse tipo de ferramenta é preciso também pensar em *design* de interfaces.

Tavares e Zanette (2019) analisaram o ensino do léxico da língua italiana nos aplicativos *Mondly* e *MosaLingua*, com foco nos níveis iniciantes. As autoras encontraram que ambos os aplicativos conseguem conduzir para o alcance de objetivos de aprendizagem relacionados a conteúdo lexical de nível básico. No entanto, a aplicação não proporciona possibilidades de uso autêntico do léxico disponibilizado.

#### 4.6.3 Estudos com condução de experiências educativas mediadas por tecnologias móveis

Costa (2018) realizou um estudo exploratório buscando relacionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky, ao de aprendizagem móvel. Para isso, revisou a literatura sobre o tema e, posteriormente, verificou a interação entre professores e alunos e alunos entre si em um trabalho colaborativo. Para averiguar a opinião dos alunos pós-experiência, utilizou questionários abertos. Assim, notou que os alunos relataram a facilidade na comunicação por meio de tecnologias móveis, auxiliando na realização do trabalho em equipe e na aproximação de seus membros, além da maior

aproximação entre professor e alunos. A autora destaca que as tecnologias móveis garantem possibilidade de continuidade da aprendizagem não formal e informal. Além disso, lembra que a aplicação de estratégias de aprendizagem móvel demanda mais tempo e maior preparo dos professores.

Marques-Schäfer e Mello (2016) relataram a experiência com tutoria virtual no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com o suporte do aplicativo *WhatsApp*. Os alunos avaliaram a experiência de forma positiva, ressaltando a motivação para praticar, no meio virtual, os conhecimentos linguísticos construídos em sala de aula. As pesquisadoras encontraram ainda que houve predomínio de interações com mensagens de texto e imagens, em detrimento de mídias como vídeos e áudios.

Costa, Xavier e Carvalho (2014) discutiram a potencialidade da função gravador no celular para o desenvolvimento de habilidades linguísticas no idioma estrangeiro. Após a realização de uma experiência com alunos de língua inglesa, notou-se que a aplicação favoreceu a continuidade dos estudos após o momento formal de ensino. Os alunos mostraram-se mais ativos e colaborativos. Os autores ressaltaram, no entanto, que apesar dos resultados positivos, os professores precisam de tempo disponível e de apoio institucional para a condução de projetos de aprendizagem móvel nessa área.

Santana (2016) buscou verificar como o aplicativo *Duolingo* poderia auxiliar na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, de acordo com a perspectiva dos alunos. Como resultados, encontrou uma postura positiva desse público, que enfatizou a ludicidade e a gamificação como características motivadoras. O pesquisador ressaltou, por fim, que a ferramenta é benéfica para uso complementar a outras estratégias planejadas e executadas pelo professor.

Silva e Bezerra (2017) analisaram as redes sociais digitais como ferramentas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Com base no olhar dos alunos sobre a experiência, notaram que a aprendizagem do idioma pode ser mais significativa por meio da interação facilitada entre instituições, docentes e discentes. Em face das vantagens apresentadas, as autoras salientaram a importância de se promover

formação aos professores para realizar a integração das tecnologias móveis nesse contexto educacional.

Por fim, tem-se o trabalho de Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017), o qual apresenta atividades elaboradas e implementadas com a aplicação *Kahoot*, tendo como objetivo proporcionar uma aprendizagem significativa. As autoras concluíram que as atividades não só possibilitavam esse tipo de aprendizagem, como também proporcionavam uma utilização do idioma estrangeiro em contexto real e a construção de novos conhecimentos, por meio da gamificação, principal característica dessa aplicação.

Com a sucinta apresentação desses resultados, nota-se que os participantes dos estudos, especialmente alunos (considerando os que participaram dos estudos aqui analisados), mostram-se receptivos a abordagens educacionais no ensino de línguas estrangeiras com o suporte de tecnologias móveis. Por outro lado, nota-se o quanto o processo de integração dessas tecnologias demanda esforços dos professores, que precisam contar com infraestrutura, planejamento e conteúdos devidamente adequados para permitir que as estratégias de aprendizagem móvel funcionem.

Além disso, apesar da variedade de aplicativos para a aprendizagem de línguas disponíveis no mercado, isso não garante a qualidade e efetividade deles em relação aos modos de ensinar e de aprender. Por isso, mesmo quando professores decidem adotá-los em suas práticas, é provável que tenham que pensar em maneiras para contornar as falhas estruturais, linguísticas ou pedagógicas que eles apresentem, levando em consideração o que conhecem sobre os processos de ensinar e aprender idiomas, especialmente os estrangeiros.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta revisão de literatura teve como objetivo analisar produções de cunho acadêmico, do tipo artigo científico, encontradas por meio do motor de busca Google Scholar, tratando sobre a temática da aprendizagem móvel (*m-learning/ mobile*

*learning*) no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil nos últimos 10 anos (2009 – 2019).

Foram selecionadas 15 publicações para análise, levando em consideração as categorias: relação com a temática aprendizagem móvel; ano de publicação; língua estrangeira abordada; tipo de publicação; participantes de pesquisas de campo; principais resultados dos estudos.

Desta forma, observou-se uma prevalência de estudos nos últimos seis anos, de natureza teórica, qualitativa e descritiva, com reflexões majoritariamente voltadas para o apontamento dos benefícios da integração de tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Notou-se também que a maioria dos estudos que contavam com participantes buscavam compreender o ponto de vista de alunos que passavam por experiências com integração de tecnologias móveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Desses alunos, a maior parte considerou positivo o uso dessas tecnologias para essa finalidade, apontando vantagens como flexibilidade, facilidade para comunicação, motivação e dinamismo.

Outro ponto que merece destaque é que o planejamento do ensino envolvendo tecnologias móveis demanda maior tempo de preparo e planejamento, além da garantia de uma infraestrutura básica para a condução das atividades planejadas, como conectividade e disponibilidade de dispositivos para os alunos. Além disso, nota-se que é necessário um investimento em formação dos professores a fim de capacitá-los para a integração das tecnologias móveis no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Estudos que buscaram analisar aplicativos como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mostraram que elas possuem grande potencialidade por serem capazes de quebrar as barreiras dos ambientes de aprendizagem formal e informal, facilitando o uso da língua-alvo em situações autênticas e com maior

frequência. Por outro lado, as ferramentas analisadas ainda não se mostraram capazes de atingir completamente esses pontos de potencialidade. Ainda parece faltar o olhar dos profissionais da área do ensino de línguas para estruturá-las e para fazer com que elas consigam ajudar alunos que já não estão mais no nível básico da aprendizagem do idioma estrangeiro. Além disso, observou-se que maior atenção ao *design* de interface dessas ferramentas seria benéfico.

Com base nos resultados encontrados, observou-se como lacuna nesses estudos o estabelecimento de critérios mais objetivos para as análises realizadas, a fim de garantir que a postura positiva em relação a essa integração tecnológica fosse apoiada por avaliações baseadas em fatos, mais que em potencialidades. Também se notou que o detalhamento de resultados negativos e limitações encontradas pelos pesquisadores poderia receber maior atenção.

Outro caminho de pesquisa que poderia ser profícuo em estudos dessa natureza, abordando essa temática, seria relacionar as estratégias de aprendizagem móvel a preceitos teóricos da aprendizagem de línguas estrangeiras, buscando verificar se essas tecnologias estão sendo inseridas no processo de ensino-aprendizagem de línguas tendo em vista o que já se tem estabelecido sobre ele na área de Linguística Aplicada, por exemplo.

É preciso, ainda, investigar se há habilidades linguísticas que se beneficiam mais ou menos da integração de tecnologias móveis para serem desenvolvidas, se as interações que ocorrem por meio de aplicativos de fato facilitam o uso autêntico dos idiomas-alvo, se os aplicativos empregam estratégias para ajudar no desenvolvimento de habilidades específicas, entre outras pautas cujo estudo poderá auxiliar aprendizes e professores dessa área.

Adicionalmente, pode-se sugerir que futuros estudos busquem conhecer a perspectiva de professores e formuladores de orientações educacionais na área com relação à aprendizagem móvel no campo das línguas estrangeiras. Bem como poderiam

ser realizados estudos empíricos voltados para a averiguação de aprendizagem com o suporte das tecnologias móveis.

## REFERÊNCIAS

FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; PINHEIRO, L. M. S. English in Brazil: insights from the analysis of language policies, internationalization programs and the CLIL approach. *Education and Linguistics Research*, v. 2, n. 1, p. 54-68, 2016.

GIRAFFA, Lucia MM. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. **Tecnologias, sociedade e conhecimento**, v. 1, n. 1, p. 100-118, 2013. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/revista/index.php/tsc/article/view/112> Acesso em: 20 fev. 2020.

GUO, Hui. **Analyzing and Evaluating Current Mobile Applications for Learning English Speaking**. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado). University of London. Disponível em:

<http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/ec/files/Analysing%20and%20evaluating%20current%20mobile%20applications%20v2.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD 2016)**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2016. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

KEARNEY, Matthew *et al.* Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. **Research in learning technology**, v. 20, n. 1, p. n1, 2012. Disponível em: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1225> Acesso em: 20 fev. 2020.

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 225-250.

LEMO, A. Cibercultura y movilidad: una era de conexión. **Razón Y Palabra**, 22(1\_100), 107-133, 2018. Disponível em: <http://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1145> Acesso em: 20 fev. 2020.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora, v. 34, p. 264, 1999.

LIRA, Amanda. **11 aplicativos gratuitos para aprender inglês**. Brodda. 2017. Disponível em: <https://brodda.com.br/blog/11-aplicativos-gratuitos-para-aprender-ingles/>. Acesso em: 20 jun. 2019.

RASHEVSKA, N.; TKACHUK, V. Technological conditions of mobile learning in high school. **Metallurgical and Mining Industry**, 3(2015) 161-164, 2018. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1808.01989> Acesso em: 20 fev. 2020.

SHARPLES, M.; TAYLOR, J.; VAVOULA, G. Towards a theory of mobile learning. In: **Proceedings of mLearn**. 2005. p. 1-9. Disponível em: <http://www.compassproject.net/sadhana/teaching/readings/sharplemobile.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

SHARPLES, Mike *et al.* Mobile learning. In: **Technology-enhanced learning**. Springer, Dordrecht, 2009. p. 233-249. Acesso em: 20 fev. 2020.

SHARPLES, Mike; SPIKOL Daniel. The Evolution of Research in Mobile Learning. In: E. Duval *et al.* (eds.), **Technology Enhanced Learning**. Springer International Publishing - AG, 2017. DOI 10.1007/978-3-319-02600-8\_8 Acesso em: 20 fev. 2020.

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi. A Theory of Learning for the Mobile Age. In: R. Andrews and C. Haythornthwaite. **The Sage Handbook of Elearning Research**, Sage publications, pp.221-247, 2006.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 39-50, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/6497> Acesso em: 20 fev. 2020.

TRAXLER, J. Defining mobile learning. In: **IADIS International Conference Mobile Learning**. 2005. p. 261-266. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/John\\_Traxler/publication/228637407\\_Defining\\_mobile\\_learning/links/0deec51c8a2b531259000000/Defining-mobile-learning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John_Traxler/publication/228637407_Defining_mobile_learning/links/0deec51c8a2b531259000000/Defining-mobile-learning.pdf) Acesso em: 20 fev. 2020.

## Trabalhos analisados na revisão

ALDA, L. S.; LEFFA, V. Aprendizagem de línguas mediada por telefone celular: resultados de uma meta-análise qualitativa. 2014. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/514.pdf> Acesso em: 20 fev. 2020.

ALDA, Lucía Silveira. A Mobilidade na Aprendizagem: uma nova dimensão para a aprendizagem de língua estrangeira mediada por telefone celular. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 7, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/5592> pdf Acesso em: 20 fev. 2020.

ARAGÃO, Rodrigo; LEMOS, Laís. WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio. **polifonia**, v. 24, n. 35/1, p. 73-94, 2017. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6034> Acesso em: 20 fev. 2020.

COSTA, Giselda Santos. Mobile learning e zona de desenvolvimento proximal: transformando o ensino e aprendizagem de línguas através da tecnologia móvel. **Polifonia**, v. 25, n. 37.2, p. 206-220, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3411> Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTANA, Rafael; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Duolingo: a utilização da plataforma como ferramenta didática para o processo de ensino e aprendizagem em línguas estrangeiras. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA16\\_ID4699\\_15082016182803.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4699_15082016182803.pdf) Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Elaine Teixeira; BEZERRA, Fabíola Aparecida. Redes sociais digitais na aquisição de língua estrangeira: relatos com estudantes do ensino médio e ensino superior. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, 2017. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/602> Acesso em: 20 fev. 2020.

VALADARES, Marcus Guilherme Pinto; MURTA, Claudia Almeida Rodrigues. Aplicativos móveis para aprendizagem de línguas: Duolingo e Sentence Builder. In: **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/10656](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10656) Acesso em: 20 fev. 2020.

COSTA, Giselda; XAVIER, Antonio Carlos; CARVALHO, Ana Amélia. Mobile learning: explorando affordances do celular no ensino de língua inglesa. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/42802800/ARTIGO\\_-\\_EJML\\_2014\\_-\\_Giselda.pdf](https://www.academia.edu/download/42802800/ARTIGO_-_EJML_2014_-_Giselda.pdf) Acesso em: 20 fev. 2020.

ESTEVES, Jéssica Rodrigues; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles. Aprendizagem de língua inglesa por aplicativos. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 6, n. 1, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/436> Acesso em: 20 fev. 2020.

GARCIA, Marilene. Mobile-Learning: do acesso às oportunidades de aprendizagem. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 206, p. 70-83, 2014. Disponível em: <http://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2017/03/206.pdf#page=71> Acesso em: 20 fev. 2020.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando inglês com Kahoot. **The ESpecialist**, v. 38, n. 1, 2017. Disponível em: <http://200.144.145.24/esp/article/view/32223> Acesso em: 20 fev. 2020.

MESQUITA, Sandra Valéria Dalbello de; ROLIM, Anderson Teixeira; OLIVEIRA, Gabriela Lima de. A atualidade de aplicativos digitais móveis para aprendizado de língua inglesa. **Revista Educação e Linguagens**, v. 7, n. 13, 2018. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1752> Acesso em: 20 fev. 2020.

MIPPO, Rafael Kenzo; ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (alemão) mediado pelo aplicativo Learningapps: foco no tipo de feedback em algumas atividades. **CIET: EnPED**, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/245> Acesso em: 20 fev. 2020.

SCHÄFER, Gabriela Marques; MELLO, Deborah. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. **EntreLínguas**, v. 2, n. 2, p. 163-178, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193389> Acesso em: 20 fev. 2020.

TAVARES, Vanessa Correia; ZANETTE, Rosemary Irene Castañeda. O ensino do léxico de língua italiana nos aplicativos mosalinga e mondly. **The Specialist**, v. 40, n. 2, 2019. Disponível em: <http://200.144.145.24/esp/article/view/37139> Acesso em: 20 fev. 2020.

## REPENSANDO A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

### *RETHINKING COMMUNICATIVE COMPETENCE*

Elena Godoy<sup>6</sup>

Marina Xavier Ferreira<sup>7</sup>

**Resumo:** Os estudos de aquisição de línguas adicionais têm aumentado nos últimos anos, em busca de aprimorar o que um aprendiz de línguas deve saber para dominar uma L2 nos diferentes contextos comunicativos. Um dos temas de discussão nessa área é a competência comunicativa e suas subcompetências, que, com o surgimento de novas ciências da linguagem, foi se aprimorando com o passar dos anos. Neste artigo propomos uma nova visão da competência comunicativa, em que a subcompetência pragmática torna-se a competência primária, primordial no que concerne a aquisição de línguas. Como teorias suporte temos as quatro teorias pragmáticas mais conhecidas: Austin (1962), Grice (1975), Sperber e Wilson (1986) e Brown e Levinson (1987), entre outros. Consideramos que a competência pragmática, portanto, consegue dar conta das demais subcompetências, trazendo uma nova perspectiva de estudo para as pesquisas de aquisição de línguas adicionais.

**Palavras-chave:** Competência comunicativa. Competência Pragmática. Aquisição. Línguas adicionais. Pragmática.

**Abstract:** The studies of additional language acquisition has increased in the last few years, in search of improve what a language learner should know to dominate one L2 on various communicative contexts. One of the topics of discussion in this area is the communicative competence and its sub-competences, which, with the emergence of new sciences of language, has been improving over the years. In this article, we propose a new vision for the communicative competence, in which the pragmatic sub-competence becomes the primary one, primordial in what concerns the acquisition of languages. As support theories, we have the four most known pragmatic theories: Austin (1962), Grice (1975), Sperber e Wilson (1986) and Brown & Levinson (1987), among others. We consider that the pragmatic competence therefore, can be responsible on the other sub-competences, bringing a new perspective of study to the research on additional languages acquisition.

**Key-words:** Communicative competence. Pragmatic Competence. Acquisition. Additional languages. Pragmatics.

---

<sup>6</sup> Doutora e Pós Doutora em Linguística pela UNICAMP. Professora do curso de Letras da UFPR. *E-mail:* elena.godoi@gmail.com

<sup>7</sup> Mestra em Estudos Linguísticos pela UFPR e doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFPR. Professora colaboradora no curso de Letras da UEPG. *E-mail:* marina.xavieruepg@hotmail.com

## Introdução

Os estudos de línguas adicionais têm se desenvolvido de maneira bastante significativa nos últimos anos, exemplo disso são os diferentes trabalhos realizados por estudiosos, das mais distintas áreas do conhecimento: psicologia, antropologia, linguística aplicada, pragmática, entre outros.

Um dos temas abordados por essas esferas é a Competência Comunicativa. Originado dos estudos de Chomsky, (1965) este conceito tem sido aprimorado e moldado para os estudos em aquisição de segundas línguas (L2). Chomsky definiu os estudos da língua em dois campos: o campo da competência, e o campo do desempenho, continuando suas pesquisas inclinado ao desempenho. Hymes (1972), ao contrário, viu na competência um caminho de estudos significativo, e ajustou o termo proposto por Chomsky à aquisição de línguas, criando a Competência Comunicativa.

Estudos posteriores mostram novas perspectivas da competência comunicativa, visando à aquisição de línguas adicionais. Neste entremeio, outras perspectivas de estudos linguísticos surgiram, e a Pragmática foi uma das ciências que se destacou, pois tem como objeto de estudo o uso da linguagem nos diferentes contextos. Desta forma, muitos autores defenderam como uma das partes integrantes da Competência Comunicativa, a Competência Pragmática, definindo diferentes constituintes desta subcompetência.

Assim, nosso objetivo neste artigo é defender que os componentes da Competência Pragmática englobam as demais subcompetências, trazendo uma nova perspectiva para a competência comunicativa. Para tanto, fizemos uma retomada teórica da competência comunicativa, até chegar aos estudos mais recentes, e trazer a subcompetência pragmática como uma competência completa que engloba as demais, sendo uma das principais competências a se conhecer e adquirir no processo de aquisição de L2.

Por aquisição de línguas entendemos a internalização dos conhecimentos de L2 pelo aprendiz, enquanto que aprendizagem é o conjunto de conhecimento explícito do aprendiz, ou seja, que ainda não foi internalizado (ELLIS, 1995, p.360). Este conceito nos auxilia a coadunar inicialmente os estudos de aquisição de línguas com os estudos da

pragmática, pois leva em conta os aspectos cognitivos da aquisição (processos inferenciais, conhecimento de mundo linguístico do aprendiz, entre outros aspectos que permitem a internalização de conhecimentos novos na mente), bem como a individualidade do aluno ao aprender línguas (com base nos conhecimentos (com)partilhados) e a íntima relação desta com a sua motivação.

## **A competência comunicativa**

Para Iragui (2005, p.449), a competência comunicativa tem como objetivo responder as seguintes questões: a) em que consiste adquirir uma língua? b) que conhecimentos, capacidades ou destrezas são necessárias para falar uma língua? e c) qual o objetivo do ensino de línguas?

De acordo com Iragui (2005), o conceito de competência comunicativa tem sua origem da competência linguística, da gramática gerativa, e surgiu da distinção feita por Chomsky, em 1965, entre competência e desempenho, em que se presumia um falante-ouvinte ideal, e que este conhecia perfeitamente sua língua materna. Para Chomsky “la competencia es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas”. (IRAGUI, 2005, p.450).

Como sabemos, Chomsky seguiu seus estudos com interesse na competência, e não no desempenho. Nesta perspectiva, o sistema da língua não abarcava temas como o uso da mesma, nem sua aquisição e ensino de línguas, mas tinha interesse em uma teoria linguística baseada nas regras da língua. Mesmo assim, o autor aceitava que os aspectos relacionados ao uso faziam parte do desempenho.

Iragui afirma que Chomsky, “en 1980, reconoció, que además de la competencia gramatical, también existe la competencia pragmática [...] referida al conocimiento de las condiciones y modo de uso apropiado conforme a varios fines [...]” (IRAGUI, 2005, p.450). A competência linguística, proposta por Chomsky, além de centrar-se somente no conhecimento, também se restringia ao conhecimento do falante nativo monolíngue, ou seja, o falante ideal. Este foi um dos pontos mais criticados pelos estudiosos da época, pois o autor se restringia a falantes ideais e sociedades homogêneas.

Desta forma, os pesquisadores passaram a centrar-se em um conceito social da competência, visando à compreensão dos enunciados no contexto sociolinguístico (IRAGUI, 2005). As críticas mais significativas ao conceito de competência linguística proposto por Chomsky, foram as de Hymes (2000), que considerava que as regras de uso por si só eram inúteis, mas que as regras dos atos de fala controlam os fatores linguísticos em sua totalidade, por levar em conta o uso da linguagem e o significado referencial, sendo o uso sempre apropriado ao contexto.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma. En resumen, el niño se hace capaz de poseer un repertorio de actos de habla, de tomar parte en sucesos de habla, y de evaluar sus logros por medio de otros. Esta competencia, aún más, forma parte integral de las actitudes, valores y motivaciones relacionados con la lengua, sus características y usos, y forma parte integral de la competencia para, y las actitudes hacia, la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa. (HYMES, 2000, p.34).

Desta forma, o autor determina um novo modelo que conduz a conduta comunicativa e a vida social, que conhecemos por competência comunicativa. Para ele existem diversos setores da competência comunicativa, sendo o gramatical um deles. Hymes (2000) defende que a aquisição da competência se nutre das experiências, necessidades, motivos, e que estes são constantemente renovados. Por isso, é importante o conhecimento da gramaticalidade, mas pautado na aceitabilidade, em que algo, ao usar a língua, deve resultar possível, factível, apropriado e que se dá na realidade. Assim, a adequação é, para o autor, um dos fatores principais para o uso da língua, o que determina a atenção da competência gramatical na realização linguística, nos diferentes contextos de produção e no comportamento cultural que se dá na realidade.

La ‘adecuación’, la condición de apropiado, parece sugerir rápidamente el sentido exigido de relación con las características contextuales. Puesto que todo juicio se realiza dentro de algún contexto específico, siempre puede conllevar un factor determinado de adecuación. De forma que su dimensión tenga que ser controlada incluso en el estudio

de la competencia puramente gramatical [...]. De la adecuación en relación con la gramática, podemos pensar en las reglas sensibles al contexto de subcategorización y selección a las que el componente base está sujeto; aun así, todavía continuaría existiendo una cierta intersección con lo cultural. (HYMES, 2000, p.41).

Os estudos de Hymes e o conceito de competência comunicativa repercutiram grandemente nas pesquisas de aquisição de línguas, e suas aplicações na pedagogia de línguas. Assim, surgiram modelos diferentes de competência comunicativa, com distinções nas subcompetências e suas características.

Segundo Iragui (2005, p.452), dentre os modelos mais conhecidos, temos o de Canale e Swain (1980), depois um aprimoramento de Canale (1983), o modelo de Bachman (1990), seis anos após, Bachman e Palmer (1996), e o modelo de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Incluímos nesta lista os estudos mais recentes do Marco Común Europeo, de 2002, um documento criado para servir de base comum para a elaboração de programas de línguas, orientações curriculares, exames, manuais, etc.

Na tabela abaixo elencamos cada modelo e as subcompetências que o abarcam.

Canale e Swain (1980)	Canale (1983)	Bachman (1990)	Bachman e Palmer (1996)	Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995)	Marco Común Europeo (2002)
Gramatical Sociolinguística Estratégica	Gramatical Sociolinguística Estratégica Discursiva	Organizativa (gramatical e textual) Pragmática (ilocutiva e sociolinguística)	Organizativa (gramatical e textual) Pragmática (léxico, funcional e sociolinguística)	Discursiva Linguística Accional Sociocultural Estratégica	Componente linguístico Componentes sociolinguísticos Componente pragmático

Tabela 1: Os modelos de competência comunicativa

Fonte: os autores

Como podemos evidenciar, as subcompetências trazem conceitos bem próximos, sempre buscando considerar as destrezas gramaticais, as sociolinguísticas e as do uso da língua. Alguns autores, como Canale (1983), Bachman (1990), Bachman e Palmer (1996) e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) elencam a competência

discursiva-textual, visando à compreensão escrita da língua. Já o último modelo, o Marco Común Europeo (2002), reúne os aspectos gramaticais com os discursivos no componente linguístico.

O mais interessante é que todos os modelos trazem os aspectos pragmáticos à tona, como uma subcompetência, ou mesmo como parte de uma subcompetência, como é o caso de Canale e Swain e posteriormente Canale, que elencam a pragmática dentro da sociolinguística, e Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell, que trazem a pragmática dentro da subcompetência accional.

Podemos dizer que, ora a pragmática aparece como um subcomponente, que inclui até os conhecimentos do léxico (como no modelo de Bachman e Palmer) e a sociolinguística, ora ela aparece como um componente da sociolinguística. Isso nos deixa claro a dificuldade dos pesquisadores em definir a pragmática e de encaixá-la dentro da competência comunicativa. Mas, mesmo com essa dificuldade, a pragmática nunca foi descartada deste conceito.

## **As subcompetências**

Como acabamos de verificar, a competência comunicativa possui subcompetências, que serão definidas de acordo com cada pesquisador. Neste artigo utilizamos o *Vademécum para la formación de profesores* (2005), um compilado de textos sobre os estudos de aquisição de língua espanhola, que traz também um capítulo a respeito da competência comunicativa. Neste capítulo vários autores vão trazer estudos a respeito da competência comunicativa e suas subcompetências, como é o caso do artigo de Jasone Cenoz Iragui (2005), citado acima.

A subcompetência gramatical está relacionada ao conhecimento estrutural da língua alvo, enquanto que a subcompetência léxico-semântica se refere ao conhecimento do léxico, das palavras, frases e sentenças de uma língua, e o que elas significam no mundo. De acordo com Molina (2005), esta subcompetência compreende as competências linguísticas, mas também é parte integrante das competências sociolinguísticas e pragmáticas, pois

dicha competencia no solo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, relaciones semánticas, valores, etc.), sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad). (MOLINA, 2005, p. 491).

A subcompetência sociocultural, segundo Lourdes López (2005, p.512), traz a relação da língua com a cultura. De acordo com o autor, esta subcompetência vai ser determinada pelo conceito de cultura que aceitamos e com que trabalhamos. Ou seja, os diferentes modos de utilizar a linguagem no mundo vão ser influenciados pelo que nós entendemos por cultura, e esta visão irá determinar nossos arquétipos e estereótipos. Além disso, López defende que o conceito de uso está intimamente relacionado com o conceito de adequação, e que, portanto, uma atuação na comunicação é adequada não somente quando está correta do ponto de vista linguístico, mas também do ponto de vista sociocultural e contextual. Por isso, também fazem parte desta subcompetência os símbolos, as crenças, os modos de classificação, as atuações, as pressuposições, e os diferentes modos de interação comunicativa.

Desta forma, podemos afirmar que novamente a pragmática faz parte desta subcompetência, pois quando cometemos erros gramaticais ou até lexicais, conseguimos muitas vezes nos comunicar, sem ofender, ou causar mal entendidos, mas quando cometemos erros pragmáticos, isto é, que estão relacionados com os sentidos e significados que podem estar em jogo na hora da comunicação, não conseguimos nos redimir, e acabamos em situações difíceis.

Por sua vez, a subcompetência discursiva se refere, segundo Belmonte (2005), à capacidade de interagir linguisticamente na comunicação, captando e produzindo textos com sentido, coesão e coerência, e adequados à situação e ao tema. A subcompetência estratégica, como defende Sonsole López, por outro lado, é a capacidade de mobilizar todos os recursos disponíveis (estratégias) para conseguir se comunicar de forma eficaz (LÓPEZ, 2005).

Por fim, entraremos na subcompetência pragmática. De acordo com Ordóñez (2005) os estudos sobre a competência comunicativa mudaram, porque se percebeu que falar não consistia somente em transmitir uma mensagem, com enunciados gramaticais, e a automatização de estruturas morfológicas, sintáticas e lexicais. O descobrimento de

novos territórios linguísticos gerou a consciência de que ensinar uma língua transcendia a competência linguística, mas obrigava a construir e compreender mensagens com sentido, coerentes, efetivas e eficazes.

A subcompetência pragmática, segundo Ordóñez, consiste na compreensão e atuação da/na língua a partir dos atos de fala, do implícito, da polidez linguística, da análise da conversação, e das interfaces possíveis com a análise do discurso e a linguística aplicada, e outras disciplinas, como a psicologia, por exemplo, bem como o estudo dos processos inferenciais que penetram no âmbito da comunicação.

Nós, todavia, consideramos os aspectos pragmáticos não somente como auxiliares na comunicação, mas determinantes da produção de sentido e significado dos diferentes textos, e até dos mal entendidos e desentendimentos que acontecem nos atos comunicativos, também presentes na aquisição de uma língua adicional. Desta forma, faremos um breve recorrido das quatro teorias pragmáticas mais conhecidas, com o intuito de defender que a pragmática engloba os aspectos da competência comunicativa.

Desde os estudos de Morris, em 1938, a linguística foi dividida em três subáreas: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Para o autor, a pragmática ~~era~~ **é** a ciência que trata da relação dos signos com seus intérpretes (ARMENGAUD, 2006, p.49), sendo que a pragmática pressupõe a sintaxe e a semântica.

Muitos filósofos da linguagem buscavam entender como acontecia a comunicação. Strawson (1952) foi um deles, delimitando a fronteira entre sentido e significado, estando o sentido relacionado com o estado de coisas no mundo, com as convenções estabilizadas por nós no mundo, e o significado sendo pessoal, tendo relação com o conhecimento de mundo do indivíduo.

A partir das ideias de Strawson, Austin (1962) formulou a teoria dos Atos de Fala, que foi posteriormente aprimorada por Searle (1969). Na perspectiva dos Atos de Fala, evidenciou-se que a linguagem não serve apenas para codificar e decodificar mensagens, como previa a concepção semiótica, mas também, para “fazer coisas” no mundo. Austin percebeu, por exemplo, que por meio de um ato de fala é possível criar uma situação real ou modificar algo no mundo. Nessa concepção, pela linguagem podemos modificar o estado de ânimo das pessoas, suas vidas, seus conceitos, ou seja, modificar um estado de coisas no mundo. O autor afirma em seu livro *Quando dizer é*

*fazer* (1962) que existem atos declarativos e atos performativos, e que estes produzem as ações e efeitos performativos no mundo.

Segundo Austin, ao falarmos algo, realizamos três atos de fala, a saber: a) locucionário, que é o feito de falar, em condições fonéticas, sintáticas e semânticas; b) ilocucionário, que é a força proposicional do enunciado, de forma intencional e c) perlocucionário, que é o efeito do ato de fala, seja ele informar, convencer, ameaçar, mentir, iludir, humilhar, etc. Para que o ato de fala ocorra, de acordo com o autor, algumas condições são imprescindíveis, como as condições semânticas de conteúdo proposicional, que servem de base para um ato de fala, as condições de felicidade, que são condições contextuais, as regras de sinceridade, que são necessárias para determinados atos, como uma promessa, por exemplo, e a condição de validação social do ato, em que a sociedade linguística o reconhece como verdadeiro.

Outro filósofo da linguagem que contribuiu grandemente para os estudos pragmáticos foi Herbert Paul Grice. A partir de seu artigo *Lógica e conversação* (1982), Grice lançou uma nova perspectiva em diversos aspectos sobre a comunicação. Sob um olhar linguístico-cognitivo, o estudioso descreve que a conversação é realizada mediante dizer e implicar, e que a mesma só se sustenta a partir de um princípio cooperativo que faz com que a comunicação seja eficaz.

O autor afirma que o que é comunicado é dividido em duas partes: a parte dita, que pode ser chamada também do significado da sentença e que diz respeito a aspectos sintático-semânticos, e a outra parte, que contém o implicado, seria o significado do falante, que é o não dito. Para Grice a implicatura é o significado do não dito pelo falante, o que ele comunicou implicitamente, havendo uma relação de implicação entre o “dito” e o “não dito”. Para chegar à implicatura, é necessário que o ouvinte processe por meio de inferências esse significado implícito. As inferências, de acordo com Grice são “processos cognitivos de **inferir** e de **interpretar** fatos e eventos no mundo”. (SANTOS, 2009, p.21).

Segundo Grice (1982), as implicaturas são divididas em convencionais e conversacionais. As convencionais remetem às convenções linguístico-lexicais que temos no mundo, que dependerão da sociedade e cultura que estamos envolvidos. As implicaturas conversacionais são obtidas a partir dos processos inferenciais mais

complexos. Elas são, grosso modo, a conclusão do nosso processamento mental e desimplicitam o que não foi dito claramente pelo falante. Elas são construídas no ato comunicativo e são canceláveis, por meio de processos inferenciais dos interlocutores.

Para Grice, existe um acordo tácito que rege a comunicação. Basta os participantes observarem esse acordo que a comunicação ocorrerá de forma perfeita e sem mal entendidos. O filósofo chamou esse princípio de Princípio da Cooperação (doravante PC) e deve ser observado pelos participantes, para que haja uma “harmonia conversacional”. Este é descrito como: “Faça sua contribuição conversacional tal como requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”. (GRICE, 1975/82, p. 86).

A partir desse princípio, Grice (1975) postulou, embasado nas categorias de Kant (1781) para o conceito, quatro máximas e submáximas mais específicas, que regem o PC. São elas:

1. Máxima da Quantidade

- 1.1. Sua informação deve ser tão informativa quanto requerida
- 1.2. Não diga mais do que foi requerido

2. Máxima da Qualidade

- 2.1. Não diga o que você acredita ser falso
- 2.2. Não diga o que você não tem certeza

3. Máxima da Relação – seja relevante

4. Máxima do Modo – seja claro

- 4.1. Evite ser obscuro
- 4.2. Evite ambiguidades
- 4.3. Seja breve
- 4.4. Seja ordenado

Por meio dos estudos de Grice torna-se claro que a comunicação nem sempre acontece de acordo com o PC, o que direciona os indivíduos a fazerem inferências, por causa da quebra das máximas. A quebra das máximas pode então, querer dizer mais do

que é dito, dando a entender outros sentidos nos enunciados, sendo, portanto, muitas vezes intencional.

Desta forma, é importante entender que a comunicação acontece como um iceberg, em que o que é dito é apenas a ponta, mas o mais importante é o que está implícito, o que não está à vista, está “escondido”. Logo, torna-se clara a importância de o aprendiz de línguas saber disso, para que possa dar mais atenção na comunicação e tentar entender melhor as partes implícitas comunicadas.

Com a publicação da teoria de Grice, os estudos da linguagem e de seu uso foram revolucionados. Contudo, surgiram muitas críticas e reformulações da teoria griceana. Uma das mais influentes e difundidas entre os pragmaticistas é a Teoria da Relevância (TR), formulada por Dan Sperber e Deidre Wilson em 1986. A TR incorpora as quatro máximas de Grice em uma única: a máxima da relevância.

Na Teoria da Relevância, o ser humano tem um dispositivo mental que faz com que prestemos mais atenção em algumas coisas do que em outras. Este dispositivo é a relevância. A relevância é uma propriedade cognitiva que nos auxilia a dar atenção a acontecimentos mais importantes, tanto para a nossa sobrevivência, como para a comunicação.

Na perspectiva relevantista, para que haja comunicação entre duas ou mais pessoas, a intenção por parte do falante deve ser explícita e reconhecida pelo(s) interlocutor(es). A TR prevê dois tipos de intenções. A primeira é a intenção de comunicar algo e diz respeito à necessidade que os seres humanos sentem de se comunicar uns com os outros (intenção comunicativa); a segunda refere-se à necessidade de contar, de informar fatos novos (intenção informativa). Logo, em um intercâmbio conversacional o ouvinte deve inferir que o falante tem a intenção de comunicar-se com ele e, também, que tem a intenção de informar algo novo.

Na ótica relevantista, a informação a ser comunicada não será passada e recebida da mesma maneira entre falante e ouvinte, mas de modo que cada um terá sua representação mental, diferente um do outro. De acordo com Sperber e Wilson (2001), a informação do falante será representada na mente do ouvinte não porque os indivíduos têm um armazém de coisas e objetos concretos, mas porque têm sim diferentes representações (mentais) dessas coisas e objetos, uma vez que cada indivíduo tende a ser

altamente idiossincrático, isto é, cada um tem envolvido em seu contexto mental suas experiências, sua história, seus conhecimentos sociolinguísticos e enciclopédicos, suas emoções e sentimentos, suas frustrações e ambições, suas crenças e valores, etc. Portanto, a relevância no (e do) ato comunicativo nunca será a mesma para todos os participantes de uma conversação, pois nunca teremos dois ou mais ambientes cognitivos iguais e, muito menos, níveis de relevância iguais.

Na perspectiva da pragmática, para que possa ocorrer a comunicação humana, o contexto representa um fator crucial, pois atua diretamente a interpretação dos enunciados, fazendo com que cada enunciado tenha diferentes significados em cada situação comunicativa, tanto em um contexto geral físico, como em um contexto mental específico. Como o contexto também é dependente das experiências dos interlocutores e afeta sempre o significado final do processamento inferencial (a implicatura), segundo a TR, cada participante de um ato conversacional tende a interpretar de forma diferente novas informações, ainda que ambos os falantes estejam inseridos no mesmo contexto conversacional.

Sperber e Wilson (2001, 2005) afirmam ainda que a intenção do falante é causar uma modificação no ambiente cognitivo do ouvinte (conjunto de suposições armazenadas e disponíveis na mente dos indivíduos ao qual eles recorrem quando processam informações) e, para que isso aconteça, ele (o falante) usa procedimentos ostensivos que acredite serem relevantes para o ouvinte. Este, por sua vez, irá avaliar cognitivamente se o que ouve lhe é relevante e irá processar a informação nova por um princípio de custo benefício cognitivo: atingir um maior efeito cognitivo com um menor esforço no processamento. Sperber e Wilson chamam este princípio de Princípio de Relevância. Esse princípio também será a meta que o ouvinte tende a estabelecer a fim de processar informações velhas e novas. Esta meta é, para a TR, a relevância ótima.

Para explicar o fato de que o falante consiga transmitir sua informação da maneira mais relevante possível, Sperber e Wilson (2001, 2005) recorrem ao conceito de intenção informativa (visto nos parágrafos anteriores), isto é, a intenção de tornar manifesta ou mais manifesta alguma coisa para alguém. Os autores chamam esse comportamento de comportamento ostensivo. A ostensão do falante consiste em guiar a atenção do ouvinte para que este saiba que o que o falante está querendo transmitir é

realmente relevante. A ostensão consiste, basicamente, em dar pistas ao ouvinte durante a comunicação e é intencional. No entanto, cabe ao ouvinte aceitar esse estímulo ostensivo, podendo considerá-lo verdadeiro ou não.

Pode-se afirmar então que, de acordo com a TR, a comunicação verbal baseia-se num modelo ostensivo-inferencial, em que a parte ostensiva é específica do falante e a inferencial, é do ouvinte. O falante dará pistas de sua intenção informativa, enquanto o ouvinte fará inferências para compreender a elocução emitida pelo falante, se essa lhe for relevante. Havendo comunicação, diz-se que há também uma alteração no ambiente cognitivo mútuo do falante e do ouvinte.

Com base nos conceitos teóricos expostos acima, podemos evidenciar mais pontos importantes para a competência pragmática e comunicativa. O aprendiz deveria ter em mente – embora não obrigatoriamente de maneira consciente - qual é a sua intenção comunicativa ao se comunicar na língua alvo, buscando, de forma ostensiva, por meio de estratégias linguísticas, conhecimento da língua, conhecimento cultural, conhecimento do ouvinte, guiar o ouvinte para a uma interpretação mais relevante, do que ele quer dizer. Isso não é uma tarefa fácil, mas por meio de estratégias- linguísticas, pragmáticas, estratégicas, não-verbais - a comunicação irá acontecer, por mais que nossos ambientes cognitivos e conhecimentos sejam tão diferentes, até porque, (com)partilhamos muitas coisas no mundo, se não, a comunicação não existiria.

Baseados nos estudos de Austin e Searle, outros autores buscaram entender como se apresentam os atos comunicativos entre ouvintes e falantes, sua distância social e como estes atos podem comprometer a imagem dos falantes. Brown e Levinson (fundamentados nos estudos de Lakoff (1973, 1977) e Leech (1983) em 1987 formulam a Teoria da Polidez, e trabalham com o estudo da estrutura social refletida na língua, em questões de poder e distância social, e seus princípios.

Para Brown e Levinson (1987), todo ato de fala carrega uma ameaça à imagem pública dos envolvidos na comunicação, ou seja, tanto falante como ouvinte estão propensos a serem feridos linguisticamente. Os autores, baseados em uma pessoa modelo (MP), defendem que todos os falantes possuem duas propriedades: a racionalidade, e a face.

By 'rationality' we mean (...) the availability to our MP of a precisely definable mode of reasoning from ends to the means that will achieve those ends. By 'face' we mean (...) our MP is endowed with two particular wants – roughly, the want to be unimpeded and the want to be approved of in certain respects. (BROWN; LEVINSON, 1987. p. 58).

Os autores postulam o conceito de Face, que é uma imagem social do falante e do ouvinte. Esta Face deseja ser aceita pela sociedade, mas também ter sua “liberdade de expressão”. Estes desejos são expressos pela polidez positiva e a polidez negativa, respectivamente. Outro ponto determinante para a Face é a distância social, e o poder. Assim, é a relação entre os interlocutores que determinará o significado.

Desta forma, os autores trazem estratégias para construção dos enunciados, princípios universais e socioculturais para manter o equilíbrio entre as Faces dos falantes. Estas estratégias são necessárias para que eu possa chegar a minha meta, que é dizer o que eu preciso dizer, mas de forma a não ferir a minha Face, nem a do meu ouvinte, ou intencionalmente, ferir as Faces.

Quando falamos algo, de acordo com a teoria de Grice (1962), convidamos o ouvinte a fazer inferências, pois quando há um elemento a mais no que é comunicado, ele sempre se fará a seguinte pergunta: “por que X me disse isso?”. Logo, as estratégias que utilizamos para dizer algo podem atenuar nossas intenções, amenizando certos conflitos, ou pode aumentar a divergência entre os falantes, causando mal entendidos, e até desentendimentos.

As estratégias elencadas por Brown e Levinson podem ser *on record*, em que deixamos claro a nossa intenção comunicativa, e a fala é direta, podendo ser utilizadas as máximas de Grice (1982), ou *off record*, em que podemos utilizar a indiretividade, sem nos comprometer e podendo cancelar as implicaturas do ouvinte por meio de novas inferências (a implicatura é do ouvinte, e ele entendeu errado a questão). A estratégia *on record* ainda traz mais duas opções: o ato sem ação reparadora, que também pode ser direto (máximas de Grice), ou com ação reparadora, que pode ser direcionada para a polidez positiva ou a polidez negativa.

A polidez positiva refere-se, como já dissemos, a querermos ser socialmente aceitos, então pode ser utilizada para diminuir a distância e aproximar-se, enquanto que a polidez negativa refere-se reconhecer e respeitar as necessidades de liberdade e não

imposição (não ser colocado em situações que será necessária uma posição, como um pedido, por exemplo). Esta busca uma linguagem mais elaborada e convencionalizada, com uma possibilidade de ação reparadora. Na figura abaixo encontramos o esquema proposto por Brown e Levinson.

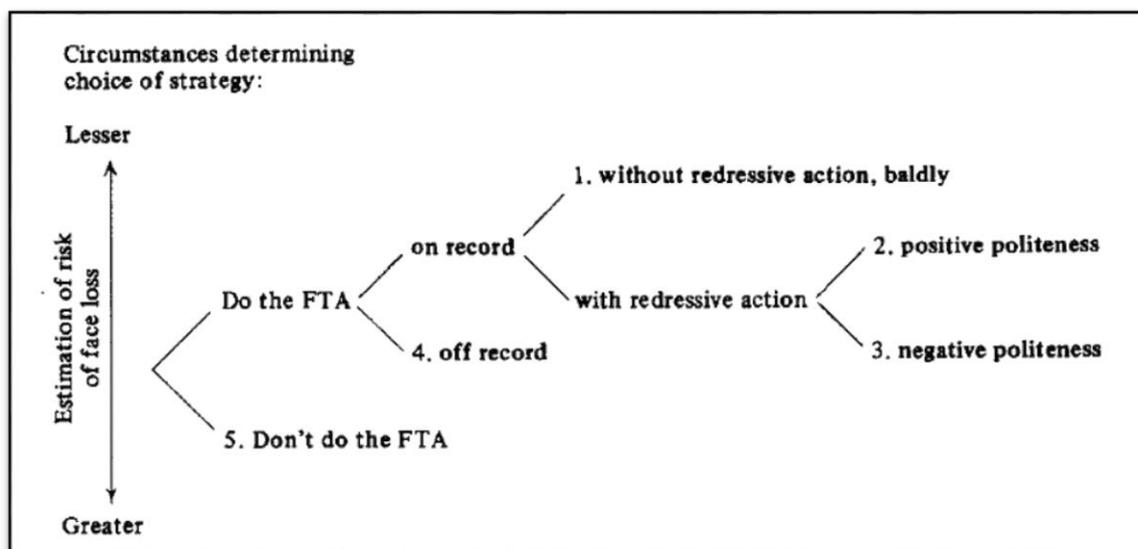


Figura 1: Estratégias de polidez  
Fonte: Brown e Levinson, 1987, p.60.

Por meio desta teoria, percebemos que existem estratégias de polidez que podemos utilizar durante a comunicação, e que nos auxiliam a mantermos nossa imagem social e nossas relações. Estas estratégias propostas pelos autores também são dependentes da cultura que se está estudando, pois, a língua é um dos elementos culturais de um povo. Por isso é importante, ao se adquirir uma língua, buscar conhecer também estas estratégias, pois são de grande valor para a comunicação.

## A caminho de uma conclusão

Até este momento fizemos um recorrido sobre o conceito de competência comunicativa e suas subcompetências. Apresentamos também a subcompetência pragmática e os conceitos básicos das quatro teorias mais importantes da pragmática, sendo elas, a Teoria dos Atos de Fala, a Teoria das Implicaturas, a Teoria da Relevância e a Teoria da Polidez. A partir de agora, tentaremos mostrar como a subcompetência

pragmática, e suas teorias, podem abarcar as demais subcompetências, visando auxiliar na aquisição de línguas do aprendiz.

Como mostramos na introdução deste artigo, nossa concepção de aquisição de línguas é centrada na internalização dos conhecimentos (ELLIS, 1995). Ao adquirir a língua materna, a criança não percorre o processo de metalinguagem, ou seja, os pais, familiares e a comunidade de prática em que ela está inserida não vão ensinar à criança a língua, e a refletir sobre ela, mas sim como utilizá-la, a competência pragmática da língua. Ao contrário, o aprendiz de línguas adicionais irá sempre refletir sobre a língua alvo, auto monitorando-se ao usá-la. Na escola, o aluno aprende aspectos gramaticais, discursivos, léxicos, semânticos, socioculturais, e até estratégicos, todos com a finalidade de o aprendiz desenvolver a competência pragmática.

De acordo com as teorias pragmáticas elencadas acima, percebemos que a pragmática tem por objetivo o estudo da troca de significados, seja de forma explícita e/ou implícita. Quando tentamos dizer algo, levamos em conta vários elementos: os cognitivos, o contexto, o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico, as relações sociais, as convenções culturais, entre outros. Da mesma forma, a competência comunicativa envolve o conhecimento não só das estruturas linguísticas, mas também do que é dito, quem está dizendo, para quem, por que e onde acontece a situação, ou seja, leva em conta o contexto que é, portanto, uma competência essencialmente pragmática-cultural.

O problema se dá quando os usuários da língua (muitas vezes os próprios professores) fazem uso da competência pragmática, e das outras competências, com embasamento em sua cultura, e não na cultura a ser estudada. Ou seja, uma falha pragmática ocorre quando a escolha dos recursos linguísticos, que compõem o enunciado e/ou as estratégias que o falante utilizou, não são adequadas ao contexto sócio-cultural, embora esse enunciado esteja linguisticamente correto.

Sabemos que nenhum falante de qualquer língua será totalmente competente, seja na língua materna, ou na língua meta, bem como nenhum usuário conseguirá ter o conhecimento total da cultura/comunidade de prática alvo. (KÁDÁR; HAUGH, 2013, p.46). Mas é importante para o aprendiz ter certo conhecimento pragmático da língua estudada, pois a apresentação da imagem pública dos indivíduos deve ser preservada na

comunicação, assim como as relações e papéis sociais, e esta preservação está diretamente relacionada com a competência pragmática, e pode estar em risco com qualquer mal entendido.

Desta forma, Escandell Vidal (2005) defende que a adequação passa a ser uma propriedade importante da competência pragmática, visando contemplar não somente as questões sociais e culturais da língua alvo (gramatical, sociocultural, discursiva, léxica, etc.), mas também as características individuais dos aprendizes (conhecimento prévio da língua, conhecimento de mundo, fatores afetivos e emocionais, motivação, etc.).

Logo, a aquisição dependerá dos fatores sociais e cognitivos; do professor, de conhecimento das regras da língua e de aspectos sociais, bem como de teorias que lhe auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, as quais guiarão o aluno para que ele aprenda os conhecimentos estruturais, sociais, culturais e pragmáticos da língua. Mas, cada aprendiz terá um desempenho diferente, conhecimentos diferentes, crenças, emoções, motivações diferentes. Por isso, podemos dizer que cada aprendiz terá mais facilidade com certas competências e menos com outras. Com isso, cada um terá maneiras diferentes de adquirir a língua e usá-la.

Como afirma Rod Ellis (1995), a aquisição possui fatores externos e internos, e não levar em conta esses dois fatores pode comprometer os estudos de aquisição de línguas. O autor defende que os fatores internos (que seriam os fatores cognitivos elencado acima) podem afetar a aquisição dos externos (os aspectos gramaticais, socioculturais, etc., da língua). Como exemplo disso, Ellis traz a motivação. A motivação, segundo o autor, pode afetar a aquisição de línguas adicionais, podendo diminuir ou aumentar o interesse e a produtividade em aprender e adquirir essa língua. Assim, fica claro que tanto aspectos cognitivos, como sociais andam juntos no processo de aquisição de línguas.

Por conseguinte, consideramos muito importante o conhecimento do professor dos conceitos da pragmática. Escandell Vidal (2005) afirma que

[...] la pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una segunda una lengua o de una lengua

extranjera. La pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios – la mayor parte de las veces, no conscientes – que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua. (VIDAL, 2005, p. 181).

O conhecimento destas teorias traz fundamentos teóricos para o professor, dando subsídios para guiar o seu aluno para que este alcance a competência comunicativa. Além disso, o professor terá mais segurança ao abordar questões de uso e estratégias da língua alvo como os aprendizes, sentindo-se mais preparado para transmitir os efeitos desejados aos alunos sobre a língua, com uso dos conceitos teóricos pragmáticos. Desta forma, o professor conduzirá o processo de ensino-aprendizagem embasado em conceitos lingüísticos, e não apenas pela sua intuição (que muitas vezes não é um bom pilar).

Portanto, a competência comunicativa é profunda e essencialmente pragmática, referindo-se ao conhecimento das normas socioculturais de comunicação em diferentes comunidades de fala. Essa competência é até certo ponto (com)partilhada, mas também é individual, pois os falantes nunca serão iguais. Assim, consideramos que a competência pragmática, por levar em conta aspectos de uso da língua nos diferentes contextos sociais, engloba as demais competências, a gramatical, a estratégica, a sociocultural, a léxico-semântica e a discursiva. Assim, a competência pragmática traz uma nova perspectiva de estudo para a competência comunicativa, bem como para as pesquisas de aquisição de línguas adicionais, sendo uma das principais competências a ser adquirida.

## REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. Tradução de Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, John. L. *Quando dizer é fazer*. (Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho) Porto Alegre: Arttexto, 1962/1990.

BELMONTE, Isabel A. La subcompetencia discursiva. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.553 – 571.

BROWN, Penélope & LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language use*. New York: Cambridge, 1987.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2ª ed. Madrid: MECD y Anaya, 2002. p. 106. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em 03 de dezembro de 2015.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: Marcelo Dascal (org). *Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografía*. Campinas: Unicamp, 1982. p. 81 – 103.

HYMES, Dell H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trad. Pedro Hrrillo Calderón. 2ª reim. Madrid: Edelsa, 2000. p. 27 – 46.

IRAGUI, Jasone C. El concepto de competencia comunicativa. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.449 – 461.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. New York: Oxford, 1995.

KÁDÁR, Dániel Z.; HAUGH, Michael. *Understanding Politeness*. New York: Cambridge, 2013.

LÓPEZ, Lourdes M. La subcompetencia sociocultural. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.511 – 531.

LÓPEZ, Sonsoles F. La subcompetencia estratégica. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.573 – 591.

MOLINA, José R. G. La subcompetencia léxico-semántica. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.491 – 509.

ORDÓÑEZ, Salvador G. La subcompetencia pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.533 – 551.

SANTOS, Sebastião L. dos. *A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância*. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.

SEARLE, John R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Tradução de Carlos Vogt e outros. Coimbra: Almedina, 1969/1981.

SPERBER, Deidre; WILSON, Dan. *Relevância: comunicação e Cognição*. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SPERBER, Deidre; WILSON, Dan. *Teoria da Relevância*. In: *Linguagem em (Dis)curso*. Org. Fábio José Rauhen; Jane Rita Caetano da Silveira. Universidade do Sul de Santa Catarina. – v. 1, n. 1 – Tubarão: Ed. Unisul, 2005. p. 221 – 268.

VIDAL, Maria Victoria E. Aportaciones de la pragmática. In: SÁNCHEZ LOBATO, J., I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2005. p.179 –193.

## FILTRO AFETIVO E RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ADICIONAL

Lara Giovanna Branco<sup>8</sup>  
Karina Aires Reinlein Fernandes<sup>9</sup>

**Resumo:** Para a aquisição de uma língua adicional (LA) vários são os aspectos inseridos no processo e o filtro afetivo é um elemento essencial, já que é por meio dele que os sentimentos são instalados e construídos pelo sujeito. É um fenômeno influenciável pelas relações que o falante tem e pelos ambientes que frequenta. Portanto, ao pensar nesta aquisição no contexto educacional, é necessário entender qual o papel do docente durante esse processo, bem como a sua influência no momento da aquisição da LA do aluno no contexto bilíngue em que estão inseridos. Este estudo conta com a geração de dados por meio de dois questionários, um voltado aos estudantes e outro aos professores de uma universidade particular do sul do Brasil. Os resultados alcançados mostram que a relação professor-aluno é importante na aquisição e por isso, é necessário que exista uma relação positiva entre os integrantes, já que o processo de aquisição é dinâmico e influenciável.

**Palavras-chave:** Aquisição. Língua Adicional. Filtro Afetivo. Professor. Aluno.

**Abstract:** The Additional Language (AL) acquisition involves many aspects, being one of them the affective filter. It is through it that the emotional aspects are built and inserted on the process. It is a phenomenon influenced by the learner's relationships and the environment that he is inserted in. Due to that, when considering the educational context, it is necessary to understand what the professor's role during this process is, their influence and the bilingual context the subjects are inserted. This study is based in two questionnaires' answers, one by students and another by professors from a private university in the South of Brazil. The results showed that the relationship between professor-student is important during the acquisition and it is important that the student has a positive relationship with the professor, as LA acquisition is dynamic and an influential process.

**Keywords:** Acquisition. Additional Language, Affective Filter. Professor. Student.

### 1 Introdução

Adquirir a língua materna (LM) é de suma importância para a formação do sujeito, visto que é por meio dela que há conhecimento social, cultural e pessoal. Spinassé (2006) afirma que ela representa o meio de comunicação usado diariamente pelo falante

---

<sup>8</sup> Lara Giovanna Branco. Graduada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

<sup>9</sup> Karina Aires Reinlein FERNANDES. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Letras Português-Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. [karina.reinlein@pucpr.br](mailto:karina.reinlein@pucpr.br)

desde sua infância, tornando-se assim um fator identitário. O autor também afirma que a LM é caracterizada como aquela que aprendemos com os pais e pelo meio social, também sendo um elemento importante emocionalmente.

Já a aquisição da língua adicional (LA) ocorre quando o sujeito busca conhecer novas formas para se comunicar e no momento que o falante está nesse processo, ele torna-se bilíngue (SPINASSÉ, 2006). Essa ação é alcançada, pois o sujeito busca expandir seus conhecimentos linguísticos por meio de outra língua, a qual não é sua LM, reestruturando assim sua identidade.

Por isso, ser bilíngue implica em muitos olhares, pois esse termo envolve diferentes conceitos. Hamers e Blanc (2000, p.6) pontuam, de forma ampla, que o sujeito bilíngue é o falante que usa as duas línguas fluentemente, porém Titone (1972, *apud* MEGALE, 2005, p.2) clarifica que o sujeito se enquadra como bilíngue quando é capaz de usar a LA obedecendo a sua estrutura.

Barker e Prys (1998, *apud* MEGALE, 2005, p.2) identificam o sujeito bilíngue como o indivíduo que possui duas línguas, independente do seu nível de proficiência. Esse olhar é de suma importância, pois os elementos externos - contexto da aquisição, relação com o professor, sentimentos do estudante diante à língua- são considerados nessa aquisição, tornando-se assim a visão adotada nesta pesquisa.

Durante esse processo de aquisição existem elementos que tornam a relação com a LA positiva ou não e, como já citado, um deles seria a relação com o professor. O docente tem um papel fundamental nesse processo, já que ele é o mediador de conhecimento no ambiente que o estudante está. Santos (2004) ressalta que o professor deve ser visto como um sujeito que constrói junto de seu aluno e promove um ambiente participativo. Sendo assim, é indispensável entender como se dá a relação usuário-professor-língua adicional dentro de sala de aula, considerando assim o filtro afetivo.

Esse filtro é ligado a diferentes fatores emocionais, como: o medo, a ansiedade, a motivação, autoconfiança e outros sentimentos existentes no processo de aquisição da LA. Lima e Silva Filho (2013) afirmam que esses sentimentos influenciam a entrada de conhecimento (*input*) e são responsáveis em estabelecer uma relação com a língua, sendo ela positiva ou não. De acordo com Gadioli (2016, p. 23), o *input* é definido como “o insumo linguístico ao qual o aprendiz tem acesso no contato com o idioma”.

Sendo então um dos elementos que permitem o desenvolvimento da língua, já que é por meio dele que o falante conhece a estrutura gramatical necessária para a formação de frases e por isso essa ação de entrada de conhecimento, deve ser significativa para o estudante. Gadioli (2016) afirma que esse desenvolvimento da competência linguística não requer uma prática planejada em excesso, mas sim um ambiente que ofereça condições para lidar com a comunicação.

Então, se o estudante tem menos barreiras no momento da aquisição, como: o sentimento de segurança em sala de aula, a segurança com o professor e tem sentimentos positivos para a LA, seu filtro afetivo será denominado baixo, pois a sua relação com a língua será estabelecida mais rapidamente. Caso o estudante tenha mais receio e medo diante a LA, o filtro afetivo será denominado como alto porque ele se sente ansioso quando entra em contato com a LA.

Desta forma, é possível afirmar que o filtro afetivo tende a formar um bloqueio ou não com a língua, pois é nesse processo que o estudante internaliza o seu sentimento e opinião em relação ao que está sendo aprendido (LIMA, SILVA FILHO, 2013). Portanto, perceber a relação estabelecida entre o professor e aluno é importante nesse processo.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência do professor no momento da aquisição da LA pelo aluno em um contexto bilíngue utilizando dois questionários, os quais foram aplicados de forma online e aprovados pelo comitê de ética no parecer 3.681.944.

O primeiro questionário foi aplicado para 106 alunos do curso de Letras Português-Inglês, contemplando três níveis de proficiência (iniciante, intermediário e avançando) e contando com 21 questões. O segundo, 25 questões, foi aplicado a 3 professoras que lecionavam a disciplina de Práticas Discursivas de Língua Inglesa dentro do curso, a fim de compreender como se desenvolve essa relação. Ambos são integrantes de uma instituição privada do sul do Brasil.

## **2. As definições de língua e o ambiente bilíngue**

Para compreender por que o termo LA é usado neste trabalho, é necessário entender as indagações sobre a definição do termo “língua” que perpassam por várias abordagens teóricas, sem que exista um consenso entre elas. Por isso, Souto, Além, Brito e Bernardo (2014) pontuam que a língua pode ser analisada de seis formas diferentes:

- (a) Língua Estrangeira (LE): representa o idioma que não é falado pela população local, algo adquirido depois da sua língua materna, como o inglês para os brasileiros;
- (b) Língua Segunda ou Segunda Língua (L2): é adquirida depois da sua língua materna, porém a pessoa a usa frequentemente e torna-a sua, sendo parte da sua identidade;
- (c) Língua Adicional (LA): caracteriza a segunda ou terceira língua que o sujeito aprende e para que seja moldada como adicional, o falante precisa usá-la com frequência, mantendo assim o sistema linguístico em constante uso;
- (d) Língua de Herança (LH): é o modo de preservação de uma língua porque é ensinada em prol da cultura, sendo uma recuperação dos capitais herdados dos pais nativos;
- (e) Língua Transnacional (LT): representa a mistura dos idiomas, como por exemplo: a língua portuguesa trazida para o Brasil que perpassou por processos de variações em função dos falantes;
- (f) Língua Franca (LF): garante a relação entre os falantes de diferentes nacionalidades, pois o falante busca se comunicar para ser compreendido e não almejando ser um nativo.

Conhecer esses conceitos é essencial, visto que essas nomenclaturas podem causar consenso ou discordâncias entre autores, porém, o principal para este momento é compreender que neste trabalho foi considerado o termo LF, pois o inglês ultrapassou barreiras e tornou-se internacionalmente usado pelos falantes, sendo eles nativos ou não.

Também foi considerado o termo LA nesta pesquisa, visto que o campo de estudo foi uma universidade em processo de internacionalização, em que os participantes da pesquisa poderiam ser de diferentes nacionalidades e com variadas línguas maternas. Justamente por isso, é importante enfatizar que a aquisição de uma nova língua é

caracterizada como algo pertencente ao sujeito, o que tem a capacidade de ressignificar a sua identidade.

Pensando assim, é importante pontuar que as línguas estão em constante mudança, pois são consideradas um fenômeno vivo – já que são usadas ininterruptamente – e essa mudança de olhar, diante da língua inglesa, acontece em prol da globalização, visto seu movimento vivo como um meio de comunicação entre diferentes culturas.

A globalização é um fenômeno que envolve relações interpessoais sociais e conseqüentemente, linguísticos, acarretando a existência de uma língua comum entre as nacionalidades no momento de discussão, sendo ela, atualmente, o inglês. Por isso, Figueiredo (2018) pontua a língua inglesa como uma língua global, pois foi a comunicação que se espalhou pelo mundo e deixou marcas de acordo com a cultura e sotaque de cada lugar. Assim, o inglês ultrapassou fronteiras e tornou-se internacionalmente usado por falantes, sendo eles nativos ou não.

Desta forma, Jenkins (2006) afirma que todas as variedades do inglês são consideradas e estão envolvidas com a globalização, sendo nomeada como *World Englishes* (WE), representando um sistema linguístico usado como comunicação entre os sujeitos que possuem diferentes línguas maternas, mostrando que o falante nativo não é o único que domina o inglês, desse modo, quando no processo de ensino-aprendizagem de língua, é muito importante que os sujeitos envolvidos tenham clara a ideia da importância da comunicação mais do que seu uso estrutural.

A autora também pontua que a concepção de inglês padrão ainda é muito forte no ambiente educacional, mas, afirma que é ingênuo analisar e entender a língua em apenas uma variedade. Logo, “professores e alunos concordam que não precisam aprender uma variedade de inglês, mas sim sobre as variedades de inglês, suas similaridades e diferentes temas envolvendo inteligibilidade, e a forte ligação entre língua e identidade” objetivando uma comunicação eficaz (JENKINS *apud* KALVA, FERREIRA, 2011).

Deste modo, a LA e LF andam juntas nesta pesquisa, pois os termos representam a língua alvo que está sendo adquirida e como ela funciona no ambiente de aquisição que os participantes se encontram.

Além dessa visão de língua, é importante entender por que foi adotado neste trabalho a palavra “aquisição” em vez de “aprendizagem”. Esses dois termos podem gerar estranhamento, já que alguns estudantes consideraram que ambos possuem o mesmo significado.

Ao falar sobre a aquisição de uma nova língua, é afirmar que o falante se encontra em um sistema de novos signos que possuem marcas linguísticas e diferentes formas de expressão. Já a aprendizagem é vista como um estudo gramatical da LA e por isso, Sobrazo (2006, p.2) diferencia a aquisição de aprendizagem, entendendo-a como:

Um processo de assimilação natural, subconsciente, que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas, em que o aprendiz é um sujeito ativo, como no processo de assimilação da língua materna pelas crianças. Através da interação com a família e a sociedade, a criança adquire um conhecimento sobre a língua que permite que ela se comunique.

Logo, nota-se, que a aquisição acontece com o contato direto e tem como foco a comunicação, pois é com o uso que se entende o funcionamento da língua, sendo assim, um sistema instável e não uniforme que lida com as particularidades e nível de desenvolvimento de cada falante.

Desta forma, os ambientes de aquisição transformaram-se e estão crescendo em função do desenvolvimento da educação. Marcelino (2009) explica que sempre houve a necessidade de se aprender uma nova língua e desta forma, julga primordial refletir sobre o que seria esses ambientes bilíngues.

De acordo com o autor, existem três formas de caracterização: ambiente bilíngue simultâneo, o qual representa os indivíduos que cresceram tendo contato com as duas línguas desde a infância; ambiente bilíngue consecutivo, que diz respeito aos sujeitos que aprenderam a LA em um contexto diferente como os cursinhos e por último, ambiente bilíngue consecutivo da infância, onde o falante desenvolve a língua com o uso constante, estando presente em um ambiente de comunicação. Então, Marcelino clarifica que “todo falante tem um conjunto de minigramáticas para diferentes domínios, de forma que todo falante é bilíngue” (2009, p.7).

Além desses ambientes, é necessário explorar mais dois: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), que representa as disciplinas lecionadas em inglês

e que procuram entender e explicar a estrutura gramatical e o conteúdo alvo simultaneamente (MORAES, 2017) e o *English as a Medium of Instruction* (EMI), fenômeno responsável em representar o uso da língua inglesa em disciplinas acadêmicas, onde a LM não é o inglês. Esses dois ambientes são importantes neste trabalho, pois utilizam a LA como uma forma de comunicação e não um ambiente em que o falante almeje ser um falante nativo, mas sim que ele saiba se comunicar, ou seja, utilizar o inglês como uma LF.

Sobre o CLIL, Coyle (2008) desenvolveu um enquadramento conceptual, nomeando como os 4 C's, que representam: conteúdo, comunicação, cognição e cultura. É uma abordagem integrativa e multicultural, pois é a relação destes quatro elementos que opera e modela a língua. É uma integração entre os diferentes tipos de níveis de aprendizagem e experiências interculturais. Portanto, CLIL não é um apenas o conhecimento trocado por meio da língua inglesa, ele se trata da oportunidade de uma aprendizagem intercultural em que é possível aprender-se a usar a língua e construir conhecimento por meio dela.

Já o EMI, conforme Dearden (2016), caracteriza-se pelo uso da LI para se ensinar disciplinas acadêmicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (LM) da maioria da população não é o inglês. Sendo o foco principal nesse modo de ensino o uso da língua como um meio de instrução para abordar o conteúdo, e não a ênfase na língua.

Assim, por mais que o EMI seja normalmente encontrado em ambientes acadêmicos, no caso desta pesquisa, o contexto estudado é o CLIL, pois é o método que busca integração, ou seja, que permite um ambiente que anda em conjunto, no qual a comunicação e o tema de estudo coexistem. Sendo assim, a LA é vista como um caminho para o ensino acontecer, já que as disciplinas em que os participantes desta pesquisa estão inseridos tratam tanto das questões estruturais da língua, como gêneros e práticas discursivas ocorridas em língua inglesa.

### **3. O filtro afetivo dentro do processo de aquisição da LA**

Para que aconteça o processo de aquisição da LA é essencial ter em mente o sujeito que está sendo trabalhado, ou seja, indivíduos que são desenvolvidos em sua

língua materna e que possuem habilidades linguísticas de fala, organização de pensamento e outros processos cognitivos. Spinassé (2006) define que a LA seria “uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de civilização”. Portanto, o autor afirma que a aquisição ocorre em um contato direto, pois o que interessa é a comunicação.

É a partir do uso da LA que se entende o funcionamento da língua. Sobraza (2006) pontua que essa aquisição não é um sistema uniforme e previsível, já que cada sujeito tem suas particularidades e seu ritmo de desenvolvimento. Esse sistema imprevisível ocorre por causa dos sentimentos dos estudantes diante da língua, pois é essa ação que estabelece o filtro afetivo.

Callegari (2006) apresenta o que seria essa aquisição e como ela se relaciona com o filtro afetivo, avaliando o processo nomeado “modelo do monitor” criado e discutido por Krashen em 1977, 1982 e 1985. Essa hipótese contém três pilas: ansiedade, autoconfiança e motivação. Lima (2011, p.64) exemplifica esse modelo como:

A hipótese do monitor proposta por Krashen [...] afirma que as regras aprendidas conscientemente têm função de monitoramento, ou seja, o sistema estrutural de uma língua serve de apoio quando cometemos erros, ou quando focamos na correção dos erros cometidos nas sequências comunicativas internalizadas pelo processo de aquisição.

Sendo assim, Callegari (2006) explica que a comunicação deve ser vista como um processo automático que é desenvolvido no subconsciente do falante em prol de uma necessidade de comunicação, pois neste contexto o sujeito se encontra em uma constante interação com a língua alvo, criando assim sua conexão emocional com a LA. Araújo, Freitas e Silva (2019) pontuam que o filtro afetivo, durante a aquisição, deve ser visto como uma barreira, já que ela pode ser levantada ou abaixada diante dos sentimentos que serão estabelecidos.

Callegari (2006) ainda expõe que em sua visão que a aprendizagem de uma língua é vista como “um processo consciente que resulta do conhecimento formal sobre a língua” (2006, p.88). Logo, a aprendizagem é vista como um estudo gramatical, sendo o processo em que o estudante deixa de ser falante e passa a ser um aprendiz das regras da língua (SOBRAZO, 2006).

O conhecimento é transmitido por memorização e o nível da língua é julgado de acordo com a pontuação que cada aluno alcança, portanto existe um ambiente não propício para atitudes espontâneas.

Nesses ambientes, “o professor deve promover oportunidades de uso da língua que exijam participação ativa do aluno para que ele seja capaz de sair-se bem em situações reais” (SOBRAZO, 2006, p.3) e conseqüentemente, é necessário que o docente entenda as implicações de aquisição/aprendizagem e como se dá esse processo, a fim de promover a sala e aula um ambiente próximo do natural.

No momento em que o docente promove esse espaço significativo com a língua, ele proporciona um ambiente criativo e estável, o qual irá trazer efeitos positivos no processo de aquisição e será capaz de oferecer aos estudantes uma competência linguística social<sup>10</sup>.

Por ser um processo complexo, Oliveira (2014) esclarece que o professor não é o transmissor de informação, mas sim um gerenciador do conhecimento que valoriza as experiências e bagagem cultural de cada aluno, a fim de moldar um sujeito que seja capaz de pensar, criar e vivenciar diferentes sentimentos e situações. Portanto, “a nova língua para se ‘desestrangeirizar’ vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, apud SOBRAZO, 2006, p.4).

O professor precisa reconhecer que diversos elementos influenciam nesse processo, como: idade, personalidade, estilo de aprendizagem etc. Entretanto, a motivação é o elemento mais importante dentro dessas variáveis afetivas, pois ela é a chave para a aquisição da língua. Quando o docente reconhece essas implicações e conquista seus estudantes, um ambiente propício é criado, pois os alunos sentem-se confortáveis em estar com o professor e na sala de aula, criando a noção de ser um espaço seguro em que pode arriscar e não serão julgados.

Além disto, há outro fator que influencia esse processo: as metodologias de ensino, os quais são responsáveis em auxiliar o professor a alcançar o objetivo traçado

---

<sup>10</sup> A competência linguística global representa o conjunto de subcompetências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas na língua (CALLEGARI, 2006, p.89)

por meio de um planejamento e por isto, Melo (2017) ressalta que as metodologias ativas são responsáveis em trazer avanços para as práticas pedagógicas que são usadas em sala. Por meio destas, os docentes conseguem promover diversos tipos de interações tendo um olhar diferente para a aprendizagem, e conseqüentemente, um relacionamento mais próximo do aprendiz, diminuindo conseqüentemente seu filtro afetivo.

Valente (2014 apud MELO, 2017) afirma que essas estratégias procuram uma aquisição construtiva e que podem acontecer de seis formas:

- (a) A primeira é nomeada como sala de aula invertida (*flipped classroom*) e representa o método em qual a sala de aula é trocada por completo, ou seja, os alunos estudam o conteúdo que foi proposto pelo professor em casa e em seguida, fazem a exposição deste assunto para a sala de aula em forma de apresentação ou roda para que juntos dos demais colegas e com professor as dúvidas sejam tiradas.
- (b) A instrução em pares (*peer instruction*) é responsável em promover uma relação mais direta entre os alunos, fazendo com eles colaborem entre si para compreender o conteúdo.
- (c) Em seguida há a aprendizagem baseada em problema (*problem based learning-PBL*), o qual foi criado no final da década de 60 e estimula discussões em grupo utilizando casos interdisciplinares que precisam de uma solução.
- (d) Aprendizagem baseada em projeto (*project based learning-PjBL*) representa a aprendizagem dos alunos por meio de experiências e de resolução de problemas do mundo real.
- (e) A aprendizagem baseada em equipe (*team based learning-TBL*) é o ensino voltado para o trabalho em pequenos grupos.
- (f) Estudo de caso (*case study*) é a metodologia ativa em que os estudantes aprendem estudando situações reais de estudo, ou seja, histórias que já aconteceram.

Além dessas 6 metodologias apresentadas, Melo (2017) apresenta outras estratégias que incorporam uma metodologia ativa, como: aula expositiva dialogada; estudo de texto; análise textual e de ideias; mapa conceitual. Assim, o professor tem como papel mediar o conhecimento dentro da sala de aula com o intuito de fazer com que os alunos compreendam o conteúdo, mas especificamente, neste contexto, o funcionamento de outra língua. Esse estudo faz-se necessário para que seja entendido a influência do professor em relação ao filtro afetivo no momento de aquisição da LA.

## 4. Metodologia

Este trabalho buscou analisar a influência que o professor tem na aquisição da LA e para que isso fosse possível, foram desenvolvidos dois questionários. Ambos envolviam perguntas relacionadas aos temas estudados dentro de sala de aula, as metodologias usadas e a visão de cada participante na relação professor-aluno no ambiente. Os dados foram gerados em outubro de 2019 e contou com a participação de 106 alunos e 3 professoras que lecionavam a disciplina de Práticas Discursivas de Língua Inglesa dentro do curso de Letras Português-Inglês em uma Universidade privada do sul do Brasil.

As perguntas elaboradas seguiam duas metodologias, sendo elas: a quantitativa que busca ter um olhar sistemático para as respostas, tabulando as questões fechadas, e a qualitativa que tem como objetivo entender opiniões e motivações, explorando as respostas descritivas. Outro olhar metodológico importante refere-se ao questionário, o qual demanda tempo e esforço. Dörnyei (2003) explica que um instrumento deste bem elaborado e construído possibilita o acesso a uma quantidade enorme de informações e uma porção rica de dados para serem analisados. Seguindo essas metodologias, os dados serão expostos no tópico abaixo sendo divididos em duas seções: a visão do estudante e a visão do professor sobre 3 questões escolhidas para realizar a análise neste trabalho.

### 4.1. Aluno: o olhar diante da aquisição

A fim de entender como se dá a relação professor-aluno-língua na visão do estudante foi necessário escolher três questões para serem analisadas neste trabalho, sendo elas: (a) “você possui uma boa relação com a língua inglesa?”, (b) “relação professor-aluno no curso de Letras” e (c) “as aulas lecionadas foram construtivas?”.

Na primeira questão (a), 86 estudantes afirmam ter uma boa relação com a língua e justificam a sua escolha descrevendo que amam estudar inglês, que a consideram

um desafio e que enxergam a língua como uma ponte de uma cultura para a outra. Isto pode ser visto nas falas<sup>11</sup> dos alunos 27, 34 e 69:

**A27:** *“Sempre achei a língua inglesa muito interessante e procuro constantemente aprimorar minhas habilidades na área.”*

**A34:** *“Foi pela língua inglesa que conheci o mundo, novas culturas pessoas diferentes e abri minha mente.”*

**A69:** *“Porque eu gosto e acho superinteressante aprender uma língua que seja diferente da minha língua nativa.”*

Alguns participantes enfatizaram que ressignificaram a sua relação com a língua inglesa, a qual não era positiva e tornou-se com o tempo. Isso aconteceu devido a novos recursos e didáticas no estudo, sendo possível ver essa afirmação nas respostas do A1 e da A83:

*“Quando meu contato com o Inglês era restringido ao meio escolar (em escolas ou cursos de Inglês), eu não me sentia conectada emocionalmente à Língua: falava, me comunicava, estudava, mas não gostava do Inglês. Hoje em dia, utilizo o Inglês para conversar com amigos, assistir e ler coisas de meu interesse, trabalhar e estudar, então me sinto mais ligada à Língua Inglesa”*

*“No início da minha vida estudantil a minha relação com a língua era um tanto de amor e ódio. Essa relação ocorria pela forma como a língua era ensinada no colégio, porém quando tive acesso à internet e adquiri independência para ter um contato com assuntos que eram do meu interesse essa relação mudou.”*

Outros estudantes pontuam que o inglês é algo constante na vida deles e por isso, a sua relação com a língua é positiva, já que existe afinidade. Também é justificado

---

<sup>11</sup> As incoerências gramaticais cometidas nos depoimentos não foram alteradas, mantendo assim a autenticidade das respostas obtidas.

que o contato com a LA é prazeroso por existir estímulo por meio de jogos ou filmes. Alguns estudantes afirmam que conhecer uma LA é importante academicamente, a A22 pontua que *“a língua inglesa abre muitas oportunidades e conteúdo, então acho positivo saber ela como segunda língua”*.

Além desses apontamentos positivos diante da língua, 20 estudantes dizem que não possuem uma relação harmônica com o inglês. Afirmam que é um tema de estudo que não gostam, é uma língua que não chama a atenção e algo que perderam o interesse depois de alguma experiência e que não sentem confiança para praticar o idioma. Isto pode ser analisado nas seguintes falas:

**A85:** *“Não é uma língua que me chame atenção e depois na Universidade perdi mais o interesse.”*

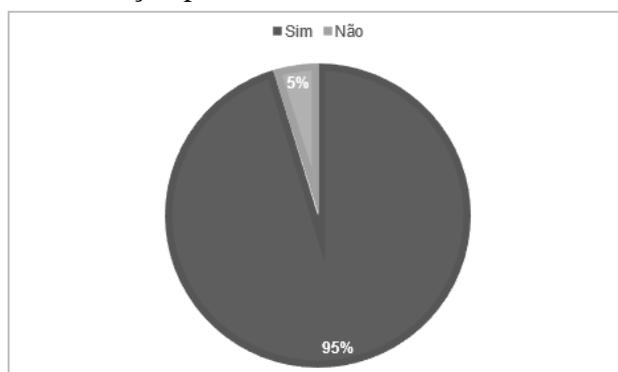
**A91:** *“Me sinto insegura para a escrita e para a fala.”*

**A95:** *“Sem confiança, constrangimento.”*

Com esses depoimentos feitos pelos estudantes, nota-se que o filtro afetivo é de suma importância na aquisição da LA e a maioria dos estudantes encontra-se em alta nesse sentimento positivo, tendo motivação. Conforme Brown (apud CITTOLIN, 2003, p.3) essa emoção e desejo interno de aprender a língua adicional é o que impulsiona o indivíduo para a ação e colabora para que ele se sinta confortável no ambiente de aprendizagem, fazendo o necessário para alcançar o conhecimento.

Além disso, para entender a importância que o professor tem no momento da aquisição foi questionado aos alunos como se dá a relação com o seu docente. De acordo com as respostas, foi possível analisar que:

Gráfico 1 – Relação professor-aluno na visão dos estudantes



Fonte: As autoras, 2020.

A maioria dos estudantes (95%) afirma ter uma boa relação com seus professores de língua inglesa e apenas 5% assinala que não há uma relação positiva. Com a intenção de entender essas respostas, os alunos deveriam justificar sua escolha ao responder à questão “como acontece essa relação?”.

De acordo com as respostas, essa relação positiva acontece por meio de perguntas, ao trocar ideias, ao existir respeito e por ter compreensão no momento aluno-professor. Também há respostas que explicam que a relação com o professor-língua se torna positiva quando o professor está disposto a ajudar, conforme A30:

*“A professora sempre me auxiliou e me auxilia nas minhas dificuldades. Ela me mostra maneiras de melhorar e também me ajuda a enxergar o meu avanço. Dessa forma, acabamos nos tornando amigas com um relacionamento que vai além dos assuntos da faculdade, e isso me motiva mais nas aulas.”*

Outras respostas mostram que quando existe um sentimento de empatia dentro de sala de aula, do professor para o aluno, a relação acontece de melhor forma porque as opiniões são escutadas e levadas em consideração. A didática utilizada pela docente em suas aulas apresenta-se como um ponto positivo também.

Representando a porcentagem de 5%, os quais afirmam não ter uma boa relação com o professor dentro de sala de aula, há as seguintes falas:

**A26:** *“Não há interação, e as aulas não me trazem muito interesse. Talvez por isso não tenha uma boa relação.”*

**A101:** *“A professora geralmente não demonstra muito interesse em interagir com seus estudantes utilizando a língua inglesa e não tem disposição para esclarecer dúvidas.”*

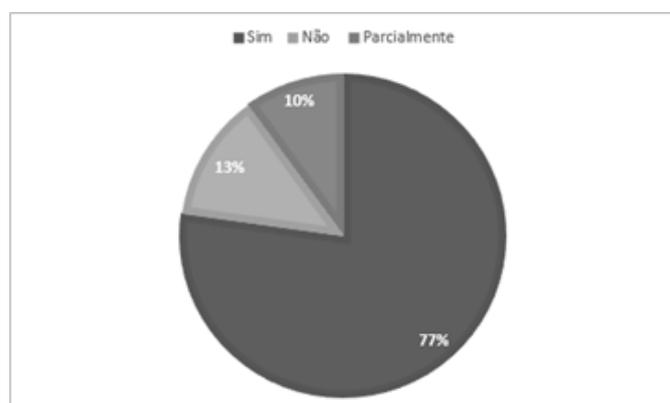
**A102:** *“Os trabalhos são mais autônomos, o que nos afasta um pouco do professor.”*

Ao analisar essas falas, nota-se que a relação acontece de diferentes maneiras e diverge de sala para sala e do encaminhamento metodológico que cada professor tem usado. Sendo assim, uma relação de via dupla. Cada sujeito precisa saber o seu papel no momento da aquisição e A3 clarifica isso ao dizer *“a relação professor-aluno é muito importante, é uma ponte que liga o aluno ao estudo da língua”*. Portanto, é visto que a relação construída entre esses sujeitos é uma parte fundamental no processo de aquisição, pois se existe um sentimento positivo, conseqüentemente há um maior incentivo para a aprendizagem. Sendo assim, A63 menciona que:

*“Se o professor(a) tiver uma boa didática e se mostrar interessado ao aprendizado dos alunos, as aulas além de se tornarem interessante, os próprios alunos possuem uma dedicação maior e aprendem melhor”*.

Clarificando assim, que o sentimento diante do professor afeta diretamente o interesse de aprendizagem do aluno, sendo considerado assim uma interferência na aquisição. Para entender mais a fundo isto, foi necessário a questão (c) que continha três alternativas: sim, não e parcialmente. A partir dos dados alcançados pode-se dizer que:

Gráfico 2 – “As aulas lecionadas foram construtivas?”



Fonte: As autoras, 2020.

A maioria dos estudantes, ou seja, 77% afirmam que as aulas de inglês no curso de Letras Português-Inglês, da instituição em questão, foram construtivas ao enfatizarem que enriqueceram o seu conhecimento sobre a LA, já outros participantes pontuam que a aula poderia ser melhor desenvolvida e assim, escolheram a opção “não” como resposta, representando os 13% no gráfico. O último dado (10%) visto no gráfico representa a categoria “parcialmente” e de acordo com eles, as aulas são significativas algumas vezes e outros estudantes classificam que só acharam a aula de inglês construtiva ao participar do *English Semester*<sup>12</sup>. Também há falas em que o estudante afirma que só existe uma ação construtiva com a língua fora da universidade, o A7 esclarece isso ao dizer “*não acredito que as aulas me levaram a uma evolução na língua, mas sim, meu contato externo com ela*”. Com isso, alguns estudantes dizem que é preciso existir o aprimoramento da aula e julgam necessário que os docentes promovam em suas aulas mais contato com gêneros acadêmicos, leitura de livros e elementos que envolvam mais cultura.

#### 4.2. A visão do professor sobre a aquisição na instituição pesquisada

---

<sup>12</sup> Programa oferecido pela universidade pesquisada, que busca proporcionar experiências multiculturais e multidisciplinar para os estudantes a partir de disciplinas ministradas em inglês, EMI – Inglês como Meio de Instrução.

Para entender qual é a visão do professor diante desta aquisição foi necessário elaborar um questionário que contemplava diferentes perguntas, como: qual a sua área de formação, como se dá sua relação com a língua, como você aprendeu a LA etc. Entretanto, para atingir o objetivo deste trabalho foram escolhidas três questões, sendo:

- (a) “você tinha/tem uma boa relação com seus alunos?”
- (b) “você acredita que a relação com seus estudantes influencia na aprendizagem? De que forma?”
- (c) “você considera que as aulas lecionadas foram construtivas tanto para você quanto para seus alunos? Justifique”

A partir das respostas obtidas na questão (a) e (b) foi possível perceber que todas as participantes consideram que o sentimento e a relação influenciam na aquisição da língua e isso é evidente na fala das participantes, as quais afirmam que:

**P1:** *“Os alunos precisam sentir confiança e também empatia com o professor para sentirem-se confortáveis em se expressarem em inglês.”*

**P2:** *“O fator emocional interfere diretamente na motivação do estudante, que por sua vez interfere na aprendizagem. Há estudos bastantes consistentes que tratam desse assunto.”*

**P3:** *“Auxilia no esclarecimento de dúvidas e ampliação da aprendizagem.”*

Com isso, afirma-se que as docentes possuem uma ligação construtiva com a turma, o que acaba influenciando no processo de aquisição da língua. Para entender essa relação, há a questão (c), que objetiva compreender como as docentes consideram as aulas de inglês construtivas. De acordo com a P1, os alunos gostam de suas aulas e elogiam as metodologias usadas, porém ela afirma que muitas vezes, ao terminar a aula, pensa que poderia ser melhor e pondera que a língua inglesa deveria ser mais usada. Já a P2 afirma que as regências podem não sair como esperado, mas não quer dizer que não foram construtivas e a P3 responde à questão apenas com um “sim”.

## Considerações Finais

Esse estudo proporcionou diferentes reflexões sobre a aquisição de uma língua adicional, o filtro afetivo e a relação professor-aluno. Fenômenos que englobam diversos aspectos a serem questionados e que causam reflexões, porém esse artigo focou-se no entendimento da influência que o docente tem na aquisição do aluno. A partir dos resultados, nota-se que este objetivo foi alcançado e que ambos participantes da pesquisa afirmam que há influência sim, destacando que essa relação professor-aluno é crucial para esse desenvolvimento.

Ao falar sobre o filtro afetivo, nota-se que a instituição proporciona aulas positivas porque os alunos sentem-se confortáveis com as aulas e seus professores, mostrando que a língua inglesa é desenvolvida no ambiente. Alguns estudantes afirmam não ter uma relação tão positiva assim e isso impede o desenvolvimento com a LA. Conhecendo esse sentimento dos alunos e das professoras em relação a língua, consegue-se entender como ocorre a relação entre esses sujeitos. Os dados obtidos mostram que esse envolvimento é positivo e apenas 6 estudantes destacam que não.

Pode-se entender então, que a aquisição de uma língua é um processo dinâmico e influenciável pelo ambiente e convívios que cada falante tem. É necessário asseverar a importância do docente neste contexto, o qual proporciona a mediação entre a LA e o aluno. Sendo assim, esse tema de pesquisa é um processo constante para a formação do aluno e do docente.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Gilberto Alves; FREITAS, Gizélia Maria da Silva; SILVA, Jorge Adriano Pires. A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 492-512, maio-ago/2019. CALLEGARI, Marília Oliveira Vasques. **Reflexões sobre o modelo de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e prática em sala de aula**. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas. 2006.

CITTOLIN, Simone Francescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. UNIPAR, n°6, 2003.

COYLE, DO. **Content and language integrated learning: towards a connected research for CLIL pedagogies.** School of Education, University of Nottingham, UK. 2008.

DEARDEN, Julie. **English as a medium of instruction – a growing global phenomenon.** British Council, 2016.

DORNYEI, Zoltán. **Questionnaires in second language research: construction, administration and processing.** Lawrence Erlbaum Associates, publishers. Manwah, New Jersey. 2003.

FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. **Globalization and the global spread of English: concepts and implications for teach education.** Universidade Federal do Paraná, 2018.

GADIOLI, Igor. Aquisição de segunda língua. **Revista Metodologia do Ensino-Apreziagem de Inglês I**, 2016.

HAMERS, Josiane F. BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism.** Cambrigde University, 2000.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world englishes as english as a lingua franca. **Tesol quarterly**, v.40, 2006.

KALVA, Julia Margarida. FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação.** Fórum Linguísticos, Florianópolis, v.8, n.2, 2011.

LIMA, Daniel Ribeiro de. A teoria de Krashen e a aquisição da segunda língua. In: **Formação dos professores e ensino da língua inglesa**, São Cristóvão, Sergipe. Vol.1, 2011.

LIMA, Daniel Ribeiro de. SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis. A abordagem comunicativa no processo de aquisição de língua inglesa. **Web-Revista Sociodialeto.** Campo Grande, 2013.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio, volume XIX.** São Paulo, 2009. Disponível em:<  
<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3487/2295>> Acesso em: 9 jun. de 2020.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v.3, n.5, 2005.

MELO, Renato dos Anjos. **Proposições de inovação didática na educação superior: as metodologias ativas.** In: \_\_\_\_\_. A educação superior e as metodologias

ativas de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária. Dissertação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL. 2017. Disponível em: <[https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf](https://unisal.br/wp-content/uploads/2018/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Renata-dos-Anjos-Melo.pdf)> Acesso em: 09 jun. de 2020.

MORAES, Karina A. R. Fernandes C. de. A internacionalização das IES: o EMI e a PUCPR. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas – EDUCERE**, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23400\\_13671.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23400_13671.pdf)> Acesso em: 9 jun. de 2020.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>> Acesso em: 10 jun. de 2020.

SOBRAZO, Lidiane Schlotefeldt. **Aquisição x aprendizagem da língua estrangeira. 2006**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28276/15985>> Acesso em: 10 jun. de 2020.

SOUTO, Mauren Vanessa Lourenço. ALÉM, Alline Olivia Flores Gonzales. BRITO, Ana Marlene de Souza. BERNARDO, Cláudia. Conceitos de uma língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, ano 20, n°60 supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>> Acesso em: 10 jun. de 2020.

## OS IMPACTOS DOS JOGOS DIGITAIS NÃO-DIDÁTICOS NO APRENDIZADO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

Leticia Eckstein<sup>13</sup>

Karina Aires Reinlein Fernandes<sup>14</sup>

**RESUMO:** Este trabalho visa compreender os impactos dos jogos digitais não-didáticos nos processos individuais de aprendizagem, bem como analisá-los por meio de bibliografias e artigos disponíveis sobre o assunto. Apontamentos foram realizados sobre as tecnologias e demais aspectos inerentes dos jogos que propiciam o aprendizado, sobretudo a partir da experiência de imersão, interação e protagonismo, que vão ao encontro do atual perfil cognitivo e social dos nativos digitais (PRENSKY, 2012; MATTAR, 2010), compreendidos neste trabalho como os aprendizes de inglês como língua adicional (COOK, 2003; ELLIS, 1997; KRASHEN, 2002). A análise busca salientar a influência dos ambientes internos e externos ao jogo, na dinâmica das relações de aprendizado estabelecidas entre os aprendizes e os games. Afinal, chega-se à conclusão de que o processo de aprendizagem é autodeterminado e tem como protagonista o próprio aprendiz, suscitando a integração das motivações de forma natural e o aprendizado do inglês como língua adicional.

**Palavras-chave:** Jogos digitais não-didáticos. Aprendizagem. Aquisição de língua. Inglês.

**ABSTRACT:** This paper aims to understand the non-didactic digital games effects on the individual learning processes, as well as analyze those processes through bibliographies and available articles related to this matter. Notes were made about technologies and further inherent aspects of the game that provide the learning, overall based on the immersion, interaction and protagonism, that meet the actual cognitive and social profile of the digital natives (PRENSKY, 2012; MATTAR, 2010), comprehended in this work as the English additional language learners (COOK, 2003; ELLIS, 1997; KRASHEN, 2002). The analysis emphasizes the environment influence on the relationship of learning dynamics established between the players (learners) and the games. Finally, it is concluded that the learning process is self-determined and has as protagonist: the learner, and the integration of the natural motivations, causing the English as a second language to be learned in a contextualized and significant to the learners.

**Keywords:** Digital games. Learning. Language acquisition. English.

*“Language is at the heart of human life.*

*Without it, many of our most important activities are inconceivable.”*

*(COOK, 2003, p. 3)*

---

<sup>13</sup> Graduada em Letras Português-Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [kar\\_aires@yahoo.com.br](mailto:kar_aires@yahoo.com.br)

<sup>14</sup> Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Curso de Letras Português-Inglês na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: [karina.reinlein@pucpr.br](mailto:karina.reinlein@pucpr.br)

## INTRODUÇÃO

As preocupações são constantes em algumas pessoas no que compete a intensidade do envolvimento dos jovens e crianças com os jogos, que usam das temáticas para afirmar que os mesmos são violentos e incentivam comportamentos semelhantes, assim como os tornam hiperativos e antissociais, além de fazer mal para os olhos, por exemplo, um posicionamento que pode vir a cegar a população para os seus benefícios.

Os dispositivos, quando utilizados conscientemente, dentro das classificações indicativas e em períodos saudáveis de interação, oferecem uma gama abrangente de aprimoramento das capacidades cognitivas por parte dos aprendizes, além de ambientes altamente interativos de aprendizagem de Língua Inglesa (LI) como Língua Adicional (LA)<sup>15</sup>.

A tendência das formas de aprendizagem é se renovar conjuntamente com o progresso da tecnologia, um processo que ocorre não somente no âmbito educacional, mas também na esfera individual daqueles que entram em contato com as novas possibilidades.

Por renovação entende-se, na área da educação, a adaptação dos conteúdos, metodologias aplicadas e recursos necessários para atender às necessidades tanto dos docentes quanto dos discentes, que individualmente possuem as estruturas cerebrais e os paradigmas de aprendizagem particularizados em decorrência do contato com as tecnologias digitais.

Entre as diferentes bases que proporcionam a aquisição de línguas estrangeiras de forma alternativa, ou seja, não didática e no campo individual, estão os jogos digitais que, indiferentemente às plataformas, sofreram mudanças consideráveis nos últimos anos na complexidade dos desafios, na interface, nos seus aspectos visuais e auditivos e, conseqüentemente, no número de informações repassadas aos jogadores durante o jogo e nas formas de comunicação in-game, fatores que têm viabilizado meios

---

<sup>15</sup> Para esta pesquisa, os termos Segunda Língua (L2) e Língua Estrangeira (LE) estarão inseridos no termo Língua Adicional (LA).

suficientes para a obtenção de conhecimento mínimo para a comunicação em contextos linguísticos reais ou certa capacidade de compreensão na LI como LA.

## 1. A LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

De acordo com Ellis (1997), “entende-se por segunda língua aquela que se aprende de forma subsequente à materna, podendo se referir a uma terceira ou quarta língua adquirida” (ELLIS, 1997, p.3) pelo indivíduo, conceito que adotamos neste trabalho para definir a aprendizagem da LI com o intuito a utilização de forma secundária, em ambientes isolados da língua materna do país (LM), assim, nomearemos esta língua de Língua Adicional, a abrangência de seu uso.

Aprender uma LA é um processo complexo que demanda, primeiramente, contato para que haja curiosidade e, conseqüentemente, o desejo de aprender, como é apontado por Vygotsky (2007) ao afirmar que a motivação é um dos fatores principais, não só de aprendizagem como também de aquisição de uma língua. Para compreendermos melhor quais são os processos de aquisição, recorreremos a Stephen Krashen (2002), que analisou os sistemas de desenvolvimento de habilidades em língua estrangeira presentes em adultos através da denominada “monitor theory”, na qual foram levantadas duas hipóteses principais, aquisição (inconsciente) e aprendizagem (consciente), além do modelo de monitor que direciona a performance dos indivíduos na língua alvo, que será especificado e relacionado aos jogos digitais na seção 4 deste trabalho.

A aquisição é extremamente próxima dos processos naturais realizados pelas crianças ao aprender a se comunicar e requer interação significativa com a língua, os falantes nativos dedicam maior atenção à mensagem que desejam passar do que à correção de erros ou regras formais, o que não significa que as mesmas não ocorram, apenas são feitas pontualmente como forma de adequação das estruturas para que se obtenha melhor compreensão por parte dos ouvintes no momento de comunicar. Há também similaridades nas estruturas utilizadas, tanto na infância quanto na fase adulta, que criam certa noção gramatical do aprendiz, por mais que não se tenha conhecimento formal das regras é possível identificar quando determinados usos não correspondem as possibilidades da língua.

Já a aprendizagem consciente acontece a partir da constante correção dos erros e exposição a regras explícitas, o que colabora para a manutenção das representações mentais das generalizações linguísticas, geralmente organizadas das mais simples para as mais complexas, uma sequência que difere dos processos naturais de aquisição. O autor defende que estes conhecimentos internalizados conscientemente sobre a língua a ser aprendida se tornam disponíveis como um monitor para, durante a performance, realizar alterações que visam melhorar a precisão das emissões, incluindo aqueles baseados na comunicação ativa. No caso do inglês, devido a seu alcance na cultura global, o contato é extenso no dia a dia dos aprendizes, já que a língua compõe, inclusive, parte do vocabulário diário nos centros urbanos como, por exemplo, *hot dog*, *outlet*, *shopping* e *check-in*, assim como nas redes sociais altamente utilizadas na comunicação diária como *like*, *tweet*, *share*, *sign in*, *sign out*, *page*, *feed* entre tantas outras palavras.

Com os aparelhos eletrônicos não é diferente, a tecnologia ganhou espaço na rotina da sociedade do século XXI, principalmente no campo do entretenimento, e marca presença desde softwares até consoles desenvolvidos especificamente para a diversão, dentre os quais se encontram os jogos digitais, que possuem termos em grande parte provenientes da LI e não sofrem nenhum tipo de alteração semântica ou de grafia na língua portuguesa (*pause*, *enter*, *on*, *off*, *start*, *restart*, *user*) fenômeno conhecido como estrangeirismo, responsável pela aquisição de amplo vocabulário, trazendo ao conhecimento dos falantes de outras línguas as características fonéticas da língua inglesa (SILVA, 2005), fator externo que influencia no aprendizado.

Há, porém, diferentes perspectivas atribuídas às línguas por parte dos falantes nativos se comparadas às dos aprendizes, como é apontado por Cook (2003) no parágrafo:

Native speakers of a language usually regard it as in some sense their own property. Yet they do not resent other people acquiring it: they lose nothing in the process and are flattered to share something so highly valued. Yet, however many people learn their language, they still regard it as 'theirs'. They feel that outsiders cannot identify with it quite as they do. To them it remains familiar and intrinsic, to others it remains foreign and something apart. It is their right, they believe, to determine what counts as correct and acceptable. (COOK, 2003, p. 22)

Ainda de acordo com o mesmo autor, os sentimentos de posse sobre a LM e a tentativa de preservar a identidade cultural e linguística são naturais, especialmente com línguas internacionalizadas. A LI deixou de ser uma opção entre as línguas estrangeiras para ocupar um lugar próprio no cenário internacional, e hoje é ensinada na maioria dos países nas áreas de negócios, educação e acesso à informação, diminuindo consideravelmente a busca por outras línguas como o Francês, por exemplo, que deixou de ser dominante na diplomacia e no controle do tráfego aéreo.

Tal crescimento que foi acelerado pelo processo de digitalização, que aprimorou e facilitou a comunicação internacional. A expansão da influência cultural, econômica e política dos Estados Unidos pelo mundo fez com que, além dos exemplos citados acima, filmes, músicas e programas televisivos fossem produzidos na língua materna do país, que também impera no maior meio de comunicação da atualidade, a internet, tornando o aprendizado e o uso do inglês como uma língua adicional, basicamente, necessários.

O ensino/aprendizagem de inglês como LA envolve ambos falantes nativos e não-nativos enquanto professores ou demais funções associadas, englobando interesses pessoais, políticos, acadêmicos e comerciais por parte dos países que buscam ascender financeira e internacionalmente, passando a fazer parte da vida diária dos mesmos. Se faz necessário, ainda, contextualizar e identificar a natureza dos indivíduos inseridos no contexto acima e entendidos como aprendizes no presente artigo, os nativos digitais.

De acordo com Marc Prensky (2001, 2012), principal desenvolvedor do conceito, são designados nativos digitais aqueles que nasceram nas duas últimas décadas do século XX, e cresceram em meio a tecnologia digital, com tablets, smartphones, computadores, videogames e acesso à internet, tendo a comunicação instantânea e um grande número de informações a serem processadas como parte integral do seu desenvolvimento, fator que os torna fluentes na linguagem digital, ou seja, interagem diretamente com os aparelhos sem dificuldades de compreender suas funcionalidades.

A naturalização da experiência on-line, que participa diretamente da formação intelectual, física e afetiva das gerações em questão, aumentou a capacidade de adaptação dos mesmos, além de transformar a maneira como se comunicam, que passou a acontecer instantaneamente através de mensagens e e-mails, como compartilham

informações e experiências individuais, mais sucintamente e utilizando principalmente vídeos transmitidos em tempo real com câmeras de celulares ou webcams, imagens postadas em diversos sites e redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Snapchat*, e *Tumblr*, por exemplo, o que gerou certa prioridade da linguagem visual frente a textual, assim como rompeu barreiras geográficas e aumentou tanto o alcance quanto o número de pessoas envolvidas nas situações compartilhadas, juntamente ao contato com grupos de identidades diversas, já que o acesso deixou de ser restrito aos indivíduos que se relacionam pessoalmente e diretamente com o interlocutor para dar espaço ao alcance mundial, tornando a socialização mais ampla em termos de possibilidades, inclusive com a diversidade cultural, tendo a língua inglesa como principal possibilidade de conexão e comunicação nesses casos.

Menezes (2010) afirma que as novas formas de interagir com o ambiente e o alto número de estímulos, juntamente ao intenso fluxo de informações, modificaram as estruturas neurais e, portanto, o paradigma atencional dos que tiveram as mídias digitais como parte integral do desenvolvimento físico e cognitivo durante a infância. O processo responsável pela construção das estratégias de pensamento e aquisição e consolidação de conhecimentos, propícios a se reconfigurar em funções mais elaboradas diante das diferentes mídias e suas variadas informações e estímulos.

A autora supracitada nomeou os períodos de remodelamento do sistema de “períodos críticos”, já que o mesmo seria, a princípio, plástico e apresenta fenômenos de consolidação de conteúdo (memória) e aquisição de informações ambientais (aprendizagem). Essa capacidade do cérebro de se reorganizar constantemente em virtude do ambiente, tanto virtual como físico, é abordada também por Prensky (2001;2012), e chamada de neuroplasticidade. Segundo o autor, as últimas pesquisas em neurobiologia apontam que os vários tipos de simulações, as experiências individuais, o ambiente e a cultura afetam as estruturas cognitivas conjuntamente a forma como estas pessoas pensam e que tais transformações se perpetuam, da infância à vida adulta. Ao contrário do que se pensava, o cérebro não conta com um número fixo de células que morrem com o tempo, mas se reorganiza e muda, ou seja, é replanejado para se adaptar ao input que recebe. A reorganização cerebral, porém, não é fácil, casual ou arbitrária, ela demanda trabalho árduo para apresentar resultados (Prensky, 2001;2012).

## 2. JOGOS NÃO-DIDÁTICOS

A terminologia “não didáticos” se refere aos jogos eletrônicos utilizados fora das salas de aula e do ambiente escolar, mais especificamente nos computadores pessoais e vídeo games caseiros ou portáteis, englobados aqui pelo termo “digital games”.

Devido às diversas representações estratégicas e formas de interatividade que compõe os jogos digitais, os mesmos foram anteriormente organizados em categorias pela proximidade das formas de mediação dos players com o jogo, e posteriormente divididos em gêneros construídos a partir de diferentes aspectos que envolvem e direcionam o ponto de vista do jogador em relação ao ambiente do jogo, assim como as narrativas e os objetivos propostos aos participantes (APPERLEY, 2006; GREGERSEN, 2011).

Apperley (2006) tipificou as duas principais categorias que norteiam as divisões. A plataforma, que consiste no sistema e no hardware operados para jogar, que inclui computadores, smartphones, Playstation 3 ou 4, Xbox 360 ou One, Nintendo Wii, WiiU ou Switch, os portáteis Nintendo DS ou 3DS, PSP e PS Vita, entre outros. E o modo, que rege como o tempo, o espaço e os outros fatores que definem o mundo do jogo são experienciados pelos players, que possuem subcategorias baseadas na variação das dinâmicas, se centradas apenas em um jogador que segue uma narrativa linear (single-player) ou necessita formação de grupos para atingir o objetivo, competir entre si ou com outros times (multi-player).

A visualização do personagem principal (avatar), criado pelo próprio jogador ou oferecido pelo jogo, tem apenas duas variantes: primeira (first-person) e terceira pessoa (third-person), que interferem diretamente na construção da proximidade física e visual dos avatares ou do player com o ambiente do jogo (game-world), tendo como resultado do controle exercido seus papéis na narrativa (role), baseados em técnicas narrativas retiradas principalmente dos gêneros literários e cinematográficos.

Gregersen (2011) argumenta que os gêneros se relacionam com diversas categorias ao mesmo tempo e são historicamente mutáveis, com alterações constantes no que remete a teoria, sendo parcialmente definidos pelas similaridades na forma, na qual os meios de comunicação se constituem como um de seus aspectos, e pelas ações comunicativas tipificadas, veiculadas pelas mídias, entendidas pelo autor como o meio

físico de comunicar as ações, que não pertencem a uma única mídia, mas podem ser movidas de uma para outra ou se expandir às demais.

Os quatro principais gêneros propostos para os games digitais pela análise de Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (*Apud* Gregersen, 2011) abstraíram as tecnologias envolvidas com o intuito de focar na interatividade e nas ações a serem tomadas pelos jogadores para obter sucesso demandadas pela estrutura do jogo, que são ação, aventura, estratégia e process-oriented, resultando em subgêneros provenientes da indústria de jogos digitais, da imprensa e sites populares, categorizados pelas temáticas mais detalhadamente como esporte, aventura, plataforma, combate, corrida, estratégia, shooter, etc.

Gregersen (2011) enfatiza que a identificação dos tipos de interatividade é compatível com os recursos tecnológicos inclusos nas ações, ação e estratégia, por exemplo, envolvem diferentes esforços cognitivos, de diferentes complexidades, gerando reações e emoções distintas nos jogadores durante o gameplay. Fator que permite a combinação com gêneros já estabelecidos como western, sci-fi e fantasia, altamente utilizados na classificação de produtos de entretenimento, o autor argumenta que há, ainda, um lapso na teorização de como a tecnologia material e a interação se relacionam com gêneros estabelecidos, defendendo que a interface e suas tecnologias desempenham um papel substancial na consolidação dos gêneros de jogos digitais, principalmente no que remete à inovação e evolução.

A estética das estratégias, ao contrário das possibilidades de controle dos avatares de acordo com as narrativas propostas, não possui associações tão fortes com os gêneros, mas sim com o uso de informações a serem acessadas e contextualizadas para avaliar as opções e fazer escolhas que irão trazer o resultado desejado, e se subdivide de acordo com as exigências dos caminhos elaborados para atingir o objetivo final, podendo ser em tempo real (real time strategy, RTS) ou da alternância de momentos disponíveis para a aplicação das estratégias (turn-based strategy, TBS).

### 3. GAME-BASED LANGUAGE LEARNING

A terminologia game-based language learning se refere aos processos de aprendizagem de segunda língua que tem por base os jogos, geralmente os digitais.

Selecionamos alguns trabalhos para explorar tal conceito e mostrar ao leitor levantamentos que consideramos relevantes para o nosso trabalho.

LAXMISH e YAN (2009) observaram o potencial educativo dos MMOs (Massive Multiplayer Online) e concluíram que os ambientes virtuais dos jogos podem contribuir com a alfabetização, a atenção, o tempo de reação e o pensamento mais elaborado dos aprendizes (p. 30), sendo mais efetivos os escolhidos pelo potencial a partir do gênero, da acessibilidade e extensibilidade por construírem pontes entre o conteúdo e a prática profissional através do game-world, incluindo a segurança dos aprendizes de avançar e participar de comunidades com conhecimentos teóricos mais elaborados por estarem imersos no processo de role-play, assumir o papel de determinado personagem dentro do jogo, e busca de informações.

Turgut e Irgin (2009) defendem o uso de tecnologias para facilitar e aprimorar a aprendizagem, e buscam compreender o funcionamento dos online games enquanto ferramentas pedagógicas ao considerar que os alunos atuais passam mais tempo jogando, partindo dos questionamentos em torno da capacidade dos jogos de ensinar e da possibilidade de os players utilizarem com a finalidade de aprender uma língua estrangeira.

Os games criam ambientes complexos que favorecem a aquisição de segunda língua através da conexão entre a tecnologia e atividades interativas, com colaboração online e integração das mídias de entretenimento aos processos de aprendizagem, fatores que influenciam na motivação se comparados aos presentes nos softwares educacionais, que os desenvolvedores ainda encontram dificuldades para equilibrar a quantidade de conteúdo com o contexto e os feedbacks sem sacrificar o nível de controle esperado pelos players, segundo os autores.

Dos benefícios e possibilidades fornecidos pelos jogos para os processos de aprendizagem de língua inglesa, o trabalho com vocabulário foi um dos mais esclarecedores. Visto pelos nativos digitais como entediante de forma recorrente, quando integrado aos jogos, se encontra em contextos nos quais os jovens aprendizes utilizam com propósitos individuais, tornando a prática mais significativa. Outro ponto importante é a pronúncia, estudantes facilmente intimidados pela insegurança e pelo medo de cometer erros ou se expor na frente dos seus pares tendem a hesitar ou evitar participar

das atividades de speaking dentro das salas de aula, Turgut e Irgin (2009) asseguram que estas mesmas pessoas têm maiores tendências de praticar no ambiente virtual ao interagir com os jogos e ganhar feedbacks linguísticos válidos antes de aplicar os conhecimentos no “mundo real”. Os pesquisadores realizaram seus estudos com 10 alunos de escolas diferentes, entre 10 e 14 anos, do ensino fundamental e médio na cidade de Mersin, na Turquia, onde a língua inglesa é estudada como língua estrangeira nas escolas e universidades públicas desde o ensino fundamental, e tiveram como principal foco crianças turcas que frequentam internet cafés para jogar nos computadores, games majoritariamente em inglês, e instituíram três acepções diferentes das experiências de aquisição dos discentes fundamentadas nas descobertas.

Transfer, uma estratégia desenvolvida pelos participantes para aprender palavras novas, como supor de acordo com o contexto, buscar em dicionários online, perguntar a algum jogador que está próximo ou a alguém que fale inglês, que consiste em transferir o conhecimento da internet para o jogo visando descobrir o significado da palavra, que já se encontra contextualizada em estruturas naturais da língua e poderá ser fixada na repetição devido as várias oportunidades de uso disponibilizadas no gameplay, que ocorre, inclusive, em exposições constantes a língua-alvo.

A compreensão da informação, tanto escrita quanto oral, presente nos diálogos e textos do jogo, e as respostas rápidas às interações exercem um papel importante na motivação, que se configura como a segunda acepção, dos participantes para aprimorar o vocabulário, além de potencializar as habilidades colaborativas.

A terceira é awareness, que diz respeito a percepção dos próprios players em relação aos benefícios e malefícios provenientes dos jogos, assim como sua autonomia para selecionar os conteúdos e atividades mais proveitosos para a própria aprendizagem. Enquanto os pesquisadores acima citados focaram nos relatos dos próprios players quanto a experiência de aprendizagem dentro dos jogos, Lynn Alves (2008) começa seu artigo delimitando as pesquisas analisadas por ela em torno da relação dos games com aprendizagem em duas linhas próximas, porém distintas, no entendimento da categoria dos games enquanto eletrônicos ou digitais, um ponto de vista que consideramos interessante integrar ao nosso trabalho, mas que não irá alterar a nomenclatura “jogos digitais”.

Os jogos digitais possuem espaços interativos com características narrativas e visuais mais simples se comparadas aos presentes nos eletrônicos, e tem a interatividade e a jogabilidade aproximadas aos jogos eletrônicos, no que é definido pela autora como pertencentes a primeira e segunda geração. O principal divisor das duas categorias é a imersão, que nos jogos denominados eletrônicos é elaborada mais detalhada e significativamente, com narrativas e estratégias mais complexas, além de as temáticas serem selecionadas de acordo com o “universo dos jogadores” (ALVES, 2008, p. 3). A partir da análise das obras dos autores Pecchinenda, Murray e Turkle, Alves (2008) identifica o sujeito que joga como “homo game”, e argumenta que a autonomia e a independência são mais acentuadas devido à realidade altamente tecnológica na qual o jogador está inserido, que gera um processo de “hibridização” derivado da interação entre o elemento interno, o jogador e sua mente, e o elemento externo, o console e o software do jogo, tendo o player como protagonista, a parte ativa que controla as ações.

O protagonismo que dá ao sujeito a possibilidade de representar através da simulação cenários e histórias que são fruto do seu imaginário individual, como é afirmado pela autora, uma “cultura de simulação” que é determinada por “pensamentos não-lineares” e pela ressignificação de si através de avatares e personagens.

A aprendizagem, para estes sujeitos, se dá na construção de sentidos atrelados às informações que surgem durante situações específicas dentro dos jogos, que dificilmente serão desconexas. Alves (2008) propõe um trabalho junto aos docentes para que a integração das tecnologias ao ambiente escolar ocorra com sucesso, evitando ações descontextualizadas por parte dos professores e a frustração dos discentes com as tentativas, pois a principal intenção do uso dentro das salas de aula é transpor os espaços de aprendizagem intrínsecos aos games para os softwares educativos a fim de que sejam melhor explorados e discutidos pelos educadores.

Crookall e Oxford (1990) investigaram como os jogos e simulações podem ser aplicados nos processos de aquisição de uma língua estrangeira junto a seus aspectos culturais a fim de ajudar os aprendizes em sua trajetória, com ênfase na dimensão comunicativa do uso da segunda língua, objetivo fundamental de aprender uma nova língua, justificada no parágrafo: “Communication is a complex, dynamic, and qualitative

process involving the creation, interpretation, negotiation, and exchange of meanings by individuals and social groups.” (CROOCKALL E OXFORD, 1990, p. 10).

Os autores buscam centralizar a língua estrangeira no processo comunicativo entre indivíduos de diferentes culturas e contextos sociais, e associam as abordagens, métodos e técnicas instrucionais em segunda língua a integrar a competência linguística às suas práticas, tendo a motivação e o estado emocional individuais como grandes instigadores do aprendizado. A comunicação entre os players, individualmente, com os aliados, dentro do time ou com seus oponentes durante o gameplay, é essencial nas partidas online, indiferentemente às configurações organizacionais dos indivíduos dentro do jogo e da função ocupada.

Bullard (*Apud* Crookall e Oxford, 1990) atribuiu os conceitos de briefing e debriefing ao comportamento e ao uso da língua-alvo dos aprendizes durante as simulações como parte integral do processo, que consideramos a possibilidade de relacionar às atividades realizadas pelos players nos jogos digitais.

Briefing é elucidado por Bullard como um momento de preparação para as atividades a serem desempenhadas na simulação que requer dos participantes a assimilação de informações sobre o contexto e as atribuições individuais, no caso da língua estrangeira o autor sugere aos professores que o input esteja inserido em diferentes apresentações (visual, escrita, em áudios, etc.) a fim de o vocabulário ser introduzido gradualmente aos alunos e afirma que tal assimilação tende a ser facilitada a partir da participação ativa e do envolvimento dos aprendizes. Para os gamers, o processo pode ser compreendido como um preparo prévio para o jogo a partir da observação de jogadores mais experientes nas partidas e dos termos utilizados por eles nos chats para se comunicar entre si, a busca de vídeos de gameplays no youtube e a leitura de informações disponíveis por outros players ou fãs nas wikis, que pode, assim como as informações didáticas associadas, ocorrer na língua materna para ser transferido a língua estrangeira durante a comunicação.

Já debriefing é um momento destinado, basicamente, a auto avaliação, autoanálise e feedbacks das atividades dentro da simulação e da performance na língua-alvo, considerada pelo autor tão importante quanto a simulação por si só. Algumas

plataformas digitais oferecem os feedbacks logo após o gameplay, como será exemplificado na seção 4.1.

## 4. OS AMBIENTES DE USO DA LÍNGUA INGLESA DENTRO DOS JOGOS DIGITAIS NÃO-DIDÁTICOS

Uma das características mais fortes dos jogos digitais não didáticos é a interatividade, responsável por reter um público cada vez maior, e é justamente uma das maiores dificuldades dos sistemas de ensino de LI como LA, e dos professores, integrá-la nos processos de aprendizagem.

Com cérebros altamente conectados no mundo digital, foco atencional dividido em diversos pontos ao mesmo tempo e um imediatismo latente em função de respostas rápidas e constantes, ou seja, indivíduos habituados a receber e processar uma grande quantidade de informações e estímulos na maior parte do tempo, o desejo pelo protagonismo das atividades é inevitável, e o mesmo se tornou essencial para que o interesse dos aprendizes se mantenha, principalmente ao aprender uma segunda língua. Além da interatividade, a imersão, a motivação e o protagonismo também são partes intrínsecas dos games, aspectos que facilitam os processos de aprendizagem.

Korhonen et. al. (2009) ao estudar as propriedades da experiência dos consumidores de produtos interativos, dentre os quais os jogos digitais, perceberam que a interatividade vai ao encontro da efetividade e da eficiência buscada pelos clientes, da comunidade gamer, principalmente quando encontram um design adequado.

Os autores salientam que emoções positivas são essenciais para manter a curiosidade e o desejo de usar os produtos com frequência devido à satisfação e propõe um conceito de utilidade, usabilidade e prazer que devem estar presentes na interface do jogo e durante a interação do usuário com o objeto, que tem a percepção afetada por experiências anteriores com produtos similares e expectativas provenientes de habilidades e conhecimentos pessoais, que interferem nas emoções resultantes, assim como o contexto, social e físico, nos quais a interação acontece.

Os videogames são vistos pelos autores como um produto não-utilitário, ou seja, no lugar de funcionarem com a intenção de tornar tarefas e afazeres mais fáceis,

mais eficientes e com resultados práticos melhores, eles são projetados para tornar a experiência de jogo mais prazerosa e suficientemente desafiadora, com atributos como diversão e contentamento, com o design voltado para satisfação pessoal. Os resultados do estudo apontaram para 19 categorias contidas na construção da interatividade, sendo algumas alteradas para melhor identificar as experiências derivadas: cativação, desafio, sentimento de realização, competição, controle, descobertas, exploração, expressão, fantasia, amizade, estímulos, sadismo, sensações, simulação, submissão, subversão, sofrimento, simpatia e suspense (tradução livre dos termos). A imersão, terminologia que se refere ao ápice da experiência in-game, é compreendida como o resultado do engajamento e do envolvimento dos players com o jogo, coloquialmente citado pelos gamers em análises, e no vocabulário comum do grupo, como o sentimento de “estar dentro do jogo”, que demanda tempo, esforço cognitivo, atenção e “investimentos” emocionais (CAIRNS, 2012).

A imersão in-game tem o envolvimento emocional e cognitivo, a dissociação do mundo real e a percepção do player dos desafios e controles do jogo como fatores constituintes que levam os indivíduos a atingir um estado cognitivo de absorção, promovido pelo manuseio da plataforma tecnológica e da interação com o jogo digital em si, simultaneamente experienciados física e subjetivamente, ou seja, total dedicação aos eventos in-game, ainda segundo Cairns (2012).

Schoenau-Fog (2011) buscou focar nos aspectos dos jogos que podem ser responsáveis por impulsionar a experiência de imersão, iniciada por motivações que podem estar relacionadas ao game, como um tema de interesse individual, por exemplo, ou de origem pessoal, como fazer novos amigos online.

Depois de começar a jogar, o processo de engajamento (como é nomeado pelo autor) passa a se basear em objetivos, sejam eles propostos pelo jogo ou definidos pelo jogador para atender a demandas de satisfação pessoal. A visão de atingir os objetivos instiga à realização das atividades disponíveis no gameplay, de maior ou menor complexidade, que impelem o jogador a continuar efetuando tarefas secundárias para atingir diferentes metas, particulares ou não, obtendo resultados nem sempre positivos ao atingir, mas que podem incentivar a melhorar as habilidades exigidas para resolver o

desafio, tentar novamente várias vezes ou procurar pessoas diferentes para reformular o time, por exemplo, que também contribuem para que as pessoas continuem jogando.

Os objetivos apresentados pelos jogos como quests, tempo limitado para realizar as tarefas ou itens a serem colecionados, são compreendidos como extrínsecos, e os intrínsecos se configuram como os elaborados pelos próprios jogadores dentro das possibilidades do jogo, como explorar o mapa, conseguir uma nova skin para determinado personagem etc., ou seja, uma motivação constante, que se renova. As atividades estão diretamente conectadas a aquilo que os players querem fazer, principalmente in-game, e podem ser incluídas em dez categorias elaboradas pelo autor. Solucionar, que envolve o player ao exigir o uso de faculdades mentais para resolver desafios e elaborar estratégias ou táticas.

O uso dos sentidos, sendo os mais recorrentes o auditivo e o visual, viabilizado por aspectos do jogo como músicas, efeitos sonoros, a qualidade dos gráficos, animações, cores e estética visual, responsáveis pela ambientação que reflete no envolvimento sensorial dos players.

A interface, responsável pelo envolvimento físico presente no controle do jogo e nas ações físicas necessárias, de apertar uma tecla a movimentos que envolvem o corpo inteiro, como o Kinect do Xbox 360 ou os sistemas do Wii-mote do Nintendo Wii, e o design dos controles dos consoles que devem ser anatômicos e acessíveis, de fácil manuseio. Atividades de exploração dos elementos do jogo, o mundo, variedade de itens, como exemplo podemos usar mapas open-world, como o do game Skyrim: the elder scrolls. Envolvimento através da experimentação, representada pelas possibilidades de alterar características dos personagens ou escolher personagens distintos, com funções diversificadas, ocupar diferentes papéis na narrativa, customizar elementos do jogo como o cenário.

A experimentação se subdivide em outras duas categorias consideradas pelo autor a partir do envolvimento com a história e a com os personagens. A experiencição da história tem como principal motivação o envolvimento com o enredo da narrativa, a descoberta dos desfechos, de explicações para situações vividas pelos personagens, a curiosidade pelo conteúdo dos capítulos. Já a experiencição do personagem envolve a

vontade de desenvolver e jogar com algum em específico, ver evoluções, saber o que acontece com ele, como se relaciona com o mundo do jogo e com os outros personagens.

Criação, que envolve os indivíduos ao apoiar conteúdos gerados pelos próprios players, atendendo a certa autonomia e desejo de criação demandados por diversos gamers. Destruição também é uma das categorias, o autor aponta que destruir objetos e estruturas é visto por alguns players como próximo no quesito diversão de jogos que tem como objetivo eliminar oponentes. A última característica é a socialização, que engloba os elementos sociais, principalmente quando a experiência de compartilhar o jogo se torna o próprio objetivo do game.

É especialmente aqui que se instala a competitividade entre os players, uma das principais motivações para voltar a jogar o mesmo jogo é a possibilidade de fazer amizades, conhecer pessoas diferentes, de diversas nacionalidades, ao jogar em casa em consoles e computadores que suportam múltiplos jogadores em um mesmo ambiente online, é natural o envolvimento em comunidades criadas a partir dos jogos, ao ter um bom desempenho no jogo ou colaborar com o time, é conquistado o respeito dos pares, que incentivam uns aos outros a continuar jogando, são comparadas conquistas e realizações dentro do jogo, são discutidas habilidades e táticas para chegar aos objetivos, sozinhos ou em times, comparar os resultados das competições é umas das atividades mais recorrentes na comunidade gamer, sendo os jogos multiplayer os de maior sucesso. O protagonismo é promovido a partir do uso de tecnologias adaptativas in-game e de abordagens player-centered, que consideram a diversidade dos perfis individuais de aprendizagem e preferências de estilos de jogo, defendido por Charles et. al. (2005) para melhorar a experiência de gameplay.

As particularidades de cada jogador no que diz respeito às limitações das habilidades exigidas pelos games, a técnica que recebe maior foco no momento de completar os desafios e tarefas, quando relevadas e integradas às possibilidades de adaptação do gameplay para favorecer o controle e a moderação do nível dos desafios aumentam a acessibilidade e a experiência de autonomia, os autores afirmam, porém, que o uso das tecnologias dinâmicas responsivas às singularidades dos players é especialmente raro.

É necessário diferenciar usabilidade de jogabilidade ao se pensar no design de um software que tem como foco o player enquanto usuário, a medida que a primeira busca tornar a tecnologia em questão o mais funcional e acessível possível, o sucesso da segunda depende de inicialmente ocultar certas opções, tornando-as disponíveis após investir tempo no jogo ou atingir determinadas metas, desafiando o jogador e aumentando o tempo destinado ao jogo, um processo de evolução e engajamento.

Como o foco deste trabalho é a aprendizagem de inglês como língua adicional mediada por jogos digitais, principalmente a que se dá em ambientes não didatizados, decidimos explorar um pouco mais a teoria do monitor de Krashen (2002), que abrange tanto o público infantil quanto o adulto, fator que vai de encontro a faixa etária dos gamers. Krashen (2002) apontou três condições necessárias para o sucesso da performance em língua estrangeira por parte dos indivíduos a partir do uso do monitoramento: o tempo, o “foco na forma” e o conhecimento da regra. O tempo é voltado para a aplicação consciente de regras gramaticais, que exige atenção e envolvimento do indivíduo na mensagem a ser transmitida, o foco na forma é parte da prática daquele que conhece previamente as regras a serem aplicadas.

O autor esclarece que são raras as situações em que as três condições são contempladas, e que o modelo apresentado não busca defender a autocorreção a partir de conhecimentos gramaticais adquiridos, o “sentimento” do que é gramaticalmente correto ou um monitoramento baseado apenas em regras conscientes, o intuito é reconhecer que a aprendizagem está disponível para o aprendiz como uma espécie de monitor. A dicotomia aquisição/aprendizagem guia as interpretações possíveis das descobertas em diversas áreas dos estudos de aquisição de segunda língua, uma extremamente influente em ambos processos, e a primeira abordada pelo autor, é a variação individual. O uso do monitoramento pode atingir dois extremos, um aprendiz que faz uso recorrente do conhecimento consciente da língua-alvo, tornando a fala muitas vezes formal em contextos extremamente informais, por exemplo, apresentando um output altamente editado antes de ser emitido, e um que raramente aplica o monitor ao seu output.

A parte dos extremos, Krashen (2002) levantou características gerais do uso do monitor a partir de diversos estudos de caso informais, e percebeu que o sucesso vem de editar o output da segunda língua, quando não interfere nos processos de comunicação,

resultando em performances variadas que tem seus erros corrigidos e as práticas melhoradas de acordo com o uso do monitor, e descobriu que os usuários do monitor tendem a se preocupar mais com uma linguagem “correta”.

A seção abaixo foi escrita com o intuito de revelar o ponto de encontro entre a ambientação do jogo, criada a partir dos aspectos citados acima, e a língua inglesa como língua adicional, norteado, principalmente, pela teoria de Krashen (2002) que vai ao encontro as partes das estruturas do gameplay analisado.

## 4.1 OVERWATCH

Overwatch é um FPS produzido e distribuído pela Blizzard Entertainment Inc. com disponibilidade para as plataformas PlayStation 4, Xbox One e computadores, já conta com mais de 100 premiações de jogo do ano e atingiu em janeiro de 2017 a marca de 25 milhões de players registrados pelo mundo, conquista publicada pela própria companhia em nota no twitter. As partidas online mais comumente escolhidas são as de ataque, que tem como principal objetivo a captura de espaços demarcados no mapa, com a dinâmica RTS aplicada ao gameplay e organizada em dois times, cada um composto por seis players, que se opõe sendo um responsável pela defesa e o outro pelo ataque e captura, e a escolta de carga, que vai de um ponto até o outro no mapa somente quando acompanhada por pelo menos um integrante do time de escolta, o time responsável pela escolta tem um tempo estipulado pelo jogo para chegar até o objetivo, enquanto o time oponente tem o mesmo tempo para impedir que a carga chegue ao final do percurso, ambas podendo ter sua duração prorrogada de acordo com o desempenho dos times.

A perspectiva individual do jogo é em primeira pessoa, com informações sobre o herói escolhido dispostas na tela (figura 1):



Figura 1 - Perspectiva do player em FPS.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.

Overwatch conta com um briefing integrado ao jogo. Ao escolher o herói, o player deve considerar as particularidades que influenciam no desempenho in-game, as características do personagem como tempo de deslocamento pelo mapa, função dentro do time, quantidade de dano que pode receber, e também causar nos oponentes, sua conexão com o objetivo e com o equilíbrio das habilidades dos players aliados. O jogo reforça o objetivo no canto superior esquerdo da tela durante o período de escolha, e no canto inferior direito, dá dicas para equilibrar as funções dos players no time de acordo com o mesmo.

Os heróis são divididos em quatro categorias: ofensivos, de rápida locomoção e maior dano causado ao inimigo; defensivos, destinados a impedir o progresso do time adversário; tanques, que possuem locomoção lenta, maior resistência ao dano recebido com a função de fortificar posicionamentos estratégicos; e os suportes, que tem como principal função recuperar “a vida” e aumentar o dano ou a velocidade dos seus aliados, dispostos nos grupos da esquerda para a direita, respectivamente (figura 2).



Figura 2 - Briefing in-game.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.

O debriefing é inserido no jogo logo após o gameplay, em um sistema por votos, que elenca os quatro melhores jogadores dos dois times na tela e os doze participantes podem votar livremente com base no desempenho individual dos players, justificado logo abaixo do nome em porcentagens, ou seja, são avaliados por seus pares, quando mais de 5 votos são destinados ao mesmo player, o herói é destacado como “epic”, é aumentada a pontuação final e o personagem emite uma frase própria de efeito,

indiferentemente da vitória ou derrota do time. A auto avaliação é disponibilizada a partir de um sistema de feedback ilustrado com medalhas e detalhamento do desempenho nas diferentes atividades, ou seja, as habilidades são avaliadas individualmente (figura 3 e figura 4).



Figura 3 - Debriefing pós-gameplay.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.



Figura 4 - Feedback.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.

O uso da língua inglesa dentro do jogo se dá, principalmente, na comunicação in-game entre os players através dos chats, de voz ou com mensagens digitadas, disponíveis durante todos os eventos do jogo, nas categorias geral (para todos os jogadores conectados), dentro do time, apenas com os players na partida ou destinada para um jogador específico. A comunicação é essencial para um bom desempenho do time, é o espaço destinado para a discussão das táticas, das funções individuais, de técnicas de jogabilidade e dicas de players experientes para iniciantes, que estão começando a interagir com um novo herói ou algum que não estão habituados a usar mas querem começar (figura 5). Além da comunicação direta e dinâmica, há comandos de voz dos personagens que comunicam algumas ações dos outros jogadores, por exemplo, se algum herói está com a vida baixa, pode ir até algum ponto seguro e chamar por um

suporte pelo comando “I need healing” (figura 6). Embora o uso das frases prontas esteja mais relacionado a ação de Transfer (Turgut e Irgin, 2009), há a necessidade de o aprendiz analisar o contexto do jogo para que o comando faça sentido, ou seja, conheça as possibilidades de uso dos significados escolhidos antes de emitir o output.



Figura 5 - Ilustração do chat geral.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.



Figura 6 - Emissões prontas.

Fonte: Overwatch, 2017, Blizzard Entertainment Inc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, adquirir uma nova língua é um processo gradual que depende de fatores distintos, porém complementares entre si, e demanda esforços de diferentes naturezas, além de investimentos afetivos e cognitivos individuais. Os gamers, enquanto nativos digitais, cresceram e se desenvolveram inseridos em um contexto social e histórico altamente digitalizado, repleto de aparelhos conectados a redes globais de comunicação, e tiveram seus parâmetros de aprendizagem alterados, nos quais o protagonismo é essencial para que a participação ativa ocorra. A projeção de si no ambiente, os estímulos cada vez mais complexos e em maior número a serem assimilados e a interatividade expandida tanto para a experiência sensorial quanto para a motora

fizeram com que o cérebro dos aprendizes se adaptasse às novidades, que incluem as formas de se comunicar.

A língua inglesa deixou de ser distante, restrita a necessidades pontuais, relacionadas apenas a carreira profissional ou a experiências fora dos países que não a possuem como língua materna para estar presente no dia a dia, como foi pontuado por Cook (2003) e a aprendizagem da mesma se tornou possível aquém das instituições de ensino. Por mais individualizada que seja, ela se dá principalmente pela comunicação direta entre os players, em práticas que contam com pleno envolvimento, até mesmo os games que são desprovidos da funcionalidade fornecem uma ambientação que promove ligação emocional com a narrativa, uma significação extremamente influente durante a aprendizagem. A tendência autoexplicativa intrínseca aos eventos dos games também vai de encontro a identidade autodeterminada dos players, que habituados a uma sociedade globalizada e ao acesso rápido e fácil à informação se tornam cada vez mais independentes e autônomos para suprir a intensa curiosidade.

Os jogos digitais ocupam amplo espaço na rotina da sociedade atualmente, e não somente na dos jovens, e romperam com os limites da indústria do entretenimento ao criarem um novo nicho social no qual o inglês é fundamental, e acreditamos que cada vez mais pesquisadores irão se dedicar aos temas correlacionados.

Esperamos que o trabalho possa auxiliar aqueles que intentam integrar jogos digitais não-didáticos às suas práticas docentes de ensino da língua inglesa como língua adicional e também os que buscam respostas acerca da construção do aprendizado de línguas através dos games.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. **Revista educação, formação e tecnologias**, vol. 1, Bahia, nov. 2008. Disponível em: [https://www.institutoclaro.org.br/uploads/relacoesentrejogosdigitais\\_lynnalves.pdf](https://www.institutoclaro.org.br/uploads/relacoesentrejogosdigitais_lynnalves.pdf) f. Acesso em: 24 out. 2017.

APPERLEY, Thomas H. "Genre and game studies: Toward a critical approach to video game genres." **Simulation & Gaming** 37.1 (2006): 6-23.

BAKER, Chris. Stewart Brand recalls first 'Spacewar' video game tournament. **RollinStone**, 25 maio 2016. Disponível em:

<http://www.rollingstone.com/culture/news/stewart-brand-recalls-first-spacewarvideo-game-tournament-20160525> Acesso em: 01 out. 2017.

BEVALIER, Daphne. Your brain on video games. **TEDtalks**. 19 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FktsFcooIG8>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CAIRNS, Paul. COX, Anna. NORDIN, Imran. Immersion in digital games: a review of gaming experience research. 17 dez. 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a9fb/2393b1e34be4155080bd02c6efba9e2cb807.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHARLES, Darryl; MCNEILL, Michael; MCALISTER, Moira; BLACK, Michaela; MOORE, Adrian; STRINGER, Karl; KÜCKLICH, Julian; KERR, Ahpra. Player-centered game design: player modelling and adaptive digital games. In: **Digital games research association (DiGRA) conference**. 2005. Disponível: [http://107.167.189.191/~vishnu/gameResearch/AI\\_november\\_2005/digra05.pdf](http://107.167.189.191/~vishnu/gameResearch/AI_november_2005/digra05.pdf) Acesso em: 10 nov. 2017.

COOK, Guy. Applied linguistics. **Oxford University Press**, 2003.

CROOKALL, David; OXFORD, Rebecca L. Simulation, gaming, and language learning. **New York: Newbury house publishers**, 1990.

ELLIS, Rod. Second language acquisition. **Oxford University Press**, 1997.

Gregersen, Andreas. "Genre, technology and embodied interaction: The evolution of digital game genres and motion gaming." **MedieKultur: Journal of media and communication research** 27.51 (2011): 16-p.

KORHONEN, Hannu; MONTOLA, Markus; ARRASVUORI, Juha. Understanding playful user experience through digital games. In: **International conference on designing pleasurable products and interfaces**. Compiègne, 13 a 16 de out. 2009. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.586.7146&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

KRASHEN, Stephen D. Second language acquisition and second language learning. **California: University of Southern California**, 2002. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf). Acesso em: 30 out. 2017.

LAXMISH, Rai; YAN, Gao. Future perspectives on next generation e-Sports infrastructure and exploring their benefits. **International journal of sports science and**

**engineering**, vol. 03, nº 01, p. 027-033, China, fev. 2009. Disponível em: [https://pdfs.semanticscholar.org/0210/b3fe6f7173c86936b5dd9261bc0be0c4565\\_2.pdf](https://pdfs.semanticscholar.org/0210/b3fe6f7173c86936b5dd9261bc0be0c4565_2.pdf). Acesso em: 03 out. 2017.

MATTAR, João. Games em educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: **Pearson Prentice Hall**, 2010.

MENEZES, Vera Lúcia (Org.). Interação e aprendizagem em ambiente virtual. 2.ed. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2010.

PRENSKY, Marc. Before Bringing in new tools, you must first bring in new thinking. **Amplify**, jun. 2012. Disponível em: <http://marcprensky.com/writing/Prensky-NewThinking-Amplify-June2012.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, Out. 2001.** Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants, part II: do they really think differently?. **On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 6, Dez. 2001.** Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

RAMBUSCH, Jana; JAKOBSSON, Peter; PARGMAN, Daniel. Exploring esports: a case study of game play in counter strike. In: **Digital games research association (DiGRA) conference**. 2007. Disponível: <http://www.digra.org/wpcontent/uploads/digital-library/07313.16293.pdf>. Acesso em: 03 out. 2017.

SILVA, Antônio Carlos Pinho. Expressões estrangeiras em Língua Portuguesa e avanços tecnológicos: um estudo histórico-linguístico da seção Tem Mensagem Pra Você, da **Revista Info Exame**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005. 119p.

SCHOENAU-FOG, Henrik. The player engagement process: an exploration of continuation desire in digital games. In: **Digital games research association (DiGRA) conference**. 2011. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digitallibrary/11307.06025.pdf> Acesso em: 03 out. 2017.

TURGUT, Yildiz; IRGIN, Pelin. Young learners language learning via computer games. **World Conference on Educational Sciences**. Turquia, 2009. Disponível: <http://www.gsedu.cn/tupianshangchuanmulu/zhongmeiwangluoyuyan/language%20learning%20via%20computer%20games.pdf>. Acesso em: 01 out. 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

## **APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO CONTEXTO VIRTUAL: uma análise na Rede Social de Aprendizagem de Línguas *Hellotalk***

*COLLABORATIVE LEARNING IN THE VIRTUAL CONTEXT: an analysis in the social network of Learning of Languages Hellotalk*

Flavia Regina da Silva Correa<sup>16</sup>

João da Silva Araújo Júnior<sup>17</sup>

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo discutir o processo de aprendizagem colaborativa de Língua Espanhola, como língua adicional, na rede social de aprendizagem de línguas (RSAL) *Hellotalk*. Para tal, buscamos identificar as características da aprendizagem colaborativa no *Hellotalk* e observar de que modo se constrói esse tipo de aprendizagem nessa RSAL. A aprendizagem colaborativa é aqui compreendida, a partir da proposta de Dillenbourg (1999), como processo no qual os aprendizes são responsáveis pela aprendizagem uns dos outros por meio do desenvolvimento de capacidades de interação, do pensamento crítico, pela negociação de informações assim como a resolução de problemas. Para a compreensão do conceito de redes sociais, nos baseamos em Recuero (2009, p.22), para quem rede social constitui-se de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais), de modo que tais interações podem dar-se de modo síncrono ou assíncrono. Na rede social *Hellotalk*, a aprendizagem de espanhol, como língua adicional, se dá através das trocas entre aprendizes, em que cada um ensina sua língua materna e aprende a língua do outro. No que tange à metodologia, optamos pela etnografia virtual, a partir da captura de telas dessa rede social. O resultado das análises aponta para o reconhecimento de diferentes pilares da aprendizagem colaborativa no âmbito do uso da rede social analisada, entre os quais: “interdependência de tarefas”, “interdependência de metas”, “a divisão de tarefas”, dentre outros.

**Palavras-chave:** Aprendizagem colaborativa. RSAL. Espanhol. Língua Adicional.

**ABSTRACT:** This study aims to analyze collaborative learning of the Spanish language, as an additional language, on the social language learning network (RSAL) *Hellotalk*. To this end, we seek to identify the characteristics of collaborative learning in *Hellotalk* and observe how this type of learning is built in this RSAL. Collaborative learning is understood here, from the proposal of Dillenbourg (1999), as a process in which learners are responsible for learning from each other through the development of interaction skills, critical thinking, the negotiation of information as well as the Problem solving. To understand the concept of social networks, we rely on Recuero (2009, p.22), for whom the social network consists of two elements: actors (people, institutions or groups; the nodes of the network) and their connections (interactions or social ties), so that such interactions can happen in a synchronous or asynchronous way. In the *Hellotalk* social network, learning Spanish as an additional language takes place through exchanges between apprentices, in which each teaches their mother tongue and learns the other's language. Our results

---

<sup>16</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras-UFMA. Email: flaviareginaneves@gmail.com

<sup>17</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor do curso de Letras da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E-mail: joaojunior14@yahoo.com.br

demonstrate that there are pillars of collaborative learning in the virtual context of RSAL *Hellotalk*. Regarding the methodology, we opted for virtual ethnography, from the screen capture of this social network. The results of the analyzes point to the recognition of different pillars of collaborative learning in the context of the use of the analyzed social network, among which: "task interdependence", "goal interdependence", "task division", among others.

**Keywords:** Collaborative Learning. RSAL. Spanish. Additional Language.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O advento e a popularização da internet promoveram, mais recentemente, a emergência de redes sociais de aprendizagem de línguas (RSAL), como, por exemplo, o *Hellotalk* o *Tandem*, que apresentam ferramentas intuitivas de linguagem e recursos que possibilitam a aprendizagem de línguas adicionais. Entre suas características, essas redes sociais se destacam pela possibilidade da aprendizagem colaborativa, uma vez que permitem que cada participante possa expressar suas ideias, defendê-las e redefini-las, o que pode contribuir para a construção do conhecimento (NUNES, 2000). Desse modo, o aprendiz interage com diferentes sujeitos, o que implica em uma atuação decisiva do indivíduo em seu processo de aprendizagem.

Para discorrermos sobre aprendizagem colaborativa de línguas adicionais, entendemos ser antes necessário explicitarmos a concepção de aprendizagem de língua adicional (ALA) que orienta este estudo. Nesse sentido, nos orientamos pelas Teorias da Complexidade/Caos (LARSEN-FREEMAN, 1997), que compreendem a ALA como um sistema adaptativo complexo, não linear, aberto, ou seja, um sistema resultante das interrelações dinâmicas entre os mais diversos aspectos nele envolvidos, entre os quais: fatores cognitivos, sociais, históricos, afetivos, tecnológicos, motivacionais, etc.

Nesse tocante a tal conceito, são cada vez mais frequentes os estudos que buscam discutir e analisar os impactos do desenvolvimento tecnológico e das novas possibilidades de interação no processo de aprendizagem de línguas, a exemplo de Leffa (2013), Paiva (2014), Fardo (2006), Paiva e Nascimento (2011), entre outros.

Nesse sentido, este estudo parte das seguintes questões: a) Há aprendizagem colaborativa de espanhol, como LA, na rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk*? b) SE sim, quais características da aprendizagem colaborativa estão presentes nessa RSAL? c) De que modo se apresenta a aprendizagem colaborativa nessa RSAL?

A partir dessas questões, temos como objetivos: discutir a aprendizagem colaborativa de Língua Espanhola, como língua adicional, na rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk*; identificar as características da aprendizagem colaborativa nessa RSAL e investigar de que modos e constrói a aprendizagem colaborativa nessa RSAL.

Este artigo está estruturado em cinco tópicos: no primeiro tecemos nossas considerações iniciais; no segundo, adentramos na noção de aprendizagem colaborativa e seus pilares; no terceiro, tratamos do conceito e das características das redes sociais de aprendizagem de línguas (RSAL); no quarto apresentamos nosso percurso metodológico; e por fim, tecemos nossas considerações finais.

## **2 MAS O QUE É MESMO APRENDIZAGEM COLABORATIVA?**

Aprendizagem colaborativa pode ser definida como o processo no qual os aprendizes são responsáveis pela aprendizagem uns dos outros por meio do desenvolvimento de capacidades de interação, do pensamento crítico, pela negociação de informações e pela resolução de problemas.

Para Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa diz respeito a uma situação de aprendizagem em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. Ainda segundo esse autor, essa visão geral pode se apresentar de diferentes modos, a saber: o número de aprendizes atrelados pode sofrer variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas envolvidas; no que concerne a aprender algo, nota-se que é um conceito amplo, isto é, pode se referir ao acompanhamento de um curso ou, até mesmo, participação em diferentes tipos de atividades que estejam envolvidas a circunstâncias de aprendizagem presencial ou virtual, síncrona ou assíncrona.

Nessa linha de argumentação, Waggoner, apud Barros (1994) afirma que a implementação da aprendizagem colaborativa se baseia nos seguintes pilares: a) interdependência positiva entre os participantes do grupo; b) interação face-a-face (vínculo); c) contribuição individual; d) desenvolvimento das habilidades interpessoais e de atividades em grupo.

Nessa perspectiva, o primeiro pilar, segundo esses autores, é o elemento basilar da aprendizagem colaborativa, pois reúne um conjunto de elementos que facilitam

o trabalho em grupo. Esse pilar se subdivide em cinco conceitos, a saber: interdependência de metas, que se refere aos objetivos que são definidos e compartilhados por todos os participantes do grupo; Interdependência de tarefas, que consiste na divisão dos trabalhos realizados pelos integrantes do grupo; interdependência de recursos, característica que diz respeito à divisão dos materiais ou de informações para a realização de determinadas atividades; Interdependência de funções, diferentes papéis entre os alunos que formam a equipe; e, por fim, interdependência de prêmios, que se refere à concessão de recompensas a todos os integrantes do grupo.

No que concerne ao segundo pilar, interação face-a-face (vínculo), Barros (1994) destaca que a interdependência positiva entre os participantes do grupo se dá devido à interação e às trocas verbais entre os participantes desse grupo. Nessa linha de pensamento, Díaz (2000, p. 40) afirma que “a colaboração entre pares ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”.

A contribuição individual, terceiro pilar, diz respeito à capacidade de dominar, assim como realizar parte da atividade a qual o aprendente se dispôs a realizar. Nessa perspectiva, o aprendente se vê responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

No que se refere ao último pilar, desenvolvimento das habilidades interpessoais e de atividades em grupo, ele se refere a um conjunto de capacidades necessárias para o processo de colaboração, como: capacidade de tomar decisões em grupo, habilidade de planejar colaborativamente e capacidade de organização.

É importante destacarmos, também, que a aprendizagem colaborativa é frequentemente confundida com aprendizagem cooperativa. No entanto, há algumas divergências importantes entre ambas as definições. Conforme Panitz (2003, p.1) “a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”. Desse modo, podemos destacar que a aprendizagem colaborativa não se restringe a uma técnica utilizada em sala de aula, trata-se de “[...] uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo”(PANITZ, 2003, p.1).

Corroborando com esse horizonte teórico, John Myers (1991) destaca as definições no dicionário para os termos “colaboração”, advindas do latim, que se destaca no processo de “trabalhar junto”; e, por sua vez, “cooperação” que evidencia o produto de tal trabalho. A perspectiva cooperativa da aprendizagem utiliza métodos quantitativos, ou seja, foca no resultado da aprendizagem. A aprendizagem colaborativa se aproxima mais de uma perspectiva qualitativa, destacando o processo do aprendiz em resposta a uma questão ou ao problema.

Outro aspecto que merece destaque, nesse trabalho, é que a aprendizagem colaborativa dialoga com diferentes vertentes teóricas. Nos dizeres de Romanó (2002, p.30), as diferentes orientações teóricas que sustentam a concepção de aprendizagem colaborativa “[...] fundamentam-se na hipótese de que os indivíduos são agentes ativos que intencionalmente procuram e constroem o conhecimento num contexto significativo”. Entre tais teorias, destacamos a teoria da complexidade/caos (LARSEN-FREEMAN,1997).

É nesse sentido que, ao discutir o processo de aprendizagem de línguas à luz da complexidade, Paiva (2011, p.191) argumenta que a visão de aprendizagem, como um sistema complexo, “[...] pode reconciliar ‘natureza’ e ‘instrução’ pois o aprendiz passa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e ao mesmo tempo como um agente em interação com outros elementos do ambiente”. Assim, o conceito de aprendizagem colaborativa encontra-se em plena consonância com os postulados da teoria da complexidade, já que ambos concebem a aprendizagem como resultante de uma pluralidade de fatores, entre os quais o cognitivo e o social.

### **3 REDES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: DESVENDANDO O HELLOTALK**

Segundo Recuero (2009, p.22), uma rede social *online* é “[...] definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais)”. As interações numa rede social podem dar-se de modo síncrono, isto é, em tempo real, como chat; ou de modo assíncrono, quando o usuário não espera uma resposta imediata, como os fóruns, ou respostas a comentários.

Nessa direção, Zenha (2018), define rede social *online* como o ambiente digital organizado por meio de uma interface virtual própria que se organiza agregando perfis humanos que possuam afinidades, pensamentos e maneiras de expressão semelhantes e interesse sobre um tema comum.

É nessa perspectiva que surgem as Redes sociais de aprendizagem de línguas (doravante RSAL): ambientes digitais organizados por meio de uma interface virtual que se estabelece agregando perfis humanos que possuem em comum o interesse em aprender uma língua adicional. São exemplos de RSAL o *Hellotalk* e *Tandem*.

A RSAL *Hellotalk* é definida por seus criadores como uma rede global em que é possível aprender mais de 150 (cento e cinquenta) idiomas e que está disponível em diferentes países. Essa rede apresenta diferentes recursos voltados, especificamente, para a aprendizagem de línguas, dentre os quais destacamos: ferramentas intuitivas de linguagem, como tradução, pronúncia, transliteração e correções; a ferramenta *Momentos*, postagens públicas que são visualizadas por falantes nativos do idioma que o aprendiz almeja aprender; a ferramenta *Conversa*, um ambiente síncrono dessa rede social, isto é, o *chat*. Há também ferramentas de *podcast*, texto, voz e vídeo, dentre outras.

Além de todas essas possibilidades, cumpre destacar que o *Hellotalk* é um ambiente virtual que possibilita a aprendizagem colaborativa, haja vista que o falante nativo ensina sua língua materna ao aprendente de língua adicional. Nesse cenário, um brasileiro ensina português a um argentino que, por sua vez, lhe ensina espanhol, por exemplo.

Enfatizamos, igualmente, que dentro dessa RSAL encontramos comunidades de aprendizagem, as quais podem ser constituídas por grupos virtuais de aprendizes que almejam estudar juntos e trocar experiências. Desse modo, na visão de Vasconcelos (2008, p. 9), tais comunidades caracterizam-se pelo seu aspecto informal e democrático, em que as pessoas interagem em propostas colaborativas de pesquisa, estudo, discussão, troca de informações, debates e reflexão conjunta.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Com a intensificação do uso de tecnologias de comunicação e informação, com destaque para as plataformas de redes sociais, notamos a necessidade de um método de pesquisa capaz de captar diferentes idiossincrasias inerentes aos fenômenos que emergem no ciberespaço. Um dos métodos que tem se destacado nesse cenário é a etnografia virtual, uma concepção metodológica que amplia as perspectivas apresentadas pela etnografia, já que possibilita o estudo de fenômenos, culturas e objetos inseridos no contexto digital.

Nesse sentido, Corrêa e Rozados (2017, p.3) entendem a etnografia virtual como

[...] um método de pesquisa, baseado na observação do participante no trabalho de campo online, que utiliza as diferentes formas de comunicação mediada por computador como fonte de dados para a compreensão e a representação etnográfica dos fenômenos culturais e comunais. (CORRÊA E ROZADOS, 2017, p.3)

Desse modo, a etnografia virtual não constitui um método novo, mas um prolongamento das perspectivas apresentadas pelo método etnográfico tradicional a fim de abranger as características do contexto digital.

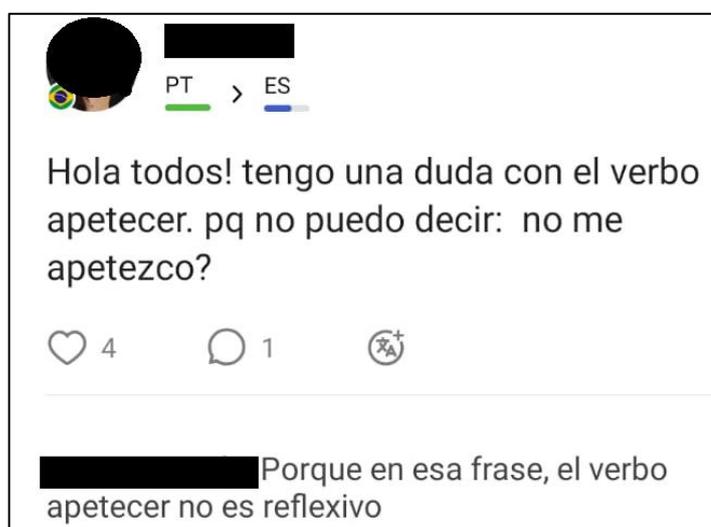
Os dados coletados e analisados resultaram da observação e das capturas de tela. Neste artigo, analisamos duas capturas de tela, uma de ambiente síncrono, outra de ambiente assíncrono, a partir das quais buscamos, a título de exemplo, discutir algumas características da aprendizagem colaborativa no Hellotalk e observar de que modo se constrói esse tipo de aprendizagem nessa RSAL.

## 5 ANÁLISE E COMENTÁRIOS

A análise a seguir, em consonância com os objetivos propostos e com a noção de aprendizagem como um sistema complexo e aberto ao contexto tecnológico, busca identificar e discutir as características da aprendizagem colaborativa e expor o modo como ela se dá na RSAL *Hellotalk*

A primeira captura de tela é de um ambiente assíncrono da RSAL *Hellotalk*, ferramenta denominada “Momentos”.

### **Captura 1 (CT1)**

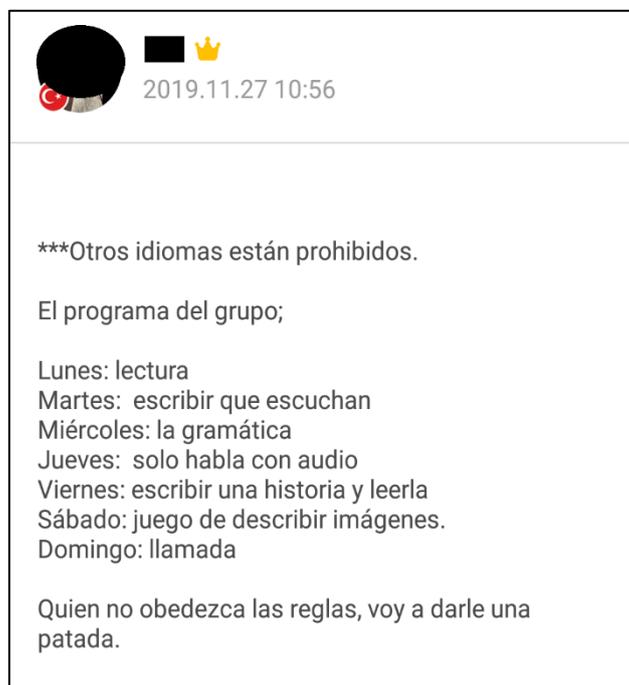


Na Captura 1 (CT1), mostramos a ferramenta momentos/colegas, um recurso em que todos os usuários têm como língua materna a língua portuguesa e almejam aprender, como língua adicional, o espanhol. Nessa captura de tela, percebemos o primeiro pilar proposto por Barros (1994), ou seja, Interdependência Positiva entre os Participantes do Grupo. Dentre as subcategorias propostas pelo autor, notamos a “interdependência de metas”, haja vista que os aprendizes compartilham o mesmo objetivo: aprender espanhol como língua adicional.

Ademais, podemos perceber a troca de conhecimentos entre os usuários dessa rede social. O primeiro usuário, como podemos notar, é uma falante de língua portuguesa que, embora escreva em espanhol, almeja tirar dúvidas com usuários mais capacitados, exemplificando assim a mobilização da “interdependência de tarefas”, a qual, conforme Alcântara (2000, p. 5) a divisão de tarefas permite que o aluno perceba que pode contribuir com o grupo, reforçando, com isso, a autoestima e a percepção de si como uma pessoa capaz”.

A segunda captura de tela foi retirada de um ambiente síncrono da rede social estudada, essa ferramenta é denominada “Conversa”.

## Captura 2 (CT2)



A Captura 2, *Conversa*, diz respeito a um grupo no chat do *Hellotalk*, denominado *Sólo Español*. Tem como objetivo a aprendizagem de língua espanhola, como língua adicional. É composto por 52 (cinquenta e dois) usuários e tem como administradora uma usuária turca. Diferentemente da CT1, em que os aprendizes têm como língua materna o português, o grupo da CT2 é composto por usuários de diferentes línguas maternas, como o inglês, o russo, o turco, o português, dentre outras.

Notamos novamente o primeiro pilar, representado pela “interdependência de metas”, haja vista que os aprendizes estão ligados pelo objetivo em comum: embora sejam falantes de diferentes línguas maternas, têm como objetivo aprender o espanhol como língua adicional.

De igual modo, destacamos, “interdependência de tarefas” representada pelas atividades que os usuários do grupo devem realizar ao longo da semana. Assim, cada dia da semana tem sua tarefa específica (segunda-feira, é o dia das leituras; terça-feira, os participantes devem escrever aquilo que escutam, geralmente um nativo do grupo envia um áudio ao grupo e os demais devem escrever aquilo que escutam; quarta-feira, dia de discutir aspectos gramaticais; etc). Essa divisão de trabalhos realizados pelos integrantes

do grupo é fundamental para o processo de aprendizagem colaborativa na rede social em questão.

Notamos, outrossim, a “interdependência de prêmios”, pois que o êxito grupal promove nos aprendizes o sentido de pertencimento e de apoio mútuo, robustecendo a compreensão de que o trabalho em grupo é fecundo e recompensador, de modo que os aprendizes que cumprem as tarefas propostas têm como recompensa permanecer no grupo, haja vista que quem não participa ou colabora é retirado do grupo *SóloEspañol*.

É de se notar, ainda, tanto na CT1 como na CT2, a presença de outros pilares como: a) contribuição individual, no sentido que os aprendizes se sentem parte relevante e ativa no processo de aprendizagem tanto individual como do grupo; b) Vínculo, pois a colaboração entre os usuários permite a solução de problemas, como dúvidas acerca de como usar o verbo *apetecer* adequadamente ou dúvidas que surgem no grupo, por exemplo, um usuário no grupo escreveu “Bueno Suerte” e outro usuário proficiente o retificou, com a mobilização da ferramenta de correção, escrevendo “Buena suerte”; c) no pilar “Desenvolvimento das Habilidades Interpessoais e de Atividades em Grupo”, os aprendizes podem mobilizar estratégias colaborativamente bem como incorporar suas ideias ao longo do processo de aprendizagem.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir a aprendizagem colaborativa de Língua Espanhola, como língua adicional, na rede social de aprendizagem de línguas *Hellotalk*. Com esse intuito, apresentamos dois ambientes dessa rede social, um ambiente assíncrono, ferramenta “Momentos”, e um síncrono, ferramenta “Conversa”.

Nos dois ambientes analisados, identificamos diferentes pilares da aprendizagem colaborativa nesse contexto virtual, como “interdependência de tarefas”, “interdependência de metas”, “a divisão de tarefas”. Por fim, percebemos que a aprendizagem colaborativa se apresenta através da interação entre aprendizes, assim como na execução de atividades propostas em grupo de aprendizagem de língua espanhola.

Nesse sentido, os resultados da análise apontam para o fato de que a aprendizagem colaborativa de línguas adicionais na rede social *Hellogtalk* apresenta uma pluralidade de características, as quais evidenciam a possibilidade de um processo de aprendizagem como sistema complexo que se abre às capacidades de interação, de negociação de informações e de resolução de problemas em contexto de colaboração em ambiente digital, quer síncrono ou assíncrono.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO JÚNIOR, João da Silva. *TECNOLOGIAS DIGITAIS E AUTONOMIA: a aquisição de segunda língua sob a ótica da complexidade*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Ceará, 2013.

ARAÚJO JÚNIOR, João da Silva; ARAÚJO SANTOS, Naiara Sales. *Tecnologias digitais e aprendizagem de línguas: Estratégias, autonomia, e integração comunicativa*. São Luís: EDUFMA, 2016.

BARROS, L.A. *Sistemas de Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa*. COPPE/UFRJ, 1994(Tese de Doutorado).

CORRÊA, Maurício de Vargas. ROZADOS, Helen Frota. *A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2017v22n49p1>>. Acesso em: 06.nov.2019.

DILLENBOURG, P. *et al.* The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P.(Ed.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 189-211.

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2007.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. London: Sage, 2000.

IRALA, E.A.F. *A comunicação mediada por computador no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma experiência com o programa AMANDA de discussões eletrônicas*. Curitiba, 2005. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: a arma secreta dos profissionais de marketing: como o conhecimento das mídias sociais gera inovação*. Disponível em: <[http://bravdesign.com.br/wpcontent/uploads/2012/07/netnografia\\_portugues.pdf](http://bravdesign.com.br/wpcontent/uploads/2012/07/netnografia_portugues.pdf)>. Acesso em: 06. nov. 2019.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online*. Porto Alegre: Penso, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, n. 18, p. 141-165, 1997.

MATTHEWS, R.S. et al. *Building bridges between cooperative and collaborative learning*. *Cooperative Learning and College Teaching Newsletter*, v. 6, n. 1, p. 2-5, 1995.

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

MYERS, M , (1991). *Cooperative Learning vol 11 #4*, July.

NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. *Sistemas Adaptativos Complexos: linguagem e aprendizagem*. Campinas, SP. Pontes.2011.

NUNES, F. L. B. *Redes colaborativas de aprendizagem*. UNIREDE. Informe 63, 2000. Disponível em: <<http://www.unirede.br/informe/063/index.htm>> Acesso em 16 jan. 2020.

PAIVA, V.L.M.O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PANITZ, T. *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Disponível em: <<http://www.lgu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz2.html>>. Acesso em 20. fev. 2020.

RECUERO, RAQUEL. *REDES SOCIAIS NA INTERNET*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROMANÓ, Rosana Schwanssee. *A UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS PARA A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

SILVA, V. *A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: um estudo na perspectiva da complexidade*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2008.

SIQUEIRA, L.M.M. *A Metodologia de aprendizagem colaborativa no programa de eletricidade no curso de engenharia elétrica*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

TORRES, Patrícia Lupion. IRALA, Esrom Adriano F. *APRENDIZAGEM COLABORATIVA: TEORIA E PRÁTICA*. Disponível em: [https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2\\_03\\_Aprendizagemcolaborativa.pdf](https://www.agrinho.com.br/site/wpcontent/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagemcolaborativa.pdf). Acesso em: 20. fev.2020.

Van der VEER, R. VALSINER, J. *Vygotsky: umasíntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques. *AS TICs E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA*. Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros/bac02b455877ce680bd130aeabf82f1b.pdf>. Acesso em: 20. fev.2020.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 8ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2015.

WARSCHAUER, M. Computer-mediatedcollaborativelearning: theoryandpractice. *The ModernLanguageJournal*, v. 81, n. 3, iv, p.470-481, 1997. Disponível em: <<http://www.gse.uci.edu/markw/cmcl.html>>. Acesso em: 02. fev. 2020.

ZENHA, Luciana. Redes sociais online: o que são as redes sociais e como se organizam? Caderno de Educação Caderno de Educação Caderno de Educação, ano 20 - n. 49, v. 1, 2018, p. 19-42.

## COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO BÁSICO: CONTRIBUIÇÕES DO TEXTO LITERÁRIO A PARTIR DE CONTOS DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

*SPANISH LANGUAGE READING COMPREHENSION IN BASIC EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF LITERARY TEXTS BASED ON SHORT STORIES BY GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ*

Kelvilane Queiroz dos Santos Celis<sup>18</sup>

Alexandro Teixeira Gomes<sup>19</sup>

**Resumo:** O presente trabalho objetiva identificar contribuições do texto literário para o ensino da compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico. Para tanto, realizamos uma intervenção com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, utilizando a proposta de Cosson (2006) para o ensino do texto do literário e considerando os contos de Gabriel García Márquez intitulados *La marioneta de trapo* e *La profecía autocumplida*. Do ponto de vista teórico, nossa pesquisa se fundamenta, sobretudo, em Fillola (2007), Miguel, Pérez e Pardo (2012) e Solé (1998). Os dados mostram uma significativa melhora na compreensão leitora dos alunos envolvidos nessa investigação, ao comparamos os resultados do pré-teste e do pós-teste, sobretudo, em relação à capacidade de realizar inferências. Frente ao exposto, destacamos a relevância do texto literário nas aulas de língua espanhola, considerando-o como um material autêntico com diversas possibilidades de uso e como ferramenta de acentuada relevância para desenvolver a competência leitora discente.

**Palavras-chave:** Compreensão leitora. Língua espanhola. Texto literário.

**Abstract:** The present work aims to identify contributions of literary texts in the teaching of Spanish language reading comprehension in Basic Education. To this end, we carried out an intervention with students in their first year in High School, using Cosson's proposal (2006) to teach through literary texts, considering the short stories by Gabriel García Márquez, entitled *La marioneta de trapo* and *La profecía autocumplida*. The theoretical point of view our research is based on is informed by, above all, Fillola (2007), Miguel Pérez and Pardo (2012), and Solé (1998). Data show a significant improvement in the reading comprehension of students who participated in this investigation, comparing the results of pre and post-tests, above all, in relation to their ability to make inferences. Given these results, we can highlight the relevance of literary texts in Spanish language classes, considering them to be excellent authentic materials, with many possibilities of use, and as tools of extreme relevance to developing students' reading competence.

**Keywords:** Reading comprehension. Spanish language. Literary texts.

### 1 Considerações iniciais

---

<sup>18</sup> Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* de Pau dos Ferros, e Professora de Língua Espanhola do estado do Rio Grande do Norte. [kelvilane.queiroz@hotmail.com](mailto:kelvilane.queiroz@hotmail.com)

<sup>19</sup> Doutor em Estudos da Linguagem e Professor de Língua Espanhola do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* de Currais Novos. [alexgomes@yahoo.com.br](mailto:alexgomes@yahoo.com.br)

Este artigo é um recorte da investigação em nível de mestrado, cujo trabalho final resultou na dissertação intitulada “A leitura do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre a formação leitora a partir dos contos de Gabriel García Márquez”, defendida no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), no ano de 2018.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva identificar contribuições do texto literário para o ensino da compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico. Para tanto, realizamos um trabalho interventivo, utilizando a proposta de Cosson (2006) para o ensino do texto do literário e considerando os contos de Gabriel García Márquez intitulados *La marioneta de trapo* e *La profecía autocumplida*.

Do ponto de vista da estrutura composicional, nosso texto está dividido em a) introdução; b) duas seções teóricas nas quais abordaremos: i) a questão do texto literário no ensino de língua estrangeira; ii) a questão da compreensão leitora em língua estrangeira; c) aspectos metodológicos; d) análise dos dados; e) considerações finais, além dos elementos pré-textuais e das referências. Passemos, pois, à seção sobre o texto literário e o ensino de língua estrangeira.

## **2 O texto literário e o ensino de língua estrangeira**

Tradicionalmente, “os textos literários foram o centro de uma metodologia centrada na tradução e no estudo de referências gramaticais<sup>20,21</sup> (FILLOLA, 2007, p.03), uma visão equivocada que só começou a mudar com o surgimento do enfoque comunicativo no ensino de línguas (FOUATIH, 2009). Com a pretensão de capacitar o aluno para uma comunicação real, o enfoque comunicativo ressalta o texto literário “como documentos autênticos e de grande qualidade e, portanto, recursos úteis, entre outros

---

<sup>20</sup> Todas as traduções deste artigo foram realizadas pelos autores.

<sup>21</sup> “Los textos literarios fueron el centro de una metodología centrada en la traducción y en el estudio de referentes gramaticales.”

muitos, para as atividades de ensino e aprendizagem da língua estrangeira”<sup>22</sup> (FOUATIH, 2009, p.123).

Nessa linha de pensamento, Fillola (2007, p. 56-57) já ressaltava que o texto literário “como recurso e material didático, ativa um duplo tipo de interação formativa: a interação própria da leitura; a interação que conduz a aprendizagem resultante da cooperação/interação entre os conhecimentos prévios do aprendiz-leitor e os referentes do texto”<sup>23</sup>.

Para Fillola (2007), na aprendizagem de uma língua estrangeira, o trabalho com o texto literário constitui uma atividade formativa, motivadora e lúdica e as atividades realizadas com os gêneros da esfera literária “são chaves para o autocontrole do conhecimento linguístico e para a regularização das competências em LE”<sup>24</sup> (FILLOLA, 2007, p.32), uma vez que

[...] geram atividades cognitivas de identificação e reconhecimento (formal, funcional, pragmático), porque sua leitura requer que os aprendizes ativem seus conhecimentos prévios, advindos de suas diferentes subcompetências. Estimulam os processos cognitivos de construção do significado (através da leitura, ou seja, a compreensão e a interpretação) do texto. Motivam os aprendizes a realizar inferências de conhecimento linguístico que tenham repercussão no desenvolvimento e ampliação de sua competência comunicativa (conhecimento significativo). Transferem os usos observados nos textos — peculiaridades da língua escrita e, em alguns casos, da transcrição da língua oral — à competência comunicativa. Complementam os conteúdos e referentes na aprendizagem comunicativa (FILLOLA, 2007, p. 69)<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> “como documentos auténticos y de gran calidad y, por lo tanto, recursos útiles, entre otros muchos, para las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera”

<sup>23</sup> “como recurso y material didáctico, activan un doble tipo de interacción formativa: la interacción propia de la lectura; la interacción que conduce al aprendizaje que resulta de la cooperación/interacción entre los conocimientos previos del aprendiz-lector y los referentes del texto”

<sup>24</sup> “Son claves para el autocontrol del conocimiento lingüístico y para la regulación de las competencias en LE”

<sup>25</sup> “Generan actividades cognitivas de identificación y reconocimiento (formal, funcional, pragmático), porque su lectura requiere que los aprendices activen sus conocimientos previos, aportados desde sus distintas subcompetencias. Estimulan los procesos cognitivos de construcción del significado (a través de la lectura, o sea la competencia y la interpretación) del texto. Suscitan que los aprendices realicen inferencias de conocimiento lingüístico que tengan repercusión en el desarrollo y ampliación de su competencia comunicativa (conocimiento significativo). Transfieren los usos observados en los textos – peculiaridades de la lengua escrita y, en ocasiones, de la transcripción de la lengua oral – a la competencia comunicativa”.

Nesse sentido, a leitura dos textos literários permite ao leitor enfrentar o novo e ultrapassar barreiras linguísticas e culturais, a fim de atestar a sua autonomia no processo de aprendizagem. Dessa maneira, segundo Cosson (2014), o aprendiz de uma língua estrangeira interage melhor porque passa a conhecer e a conviver com os diversos aspectos da língua meta (estrutura, estética e enunciado), proporcionados pela diversidade que é própria dessa modalidade de texto. Isso faz com que haja uma aprendizagem mais dinâmica e participativa por parte desse aprendiz, devido à sua curiosidade de conhecer e submeter-se ao novo.

Outro fator importante é que o texto literário oportuniza o contato com diversas modalidades da língua, não se limitando apenas à norma padrão, fato que oportuniza García (2007, p.06) a afirmar que os textos literários podem ser um *input* de língua para desenvolver as quatro habilidades linguísticas - compreensão leitora, compreensão auditiva, expressão oral e expressão escrita - dentro de um contexto cultural significativo.

Assim, compreendemos com Fillola (2007) que o texto literário assume funções formativas em duas vertentes. Primeiro, por possuir um caráter transmissor e mediador de conhecimentos que estão atrelados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas e, segundo, por dar suporte às atividades que estão relacionadas às facetas linguísticas, expressivas e pragmáticas próprias dos discursos da língua estrangeira estudada, neste caso, a língua espanhola.

Frente ao exposto, entendemos que são muitos os argumentos a favor do uso do texto literário como material didático no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Entre esses tantos argumentos, podemos destacar que ele proporciona um contato direto do aprendiz com a língua meta, estruturando-se e organizando-se de várias formas e se (re)construindo sob várias perspectivas. Ademais, o seu uso proporciona uma excelente oportunidade de expressar opiniões, reações e sentimentos dos alunos. Dessa forma, parece-nos claro “que os textos literários contribuem em diversos aspectos de

interesse formativo: do gramatical ao funcional, do comunicativo ao cultural, do pragmático ao formal, etc. para a aprendizagem da língua”<sup>26</sup> (FILLOLA, 2007, p.19).

### 3 Compreensão leitora e o ensino de língua estrangeira

Certamente, a leitura é um dos aspectos-chave no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo por se tratar de um fenômeno complexo no qual vários fatores se relacionam e se combinam, influenciando o nível de compreensão de um texto. O conhecimento de tais fatores deve fundamentar o planejamento de diferentes atividades que visem à leitura mais proficiente, uma vez que os significados encontrados no percurso da leitura podem variar de acordo com o leitor, dependendo do seu conhecimento sobre a temática do texto, de seu conhecimento linguístico, da sua habilidade para usar as diversas estratégias de leitura, dos seus propósitos de leitura, dentre outros.

Nesse sentido, o leitor proficiente consegue unir as informações que possui com aquelas apresentadas pelo texto, antecipa outras, formula hipóteses e, à medida que prossegue a leitura, confere ou não a concretização dessas deduções, comprovando que ler é muito mais do que um ato mecânico, é antes um ato de raciocínio na construção do sentido e na incorporação de novos conhecimentos nos esquemas mentais do leitor (SOLE, 1998).

Frente a isso, destacamos como um fator extremamente importante, no âmbito da leitura, a compreensão leitora. Cosson (2006) propõe a existência de três etapas no processo de compreensão leitora, as quais devem ser pensadas como um processo linear. A primeira etapa, denominada de antecipação, “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar propriamente no texto” (COSSON, 2006, p.40), ou seja, são “os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (COSSON, 2006, p.40).

Já a segunda etapa, denominada decifração, é realizada quando “entramos no texto através das letras e palavras. Quanto maior é a nossa familiaridade e o domínio

---

<sup>26</sup> “que los textos literarios aportan diversos aspectos de interés formativo: desde lo gramatical a lo funcional, desde lo comunicativo a lo cultural, de lo pragmático a lo formal, etc. para el aprendizaje de la lengua”

delas, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2006, p.40). A terceira e última etapa, denominada interpretação, é o momento em que o leitor “processa o texto. O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo” (COSSON, 2006, p.40). A partir do que propõe Cosson (2006), entendemos que é por meio da compreensão que o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve leitor/texto/leitor.

Nesse sentido, entendemos que a leitura não é um simples exercício que visa a complementar a aprendizagem do leitor, mas um processo interativo das habilidades de identificação, de reconhecimento dos significados das palavras, das frases, dos conteúdos linguísticos, das habilidades interpretativas, dentre outras, permitindo uma reconstrução significativa do conteúdo proposicional do texto. Assim, o processo de interação entre o texto e o leitor perpassa, necessariamente, pela compreensão leitora, uma vez que, conforme destaca Solé (1998), ler é compreender e “compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLE, 1998, p.44).

Nessa mesma linha de pensamento, Miguel, Pérez e Pardo (2012) apresentam três maneiras de compreender o texto, quais sejam:

*Compreensão superficial.* Essencialmente, significa que o aluno pode entender o que diz o texto porque foi capaz de selecionar e organizar a informação contida nele. Isso se evidenciaria em tarefas que requerem do aluno resumir o texto, parafraseá-lo e recordá-lo. A chave está em que todas essas tarefas exigem utilizar conceitos e ideias que estão presentes no texto ou são suscitadas diretamente por ele. Nesse caso, as ideias trazidas pelo leitor não acrescentam informação nova ao texto, mas unicamente, e no caso mais complexo, sintetizam ou integram informação que está presente. Contudo, essa compreensão superficial também pode ser fragmentária, isto é, apenas considerar ideias isoladas (isso não significa que não se selecionou nem se organizou a informação adequadamente).

*Compreensão reflexiva.* Implica compreender o mundo ou situação a que se refere o texto. Uma tarefa avalia esse tipo de compreensão se, para resolvê-la, não for suficiente a informação contida no texto e o leitor tiver de recorrer aos seus conhecimentos e realizar algum processo de integração. Porém, assim como ocorria no caso anterior, essa integração pode afetar elementos locais, o que requer uma compreensão do texto em seu conjunto. E, mais uma vez, pode ser

também que a integração afete o conjunto de ideias expressado: enfrentar um novo problema que requer considerar o significado global. *Compreensão crítica ou reflexiva*. Quando um leitor alcança esse nível de compreensão, é capaz de constatar e resolver possíveis inconsistências entre duas afirmações que aparecem no texto ou entre vários textos. Evidentemente, essas inconsistências podem afetar elementos locais ou globais. Do mesmo modo, um leitor que chega a esse grau de compreensão pode também resolver tarefas nas quais deve julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau em que essas finalidades são alcançadas (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012, p.60).

Miguel, Pérez e Pardo (2012) ainda acrescentam que esses tipos de compreensão podem ocorrer de maneira independente, isto é, pode ser que uma(s) ocorra(m) e outra(s) não. Por exemplo, é possível que um leitor consiga reter o significado das palavras do texto e/ou parafraseá-lo e, mesmo assim, ser incapaz de operar com essas ideias para enfrentar um problema novo ou o contrário. Desse modo, compreendemos que a leitura deve ser entendida e desempenhada, buscando almejar esses três níveis de compreensão, através de atividades que podem ser exercitadas de maneira individual ou em grupo.

Acreditamos, portanto, que, para lograr êxito no processo de compreensão leitora, é importante encontrarmos uma maneira de estimular e/ou motivar os discentes a ler, pois “o processo de leitura pressupõe [...] a participação ativa do leitor, que não é um mero receptor de uma mensagem acabada, mas, ao contrário, interfere na construção dos sentidos, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência” (AGUIAR, 2013, p. 153). Para que isto ocorra, “é necessário escolher bem os textos e formular objetivos de acordo com sua competência linguística [...]”<sup>27</sup> (FLORES *et al*, 1999, p.54) a partir do grande repertório de textos materializados nos diversos gêneros discursivos presentes nas práticas sociais cotidianas. Foi com essa visão, que realizamos a presente investigação. Antes de passar à análise e aos resultados, apresentamos os aspectos metodológicos empregados para sua execução.

#### **4 Aspectos metodológicos da investigação**

---

<sup>27</sup> “es necesario elegir bien los textos y formular objetivos de acuerdo con su competencia lingüística”.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Lajes, e contou com a participação de doze (12) discentes do primeiro ano do ensino médio. A seleção desses doze discentes ocorreu por meio da aplicação de um teste de compreensão leitora, composto por dez (10) questões objetivas, aplicado a todos os alunos da referida sala. Os discentes que acertaram menos de cinco (05 questões) foram os selecionados para participar da investigação, por entendermos que seriam os que mais apresentavam dificuldades com a compreensão leitora.

A pesquisa foi desenvolvida em três partes: i) aplicação do pré-teste; ii) aplicação da intervenção; iii) aplicação do pós-teste.

O pré-teste (Apêndice A) foi aplicado com o propósito de verificar que dificuldades de compreensão leitora os alunos apresentavam ao lerem em língua espanhola, considerando os aspectos descritos no quadro 01:

**Quadro 01 - Aspectos de avaliação leitora explorados pelas questões do pré-teste e pós-teste de leitura**

Questões	Aspectos para avaliação da compreensão leitora
Q1	Compreensão geral: identificação da temática principal do texto.
Q2	Reflexão sobre as estratégias de leitura: estratégia de antecipação.
Q3	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q4	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q5	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q6	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.
Q7	Compreensão específica: identificação de ideias secundárias do texto.
Q8	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q9	Compreensão textual: reflexão sobre o texto e relação com conhecimentos prévios sobre a língua.
Q10	Compreensão textual: inferência a partir de elementos textuais.

Fonte: Celis (2018, p. 59).

A intervenção ocorreu no período de dois meses e foi realizada em oito (08) aulas, uma a cada semana, e se pautou na proposta de sequência básica de Cosson (2006) composta de quatro momentos: i) motivação; ii) introdução; iii) leitura; iv) interpretação.

Para a aplicação da sequência (Apêndice B), usamos os contos “*La marioneta de trapo*” e “*La profecía autocumplida*” do autor Gabriel García Márquez.

Por fim, aplicamos o pós-teste (Apêndice A) com o objetivo de verificar as possíveis mudanças no nível de compreensão leitora dos alunos, depois de terem tido acesso ao trabalho de leitura com os textos literários a partir da aplicação da sequência básica. Ressaltamos que o pós-teste foi o mesmo material aplicado no pré-teste para manter os parâmetros de comparação e verificar se os discentes haviam melhorado seu desempenho após a intervenção.

Para a análise, utilizamos algumas letras, algumas cores e alguns números e códigos conforme descritos, a seguir:

**S** – letra utilizada para nos referirmos aos sujeitos participantes da pesquisa;

**A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L** – letras utilizadas para caracterizarmos cada um dos doze participantes da pesquisa. É importante destacar que a atribuição da letra ao participante foi feita por meio de sorteio;

**Q** – letra utilizada para nos referirmos às questões do pré-teste e do pós-teste;

**1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10** – números das questões do pré-teste e do pós-teste;

**T1** – código utilizado para nos referirmos ao pré-teste;

**T2** - código utilizado para nos referirmos ao pós-teste.

Além dos códigos apresentados, utilizamos cores conforme descrição:

**Cor azul escuro** - para as questões corretas no T1;

**Cor azul claro** - para as questões corretas no T2;

**Cor amarela** - para as questões cuja respostas foram erradas;

## **5 Análise dos dados: contribuições do texto literário para a compreensão leitora em língua espanhola no ensino básico**

Apresentamos, nesta seção, os resultados da análise dos dados de nossa pesquisa. Para melhor sistematização dos dados, elaboramos o quadro 02 que mostra o desempenho discente tanto no T1, quanto no T2.

**Quadro 02 – Comparação de desempenho em compreensão leitora**

	Q1		Q2		Q3		Q4		Q5		Q6		Q7		Q8		Q9		Q10		Acertos por sujeito	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
SA																					4	9
SB																					4	8
SC																					4	7
SD																					3	9
SE																					4	6
SF																					4	6
SG																					4	5
SH																					3	7
SI																					3	10
SJ																					2	9
SK																					2	8
SL																					4	8
Acertos por questão	4	9	12	12	2	8	3	10	6	7	5	10	0	11	2	12	5	10	2	3		
					- Acerto no pré-teste de leitura								<b>Aspecto avaliado por questão</b>									
					- Acerto no pós-teste de leitura								Q1 – ideia principal									
					- Erro								Q2 – compreensão literal									
													Q3 – conhecimento prévio									
													Q4 – inferência textual									
													Q5 – inferência textual									
													Q6 – inferência textual									
													Q7 – inferência textual									
													Q8 – conhecimento prévio									
													Q9 – conhecimento prévio									
													Q10 – inferência textual									

Fonte: Celis (2018, p. 77, revisto e ampliado).

Observando o quadro 02 e comparando o resultado do pré-teste com o resultado do pós-teste, constatamos que houve uma melhoria considerável no desempenho dos alunos no pós-teste. Podemos observar que dos doze (12) sujeitos participantes, nove (09) melhoraram o desempenho significativamente e três (03) apresentaram uma melhora não tão expressiva quanto aos demais, porém, importante no que concerne ao seu desenvolvimento da competência leitora. Tal fato, permite-nos inferir que os discentes passaram de uma compreensão superficial do texto para uma compreensão crítica e reflexiva, conforme propõem Miguel, Pérez e Pardo (2012).

Os dados nos mostram que as questões que, no T1, apareciam com baixo índice de acerto e que, no T2, apresentaram uma expressiva melhora são as questões 3, 4, 7 e 8.

A Q3 passou de dois acertos para oito; a Q4 passou de três acertos para dez; a Q7 passou de nenhum acerto para onze e a Q8 passou de dois acertos para doze.

Entendemos que a sequência básica, adotada no plano de intervenção, foi fundamental para a melhoria da compreensão leitora em língua espanhola dos alunos. Entendemos, outrossim, que os quatro momentos propostos por Cosson (2006), motivação, introdução, leitura e interpretação, foram essenciais para ativar o gosto pela leitura, pois, conforme propõe Rouxel (2013), o desejo pela literatura é um fenômeno construído e decorre tanto de domínios cognitivos, quanto afetivos. Nesse sentido, nosso entendimento pôde ser comprovado considerando um maior interesse e um maior envolvimento dos discentes em sala de aula, manifestados verbalmente por eles e observados em suas atitudes na participação das atividades propostas, após a aplicação do plano interventivo.

Os dados nos mostram que os alunos melhoraram, sobretudo, nas questões relativas à realização de inferências, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q10, e ao uso de conhecimentos prévios Q1, Q3, Q8 e Q9. Em todas essas questões, houve melhora significativa após a aplicação do plano de intervenção.

No que se refere à melhora substancial nas questões em que era preciso ativar os conhecimentos prévios, consideramos que essa melhora ocorreu devido ao fato de que trabalhamos bastante essa estratégia no plano de intervenção. O texto literário é um lócus privilegiado para se trabalhar tal estratégia, pois o processo mimético permite ao leitor a realização de diversas inferências que se constroem a partir dos conhecimentos já adquiridos. Como resultado, se observarmos as quatro questões que abordaram a ativação de conhecimentos prévios, percebemos que a Q3 teve apenas dois acertos no T1 e oito acertos no T2, um aumento de 300% no número de acertos. Em relação à Q8, podemos citá-la como um caso extraordinário de melhoria, pois passou de dois acertos no T1 para doze acertos no T2, ou seja, todos os participantes acertaram essa questão no pós-teste. Já na Q9, tivemos uma taxa de aumento de 100%, passando de cinco acertos no T1 para dez no T2.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, destacamos a melhora significativa em todos os alunos, porém ressaltamos o caso dos sujeitos SD, SI, SJ e SK. Esses quatro discentes passaram de uma média muito baixa no pré-teste para uma média alta no pós-

teste, demonstrando que, entre os dois testes, os participantes desenvolveram sua capacidade de construção do sentido do texto em língua espanhola. O SD passou de três acertos para nove; o SI passou de três acertos para dez; o SJ passou de dois acertos para nove e o SK passou de dois acertos para oito. Podemos atribuir essa melhora às atividades realizadas em sala de aula no processo de intervenção (ver apêndice B) a partir do texto literário, que, conforme Fillola (2007), possui um caráter transmissor e mediador de conhecimentos articulados ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, comunicativas, expressivas, pragmáticas e culturais.

Fillola (2007) destaca, ainda, que o leitor em língua estrangeira precisa estar atento a alguns aspectos que envolvem o texto, como, por exemplo, os aspectos formais, funcionais e pragmáticos. Com base no que aponta Fillola (2007), entendemos que um leitor atento a essas peculiaridades possui mais facilidade em reconhecer os significados do texto e seus propósitos comunicativos, pois é capaz de mobilizar os seus conhecimentos prévios, permitindo a compreensão e o reconhecimento das funções e dos sentidos que podem ser expressos na/pela língua. Essas questões levantadas por Fillola (2007) se confirmaram depois de aplicarmos a intervenção. Após a intervenção, os alunos se puseram mais atentos e mais percebedores de tais aspectos e o resultado disso foi a melhora na compreensão leitora encontrada no pós-teste. Isso porque o contato com o texto literário “permite descobrir, identificar e compreender os fenômenos sobre os quais serão estabelecidos conceitos e noções que, ao longo do tempo, se transformarão em ferramentas de leitura” (ROUXEL, 2013, p.21).

A pesquisa evidenciou, portanto, que a experiência com as atividades propostas (pré-teste – intervenção - pós-teste), a partir da leitura do texto literário, foi de extrema importância para melhorar a compreensão leitora em língua espanhola, uma vez que os alunos encontraram nesse lócus os elementos necessários para conhecer e usar as estratégias que visam a uma compreensão crítica e a uma aprendizagem significativa da língua estrangeira estudada, em nosso caso, a língua espanhola.

## **6 Considerações em aberto**

Nossa investigação buscou verificar as contribuições do texto literário na melhoria da compreensão leitora de alunos do ensino básico, a partir dos contos *La marionete de trapo* e *La profecia autocumplida*, ambos de Gabriel García Márquez.

A análise e interpretação dos dados mostraram que houve uma melhora exponencial no aspecto da compreensão leitora quando comparamos os resultados do pré-teste e do pós-teste. De fato, através do trabalho realizado com os contos de Gabriel García Márquez, as atividades de leitura ganharam um sentido mais prático e mais eficaz.

A presença do texto literário na sala de aula se apresentou como uma oportunidade favorável não só ao desenvolvimento da compreensão leitora, mas à compreensão de várias outras dimensões presentes no ensino de línguas, a exemplo da cultura da língua estudada, em nosso caso, a língua espanhola. Além disso, por se tratar de um material autêntico, o texto literário oferece a oportunidade de os alunos estarem em contato com aspectos linguísticos, textuais, discursivos e pragmáticos da língua espanhola, que são resignificados e deixam de ser apenas conteúdos didáticos para se constituírem elementos funcionais e com propósitos comunicativos claros nos processos de interação entre os aprendizes da língua espanhola.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A. *et al* (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

CELIS, K. Q. dos S. **A leitura do texto literário no ensino de espanhol como língua estrangeira**: um estudo sobre a formação leitora a partir dos contos de Gabriel García Márquez. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Departamento de Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GARCÍA, M. D. A. Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la Práctica. In: MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*. v 5, 2007. Disponível em: <<https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2020.

FILLOLA, A. M. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. Universitat de Barcelona: Horsori Editorial, 2007.

FLORES, C. N. *et al.* Hacia una nueva práctica de lectura. **Anuario brasileño de estudios hispánicos**. v 9, p. 53-58, 1999.

FOUATIH, W. M. La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE. **Actas del I taller de literaturas hispánicas y E/LE**. Instituto Cervantes, p. 121-130, 2009. Disponível em: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2009/13\\_fouatih.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2020.

IGLESIAS, E. B. La comprensión lectora: una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. **Revista Electrónica de Didáctica**, v 3, 2005. Disponível em: <[https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005\\_03/2005\\_redELE\\_3\\_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824](https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_05Blanco1.pdf?documentId=0901e72b80e00824)>. Acesso em: 28 de março de 2020.

MÁRQUEZ, G. G. **La marioneta de trapo**. Disponível em: <[https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez\\_urt1g](https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez_urt1g)> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_, **La profecía autocumplida**. Disponível em: <[https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez\\_urt1g](https://www.taringa.net/+arte/4-cuentos-cortos-de-garcia-marquez_urt1g)> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

\_\_\_\_\_, **Ladrón de sábado**. Disponível em: <<https://ciudadseva.com/texto/ladron-de-sabado/>> Acesso em: 04 de fevereiro de 2020.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M. A. *et al* (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

## APÊNDICE (A) - Pré-teste / Pós-teste Actividad de Comprensión Lectora

Lee atentamente el cuento “Ladrón de sábado” del autor Gabriel García Márquez y contesta a las cuestiones siguientes:

### Ladrón de sábado (Gabriel García Márquez)

Hugo, un ladrón que sólo roba los fines de semana, entra en una casa un sábado por la noche. Ana, la dueña, una treintañera guapa e insomne empedernida, lo descubre *in fraganti*. Amenazada con la pistola, la mujer le entrega todas las joyas y cosas de valor, y le pide que no se acerque a Pauli, su niña de tres años. Sin embargo, la niña lo ve, y él la conquista con algunos trucos de magia. Hugo piensa: «¿Por qué irse tan pronto, si se está tan bien aquí?» Podría quedarse todo el fin de semana y gozar plenamente la situación, pues el marido lo sabe porque los ha espiado no regresa de su viaje de negocios hasta el domingo en la noche. El ladrón no lo piensa mucho: se pone los pantalones del señor de la casa y le pide a Ana que cocine para él, que saque el vino de la cava y que ponga algo de música para cenar, porque sin música no puede vivir.

A Ana, preocupada por Pauli, mientras prepara la cena se le ocurre algo para sacar al tipo de su casa. Pero no puede hacer gran cosa porque Hugo cortó los cables del teléfono, la casa está muy alejada, es de noche y nadie va a llegar. Ana decide poner una pastilla para dormir en la copa de Hugo. Durante la cena, el ladrón, que entre semana es velador de un banco, descubre que Ana es la conductora de su programa favorito de radio, el programa de música popular que oye todas las noches, sin falta. Hugo es su gran admirador y mientras escuchan al gran Benny cantando *Cómo fue* en un casete, hablan sobre música y músicos. Ana se arrepiente de dormirlo pues Hugo se comporta tranquilamente y no tiene intenciones de lastimarla ni violentarla, pero ya es tarde porque el somnífero ya está en la copa y el ladrón la bebe toda muy contento. Sin embargo, ha habido una equivocación, y quien ha tomado la copa con la pastilla es ella. Ana se queda dormida en un dos por tres.

A la mañana siguiente Ana despierta completamente vestida y muy bien tapada con una cobija, en su recámara. En el jardín, Hugo y Pauli juegan, ya que han terminado de hacer el desayuno. Ana se sorprende de lo bien que se llevan. Además, le encanta cómo cocina ese ladrón que, a fin de cuentas, es bastante atractivo. Ana empieza a sentir una extraña felicidad.

En esos momentos una amiga pasa para invitarla a comer. Hugo se pone nervioso pero Ana inventa que la niña está enferma y la despide de inmediato. Así los tres se quedan juntitos en casa a disfrutar del domingo. Hugo repara las ventanas y el teléfono que descompuso la noche anterior, mientras silba. Ana se entera de que él baila muy bien el danzón, baile que a ella le encanta pero que nunca puede practicar con nadie. Él le propone que bailen una pieza y se acoplan de tal manera que bailan hasta ya entrada la tarde. Pauli los observa, aplaude y, finalmente se queda dormida. Rendidos, terminan tirados en un sillón de la sala.

Para entonces ya se les fue el santo al cielo, pues es hora de que el marido regrese. Aunque Ana se resiste, Hugo le devuelve casi todo lo que había robado, le da algunos consejos para que no se metan en su casa los ladrones, y se despide de las dos mujeres con no poca tristeza. Ana lo mira alejarse. Hugo está por desaparecer y ella lo llama a voces. Cuando regresa le dice, mirándole muy fijo a los ojos, que el próximo fin de semana su esposo va a volver a salir de viaje. El ladrón de sábado se va feliz, bailando por las calles del barrio, mientras anochece.

1. De acuerdo con lo que fue leído ¿cuál es la temática principal del texto?
  - a. ( ) El amor entre dos personas desconocidas.
  - b. ( ) La inseguridad ciudadana.
  - c. ( ) La soledad reflejada por el abandono del esposo por su familia.
  - d. ( ) La economía refleja en la actitud de Hugo en su delito.
  
2. Antes de empezar a leer el texto, ¿el título te ha dado alguna pista para saber sobre el tema de la historia?
  - a. ( ) Sí.
  - b. ( ) No.
  - c. ( ) Me ha confundido más.

- d. ( ) No sabe.
3. Señale la secuencia correcta de antónimos de las palabras retiradas del texto: **atractivo, felicidad, alejada, nadie**.
- ( ) Desagradable. Cercana. Infelicidad. Alguien.
  - ( ) Desagradable. Infelicidad. Cercana. Alguien.
  - ( ) Alguien. Infelicidad. Cercana. Desagradable.
  - ( ) Cercana. Alguien. Infelicidad. Desagradable.
4. ¿Qué tienen en común Ana y Hugo?
- ( ) Solamente el cariño por la niña Pauli.
  - ( ) La soledad por una persona amada.
  - ( ) El amor por la música y por el baile.
  - ( ) El amor por cocinar.
5. ¿Por qué Ana no puede hacer gran cosa para sacar Hugo de su casa?
- ( ) Porque Hugo ha cortado los cables de teléfono.
  - ( ) Porque la casa de Ana está en medio del campo.
  - ( ) Porque la casa de Ana está muy alejada.
  - ( ) Porque Hugo ha cortado los cables de teléfono, la casa está muy alejada.
6. ¿Qué significa la expresión “*in fraganti*” utilizado pelo autor en el inicio del texto?
- ( ) Llevar puesta una buena fragancia.
  - ( ) Sorprender a alguien en el momento está cometiendo algún delito.
  - ( ) Sorprender a alguien con un regalo.
  - ( ) De repente.
7. El texto trabaja algunos sentimientos como niñez y religiosidad. Con base en la narrativa marque Verdadero (V) si los sentimientos abajo aparecen y Falso (F) si los sentimientos no aparecen.
- Religión. El nacimiento de Jesús Cristo.
  - Familia. El olvido de los resentimientos.
  - Esperanza. La poca convivencia familiar.
  - Ilusión. La imagen de la noche buena.
- Está correcta la alternativa:
- ( ) V. F. F. V
  - ( ) F. F. F. F
  - ( ) F. V. F. F
  - ( ) F. F. V. F
8. Marque la alternativa que tiene la secuencia correcta de las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, adverbio, etc.) de las siguientes palabras subrayadas en el texto:
- “para”
  - “pastilla”
  - “tranquilamente”
  - “guapa”
- ( ) Adjetivo (I). Sustantivo (II). Preposición (III). Verbo (IV).
  - ( ) Preposición (I). Sustantivo (II). Verbo (III). Adjetivo (IV).
  - ( ) Verbo (I). Sustantivo (II). Preposición (III). Adverbio (IV).
  - ( ) Preposición (I). Sustantivo (II). Adverbio (III). Adjetivo (IV).
9. Señale la secuencia correcta de los sinónimos de las palabras que se adecue al contexto en el que se encuentran en el texto: **guapa; rendidos; observa; conductora**.
- ( ) cansados – presentadora – mediadora – lindo.
  - ( ) mira – cansados – guapa – presentadora.

- c. ( ) bonita – cansados – mira – apresentadora.  
 d. ( ) bonita – inteligente – mira – apresentadora.

10. Marque la afirmativa que explica las razones de la felicidad de Ana en la narrativa:

- a. ( ) Ella se siente feliz cuando baila y canta con el Ladrón, pues no practica está cosas con su esposo.  
 b. ( ) Ella se siente feliz cuando su marido llega de viaje del trabajo y así se siente más segura a su lado.  
 c. ( ) Ella se siente feliz cuando el Ladrón solamente juega con su hija.  
 d. ( ) Ella se siente feliz cuando comprueba que Hugo no es una mala persona y la ha respetado durante la noche.

## APÊNDICE (B) – Plano de intervenção

PLANO DE INTERVENÇÃO LEITORA	
Gênero discursivo	Conto
Nível de referência	Intermediário (B1)
Destreza predominante	Compreensão leitora
Número de aulas	8h/a
DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Atividade de leitura 01	
Texto	“La marioneta de Trapo” – Gabriel García Márquez
Carga horária	04h/a
<b>Motivação:</b> Procedimentos adotados para motivação:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentar o título do texto aos alunos provocando discussões e levantando previsões sobre a temática, com base nos seguintes questionamentos:                     <ol style="list-style-type: none"> <li>O que sugere o título do conto?</li> <li>Esse título lhe remete a algum outro texto/conto? Qual?</li> <li>Além do que já foi mencionado, de que mais tratará o conto, em sua visão?</li> </ol> </li> <li>Dividir a turma em duplas e realizar uma atividade em que um dos alunos represente o perfil de um manipulador e o outro o perfil de uma marionete. Feita esta divisão, pedir aos alunos que criem uma pequena cena na qual seja trabalhada uma determinada conduta do ser humano na sociedade (preconceito, discriminação, desvalorização, injustiça e/ou outros)</li> <li>Socializar as atividades e pedir para que os alunos comentem como se sentiram atuando como manipulador e como marionete.</li> </ol>	
<b>Introdução:</b> Procedimentos adotados para introdução:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentar traços relevantes do autor Gabriel García Márquez aos alunos como, por exemplo, sua biografia e sua importância para cultura hispânica.</li> </ol>	
<b>Leitura e interpretação:</b> Procedimentos adotados para leitura e motivação:	
<ol style="list-style-type: none"> <li>Entregar uma cópia do texto <i>La Marioneta de Trapo</i> aos alunos.</li> </ol>	

2. Realizar a leitura do conto junto com os alunos.
3. Trabalhar a compreensão leitora com os alunos por meio de questionamentos do tipo:
  - a) De que trata o texto?
  - b) Qual o papel da “*Marioneta de Trapo*” no texto?
  - c) Diante do que foi lido, o que vocês aprenderam com o texto em foco?
  - d) Que parte você considera mais impactante no conto? Por quê?
  - e) Que relação poderia ser estabelecida entre o conto e sua realidade?
  - f) As inferências que foram feitas anteriormente se confirmaram?
  - g) Você gostou ou não do conto? Por quê?
4. Trabalhar as questões linguísticas, lexicais, textuais e discursivas por meio de questionamentos do tipo:
  - a) Há alguma palavra no texto que não foi compreendida?
  - b) A qual gênero discursivo pertence o texto lido?
  - c) Quais as características desse gênero discursivo?
  - d) Que elementos linguísticos são frequentes no texto lido?
  - e) Qual a função desse texto?

#### Atividade de leitura 02

<b>Texto</b>	“ <i>La profecía autocumplida</i> ” – Gabriel García Márquez
<b>Carga horária</b>	04h/a

## **Motivação:**

Procedimentos adotados para motivação:

1. Apresentar o título do texto aos alunos provocando discussões e levantando previsões sobre a temática, com base nos seguintes questionamentos:
  - a) O que você entende pela expressão “*profecia autocumplida*”?
  - b) A partir do título, você acha que esse texto vai tratar sobre o que?
  - c) Em sua opinião, que profecia vai se realizar no decorrer do texto?
2. Dividir a turma em pequenos grupos e entregar a cada grupo imagens que representem a história presente no conto. Em seguida, pedir a cada grupo que, de acordo com as imagens que receberam, tentem criar uma história.
3. Socializar as histórias produzidas.

## **Introdução:**

Procedimentos adotados para introdução:

- 1- Apresentar dados da produção literária do autor Gabriel García Márquez aos alunos.

## **Leitura e interpretação:**

Procedimentos adotados para leitura e motivação:

1. Entregar uma cópia do texto *La profecía autocumplida* aos alunos.
2. Realizar a leitura do conto junto com os alunos.
3. Trabalhar a compreensão leitora com os alunos por meio de questionamentos do tipo:
  - a) De que trata o texto?
  - b) Diante do que foi lido, o que vocês aprenderam com o texto em foco?
  - c) Que parte você considera mais impactante no conto? Por quê?
  - d) Que relação poderia ser estabelecida entre o conto e sua realidade?
  - e) As inferências que foram feitas anteriormente se confirmaram?
  - f) Você gostou ou não do conto? Por quê?
4. Trabalhar as questões linguísticas, lexicais, textuais e discursivas por meio de questionamentos do tipo:
  - a) Há alguma palavra no texto que não foi compreendida?
  - b) A qual gênero discursivo pertence o texto lido?
  - c) Quais as características desse gênero discursivo?
  - d) Que elementos linguísticos são frequentes no texto lido?
  - e) Qual a função desse texto?

## SEÇÃO LIVRE

### **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALÉM DO LIVRO DIDÁTICO**

*FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION: REFLECTIONS ON SPANISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE BEYOND THE EDUCATIONAL BOOK*

Jairo da Silva e Silva<sup>28</sup>

**Resumo:** O presente artigo objetiva apresentar reflexões sobre as possibilidades teórico-metodológicas para a efetivação do ensino crítico mediante uma educação antirracista no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE), para além do livro didático. Para tanto, consideramos uma parte teórica e outra prática. Na teórica, amparamo-nos em estudos realizados sobre a perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada – LA (Moita Lopes, 2002, 2006; Pennycook, 1998, 2006; Fabrício, 2006), sobretudo no que diz respeito ao ensino crítico de línguas e educação antirracista, tal como proposto por Moita Lopes (2002) e Ferreira (2006, 2012, 2016), dentre outros. Na parte prática, apresentamos como sugestão de pesquisa para a elaboração de atividades direcionadas ao ensino médio e consonante às teorias utilizadas, a escrita literária de quatro mulheres hispânicas, duas negras, a colombiana Mary Grueso Romero e a peruana Victória Santa Cruz, e duas indígenas, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

**Palavras-chave:** educação antirracista; ensino; espanhol como língua estrangeira (ELE); LA.

**Abstract:** This article aims to present reflections on the theoretical and methodological possibilities for the realization of critical teaching through anti-racist education in the context of teaching and learning Spanish as a foreign language (ELE), in addition to the textbook. For this, we consider a theoretical and a practical part. In theory, we rely on studies carried out on the interdisciplinary perspective of Applied Linguistics - LA (Moita Lopes, 2002, 2006; Pennycook, 1998, 2006; Fabrício, 2006), especially with regard to critical language teaching and anti-racist education, as proposed by Moita Lopes (2002) and Ferreira (2006, 2012, 2016), among others. In the practical part, we present as a research suggestion for the elaboration of activities aimed at high school and in line with the theories used, the literary writing of four Hispanic women, two black, the Colombian Mary Grueso Romero and the Peruvian Victória Santa Cruz, and two indigenous people, Chilean Graciela Huinao and Paraguayan Alba Eiragi Duarte.

**Keywords:** anti-racist education; teaching; Spanish as a foreign language; Applied Linguistics.

---

<sup>28</sup> Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica de Letras Espanhol no Instituto Federal do Pará (IFPA). Discente do doutorado em Letras, linha de pesquisa Linguística Aplicada, do Programa de Pós-graduação em Letras, da UESC. E-mail: [jairo.silva@ifpa.edu.br](mailto:jairo.silva@ifpa.edu.br)

## 1. Introdução

As constantes práticas de racismo no Brasil e em outros países como nos Estados Unidos, por exemplo, deram visibilidade às questões raciais, sobretudo na grande mídia e nas redes sociais. Ao considerarmos casos recentes em ambos os países e com grande repercussão, por aqui, citamos a situação dos povos indígenas, que, como se não bastasse os ataques do atual governo federal (Jair Bolsonaro, sem partido) a estes cidadãos, mesmo quando a pandemia do novo coronavírus [o qual transmite a doença covid-19] freia a economia; o garimpo e o desmatamento ilegal permanecem a todo vapor em terras indígenas, principalmente na Amazônia<sup>29</sup>, e ainda têm que ouvir do atual ministro da Educação a anticonstitucional declaração: “Odeio o termo ‘povos indígenas’, odeio esse termo. Odeio. [...] pô! vamos acabar com esse negócio de povos e privilégios”<sup>30</sup>. Em se tratando de questões raciais de negritude, testemunhamos violência, ódio e horror por meio de tecnologias necropolíticas<sup>31</sup> e que persistem como parte do nosso repertório cotidiano; basta lembrarmos do assassinato do menino João Pedro, supostamente, atribuído à Polícia Militar do Rio de Janeiro.

Não muito diferente, nos Estados Unidos, a violência policial tem se mostrado como expressão constate do racismo. A título de exemplo, o assassinato de George Floyd, um homem negro de 40 anos que morreu ao ser asfixiado por um policial branco no dia 25 do maio passado; o policial o sufocou com o joelho, pressionando seu rosto contra o asfalto por quase dez minutos. Este caso despertou uma mobilização a nível internacional contra o racismo.

Estes e outros exemplos motivam a escrita deste texto<sup>32</sup>, despertando a necessidade de se abordar algo que jamais deve ser negligenciado nas dinâmicas que

---

<sup>29</sup> O Brasil não pode abandonar povos indígenas durante a pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/2AD5VHJ>. Acesso em: 12 jun. 2020.

<sup>30</sup> Ódio de Weintraub pelo termo “povos indígenas” contraria a Constituição. Disponível em: <https://bit.ly/2AD5Sf1>. Acesso em: 12 jun. 2020.

<sup>31</sup> MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, v. 32, dez. 2016, p. 123-151.

<sup>32</sup> Elaborado segundo uma abordagem qualitativa, bibliográfica: “A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. (FONSECA, 2002, p. 32).

constituem os processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira: as discussões sobre o racismo. Assim, procuramos contribuir com o debate sobre as possibilidades teórico-metodológicas para a efetivação de ensino crítico mediante uma educação antirracista, tendo como foco, o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (de agora em diante, ELE), para além do livro didático.

Quanto à organização, além dessa parte de natureza introdutória, onde constam os objetivos e as motivações que conduzem o exercício teórico-metodológico a ser empreendido, este trabalho está organizado em outras duas seções e as considerações finais. Na segunda parte, apresentamos a fundamentação teórica sobre a temática em questão, pautada em estudos realizados no âmbito da Linguística Aplicada, principalmente no tocante ao ensino crítico de línguas e educação antirracista. Na terceira, sugerimos algumas fontes de pesquisas para a elaboração de atividades voltadas para o ensino médio, em consonância com as teorias utilizadas neste trabalho<sup>33</sup>, ou seja, que possibilitem ensinar/aprender ELE numa perspectiva antirracista; para tanto, utilizamos o protagonismo de mulheres hispânicas negras e indígenas: a colombiana Mary Grueso Romero, a peruana Victória Santa Cruz, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

## **2. Contribuições da Linguística Aplicada para o ensino crítico de línguas**

Conforme já mencionado, o embasamento teórico deste texto pauta-se em fundamentos da Linguística Aplicada (doravante, LA), pois, compreendemos que, no campo das ciências da linguagem, a LA nos serve para consubstanciar os objetivos propostos e motivar as pressuposições aqui levantadas. Assim, recorreremos aos estudos realizados pelo linguista aplicado Moita Lopes, principalmente.

Em “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”, Moita Lopes (2009) discorre sobre algumas reflexões acerca da LA, que vão desde as suas origens,

---

<sup>33</sup> As atividades propostas neste trabalho foram elaboradas para o público de nossa atuação enquanto docente numa unidade dos conhecidos institutos federais que compõe a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*: discentes do Ensino Médio Integrado ao Curso Profissionalizante em Meio Ambiente, no entanto, se adaptada à realidade do ensino fundamental, é possível de aplicação.

passando pelas três fases de constituição, problematizando as transformações que ocorreram desde o seu surgimento até hoje.

Em síntese, esclarece-nos Moita Lopes (2009, p. 12-13) que a LA teve como foco inicial a área de ensino-aprendizagem de línguas, na qual ainda hoje tem grande repercussão. Essa área se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX. A partir daí, segundo o autor, decorrem duas compreensões para a LA, ambas entendidas como aplicação de Linguística: de um lado, aplicava-se a Linguística à descrição de línguas, por outro, aplicava-se a Linguística ao ensino de línguas que eram estrangeiras.

Ao teorizar sobre as fases de constituição da Linguística Aplicada, Moita Lopes denomina de “primeira virada” a distinção entre LA e aplicação de Linguística, feita pelo linguista Henry G. Widdowson ao final da década de 1970, que, por sua vez, questionará o viés aplicacionista, propondo, inclusive, que a LA fosse restrita aos contextos educacionais e que se criasse uma teoria Linguística para LA que não fosse dependente da teoria linguística. Widdowson propõe que LA medie a teoria Linguística e o ensino de línguas. Esclarece-nos Moita Lopes (2009, p. 16) que o pensamento de “Widdowson proporciona um avanço: a um só tempo nos livramos da relação unidirecional e aplicacionista entre teoria linguística e ensino de línguas e abrimos as portas para outras áreas do conhecimento de forma a se operar de modo interdisciplinar”.

Moita Lopes (2009, p. 17-18) explica como se deu a “segunda grande virada”: LA opera em contextos institucionais diferentes dos contextos escolares, passando a abranger o ensino de Língua materna, os letramentos, além de outras disciplinas do currículo, em contextos como a mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica, etc. As teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin mostraram-se essenciais para esse propósito, a partir dos anos 90 tais mudanças já se percebiam no Brasil.

Na compreensão da linguagem enquanto constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser entendida como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, ou seja, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana [...], para além da sala de aula de línguas”. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Assim, nos anos finais do século XX e início do século XXI, com o advento de mudanças tecnológicas, culturais, econômicas e históricas vivenciadas, iniciam um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas Humanidades:

Os questionamentos que as Ciências Sociais colocavam à modernidade e as indagações sobre como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas, foram fundamentais ao fazer o vasto campo das Ciências Sociais e Humanas e reterorizarem em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*. (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Daí em diante, Moita Lopes se refere ao que chama de “Linguística Aplicada Indisciplinar” e outros estudiosos de antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou de uma LA da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006): “É uma LA que deseja, sobremodo, falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir. (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Citando trabalho de Branca Fabrício (2006) sobre a necessidade de compreensão da realidade, Moita Lopes (2009, p. 19) teoriza a LA como indisciplinar, “tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis”. Essa LA é entendida como “um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), perdendo, portanto, o caráter solucionista que acompanhou a LA por muitos anos.

A partir dessa exposição teórica, justificamos a fundamentação deste artigo nas bases da perspectiva indisciplinar da LA cunhada por Moita Lopes, pois favorece à compreensão do funcionamento da linguagem como prática social, a qual constitui os sujeitos enquanto seres humanos, que interagem entre si, materializando, portanto, quaisquer tipos de práticas discursivas, inclusive as racistas. Assim, mobilizamos esse entendimento da LA para pensarmos a possibilidade de um ensino crítico, que oportunize

uma educação antirracista, neste caso, no contexto do ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

## 2.1 Reflexões sobre o ensino crítico de línguas a partir de pressupostos da LA

Para Moita Lopes (2002), a sala de aula de línguas é, essencialmente, um lugar de construção de significados, pois, o professor pode escolher não falar somente da língua, mas de inúmeros temas favoráveis ao crescimento pessoal do aluno. Ao ser concebida dessa forma, a língua é vista como um instrumento para a prática social, ou seja, como instrumento para questionar, problematizar, principalmente a consciência étnica e cultural, nossa e sobre o outro. Afinal de contas, a língua atua menos como *representativa* e mais como *constitutiva* (MOITA LOPES, 2002).

Pensar somente a língua com base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados. (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

É a língua que nos constitui enquanto seres humanos, o que possibilita as dinâmicas de identificação. Nessa mesma esteira, pontua o também linguista aplicado, Almeida Filho (2009), sobre o ensino de línguas no país: “necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforça a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração aos ideais e valores das culturas estrangeiras e, principalmente, das dominantes” (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 39).

Ao recorrermos aos aspectos que norteiam a questões étnicas-raciais no currículo escolar, e presentes em documentos oficiais da educação nacional, somos levados a citar a lei nº 10.639/2003 a qual “instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira”. (BRASIL, 2005, p. 8). Logo em seguida, a lei nº 11.645/2008, a qual determina que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008). Nesse

sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2017) também contribui quando apresentam as competências e habilidades das ciências humanas e sociais aplicadas a essa modalidade de ensino:

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BRASIL, 2017, p. 138).

É importante destacar que as aprovações destes marcos legais resultam das conquistas alcançadas por inumeráveis lutas realizadas pelos movimentos de militância negra e indígena durante vários anos. No entanto, urge a necessidade de uma luta contínua, quer para expandir o acesso a estes direitos, mas, principalmente, para garantir a execução das políticas públicas já aprovadas, entre elas, a garantia dos “fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), conforme aponta a BNCC para o ensino médio (BRASIL, 2017, p. 138).

Nesse bojo, entendemos que, no processo de ensino aprendizagem, a língua estrangeira deve ser vista para além do conceito de língua como código; devendo ser utilizada, portanto, de maneira contextualizada, mostrando também as histórias locais e globais dos sujeitos diversos, rompendo com toda forma de preconceito, racismo e estereótipos, às vezes, presentes na linguagem enquanto práticas sociais, discursivas contra determinados grupos de identidades menos visibilizadas, mas que importam, tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade.

Em pesquisa realizada por Marco Urzêda-Freitas (2012), fundamentada teoricamente em vários campos de conhecimento, em especial, nos pressupostos da Pedagogia Crítica (FREIRE, 2006), da Teoria Racial Crítica (FERREIRA, 2006) e da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 1998, 2001), o referido autor relacionou o construto pedagogia como transgressão ao ensino de línguas estrangeiras/inglês. Para esse

estudioso, os dados apresentados mostram que o ensino crítico desencadeia muitos conflitos na sala de aula de língua estrangeira, mas também evidenciam a sua relevância para o desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo dos(as) alunos(as) e para a formação crítica de professores(as). Nessa perspectiva, trabalhar com o ensino crítico de língua estrangeira pressupõe que os sujeitos envolvidos, docentes e discentes, são levados a construir um raciocínio crítico *em e sobre* a língua estrangeira: “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”. (FERREIRA, 2006, p. 91).

Neste texto, também assumimos as concepções da *Educação Antirracista*, tal como entendida por Aparecida Ferreira (2006, 2012, 2016). Segundo essa pesquisadora, a educação antirracista refere-se ao uso de várias estratégias nos âmbitos organizacionais, pedagógicos e curriculares que articulam a promoção da igualdade racial e se propõem a combater todas as formas de opressão, seja pessoal, seja institucional (FERREIRA, 2012a), sendo este último, por vezes apresentado em livros didáticos, inclusive.

Sobre a questão dos livros didáticos, encontramos na dissertação de mestrado de Édina Enevan (2016), intitulada “Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol L/E”, relevante análise discursiva sobre as representações das identidades sociais de raça, em especial negra, presentes em duas coleções distintas de livros didáticos de ELE para o ensino médio. A pesquisa ocorreu sob a metodologia qualitativa interpretativista, de modalidade documental, ancorada teoricamente em pressupostos da Linguística Aplicada, Estudos Culturais e Análise Crítica do Discurso.

Os resultados obtidos na pesquisa de Enevan (2016) comprovam que, em uma coleção [a distribuída pelo governo federal] já existem avanços nas formas de representar as identidades sociais de negros e negras nos livros didáticos do PNLD, pois algumas pessoas negras aparecem exercendo profissões e atividades de prestígio social, algumas têm nome e são protagonistas. Contudo, os espaços conquistados pelas pessoas negras, evidenciados nessa coleção de livros didáticos, ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços que as pessoas brancas ocupam. Negros e negras aparecem menos vezes que pessoas brancas e ainda são representados fixados nos estereótipos de pobreza, preguiça, e do imigrante ilegal. (ENEVAN, 2016, p. 08).

Por outro lado, a segunda coleção, oriunda de resultados do Programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID), subprojeto da faculdade de Letras da universidade em questão, representa todas as identidades negras que compõe os discursos dos livros de maneira positiva, rompendo com as recorrentes e excludentes formas de representar identidades sociais de raça. As identidades negras são representadas em contextos complexos, as desigualdades de raça são problematizadas, a beleza negra é valorizada. Para a pesquisadora, isso evidencia que materiais didáticos construídos no contexto de projetos institucionais, como o PIBID, por exemplo, podem funcionar enquanto complemento essencial para os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) nas aulas de línguas estrangeiras. (ENEVAN, 2016, p. 08).

Sobre a forma como o livro didático (LD) é utilizado como enquanto regime de verdade, o qual precisa ser revisto como verdade única, comungamos com a assertiva de Grigoletto (2011, p. 67), de que, certamente, “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos quanto ao reconhecimento do funcionamento do livro escolar como um dos discursos de verdade”.

Pautada nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa segundo a orientação pècheana, Grigoletto (2011, p. 68) esclarece que, ao afirmar ser o livro didático um discurso de verdade, quer dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professores e alunos).

De acordo com essa mesma pesquisadora, o modo de funcionamento do livro escolar como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos:

Seu *caráter homogeneizante*, que é dado pelo efeito de uniformização provocado nos alunos (i.e., todos são levados a fazer uma mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na *repetição* de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fato que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na *apresentação* das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”. (GRIGOLETTO, 2011, p. 68) [Grifos da autora].

Nessa esteira, estamos de acordo com essa autora, quanto à concepção do livro didático como um espaço fechado de sentidos, sendo dessa forma que ele se impõe, e normalmente, acatado pelo professor. Ou seja, “o autor não precisa justificar os conteúdos, a sequência ou a abordagem metodológica adotada; não precisa lutar pelo reconhecimento do seu livro como um discurso de verdade; esta caracterização já é dada”. (GRIGOLETTO, 2011, p. 68).

Portanto, numa perspectiva de educação antirracista, também cabe às/aos docentes a responsabilidade de articulação de conteúdo, atividades que vão para além do livro didático. E essa é a proposta deste texto, propor possibilidades de atividades que pensem algumas das identidades que são menos visibilizadas em livros didáticos, como o protagonismo de mulheres negras e indígenas, por exemplo.

### **3. Por uma educação antirracista: sugestões para se pensar o ensino de ELE**

Adotando uma perspectiva antirracista para o ensino-aprendizagem de ELE, as sugestões aqui propostas foram pensadas a partir da concepção de que “não se pode estudar uma língua estrangeira dissociada da trilogia: língua, cultura e identidade; pois, tais aspectos são imprescindíveis na inserção da práxis pedagógica do professor de línguas” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 183).

Assim, tomamos como temática norteadora, a produção literária de duas mulheres negras e duas indígenas, todas hispânicas. Logo no início, problematizamos a visão tradicional do tipo de literatura tem sido ensinado na escola de hoje, por isso, as escritas das mulheres negras e indígenas aqui relacionadas não estão atreladas a uma ideia de escrita ocidental formal.

Ao mesmo tempo, esclarecemos que o foco em autoras contemporâneas, mostra-se relevante, pois, além de possibilitar fala à escrita negra e indígena, desmistifica certas ideias cristalizadas, racistas que há sobre determinadas identidades menos visibilizadas. Certamente que nossa escolha não contempla a todas as escritoras negras e indígenas que merecem esse espaço num texto acadêmico. Da mesma forma, não contempla os tantos autores homens negros e indígenas, mas ratificamos uma vez mais o entendimento aqui adotado: visibilizar as identidades sem a mesma expressividade que protagonistas

masculinos assumem em livros didáticos, por esse motivo, elegemos como recorte, a escrita literária feita por mulheres. Assim, as sugestões aqui propostas são alguns caminhos que podem ser seguidos por docentes de ELE.

Importa mencionar que, por mais que trabalhemos com textos autênticos num viés que tenha como finalidade educar para as questões étnico-raciais, convém esclarecer que a/o docente não pode ignorar o gênero abordado e as particularidades inerentes à tipologia literária, pois, é necessário para a compreensão da/o discente. Trabalhar com textos literários, requer certa atenção com as características que o enfatizem como tais, e como se diferencia de outros discursos.

Na perspectiva de uma educação antirracista, as dinâmicas de ensino e aprendizagem devem ocorrer mediante uma perspectiva dialógica da linguagem<sup>34</sup>, em que a/o aluna/o possa participar ativamente da atividade desenvolvida. Devem ser considerados também: a pré-leitura do texto, onde se verifica o grau de conhecimento prévio (por mais que seja, por vezes, racista, a bagagem cultural não pode ser rechaçada, afinal de contas, o viés antirracista está para educar, e não condenar a/o discente que se mostra racista); a leitura propriamente dita, relacionando o conhecimento prévio às propostas de atividades, bem como as peculiaridades do gênero literário e, a pós-leitura, momento em se apresenta o conhecimento novo adquirido após a compreensão do texto junto à realidade sociocultural e/ou experiência de vida.

Segundo Hunhoff (2011, p. 32): “O estudo de obras e as análises de textos literários de autores contemporâneos, principalmente, mostram a clara relação existente entre língua, literatura, sociedade e cultura”. Assim, nos três momentos relacionados no parágrafo anterior, a/o docente de línguas estrangeiras, ao trabalhar com textos literários deve ter consciência que a educação antirracista “explicitamente nomeia assuntos de raça e justiça social, igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, exclusão e não somente atentos aos aspectos culturais” (FERREIRA, 2006, p. 53).

---

<sup>34</sup> “A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (...) O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. (BAKHTIN, 2009, p. 127).

Assim, ao considerarmos os resultados da pesquisa já mencionada neste texto, realizada por Édina Enevan (2016), e os resultados da pesquisa de Josane Souza (2016), também centrada na Linguística Aplicada, cujo trabalho evidenciou e discutiu as representações que negras e negros recebem em suas aparições em livros didáticos, adotados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) quanto ao ensino de ELE para o ensino médio; ao considerarmos ainda, as pesquisas que realizamos no banco de teses e dissertações da CAPES, e não foi encontrada nenhuma dissertação de mestrado e/ou tese de doutorado propondo a investigação sobre a ausência de protagonistas indígenas em livros didáticos de ELE<sup>35</sup>, sugerimos, portanto, autênticos textos que, dentre outros, possibilitem ensinar/aprender ELE numa perspectiva antirracista, produzidos por personalidades hispânicas negras e indígenas, que são artistas, literatas, intelectuais e que muito raramente constam em livros didáticos de ELE, a saber: a colombiana Mary Grueso Romero, a peruana Victória Santa Cruz, a chilena Graciela Huinao e a paraguaia Alba Eiragi Duarte.

### 3.1 Mary Grueso Romero

Mary Grueso Romero é poeta, escritora, narradora oral e professora, sendo considerada na atualidade como uma das vozes mais destacadas da literatura afro-colombiana. Por meio de sua produção poética, Mary nos apresenta as reivindicações e anseios dos afrodescendentes de seu país. Em pesquisa realizada por Ricardo Souza (2016), o autor investigou as questões que norteiam “ideais de afirmação da identidade afro-colombiana na poética de Mary Grueso Romero, os diálogos que se formam entre o cotidiano e a vida local, a representação dos negros do Pacífico Colombiano e as referências que surgem para a reivindicação da identidade cultural” (SOUZA, 2016, p. 07).

Souza (2016) recorreu a diferentes poemas da escritora para tecer considerações, formular interpretações sobre as relações da poeta com seus elementos culturais, o

---

<sup>35</sup> Geralmente, em livros didáticos de ELE, as referências dizem respeito à invasão da América, e, quando se referem à diversidade étnica-racial, por vezes, apresentam como protagonistas indígenas, os mesmos sujeitos: o ex-presidente boliviano Evo Morales e a ativista guatemalteca Rigoberta Menchú, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, no ano de 1992.

hibridismo existente no seu poemário, sua construção de significados e de sentidos. Dentre os quais, destacamos o poema “Negra soy”, em que autora declama em versos, o seu orgulho em sentir-se e conhecer-se como negra, as suas raízes africanas, e principalmente, a luta de seu povo pela liberdade.

Negra soy

¿Por qué me dicen morena?  
Si moreno no es color,  
yo tengo una raza que es negra  
y negra me hizo Dios.

Y otros arreglan el cuento  
diciéndome de color  
dizque pa’ endúlzame la cosa  
y que no me ofenda yo.

Yo tengo mi raza pura  
y de ella orgullosa estoy,  
de mis ancestros africanos  
y del sonar del tambó.

Yo vengo de una raza que tiene  
una historia pa’ contá  
que rompiendo sus cadenas  
alcanzó la libertá.

A sangre y fuego rompieron,  
las cadenas de opresión,  
y ese yugo esclavista  
que por siglos nos aplastó.

La sangre en mi cuerpo  
se empieza a desbocá,  
se me sube a la cabeza  
y comienza a protestá.

Yo soy negra como la noche,  
como el carbón mineral,  
como las entrañas de la tierra  
y como el oscuro pedernal.

Así que no disimulen  
llamándome de color,  
diciéndome morena,  
porque negra es que soy yo.  
(ROMERO, 2008, apud SOUZA, 2016, p. 46-47).

## 3.2 Victória Santa Cruz

Poetisa, coreógrafa e figurinista, Victoria Eugenia Santa Cruz foi uma importante representante da arte afro-peruana no combate ao racismo. Criou, em 1958, com seu irmão, também poeta, Nicomedes Santa Cruz, um dos primeiros grupos teatrais inteiramente integrado por negros no Peru, o *Cumanana*, com a intenção de difundir no seu país, as diversas vertentes da cultura afro-peruana. Aqui, destacamos o poema *Me Gritaron Negra*, em referência a experiência de preconceito vivida ainda criança dentro de um grupo de amigos que a expulsaram simplesmente por ser negra, crescendo, então, decidida a combater o preconceito racial presente na sociedade em que vivia. (ALMEIDA; CORTEZ, 2017). Na íntegra, eis o poema, disposto em colunas:

Tenía siete años apenas,  
apenas siete años,  
¡Qué siete años!  
¡No llegaba a cinco siquiera!  
De pronto unas voces en la calle  
me gritaron ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra!  
¿Soy acaso negra?, me dije  
¡SI!  
¿Qué cosa es ser negra?  
¡Negra!

Y yo no sabía la triste verdad que aquello  
escondía.  
¡Negra!  
Y me sentí negra,  
¡Negra!  
Como ellos decían  
¡Negra!  
Y retrocedí  
¡Negra!  
Como ellos querían  
¡Negra!  
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
y miré apenada mi carne tostada  
  
Y retrocedí  
¡Negra!  
Y retrocedí...

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

Y pasaba el tiempo,  
y siempre amargada  
Seguía llevando a mi espalda  
mi pesada carga  
¡Y cómo pesaba!

Me alacé el cabello,  
me polveé la cara,  
y entre mis entrañas siempre resonaba la  
misma palabra  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!

Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y  
qué iba a caer  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¿Y qué?  
¿Y qué?  
¡Negra!  
Sí  
¡Negra!  
Soy  
¡Negra!

Negra  
¡Negra!  
Negra soy  
¡Negra!  
Sí  
¡Negra!  
Soy

Negra soy  
De hoy en adelante no quiero  
lacia mi cabello  
No quiero  
Y voy a reírme de aquellos,  
que por evitar –según ellos–  
que por evitarnos algún sinsabor  
Llaman a los negros gente de color  
¡Y de qué color!

NEGRO  
¡Y qué lindo suena!  
NEGRO  
¡Y qué ritmo tiene!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO

Al fin  
Al fin comprendí  
AL FIN  
Ya no retrocedo  
AL FIN  
Y avanzo segura  
AL FIN  
Avanzo y espero  
AL FIN

Y bendigo al cielo porque quiso Dios  
que negro azabache fuera mi color  
Y ya comprendí  
AL FIN

¡Ya tengo la llave!  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
NEGRO NEGRO

¡Negra soy!  
(SANTA CRUZ, 1960, apud ARMELIN, On-  
line).

### 3.3 Graciela Huinao

Poetisa, mapuche e williche, a escritora Graciela Huinao é da comunidade mapuche Walinto, na província de Osorno, sul do Chile. Walinto é também o nome de seu livro, uma homenagem ao lugar onde nasceu, que significa “lugar de patos huala na minha língua materna, em mapudungun, um pato originário que habita somente a parte sul”, como narra à entrevista concedida ao jornal *Brasil de Fato*<sup>36</sup>.

Primeira mulher indígena a ingressar na Academia Chilena de Letras (*Academia Chilena de la Lengua*, em espanhol), onde ocupa uma cadeira desde 2014, na referida entrevista, Graciela comenta sobre como este reconhecimento a seu trabalho podem ampliar a visibilidade de seu povo, em especial a das mulheres mapuche, ao assumir que “através dos meus textos, continuo lutando, de alguma forma, por fazer conhecer o que meu povo sofreu e que segue sofrendo na democracia”.

Ao falar sobre a poesia de sua língua, sobre a voz de suas antepassadas, a poetisa reflete sobre o que significa ser uma poeta dos povos originários e sobre como a pobreza e os “nãos” do mundo branco não a impediram de seguir escrevendo:

Eu escrevo principalmente sobre as mulheres do meu povo, quando comecei a escrever, percebi que existiam escritores [mapuche] homens antes de mim, mas não havia nenhuma mulher. Não é que eu tomei a liderança, mas meu coração, minha mente, meu corpo, me diziam que eu tinha que escrever sobre, recolher [tomar] a voz das mulheres do meu povo. Porque a minha avó foi uma grande mulher, possivelmente, foi a primeira poeta, ou sua mãe, ou sua avó, ou sua bisavó, mas nenhuma delas aprendeu a ler e escrever. Dos meus quatro avós, apenas um, juntando as letras, lia. Os outros não escreviam. Mas tinham uma sabedoria tão grande, uma sabedoria universal, que me sinto sortuda, porque eles me transmitiram esses conhecimentos mapuche, porque a história dos povos originários é uma história oral.

E tenho que escrever sobre as mulheres, porque sempre a História ressalta só os homens. E nós mulheres vivemos escondidas, vivemos atrás das costas dos homens. Mas no meu povo existem grandes mulheres, mulheres que guerreavam, que lutavam. Então me apoderei da voz das minhas avós, porque foram mulheres que não tiveram voz, porque se, para mim, foi difícil, imagine na época em que elas viveram, ou o que viveram minhas

---

<sup>36</sup> Março das mulheres: a voz, o caminho e a poesia mapuche de Graciela Huinao. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/marco-das-mulheres-or-graciela-huinao-primeira-indigena-na-academia-chilena-de-letras>. Acesso em: 10 jun. 2020.

bisavós, que foram perseguidas. A avó da minha avó foi perseguida por ser mapuche, junto com toda a sua família.  
(HUINAO, 2019, On-line, ver nota nº 9).

E foi assim que Huinao se tornou a primeira mulher mapuche que publicou livros de poesia, histórias e foi traduzida para o inglês, e conquistou uma cadeira na Academia de Letras do seu país. A título de exemplo da poética dessa poetisa, eis o poema “la vida y la muerte se hermanan”:

Al mirar atrás  
puedo ver el camino  
y las huellas que voy dejando.  
A su orilla árboles milenarios se alzan  
con algún cruce de amargas plantas.  
Pero es equilibrada su sombra  
desde la huerta de mi casa.  
Allí aprendí a preparar la tierra  
la cantidad de semilla en cada melga  
para no tener dificultad en aporcarla.  
Es tu vida  
– me dijo- una vez mi padre  
colocándome un puñado de tierra en la mano.  
La vi tan negra, la sentí tan áspera.  
Mi pequeña palma tembló.  
Sin miedo – me dijo-  
para que no te pesen los años.  
La mano de mi padre envolvió la mía  
y los pequeños habitantes  
dejaron de moverse dentro de mi palma  
El miedo me atravesó como punta de lanza.  
Un segundo bastó  
y sobraron todas las palabras.  
Para mostrarme el terror  
a la muerte que todos llevamos.  
De enseñanza simple era mi padre  
con su naturaleza sabia.  
Al hermanar la vida y la muerte  
en el centro de mi mano  
y no temer cuando emprenda el camino  
hacia la tierra de mis antepasados.  
Abrimos nuestros dedos  
y de un soplo retornó la vida  
al pequeño universo de mi palma.  
(Huinao, 2001, apud FERNÁNDEZ, 2009, On-line).

### 3.3 Alba Eiragi Duarte

Em 2017, a poetisa e professora Alba Eiragi Duarte, avá guarani, tornou-se a primeira mulher indígena a ser aceita como membro da *Sociedad de Escritores del Paraguay* (SEP), após publicar seu primeiro livro de poemas, em guarani, sob o título *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty* (Flor de la palabra. Palavra en flor, em espanhol).

Em ocasião de sua posse na Academia de Letras, o presidente da casa, o escritor Bernardo Neri Farina a qualificou como um evento “histórico”, a inclusão de uma mulher indígena na instituição: “Es un acto histórico pero debernos marcarnos en el horizonte que esto debe de dejar de ser una excepción. Ellos (los pueblos indígenas), son los primeros paraguayos y este acto debe de ser el comienzo de una verdadera integración”<sup>37</sup>.

Em *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty* (2016) Alba Duarte discorre sobre a voz universal dos sentimentos e dos saberes que expressam os povos indígenas avá y aché, e ao mesmo, a sua particularidade de mulher e guerreira: “Mi papá es aché, yo tengo sangre aché, con orgullo digo. Él fue vendido 5 veces, por eso, yo, ni mis hijos, ni mis nietos no conocen a su abuelo. Porque él creció con los no indígenas, porque fue vendido, Fue sacado del brazo de mi abuela matándole con machete a mi abuelo”. (DUARTE, 2016, On-line)<sup>38</sup>.

No já citado livro de poemas de Duarte, a escritora esclarece do que se encarrega a sua poesia: “la madre tierra es nuestro recurso. Por eso siempre hay que seguir valorando, y buscando la forma de llevar ese proceso de lucha, de no deslegitimar socialmente nuestro territorio ancestral, nuestros saberes, conocimientos, la propiedad intelectual”.

### Considerações finais

Assim, procuramos investigar como o processo de ensino e aprendizagem do espanhol como língua estrangeira pode contribuir na desconstrução do racismo, a partir

---

<sup>37</sup> Poeta, primera mujer indígena en entrar a sociedad paraguaya de escritores. Disponível em: <https://bit.ly/2UMLD5o>. Acesso em: 10 jun. 2020.

<sup>38</sup> “Voy a escribir más sobre la historia sagrada de mi pueblo”. Disponível em: <https://www.lanacion.com.py/2016/11/06/voy-escribir-mas-la-historia-sagrada-pueblo/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

de uma visão indisciplinada da Linguística Aplicada, em que problematizamos as práticas sociais *na e pela* linguagem, pensando, contudo numa educação antirracista, que caminhe para além dos regimes de verdades impostos pelo livro didático.

A partir dos exemplos aqui sugeridos, alguns textos literários de escritoras negras e indígenas, afirmamos que o ensino de ELE se constitui como indispensável instrumento que possibilite ao sujeito aprendiz, a condição de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos, e principalmente, de seus deveres, pois, essa é a intenção da educação antirracista: motivar o questionamento, a problematização, oferecer possibilidades para quebrar barreiras, desconstruir preconceitos, romper com o silenciamento das identidades de gênero, raça e sexualidade, promover a cidadania plena.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rayana Alves de; CORTEZ, Mariana. “Me gritaron negra” e a construção da identidade negra no contexto peruano. *Percursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 584-598, 2017.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 3ª ed. 2009.

ARMELIN, Débora. *Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana*. Disponível em: <https://bit.ly/36NLOlq>. Acesso em: 10 jun 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/2MX8ua5>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2zwrGs4>. Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em <https://bit.ly/33NgMrU>. Acesso em: 09 jun. 2020.

DUARTE, Alba Eiragi. *Ñe'ê yvoty. Ñe'ê poty / Flor de la palabra. Palabra en flor*. Assunção: Arandurã Editorial, 2016.

ENEVAN, Édina Aparecida da Silva. *Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol L/E*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Ponta Grossa-PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/424>. Acesso em: 08 jun. 2020.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FERNÁNDEZ, Carolina Ortiz. Poesía “indígena” contemporánea y gestión cultural. *Sibila - Revista de poesia e crítica literária*. Ano 20, on-line, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/30Lg6Vm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores: raça/etnia*. Cascavel: Coluna do Saber. 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 1, p. 275-288, 2012a.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012b.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 2011, p. 67-77.

HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. Literatura e leitura: concepções sobre o ensino de literatura e a formação do leitor. *Revista Ecos* (Cáceres), v. 11, p. 31-40, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professore/as*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-50.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ROMERO, Mary Grueso. *Negra soy*. Disponível em: <https://bit.ly/2Y4l2Tp>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SOUZA, Josane Silva. *Identidades negras no livro didático de espanhol*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Salvador-BA, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/37y1SIE>. Acesso em: 08 jun. 2020.

SOUZA, Ricardo Luiz de. *Negra palmera, poesía, tambor y mar: construções identitárias e culturais na poética de Mary Grueso Romero*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras, Boa Vista-RR, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3d6KV9w>. Acesso em: 08 jun. 2020.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba Ribeiro. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto. *Revista Linha D´Água*, v. 25, p. 183-201, 2012.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalho de Linguística Aplicada*, Campinas, 2012, vol.51, n.1, p. 77-97.

## A IMAGEM DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF: UMA ANÁLISE DA SUBJETIVIDADE PRESENTE NAS CAPAS DA REVISTA EXAME

### *THE IMAGE OF PRESIDENT DILMA ROUSSEFF: AN ANALYSIS OF THE SUBJECTIVITY IN THE EXAME MAGAZINE COVERS*

Leonildes Lima Colaço Teixeira de Arêa Leão<sup>39</sup>

Maria Elizete Melo de Oliveira<sup>40</sup>

Luís Henrique Serra<sup>41</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a subjetividade presente no discurso das capas da Revista EXAME em que há referência à presidente Dilma Rousseff e/ou a seu governo, observando especialmente a relação entre a imagem da presidente e como a revista divulga a atuação do governo, por meio das vozes sociais, pela materialidade discursiva, histórica e ideológica do seu locutor. Para esta análise, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental feita a partir da análise de três capas da citada revista (publicadas 2012 entre 2014), observando-se, sobretudo, como o locutor faz uso do aparelho formal para marcar seu posicionamento enquanto sujeito de uma enunciação. Também verificou-se que em todas as capas analisadas apresentam marcas de subjetividade, sejam por índices específicos ou procedimentos acessórios, marcas estas que são recorrentes dos discursos, e que podemos considerar como pistas deixadas pelo locutor com a finalidade de conduzir o olhar do leitor para as suas convicções ou para os interesses da empresa que ele representa.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Enunciação. formas discursivas. Dilma Rousseff

**Abstract:** This article aims to analyze the subjectivity present in the discourse of the covers of magazine Exame in which there is reference to President Dilma Rousseff and / or her government, especially observing the relationship between the image of the president and how the magazine discloses the government's performance, through of social voices, due to the discursive, historical and ideological materiality of its speaker. For this analysis the methodology used was the bibliographic and documentary research made from the analysis of four covers of the aforementioned magazine (published between 2012 and 2014), observing, above all, how the speaker uses the formal device to mark your positioning as a subject. It was also found that in all the analyzed covers there are marks of subjectivity, whether by specific indexes or accessory procedures, which are recurrent marks of the speeches, and which we can consider as clues left

---

<sup>39</sup> Especialista e Mestranda em Letras. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Letras, campus III, Bacabal / Professora do Instituto Federal de Educação – Campus São João dos Patos. E-mail: leonildes.leao@ifma.edu.br

<sup>40</sup> Especialista em Libras e em Linguística Aplicada e Mestranda em Letras. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Letras, campus III, Bacabal. E-mail: elyzmello49@gmail.com

<sup>41</sup> Doutor. Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-graduação em Letras, campus III, Bacabal. E-mail: luis.ufma@gmail.com

by the speaker in order to direct the reader's eyes to his convictions or the interests of the company he represents.

**Keywords:** Subjectivity. Announcer. Discursive forms. Dilma Rousseff.

## Introdução

Tomando a perspectiva teórica da enunciação de Benveniste (2005 [1988]), este artigo pretende analisar a imagem da presidente Dilma Vana Rousseff, Membro do Partido dos Trabalhadores e a trigésima sexta presidente do Brasil, em três capas da revista EXAME, revista que faz parte do grupo de publicações do grupo Abril Comunicações S.A. Neste texto, será feita uma análise nas capas da publicação em que pode-se observar a construção da subjetividade, pela materialidade discursiva, histórica e ideológica do locutor, ou autor que se configura a partir da linha editorial da revista. Na pesquisa, partimos do pressuposto de que as capas da Revista em análise produzem diferentes efeitos de sentido, conforme o efeito do espaço ideológico ocupado, de modo a gerar o gesto de interpretação do leitor.

Aqui, as capas serão analisadas como sendo resultado de uma enunciação, levando em conta o locutor enquanto sujeito do ato enunciativo e sua intervenção a partir das escolhas de formas linguísticas para construção de sentidos.

A revista EXAME, fundada em 1947, foi escolhida como objeto de estudo deste artigo por representar uma marca que já está consolidada como meio de comunicação. Possui uma distribuição de cerca de 150.000 exemplares, com aproximadamente 115.000 assinaturas e é lida por cerca de 700 mil leitores. Circulando há mais de meio século, a revista EXAME é hoje uma das maiores e mais influentes publicações de negócios e economia do país. É uma revista quinzenal, que, segundo dados coletados na página eletrônica da publicação, tem como missão levar à comunidade de negócios informação e análises aprofundadas sobre temas como estratégia, marketing, gestão, consumo, finanças, recursos humanos e tecnologia, tendo como perfil editorial a publicação de reportagens e editoriais relativos ao cenário político e econômico do país e do mundo

A escolha das capas em que a ex-presidente Dilma Rousseff ou seu governo são a manchete principal se deu para verificar como é construído o posicionamento

166

político e ideológico de uma revista tradicionalmente de cunho liberal a uma presidente de centro esquerda e por ter como público alvo a elite financeira do Brasil, que é responsável pelas grandes tomadas de decisão no país, contrapondo-se, desse modo, com uma filosofia política voltada para o assistencialismo e de importância do estado sobre as diferentes atividades na sociedade.

Cumprir lembrar que as capas de revista constituem um elemento discursivo enunciativo importante das revistas porque elas, de acordo com Puzzo (2011, p. 1520), “(...) podem ser consideradas enunciados concretos, pois apresentam uma proposta comunicativa diferenciada do formato das reportagens internas e têm por objetivo informar, envolver e seduzir o leitor.”. Ferreira, Spannemberg e campos (2018, p. 47) comentam, nesse sentido, a importância da capa de revista no projeto editorial de uma revista. Os autores explicam que

No caso específico da mídia revista, bem sabemos que quando passamos na frente das bancas de revista, temos de imediato o olhar atraído para as capas. Seja pelas chamadas, imagens, cores, assuntos ou outros motivos, elas são o primeiro ponto de entrada da nossa visão. Todavia, talvez não paremos para compreender que as capas de revista são fruto de trabalho jornalístico e que, por sua vez, são feitas por indivíduos com suas ideologias, valores estéticos, desejos e anseios. Logo, os conteúdos que nelas se encontram estão permeados de intenções do comunicador, o qual recebe influências, tanto da linha editorial do veículo, quanto do meio social no qual está inserido

Considerando a importância da capa de uma publicação no universo enunciativo de um grupo com o qual uma revista se alinhe, considerando ainda como o enunciado imagético é uma forma de enunciado importante para os estudos sobre a enunciação e sobre a subjetividade de um determinado discurso, este texto analisa as capas da revista EXAME buscando entender como a linha editorial da revista lê as decisões e constrói a imagem da representante de um governo que apresenta uma linha política diferente.

## **As capas de revista como gênero dotado de sentidos**

De acordo com Pêcheux (1975), as palavras mudam de sentido conforme aqueles que a empregam. Sabemos também que os gêneros textuais são práticas

enunciativas que ocorrem em diferentes espaços sociais por meio de atos de linguagem. A capa de revista, pertencente ao domínio jornalístico, é um gênero atrativo para os leitores e constituída de múltiplos sentidos com um discurso dotado de subjetividade. Segundo Barbosa (2008, p.1), “A capa é uma página que tem como primeiro propósito comunicativo atrair o leitor. Para tanto, tem disponíveis não só os elementos linguísticos verbais como também os não verbais, constituindo-se, assim, um grande enunciador com poder de influenciar o seu interlocutor.”

A aquisição e a aceitação de uma revista enquanto produto midiático depende, em parte, das capas, da qualidade do material visual e textual, tendo em vista que a capa é uma espécie de cartão em que o leitor é fisgado e desenvolve interesse pelos discursos ali presentes. Portanto, sua função primordial, segundo Pinto (1999), é mostrar, interagir e seduzir. Por meio das capas, é possível construir um referente, criar relações socioculturais com o interlocutor e seduzi-lo através das opiniões imbricadas em seu discurso, levando-o a posicionar-se a favor ou contra aquilo que está sendo enunciado. Magalhães (2003, p.63), nesse sentido, comenta que “As capas das revistas, como espaços de materialidades discursivas, são lugares em que se encenam e insinuem atos e fatos imagísticos, rituais de sedução, persuasão e informatividades, segundo pontos de vista, maneiras de perceber (e fazer ver/ ler) plástica e linguisticamente o mundo.”

No entanto, é preciso lembrar que, quando analisa-se uma capa de revista, deve-se levar em consideração que cada escolha feita gera diferentes significações, define posições enunciativas, fazendo com que a capa seja mais que um simples convite à leitura de uma notícia, mas um valioso espaço de enunciação. Cada elemento que a constitui exerce ali um papel proposital, pois assim como as palavras, as imagens, fotografias, suas cores, também são carregadas de sentidos e expressões, que são resultados de diferentes escolhas enunciativas. Ainda de acordo com Magalhães (2003, p. 79),

Todo signo que está na capa da revista foi intencionalmente colocado a fim de transparecer uma ideia ou de conduzir a uma determinada leitura do fato tratado. As imagens devem ser encaradas como objetos de linguagem. Ao encará-las como um discurso da atualidade, reconhecemo-las como um produto cultural, o qual não é neutro, mas dotado de sentidos.

As imagens que circulam cotidianamente em nossa sociedade são discursos sociais, que, na maioria das vezes, estão acompanhadas de textos verbais e, por isso, são passíveis de diferentes análises e, ao se ater a tais análises, somos capazes de compreender como determinado enunciado produz sentidos e como ele está investido de significância para e por seus sujeitos.

Sendo assim, ao construir um discurso, o enunciador deve levar em consideração o referente do qual se fala (função de mostrar), o estabelecimento de vínculos socioculturais com seu interlocutor (função de interagir) e a distribuição de afetos positivos e negativos (função de seduzir). É importante acrescentar que essas três funções acontecem de forma integrada. Pinto (2002, p. 65) explica que “A mostraçãõ consiste em designar e descrever as coisas ou pessoas de que se fala, estabelecendo relações entre elas e localizando-as no tempo e no espaço, sempre em relação ao que o receptor supostamente conheceria deste universo em pauta.”

Dessa forma, o efeito de sentido é produzido por meio de uma contextualização e a representação feita pelo senso comum, onde um campo semântico caracteriza pessoas, palavras, relações, imagens que estão ligadas a uma ordem cultural (linguística ou antropológica) para que, tanto o emissor quanto o receptor, identifique e compreenda essa enunciação.

## **Enunciação e subjetividade na perspectiva de Benveniste**

A teoria da Enunciação de Émile Benveniste traz o sujeito como foco nos estudos linguísticos, elemento deixado de lado, até então, pela Linguística Estruturalista, adicionando também a noção de subjetividade, de sentido e contexto, o que contribuiu para novas reflexões sobre a língua e a linguagem de um modo geral.

Para Benveniste, a língua é social, coletiva, pois, “(...) somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade.” (BENVENISTE, 2005 [1989], p. 63). Nessa sua visão sobre a língua, Benveniste entende que a linguagem não deve ser vista como um instrumento de comunicação, mas como parte da constituição do

próprio indivíduo. Para o autor, todas as características que atribuem à linguagem alguma semelhança com o conceito de instrumento não é da linguagem, mas de algum elemento de sua constituição, como a comunicação, a palavra, o conteúdo etc. Benveniste (2005 [1988], p. 285) explica que “todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o fato de que tem um conteúdo, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento.” Ainda segundo o teórico (idem, p.285):

Falar de instrumento é pôr em oposição o homem e a natureza [...] A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou [...] não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não vemos nunca inventando-a [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem.

Fiorin (2017, p. 971) apresenta um importante ponto no percurso teórico de Benveniste quando explica que o teórico francês tentou focalizar, na teoria saussureana, a passagem da língua (*langue*) para a fala (*parole*). Enquanto o linguista genebrino buscou uma separação entre esses dois elementos para encontrar um sistema universal que orientasse todas as formas de linguagem natural, Benveniste busca encontrar o ponto de encontro entre esses dois elementos. O autor (FIORIN, 2017, p. 971, grifos originais) acrescenta, nesse sentido, que

Benveniste distingue a língua de seu “exercício” (1976, p. 288). Cada uma dessas instâncias tem diferentes estatutos de realidade: o exercício da linguagem não é simplesmente uma virtualidade, como é a língua. O que permite a passagem do virtual ao realizado é a enunciação, que é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1974, p. 80) e, portanto, é a instância de mediação entre a língua e o discurso.

No momento em que Benveniste se opõe a essa noção de linguagem como instrumento, ele chama a atenção para o papel do sujeito no discurso, pois, ainda segundo ele “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2005 [1988], p. 287). A partir de então, essa ideia, desenvolvida na teoria enunciativa, traz também outro ponto importante para os estudos linguísticos: a subjetividade, elemento do discurso que ainda não havia sido discutido a contento na linguística. Nesse sentido, a subjetividade é “a capacidade do locutor para se propor como

sujeito” (BENVENISTE, 1991, p.288). E tal proposição está relacionada com a linguagem e a subjetividade pode ser materializada num enunciado por meio de estruturas que as diferentes línguas naturais dispõem. Trazer a subjetividade para o centro da análise da língua e seus constituintes é o fato que converge para o que Benveniste definiu como enunciação, ou seja, a apropriação que o locutor faz da língua, colocando-a em funcionamento, transformando-a em discurso. Ferreira-júnior, Flores e Cavalcante (2015, p. 532) explicam que “a enunciação traz à tona os elementos imprescindíveis à constituição subjetiva, quais sejam: linguagem/língua e intersubjetividade/subjetividade”, ou seja, por meio de operações com/na linguagem é que se constitui o conceito de subjetividade.

Em seus primeiros textos, ao falar de constituição do sujeito e da subjetividade, Benveniste propõe as categorias de pessoa, tempo e espaço (eu-tu, aqui e agora) como índices marcadores da subjetividade ou como elementos constituintes do aparelho formal de enunciação, opondo-os àqueles que representariam a objetividade na língua, referindo-se à categoria de não pessoa. Fiorin (2017, p. 972, grifos originais) explica que

As categorias que compõem a instância da enunciação são a pessoa, o espaço e o tempo. A enunciação é a instância do *ego, hic et nunc*, ou seja, do eu, aqui e agora, porque, nela, alguém, num espaço e num tempo criados pela linguagem, toma a palavra e, ao fazê-lo, institui-se como “eu”, e dirige-se a outrem, que é instaurado como um “tu”. Isso é o conteúdo da enunciação. As categorias de pessoa, de espaço e de tempo vão constituir aquilo que Benveniste vai chamar “o aparelho formal da enunciação” (BENVENISTE, 1974, p. 79- 88). São essas três categorias linguísticas as responsáveis pela transformação da língua em fala.

Desse modo, a pessoa, o tempo e o espaço são entendidos a partir da enunciação e não exatamente do tempo cronológico exterior à língua ou à enunciação. Desse modo, o agora, o depois ou o aqui não são categorias estanques ou únicas, mas que são medidas a partir do ato elocucionário. O foco no sujeito é um importante passo dentro da reflexão benvenistiana, por trazer um elemento que, até àquela altura, não existia nas reflexões estruturalistas. Desse modo, o autor instaura uma categoria de análise nova e que está relacionada com outras categorias, como a subjetividade, sujeito e enunciador, recém problematizadas naquele instante e que instauram a ação pela linguagem. Flores e

Edruweit (2012, p. 196) comentam, nesse sentido, que, em Benveniste, “(...) subjetividade, locutor e sujeito são conceitos primitivos uns em relação aos outros porque são interdependentes.”

Nesse mesmo sentido, Ferreira Júnior, Flores e Cavalcante (2015, p. 532) comentam que “A noção de sujeito, em Benveniste, remete a uma realidade discursiva e, por isso mesmo, não coincidente com o sujeito da razão cujas experiências estão localizadas na consciência ou na racionalidade pragmática.”, ou seja, a própria noção de sujeito discursivo está diretamente relacionado com a constituição da linguagem, uma vez que a interação é que instaura tais categorias, tornando-se, desse modo, importantes no prisma de Benveniste. Nas palavras de Flores e Edruweit (2012, p. 201) “a relação com o outro, a intersubjetividade, é algo fundante do pensamento de Benveniste e ela tem valor de a priori a partir do qual tudo se estabelece dentro dessa teoria”.

Em seu artigo *O aparelho formal da enunciação*, último texto que aborda sobre o tema Benveniste afirma que “Enquanto realização individual, a enunciação pode ser definir, em relação à linguagem, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (BENVENISTE, 2006a, p. 84). A partir desse comentário, Benveniste oferece uma outra possibilidade de análise da subjetividade, que são os procedimentos acessórios.

Embora não tenha dado uma definição específica para esse termo, entende-se que trata de como o locutor pode se apropriar de diferentes formas linguísticas e organizá-las de tal modo a construir sentidos diversos ao que enuncia. A referência é vista por Benveniste como parte da enunciação, o que deixa claro que independentemente de usar a categoria de pessoa ou não pessoa, o locutor sempre deixará marcas de subjetividade, pois a partir do momento que enuncia, constrói seu discurso a partir do seu ponto de vista. Aresi (2011, p. 267) comenta, a esse respeito, que, para Benveniste, “a questão da subjetividade estava restrita a certas unidades da língua, cujo *status* de significação diferenciava-se dos demais signos linguísticos, no texto de 1970 a língua em sua totalidade está submetida à subjetividade que caracteriza cada ato de enunciar”. Dessa forma, tanto os índices específicos quanto os procedimentos acessórios são usados para a

constituição do aparelho formal da enunciação, sempre que o locutor se apropria da língua se dirige a um interlocutor e se posiciona como sujeito imprimindo assim sua visão de mundo.

É importante destacar, como fazem Flores e Endruweit (2012), que a teoria de Benveniste é ainda bastante nebulosa e sofre de uma falta de análise considerável e que precisa ser estudada com maior profundidade para evitar possíveis equívocos conceituais importantes. Eles alertam para um ponto importante na leitura dos conceitos encontrados em Benveniste

“pensamos que a teoria de Benveniste precisa ser lida como uma complexa rede de termos, definições e noções que estão interligados entre si através de relações hierárquicas – hiperonímicas e/ou hiponímicas –, paralelas, transversais, entre outras (...) Na verdade há na teoria benvenistiana uma rede de relações conceituais em que cada conceito é constituído por uma rede e é parte integrante dela.”  
(FLORES; ENDRUWEIT, 2012, 201)

Considerando esses aspectos, é possível entender que, no prisma da Teoria da Enunciação, forma e sentido são propriedades indissociáveis da língua, assim como o locutor e a subjetividade. Sendo desse modo, o locutor tem, à sua disposição, uma gama de formas linguísticas que o ajudarão a expressar suas ideias e seu modo de ver a realidade, seja por meio de um texto verbal ou não-verbal.

## **Passos metodológicos: a recolha e organização dos dados**

Optamos por pesquisar as capas da revista EXAME por tratar-se de um veículo de comunicação que possui certa credibilidade no meio midiático e que é lido pela elite financeira do Brasil, ou seja, aqueles que estão vinculados às peças que movimentam a economia do país, principalmente empresas, governos e consumidores. A temática da economia é importante porque, mesmo sendo um âmbito que atinge a todos os indivíduos da sociedade, poucos têm interesse ou facilidade em compreender o discurso da esfera político-econômica. Nesse sentido, é importante entender de que modo a revista interlociona com os leitores desse campo e com aqueles que têm pouco familiaridade com a esfera dos negócios.

Segundo uma pesquisa do instituto Ipsos-Marplan<sup>42</sup>, coletados no site da própria revista, a revista EXAME é lida por 91% dos presidentes das 500 maiores empresas instaladas no Brasil. Com base nessa informação, pode-se dizer que essa revista é direcionada para um público mais específico, sobretudo, aqueles que atuam no mercado financeiro e de negócios. Esse é um fato que deve ser considerado porque a forma como a imagem do governo é vinculada pelos meios de comunicação importantes pode apresentar elementos para como o mercado constrói a imagem do governo e, conseqüentemente, pode investir ou não no país. Além disso, como as informações sobre o governo são divulgadas por um veículo de comunicação pode interferir e/ou influenciar na tomada de decisões do público-alvo dessas empresas, nesse caso a elite financeira do Brasil.

Considerando a relevância dessa revista no setor da economia e demais setores da vida pública, primeiro foi feito um levantamento das capas da EXAME no próprio site da revista, que disponibiliza publicações anteriores para consulta e venda. No site, foi possível visualizar e selecionar as capas em que apareciam a presidente Dilma Rousseff e/ou que fizesse menção ao seu governo. As capas disponibilizadas foram analisadas e selecionadas tendo como critério aquelas que apresentavam elementos evidentes do ponto de vista da publicação e de seu público-alvo com relação ao governo de Dilma Rousseff. Após a aplicação desse critério, para este trabalho, foram selecionadas três capas, que serão estudadas a diante.

Após a seleção, procuramos observar quais eram as recorrências nas capas escolhidas para que se fizesse a análise da subjetividade à luz da Teoria da Enunciação. Na nossa análise, observamos, sobretudo o contexto e as datas das publicações, 2012, 2013 e 2014, que representam o segundo, o terceiro e o quarto ano, respectivamente, do 1º governo Dilma. Nesse período, é importante lembrar, havia uma grande expectativa em relação a frente de trabalho que seria adotada pela então presidente da república: se acompanharia a linha de trabalho do governo anterior ou se uma nova forma de trabalho seria adotada pelo governo da época, sobretudo porque também havia uma especulação

---

<sup>42</sup> Disponível em: <https://exame.abril.com.br/sobre/> acesso em: 15 de maio de 2020.

sobre a imagem da presidente, se ela seria capaz de governar sozinha, sem a presença recorrente do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, político do mesmo partido e antecessor do governo Dilma na presidência.

Neste trabalho, voltaremos nossa atenção para as formas linguísticas utilizadas pelo locutor que marca sua posição de sujeito. Serão analisados além dos índices de subjetividade do ato enunciativo, os procedimentos acessórios.

## **Marcas de subjetividade na capa da revista: Dilma Rousseff pela Exame**

Como já mencionado, o corpus deste texto é constituído por três capas da revista EXAME, publicadas entre os anos de 2012 e 2014.

Ao analisar as capas de revistas, o texto não foi considerado como único elemento produtor de sentidos, já que, no gênero capa de revista, além do texto escrito, os sentidos são compostos pela união entre vários elementos linguísticos e não-linguísticos, como as imagens, o contexto imediato e o contexto sócio-cultural. Silva e Cabral (2015, p. 2) comentam que “A capa de revista é um gênero sincrético ou multimodal, que conjuga o verbal e o não verbal, cuja leitura é imprescindível para a construção do sentido. No caso do texto não verbal, é preciso considerar que a imagem fotográfica é inquestionável em sua veracidade, sendo ela “o real” para grande parte de leitores.”. De maneira geral, as revistas que circulam atualmente têm dado um grande espaço em suas capas para as imagens, o estudo desse gênero como discurso produzido pelo não verbal, proporciona muitas possibilidades de compreensão dos elementos visuais como operadores do discurso. Entretanto, faz-se necessário esclarecer que imagem e palavra são de fundamental importância nesse objeto de estudo, por isso, serão analisadas as imagens e o texto verbal apresentados nas capas pesquisadas.

Se analisados isoladamente, cada item da composição de uma capa, provavelmente, não apresentaria o sentido que tem no composto com outros itens, se não estivessem todos aglutinados no mesmo espaço. E é essa composição que sugere inúmeras possibilidades sensoriais e de sentido. Até as cores utilizadas em uma capa são ícones fundamentais em qualquer imagem. No texto midiático, o uso de cores, imagens,

expressões, produz efeito ideológico no signo, pois se refere à representação do mundo. Para Magalhães (2003),

Todo signo que está na capa da revista foi intencionalmente colocado a fim de transparecer uma ideia ou de conduzir a uma determinada leitura do fato tratado. As imagens(...)devem ser encaradas como objetos de linguagem. Ao encará-las como um discurso da atualidade, reconhecemo-las como um produto cultural, o qual não é neutro, mas dotado de sentidos (MAGALHÃES, 2003, p. 79).

Todos estes artifícios que os jornalistas e as empresas de comunicação dispõem para controlar o fluxo e o conteúdo das informações formam as condições de produção dos discursos sociais que se reflete no consumo das informações disponíveis. Estas condições de produção e consumo dos discursos sociais devem ser levadas em conta em uma análise semiológica, examinando-se as determinações responsáveis pelas escolhas, conscientes ou não, feitas por ocasião do engendramento de um discurso ou de um tipo de discurso, e as determinações que regem as restrições que organizam sua recepção. A relação de um discurso e as condições de produção constituem o seu ideológico e com as condições de consumo definem seu poder.

Dilma Rousseff, apoiada pelo então presidente Luís Inácio da Silva, foi eleita presidente do Brasil com quase 56 milhões de votos, no ano de 2010. Num país cuja política ainda predomina - em seus âmbitos de realização - a figura do homem, devemos registrar a importância desse momento histórico, visto que a ascensão de Dilma representava a entrada definitiva da mulher no mundo da política, que vinha acontecendo timidamente até essa época. Desse modo, a competência administrativa de Dilma foi contestada e, em alguns momentos, a temática mais discutida era se a presidente tinha competência para assumir o cargo. Nas capas da revista EXAME, observa-se um pouco desse embate sobre a imagem da presidente Dilma Rousseff que circula nas discussões vigentes à época. A capa da revista 1 (ano 44, n.11, de 13/06/2012) é um exemplo da manifestação sobre essa discussão. A capa mostra, por outro lado, a sua versão dessa discussão.



CAPA1 – 13/06/12

A capa 1, publicada um pouco mais de um ano de mandato da presidente traz uma imagem de Dilma Rousseff com um close centralizado, o que faz com que a imagem ocupe toda a capa. Na foto de capa, a imagem sugere firmeza e tranquilidade com relação à imagem da presidente, o que fica evidente com o sorriso contido e harmonioso no rosto da presidente no alto da página. A cor vermelha, característica importante da identidade visual do Partido dos Trabalhadores inunda a página, deixando claro que, existem traços de políticas sociais e de presença importante do estado nas relações econômicas. Ao centro e em letras garrafais, a chamada “A mão forte da economia” . resgata para o público dessa revista uma expressão importante para a política neoliberal em vigor na maioria das democracias do Ocidente nas mais diversas nuances e níveis.

É importante destacar, nesse sentido, que, na Economia, a expressão “mão forte” se opõe ao significado de “mão invisível”. A expressão foi criada por Adam Smith e aparece, além de em outras publicações, no livro *Teoria dos Sentimentos Morais* (1759) e ficou consagrada com o significado de a não intervenção do Estado, da filosofia do liberalismo econômico, ou seja, uma redução na cobrança de impostos e tributos e, conseqüentemente, uma menor atuação do Estado nos mais diversos setores. Esclarecido

isso, percebe-se que, ao usar essa expressão como título da capa, a linha editorial da revista produtora do enunciado já emite um juízo de valor, pois entende-se, nesse contexto, que “mão forte”, em um trocadilho com “mão invisível”, quer dizer um estado atuante, que cobra uma elevada carga tributária e tem uma forte presença na economia, o que não é visto com bons olhos pelo enunciador, no caso a revista. O que é comprovado com o contraste das ideias do subtítulo “O Brasil precisa de mais investimento e liberdade para as empresas” / “O governo quer mais consumo e intervencionismo”. Ainda com relação à construção de uma imagem de Dilma, os posicionamentos fortes da presidente, famosos à sua época, também é aludido, o que dialoga com a imagem ampliada e predominante.

O emprego do verbo “precisar” em “O Brasil precisa de mais investimento e liberdade para as empresas” e “Por que é preciso mudar – agora – o rumo da política econômica” constitui um modalizador que expressa o sentido de necessidade: por meio dele, o locutor põe em evidência que “mais investimentos e liberdade para os empresários e mudanças na política econômica” está no eixo da necessidade, isto é, na visão dele, constitui um imperativo que os leitores em geral concordem com essa ideia como o melhor caminho para o país.

Outro marcador de subjetividade é o uso do advérbio “agora”, que atesta a inscrição do homem na língua. Ao utilizar esse advérbio, que corresponde ao momento presente do enunciador, o locutor está designando o momento em que ele vive, fazendo referência a um tempo em que ocorre o ato enunciativo, além de reforçar a urgência da decisão do governo com relação ao tema apresentado.

Apesar de em abril de 2012, o governo Dilma ter atingido 64% de aprovação da população do país com o conceito de “ótimo” ou “bom”, segundo pesquisa divulgada pelo Datafolha na época<sup>43</sup>, o discurso presente nesta capa representa uma insatisfação com relação ao intervencionismo do governo na economia e, portanto, é feita uma crítica à

---

<sup>43</sup> Disponível em:  
<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/avaliacaodegoverno/presidente/dilma/indice-1.shtml>  
acesso em: 15 de maio de 2020.

postura do governo, que, certamente, será entendida pelo público-alvo da revista, grupos de empresas e conglomerado de indústrias etc.

Ao optar por usar um recurso, seja ele verbal ou não verbal, para enunciar algo, a revista (locutor) reflete sua subjetividade e seu próprio ponto de vista com relação a linha política e econômica do governo da época. Fazendo uma análise mais detalhista, é possível perceber pistas, rastros dessa subjetividade, seja por meio de índices específicos ou não. No gênero capa, a ideologia defendida pela empresa é uma marca explícita, que, por mais que se tente vender um discurso de imparcialidade e objetividade no seu editorial, é possível apontar essas formas de subjetividade do grupo social com quem a revista dialoga. Vale ressaltar que o ser humano é dotado de crenças e valores, e mesmo tentando isentar-se de qualquer julgamento, ao escrever, ele será influenciado por esses fatores e de alguma maneira isso irá refletir no seu discurso.

Outro exemplo quanto à subjetividade ou um ponto de vista do grupo social que se comunica por meio das capas da revista EXAME é o dado 2, que a capa da publicação a seguir apresentada.



CAPA 2 – 20/02/13

Como se observa em toda a capa, a claros sinais de outra divergência com as decisões do governo em relação à política econômica implementada pelo governo de

Dilma Rousseff. A chamada alarmista serve como uma chamada de atenção do público-alvo para que fique atento para as manobras do governo quanto a economia, tendo em vista que “A maior empresa do País” está em apuros, sendo destruída pelo governo Dilma, as outras empresas menores também poderão sofrer as mesmas retaliações ou intervenções, uma clara oposição à política de distribuição de renda e assistência social que se opõe à política neoliberal defendida pela revista e pelo grupo no qual ela se inscreve. Trata-se de indivíduos que se preocupam com as questões econômicas que envolvem o país e isso, de alguma forma, leva o locutor a fazer suas escolhas lexicais, para atingir seu objetivo de convencer o leitor a concordar com seu discurso. Ao usar a locução adverbial de tempo “até aqui” e o uso do tempo verbal presente do indicativo, encontramos, mais uma vez um índice de subjetividade, onde o locutor cria uma relação de aproximação com o seu interlocutor, como se falasse em nome dele, deixando-o ciente das ações equivocadas do governo e das dificuldades que isso pode causar ao país. É interessante observar como a manchete principal ocupa a maior parte da capa, além de as letras da chamada serem em caixa-alta e ocuparem uma parte substancial da capa, reforçando ainda mais o efeito de perigo e de alerta. O nome da empresa em evidência assemelha-se a um grito de socorro feito pela empresa, que sufoca, na opinião da revista, com as decisões de intervenção administrativas e econômicas do governo Dilma.

Na composição da capa, além dos elementos linguísticos refletirem efetivamente a subjetividade do locutor, a imagem também se revela como um discurso predominantemente subjetivo. Ela foi construída a partir de uma mangueira de bomba de combustível, representando uma espécie de força, o que nos remete à morte ou ao perigo eminente, neste caso “a morte” da empresa Petrobrás, o que pode ser reforçado pela cor preta da figura da bomba e das letras do subtítulo, que podemos associar ao luto e o vermelho ao perigo.

Nessa capa, a imagem aparece como um elemento dotado de sentido, construindo uma discursividade bem específica, com o uso da “metáfora força”, que nesse contexto pode significar ainda crise, aperto, fazendo não só uma intermediação entre o leitor e o real, mas também o persuadindo, fazendo com que ele aja e reaja diante do sentido estabelecido pelo enunciador. A cor branca predomina como pano de fundo, o que se

pode entender como ausência, vazio, de uma ação do governo. No mesmo sentido, a predominância da cor branca seja também para evidenciar as letras garrafais e o efeito de perigo adotado na capa pela publicação. É preciso lembrar que o uso de determinada cor dependerá do contexto, para que de fato se tenha a conotação que se deseja. Fica claro, com esses elementos, o posicionamento de oposição à política adotada pelo governo com relação à economia e sobre decisões políticas. A revista coloca seu ponto de vista, que dialoga com o público-alvo, evidenciando ainda mais a oposição que parece ser a linha editorial adotada pela revista à época.

O dado 3, analisado a seguir, chama a atenção porque a imagem da presidente é mais uma vez colocada em evidência na capa da publicação, apresentando mais uma vez um ponto de vista sobre o governo de Dilma Rousseff, que, à época, atravessava uma crise econômica e política importante. Nesse sentido, é necessário fazer também uma análise do contexto dessa época para que se possa melhor entender o sentido da informação da capa. Em junho de 2013, após uma histórica onda de protestos da população que se espalhou por todo o país sobre insatisfação relacionada aos Poderes Executivo e Legislativo, a popularidade de Dilma Rousseff, em sintonia com alguns outros governantes brasileiros, caiu consideravelmente. A avaliação positiva do governo da presidente caiu 27 pontos em três semanas, para 30% no conceito "ótimo" ou "bom". Foi a maior redução de aprovação de um presidente entre uma pesquisa e outra desde o plano econômico do então presidente Fernando Collor de Mello, em 1990, quando a poupança dos brasileiros foi confiscada.

Levando em consideração esse contexto, a capa 3 explora esse momento de fragilidade da presidente e de seu modo de governar.



CAPA 3 – 20/06/13

Como se observa na capa dessa edição, do final do primeiro mandato da presidente, o fim do governo Dilma é anunciado em tom um pouco preocupante, em que a imagem da capa mostra uma Dilma Rousseff séria e preocupada. As cores mais frias e o título colocando um tom de alerta mostra um perigo que só viria ocorrer três anos depois da publicação. No entanto, a capa mostra Dilma em perigo e sem rumo no comando do país, sobretudo pelo baixo nível do Produto Interno Bruto e pela alta da inflação no País, índices importantes para o empresariado brasileiro, que, por meio desses índices, toma decisões e faz investimentos fora ou dentro do País. Com a evidência do governo exatamente nesses dois aspectos da política, a revista mostra, mais uma vez, seu ponto de vista quanto o modo de liderança da presidente. Dilma, nesse sentido, parece em evidência, deixando transparecer a roupa vermelha, que lhes eram característicos e é uma clara referência ao partido dos trabalhadores. Mais uma vez, a quase exclusividade da manchete principal na capa mostra a evidência que a revista deseja dá ao tema central. Embora essa seja uma prática editorial da revista, no caso das capas em análise, a escolha

das cores e o tamanho dado às letras revela uma subjetividade em que a revista mostra seu modo de ver o governo de Dilma Rousseff.

Mais uma vez, ao usar o verbo “salvar” (no título) e “reencontrar” (no subtítulo) o locutor imprime sua subjetividade, colocando em foco a ideia de que algo corre perigo, precisa de ajuda, colocando em dúvida mais uma vez a competência de Dilma frente à nação, sobretudo em uma época próxima da eleição presidencial, que aconteceria no ano seguinte. Ampliando nossa observação, a expressão “como salvar” parece remeter a algo que tem jeito. De fato, essa informação converge para outra que está no subtítulo “A boa notícia: ainda dá tempo de reencontrar o rumo”, novamente é possível perceber também que o enunciador faz uma crítica ao governo Dilma, por meio de uma asserção, sugerindo que sua administração está no “rumo errado”, ou seja, a contraposição entre governo certo e errado é colocada atribuindo valor negativo ao governo.

As três capas evidenciadas nesta breve análise mostram como um grupo social que tem como foco principal uma linha de política econômica liberal e centrada na liberdade do mercado, sem se ocupar muito com a justiça social é concretizado. O discurso de oposição ao governo Dilma Rousseff fica claro nas diferentes publicações dessa revista, que tem como público-alvo conglomerados que têm alguns prejuízos econômicos e políticos no governo de Dilma Rousseff. Instaura-se, a partir do conjunto de publicações como as demonstradas ao longo deste estudo, uma visão de oposição ao governo da época. Cumpre lembrar que a imagem do governo de Dilma Rousseff é diferenciada desde o início – a primeira mulher presidente e a continuação do governo Lula, que tinha uma grande popularidade à época – imagem que guardava diferentes expectativas dos diferentes grupos sociais existentes no país.

Como foi possível observar, as diferentes capas apresentadas têm em comum uma visão do governo de Dilma Rousseff que tinha muitos adeptos na época, sobretudo no grupo que é o grande alvo dessa revista. Como se sabe, a revista não é uma das mais populares do Brasil, mas o grupo a quem se destina a revista encontra um discurso alinhado com uma política neoliberal e de diminuição do poder do estado sobre as práticas econômicas, sobretudo.

É evidente que, quando decide comunicar-se com um público específico, a revista toma uma decisão que está relacionado com a enunciação, a subjetividade. A publicação, embora institucional, é resultado de uma visão pessoal desse grupo, que orienta suas publicações e editoriais. Nessa linha, a teoria benvenistiana é evidenciada, visto que todo ato de linguagem é elocutório, é humano, é social e demonstra um discurso, um ponto de vista sobre o objeto relatado. Nesse sentido, é importante lembrar o comentário de Ferreira Junior, Flores e Cavalcante (2015, p. 532) quando explicam que,

Podemos encontrar, em Benveniste, a tese de que é o movimento de enunciação que recria indefinidamente o sujeito (Cf.: Benveniste, 1988: 285) e a produção de um enunciado supõe necessariamente um 'locutor', que instala de forma simultânea um 'interlocutor' com o qual enuncia em um dado contexto. É a enunciação o ponto de onde derivam e para o qual convergem todas as relações que criam, fundamentam e tornam possível a experiência do homem como sujeito na linguagem

Dessa forma, mesmo que o enunciado seja dentro de uma instituição, é evidente que a enunciação evidenciada aqui, os pontos e contrapontos colocados nesse jogo de enunciados é prova da existência de que a identidade "revista EXAME" se evidencia dentro de uma língua discursiva/editorial de um grupo com propósitos e crenças próprias e que se apresentam na publicação.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos abordar a subjetividade presente no discurso de um locutor enquanto sujeito da enunciação em capas da revista EXAME. Foi possível verificar que, conforme Benveniste aponta, a subjetividade pode ser marcada tanto por meio de índices específicos (categorias eu-tu, aqui, agora) quanto por procedimentos acessórios (relacionados à organização das formas linguísticas para expressar determinados sentidos).

Por meio da análise das capas, constatamos que o locutor deixa marcas de sua subjetividade, tanto na construção do texto verbal quanto do texto não verbal, revelando um discurso desfavorável em relação à presidente Dilma Rousseff e seu governo, além de contra uma política econômica que tem filosofia diferentes da preconizada pela revista.

As marcas mais recorrentes da presença do locutor como sujeito enunciativo são o uso de adjetivos que carregam em si juízo de valor, o uso do presente do indicativo, além da escolha de elementos não verbais, como as imagens e cores.

Como vimos, à luz da Teoria da Enunciação, é praticamente impossível o sujeito enunciar sem ser subjetivo. Por meio deste artigo, constatou-se que todo texto ou imagem, visto como um discurso cria pelo menos dois sujeitos, um que emite e outro que recebe, ambos contribuem para o estabelecimento do sentido, além destes dois, outros sujeitos que podem aparecer como personagens do texto (BEVENISTE, 2006).

É possível afirmar ainda que as posições ideológicas determinam, portanto, o sentido de um discurso. Levando em consideração a incompletude do sujeito e do discurso, é preciso esclarecer que este trabalho busca os sentidos expressos nas capas analisadas por meio da interpretação, sob uma perspectiva da subjetividade de quem enuncia, por isso não representa sentidos únicos e/ou os mais corretos. Caracteriza, na verdade, uma tentativa de compreensão dos efeitos de sentido que geram um gesto de interpretação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. A forma e o sentido na linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 2006a.

BARBOSA, Helena. **O uso mercadológico da imagem infantil e o julgamento sumário em capas da revista Veja - um olhar bakhtiniano**. Artigo Acadêmico (graduação em jornalismo) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso – Reflexões Introdutórias**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Gisllene Rodrigues; SPANNEMBERG, Ana Cristina Menegoto; CAMPOS, Raquel Discini. Corpo na capa: representações de homens e mulheres nas revistas Men's Health e Woman's Health. **Revista Paradoxo**. V.3, n.1, p. 46-61, 2018.

FERREIRA JÚNIOR, José Temísocles; FLORES, Valdir Nascimento; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. A teoria de Benveniste sobre a personalidade e seus desdobramentos na enunciação infantil. **D.E.L.T.A** n. 31, v.2, p. 527-558, 2015.

FIORIN, José Luiz. Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas. **Revista Gragoatá**, v.22, n.44, p. 970-985, 2017.

FLORES, Valdir Nascimento; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de *Discurso* na teoria enunciativa de Benveniste. **Revista Moara**, n. 38, v.1, p. 196-208, 2012.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica e cultural da simbologia das cores**. São Paulo: Annablume, 2000.

GUIMARÃES, Luciano. **A Cor como Informação**. São Paulo. Annablume Editora, 2001.

GUIMARÃES, Luciano. **A Cor Na Mídia**. São Paulo. Annablume Editora, 2003.

MAGALHÃES, Francisco Laerte Juvêncio. **Veja, isto é, leia: produção e disputas de sentido na mídia**. Teresina: Edufpi, 2003. 158 p.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Interpretação - Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos**. São Paulo: Hacker, 1999.

\_\_\_\_\_. In NETO, Antônio Fausto; BRAGA, José Luiz; PORTO, Sérgio Dayrell (orgs). **A encenação dos sentidos: Mídia, cultura e política**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.

PUZZO, Miriam Bauab. Relações dialógicas: capa de revista e reportagem interna. **Revista Estudos Linguísticos (São Paulo)**, n. 40, v. 3, p. 1520-1530, 2011

REVISTA EXAME . Disponível em < <http://exame.abril.com.br/sobre/>>

RUBIM, A. A. C. As imagens de Lula Presidente. In: FAUSTO NETO, A.; VERÓN, E. (orgs.). **Lula Presidente: televisão e política na campanha eleitoral**. São Paulo: Hacker; São Leopoldo: Unisinos, 2003.

## TRADUÇÃO

### THE EFFECT OF INTERSEMIOTIC TRANSLATION ON VOCABULARY LEARNING

#### *O EFEITO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA NO APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO<sup>44</sup>*

*Tradução de Adriane Moura e Silva<sup>45</sup>*

**Resumo:** Para estudar o significado das recentes convicções quanto à aplicação de ferramentas multimodais no ensino de vocabulários, o presente estudo se propõe a investigar a extensão do aprendizado de vocabulário em dois ambientes diferentes: signos audiovisuais acompanhados por tradução intersemiótica (legendas) versus signos audiovisuais (sem legendas). Participantes de nível elementar assistiram duas versões de “The Lorax”, um desenho animado no Irã. Para avaliar o efeito de cada conjunto de signos em sua aprendizagem de vocabulário, os participantes responderam a três níveis de perguntas. Os resultados obtidos foram analisados utilizando o teste t de amostras pareadas. Os resultados revelaram um melhor desempenho do grupo que usou legendas.

**Palavras-chave:** Tradução intersemiótica. Aprendizagem de vocabulário. Ferramentas multimodais.

### 1. Introdução

A cultura está mudando em direção à modalidade e o conjunto de meios de comunicação é inventado e usado em favor das necessidades diárias; anúncios visuais acompanhados de palavras, textos misturados com formas visuais de comunicação em livros ilustrados para crianças, imagens em movimentos misturadas com áudio ou mesmo com meios de comunicação por escrito em desenhos animados ou filmes são apenas

---

<sup>44</sup> Firoozeh Mohammadi Hassanabadia e Mahsa Heidarib. Conferencistas da Universidade de Sheikhabaee, Isfaã, Irã. E-mail: arsh\_kebriya15@yahoo.com

O artigo acadêmico trata do efeito da tradução intersemiótica no aprendizado de vocabulário. O estudo se propôs a investigar a extensão do aprendizado de vocabulário em dois ambientes diferentes: sinais audiovisuais acompanhados por tradução intersemiótica (legendas) versus sinais audiovisuais (sem legendas). Participantes de nível elementar assistiram duas diferentes versões de “The Lorax”, um famoso desenho animado no Irã e, a partir de aplicação de testes, o melhor resultado foi obtido com o grupo que usou legendas. Material publicado pela Elsevier Ltd. Seleção e revisão de responsabilidade da Universidade de Urmia, Irã, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.530.

<sup>45</sup> Graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade Christus. Mestra em Estudos da Tradução- POET/Universidade Federal do Ceará. E-mail: adriane\_ms@yahoo.com.br

alguns exemplos da combinação de meios ou multimodalidade. A disposição de uma mensagem em várias formas tem sido objeto de um campo de estudos que incorpora o ato de traduzir entre diferentes sistemas de sinais ou, tecnicamente, "tradução intersemiótica", que envolve a tradução da linguagem para não-linguagem (Torop, 2002). Tradução audiovisual e suas diversas aplicações, como em audiodescrição, legendagem, legendagem ao vivo e dublagem foram investigados por vários estudiosos. O seu potencial para ser usado na aprendizagem de línguas estrangeiras é uma das áreas objeto de investigação, especialmente sobre o efeito da legendagem interlingual e intralingual na aquisição de uma segunda língua, no que diz respeito à compreensão de leitura (Gillory, 1998; Bravo, 2008), compreensão auditiva (Danan, 2004; Caimi, 2006), produção oral (Borras & Lafayette 1994), recordação de vocabulário (Bird & Williams, 2002; Talavan, 2007) e, o mais importante e relevante para esse estudo, o aprendizado de vocabulário (Lertola, 2012; Synderenko, 2010). Aprender vocabulário é fundamental para aprender uma língua; como resultado, seus meios de aquisição merecem uma atenção especial.

Embora muitas pesquisas sejam feitas sobre a relação entre a modalidade e o aperfeiçoamento das diferentes habilidades de aprendizagem, é raro o número de estudos feitos sobre o efeito da modalidade na aprendizagem de vocabulário. No entanto, os resultados mais relevantes para o presente estudo serão brevemente apresentados a seguir.

No estudo conduzido por Synderenko (2010), foi investigada a aquisição de vocabulário através de diferentes mídias. O que a pesquisa sugere é que para iniciantes 1) legendas podem ser úteis no reconhecimento de palavras escritas, enquanto o áudio facilita o reconhecimento de formas orais, 2) a aprendizagem de vocabulário pode ocorrer mais facilmente quando o vídeo é mostrado com áudio e legendas ao mesmo tempo em vez de áudio ou legendas de forma isolada, e 3) os participantes prestaram mais atenção primeiramente às legendas, depois às imagens e, por fim, ao áudio, indicando que as imagens são as mais úteis. Synderenko (2010) acredita que o vídeo legendado, cujo conteúdo é bem suportado por imagens visuais, pode ser um mecanismo útil para melhorar o conhecimento de vocabulário dos alunos, especialmente para iniciantes.

Conseqüentemente, ela concluiu que cada mídia específica pode atuar de maneira peculiar para melhorar uma habilidade única de linguagem.

Através de uma pesquisa quase experimental, Lertola (2012) investigou o efeito da legendagem na aprendizagem incidental de vocabulário de língua estrangeira. Com base em sua problemática, ela formulou duas hipóteses: 1) condições legendadas e não legendadas resultarão na retenção de novo vocabulário da L2 em comparação com o desempenho pré-tarefa. 2) A condição de legendagem levará a aquisição incidental de vocabulário da L2 de forma mais significativa em comparação com a condição de não subtítulo. Os resultados mostraram que a primeira hipótese foi confirmada e a segunda foi confirmada apenas de forma isolada.

No que diz respeito à mídia mais útil para aprendizes de idiomas, a maioria dos estudos feitos nesse sentido indica que, em comparação com o uso de vídeo e áudio (VA), a apresentação de vídeo, áudio e legenda (VAL) leva a um desempenho melhor, especialmente nas habilidades de audição e leitura (por exemplo, Baltova, 1999; Danan, 2004; Markham, 2001).

Também tem sido um campo de interesse de pesquisa investigar os tipos de modalidade (vídeo, áudio ou legenda), aos quais os aprendizes de L2 podem prestar atenção quando encontrados simultaneamente com diferentes tipos de estímulos. Por exemplo, um estudo sobre estudantes universitários europeus e árabes de nível intermediário a avançado, que assistiram programas de TV britânicos legendados, durante nove semanas, indicou que os estudantes europeus consideravam as legendas úteis e não como distração, enquanto os estudantes árabes mencionaram que não puderam prestar atenção ao áudio por causa da presença das legendas em rápida mudança (Vanderplank, 198, citado em Syndorenko, 2010). Vanderplank (1988) concluiu que os estudantes europeus, em comparação com os estudantes árabes, estão acostumados com legendas, enquanto outros estudiosos, como Winke, Gass e Sydorenko (2010), acreditam que a diferença entre os roteiros de L1 e L2 pode ser um fator subjacente. Outro elemento de eficácia do método, de acordo com Taylor (2005), é o nível de proficiência linguística,

que é um fator de uso fracassado de meios multimodais na aprendizagem de línguas. Ele aponta que, para os alunos iniciantes de espanhol, com pouca exposição ao idioma, as legendas eram consideradas formas de distração, enquanto os alunos mais experientes não as consideravam dessa maneira. Vanderplank (1988) e Taylor (2005) acreditam que os aprendizes podem “desenvolver” estratégias para lidar com diferentes tipos de influências quando expostos a vídeos legendados.

Um ponto digno de nota a ser considerado sobre os experimentos acima mencionados é que todos os pesquisadores citados fizeram uso de meios autênticos de ensino, em vez de métodos educacionais. A utilização de multimídia autêntica x educacional como meio pedagógico em sala de aula não só é apoiada, pois leva à exposição da cultura alvo e ao aprimoramento de fatores motivacionais nos alunos (Brinton, 2001), mas também é uma fonte útil de aprendizagem de vocabulário (Jones, 2004; Plass, Chun, Mayer, & Leutner, 2003).

Entre várias fontes audiovisuais autênticas de conhecimento de linguagem, os desenhos animados estão entre as fontes mais pedagógicas e valiosas, que podem ser usadas como meios úteis para melhorar a atmosfera de aprendizagem (Bahrani & Soltani, 2011). Clark (2000) acredita que os desenhos animados podem manter a atenção dos alunos e apresentar informações em um ambiente livre de estresse. Além disso, os desenhos podem melhorar o processo de raciocínio e as habilidades de discussão (Clark, 2000). Também, a exposição a desenhos animados pode criar uma atmosfera de filtro afetivo baixo para os alunos, melhorando sua confiança e motivação para responder às perguntas de forma mais compreensiva (Doring, 2002). Isso está de acordo com o estudo conduzido por Rule e Ague (2005), que indica que os desenhos animados são preferidos pelos aprendizes de idiomas porque criam uma atmosfera de baixo filtro afetivo que causa alto grau de motivação.

A importância de investigar o efeito pedagógico do desenho como uma fonte audiovisual autêntica sobre a aprendizagem de vocabulário dos alunos é um ponto de partida para examinar o efeito de vídeos legendados e não legendados sobre a

aprendizagem de vocabulário dos alunos iranianos de nível iniciante do idioma inglês, não considerado pelos pesquisadores acima mencionados. Para preencher a lacuna, o presente estudo pretendeu responder a seguinte pergunta de pesquisa: o desenho animado legendado leva a um aprendizado mais significativo de vocabulário da L2 em relação ao não legendado? Com base na problemática mencionada, também foi formulada a seguinte hipótese: Não há diferença entre os desempenhos dos participantes que visualizam o vídeo com legenda ou sem legenda, em relação à aprendizagem do vocabulário.

## 2 Método

Os participantes eram 32 alunos iranianos de inglês básico no instituto de idiomas. Eram 16 mulheres e 16 homens. Depois de realizar um teste de nivelamento do grupo (Apêndice A) para determinar o nível de igualdade entre os participantes na aprendizagem de vocabulário escrito e auditivo, cada dois participantes foi agrupado de acordo com os resultados obtidos e separados aleatoriamente em duas condições: vídeo com áudio e legendas (VAL) e vídeo com áudio (VA).

### 2.1 Teste de nivelamento do grupo

A fase da pesquisa consistente no “teste nivelamento do grupo” foi precedida por algumas explicações, em uma sessão de “aquecimento”, que durou cerca de 5 minutos. Todos os participantes leram um texto sobre diferentes profissões (anexo A.1) e ouviram outro texto sobre animais (anexo A.2). Ambos os textos de leitura e escuta foram acompanhados por figuras. Após o contato com o texto, os alunos fizeram um reconhecimento escrito (misturado com não-palavras) e um teste de tradução (apêndice A.3), e após a audição, fizeram um reconhecimento auditivo (misturado com não palavras) e um teste de tradução (apêndice A. 4). No teste de reconhecimento, os participantes tinham que marcar as palavras que apareciam nos textos, fossem lidas ou ouvidas. A tarefa nos testes de tradução foi traduzir as palavras ouvidas ou lidas do inglês para o persa. A terceira parte, tanto nos testes escritos como auditivos, foi dividida em quatro partes (apêndice A5) e os alunos foram convidados a escolher uma opção para cada uma das palavras-alvo: se (1) nunca a encontrou antes, (2) já a encontrou antes, (3)

sabia seu significado, ou (4) usava. Essa escala foi usada para omitir as palavras conhecidas marcadas pelos alunos.

## **2.2 Procedimentos**

De acordo com o "teste de nivelamento do grupo", cada um dos pares de estudantes foi colocado aleatoriamente em grupos VA ou VAL; como resultado, foram feitos 16 pares de VA-VAL. Todos assistiram ao filme de acordo com o grupo em que foram colocados. Depois de assistir a cada vídeo, os participantes encontraram três questões de compreensão verdadeira/falsa (apêndice B), uma seção de reconhecimento escrito e auditivo, uma seção de tradução escrita e oral e uma escala de conhecimento de palavras. Os testes de tradução sempre vieram depois dos de reconhecimento. Por fim, os alunos preencheram um questionário composto por 6 perguntas abertas e 6 perguntas de múltipla escolha, relacionadas às suas atitudes e opções sobre assistir a vídeos com ou sem legenda (apêndice C).

## **2.3 Material**

Os videoclipes, com cerca de 2 minutos de duração, foram extraídos de “The Lorax”, um filme de animação bem conhecido entre os jovens iranianos. O clipe continha 8 palavras-alvo que poderiam ser aprendidas em vídeos, já que cada palavra era acompanhada de sua imagem relacionada. Duas versões do vídeo foram preparadas: uma com legendas (tradução intersemiótica) para o grupo VAL e outra, sem legendas, para o grupo VA.

## **2.4 Instrumentos**

### **2.4.1 Teste de compreensão**

Três questões gerais, do tipo verdadeiro- falso, foram colocadas para verificar a compreensão geral do tema do filme.

### **2.4.2 Teste de Reconhecimento**

O Teste de Reconhecimento, de acordo com Sydorenko (2010), foi realizado porque a capacidade de reconhecer a nova palavra é o primeiro passo na aprendizagem de vocabulário. O teste continha 8 palavras-alvo e 4 não-palavras. Nele, metade das palavras-alvo e as não-palavras foram escritas e o restante foi em forma auditiva. O teste foi pontuado de acordo com o que será mencionado no "teste de nivelamento do grupo" abaixo.

### **2.4.3 Teste de Tradução**

As mesmas palavras que apareceram no teste de reconhecimento, excluindo as não-palavras, metade escritas e metade ouvidas, foram apresentadas nesta seção. O teste foi pontuado como será mencionado no "teste de nivelamento do grupo" abaixo.

### **2.4.4 Questionário final**

O questionário utilizado nesta fase de estudo consistiu em seis perguntas abertas e seis perguntas de múltipla escolha relacionadas às atitudes e opções dos participantes sobre assistir desenhos animados com ou sem legendas. As perguntas eram em persa para facilitar a compreensão dos alunos. O questionário incluiu perguntas gerais como: 1. Você aprendeu alguma nova palavra assistindo a desenhos animados? Se sim, como? 2. Que modalidade te ajudou a entender o desenho animado? As respostas dos participantes foram uma grande ajuda para analisar os resultados obtidos nas fases anteriores.

## **3 Resultados**

Para analisar os dados coletados, foram utilizadas algumas estratégias, consistindo em métodos quantitativos e qualitativos. Para pontuar o "teste de nivelamento do grupo", a Escala de Reconhecimento de Palavra foi considerada para as seções de reconhecimento e tradução. Os testes de reconhecimento escrito e auditivo foram pontuados por meio da seguinte equação (Sydorenko, 2010), na qual as não-palavras também foram consideradas:

## Novas palavras reconhecidas + não-palavras não selecionadas

---

### Todas novas palavras + todas não-palavras

Além disso, no caso dos testes de tradução oral e escrita, cada palavra traduzida corretamente para o persa foi classificada como “1”; também, os escores obtidos da totalidade do texto lido foram somados à totalidade dos pontos obtidos a partir do texto ouvido por cada aluno. No final, cada dois alunos com pontuações próximas ou iguais foram pareados. Identificando a equivalência dos participantes na aprendizagem de vocabulário escrito e ouvido com base nas pontuações obtidas no "teste de nivelamento do grupo", a próxima fase da análise de dados concentrou-se na obtenção de pontuações dos participantes no teste principal, calculado através dos mesmos procedimentos de pontuação. Para verificar se existe diferença significativa entre o desempenho dos participantes do teste principal nos dois grupos de VA e VAL, utilizou-se o teste-t para amostras pareadas, cujos resultados são apresentados a seguir:

Tabela 1. Resultado do teste-t entre dois grupos de VAL(B1) e VA (B2)

## Paired T-Test and CI: B1; B2

Paired T for B1 - B2

	N	Mean	StDev	SE Mean
B1	16	4.131	1.323	0.331
B2	16	5.194	1.279	0.320
Difference	16	-1.063	1.438	0.359

95% CI for mean difference: (-1.829; -0.296)

T-Test of mean difference = 0 (vs not = 0): T-Value = -2.96 P-Value = 0.010

Conforme ilustrado na Tabela 1, o valor P (0,010) é menor que o valor crítico no nível de significância de 0,05, portanto, há uma diferença significativa entre o desempenho dos participantes nos grupos AV e VAL; como resultado, a hipótese foi rejeitada. Assim, a análise dos dados revelou que o desempenho dos participantes do grupo VA foi significativamente melhor do que o do grupo VAL.

## 4 Discussão

Quanto à questão de pesquisa colocada neste estudo, se o desenho animado legendado leva a um significativo aprendizado de vocabulário da L2 em relação ao não-legendado, os resultados obtidos através do teste-t rejeitaram a hipótese formulada. Portanto, uma diferença significativa foi encontrada entre o desempenho de participantes nos grupos VA e VAL e pode-se afirmar que o desempenho do grupo VA foi melhor do que aquele do grupo VAS. Embora a metodologia utilizada neste estudo tenha sido semelhante à de Sydorenko (2010), o presente resultado não foi igual ao achado pela pesquisadora. Entretanto, o resultado deste estudo foi concordante com o obtido na pesquisa de Vanderplank (1988, citado por Sydorenko, 2010) sobre os participantes árabes no caso de legendas que os distraíam. A maioria das pesquisas neste campo sugeriu

o uso de legendas em favor de melhorar as habilidades de aprendizagem de línguas (por exemplo, Baltova, 1999; Danan, 2004; Markham, 2001), mas no presente estudo os resultados obtidos foram diferentes. Os participantes do grupo VA mostraram um melhor desempenho em comparação com grupo VAL. Observações analíticas do questionário revelaram que, apesar de 50% dos participantes que estavam no grupo VAL sempre terem concordado em usar e realmente terem usado as legendas em seu procedimento de compreensão, os resultados indicaram o desfecho reverso e o grupo VA obteve melhores escores. A análise qualitativa do questionário também mostrou que 45,5% dos participantes relataram que as imagens foram de grande ajuda na compreensão do tema do vídeo.

Além disso, os resultados obtidos através do questionário revelaram que o ponto mais problemático para 50% dos participantes foi a parte de áudio. No entanto, 30% dos participantes tiveram dificuldades com a velocidade de mudança das legendas, o que está de acordo com os resultados da pesquisa de Vanderplank (1988, em Syndorenko, 2010). Conclui-se que os participantes da VAL estavam distraídos lendo as legendas de forma paralela à dificuldade de audição e de acompanhar a velocidade na mudança das mesmas.

## 5 Conclusão

Para facilitar o aprendizado do vocabulário dos alunos, a porta de entrada para a aquisição da linguagem, a modalidade é a estratégia mais comumente presente na cultura em rápida mudança. O efeito de vários tipos de modalidade na aprendizagem de vocabulário foi investigado por diferentes estudiosos. Embora todos os seus resultados obtidos tenham concordado com o uso de legendas em favor da aprendizagem do vocabulário, o resultado do presente estudo não os apoiou. O presente resultado indicou que os participantes do VA apresentaram melhor desempenho em comparação ao grupo VAL. Como mencionado na parte de discussão, fatores como baixa velocidade de leitura, nível de proficiência no idioma e os efeitos da distração dos subtítulos podem ser responsáveis pelos resultados relatados da pesquisa. O presente estudo teve sua limitação própria, especialmente na coleta de dados relevantes de institutos de línguas que

abraçaram um pequeno número de alunos e tiveram as suas próprias regras de gestão. Portanto, o resultado deste estudo precisa ser ampliado com mais participantes. As implicações pedagógicas deste estudo podem ser aplicáveis para ambientes de sala de aula e instrutores de idiomas.

## **Agradecimentos**

Expressamos nossos agradecimentos ao Sr. Jamshidian- Departamento de Estatística, Universidade de Sheikhabaee, Isfahã, Irã- por suas contribuições honestas na parte de análise do estudo. Expressamos nossos agradecimentos ao Instituto de Idiomas Kaj e Naj - Sepahanshahr, Isfahã, Irã - pela sua calorosa cooperação.

## **Referências**

Baltova, I. (1999). Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French. *The Canadian Modern Language Review*, 56 (1), 32-48.

Bahrani, T., & Soltani, R. (2011). The pedagogical values of cartoons. *Research on Humanities and Social Sciences*, 1 (4), 19-22.

Bird, S. A., & Williams, J. N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 509-533.

Borras, L., & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78, 61-75.

Bravo, C. (2008). Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning. Doctoral thesis. Tarragona: Universitat Rovira Virgili. Retrieved from <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/8771/condhino.pdf?sequence=1>

Brinton, D. (2001). The use of media in language teaching. In M. Celce-Murica (Eds.), *Teaching English as a second of foreign language* (pp. 459-476). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The Journal of Specialized Translation*, 6, 85-98.

Clark, C. (2000). Innovative strategy: Concepts cartoons. *Instructional and Learning Strategies*, 12, 34-45.

Danan, M. (2004). Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies. *Meta*, 49(1), 67-77.

Doring, A. (2002). The use of cartoons as a teaching and learning strategy with adult learners. *New Zeland Journal of Adult Learning*, 30(1), 56- 62.

Gillory, H.G. (1998). The effects of keyword captions to authentic French video on learner comprehension. *CALICO Journal*, 15, 89-108.

Jones, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning & Technology*, 8(3), 122-143.

Lertola, J. (2012). The effect of the subtitling task on vocabulary learning. Retrieved from [http:// isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp\\_4\\_2012/index.htm](http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_4_2012/index.htm)

Markham, P. (2001). The influence of culture-specific background knowledge and captions on second language comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 29(4), 331-343.

Plass, J. L., Chun, D. M., Mayer, R. E., & Leutner, D. (2003). Cognitive load in reading a foreign language text with multimedia aids and the influence of verbal and spatial abilities. *Computer in Human Behavior*, 19, 221-243.

Rule, A. C., & Auge, J. (2005). Using humorous cartoons to teach mineral and rock concepts in sixth grade science class. *Journal of Geosciences Education*, 53(3), 548-558.

Syndorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.

Torop, P. (2002). Translation as translating as culture. *Sign Systems Studies*, 30 (2).

Talavan, N. (2007). Learning vocabulary through authentic video and subtitles. *TESOL-SPAIN Newsletter* 31, 5-8.

Taylor, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals*, 38(3), 422-427.

Winke, P., Gass, S. M., & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 66-87.

## **Apêndice**

### **Apêndice A. Teste de nivelamento do grupo.**

#### **A.1 Texto lido: diferentes profissões**

**Kate:** O que você acha que vai ser no futuro?

**Jenny:** Eu acho que vou ser cirurgiã. Eu sou bom em ciências. E você?

**Kate:** Vou ser cabeleireira. Eu amo pentear meu cabelo.

**Jenny:** E os nossos amigos Christine, John e Peter? O que você acha que eles serão?

**Kate:** Eu acho que Christine será uma diretora de cinema. Ela ama filmes.

John será um goleiro. Ele ama futebol.

**Jenny:** Deixe-me adivinhar o que Peter será. Ele será um designer. Ele adora costura.

**Kate:** Uau! Nós teremos um futuro incrível.

Nota: Também foram mostradas as imagens das palavras sublinhadas aos participantes.

## A.2 Texto ouvido: animais

**A-** Isso é interessante.

**B-** O que é?

**A-** As pessoas andam tão rápido quanto um elefante.

**B-** Qual animal é mais rápido? Um rinoceronte ou um urso polar?

**A-** O urso polar é provavelmente mais rápido.

**B**-Errado! Um rinoceronte é tão rápido quanto um urso polar.

**A** -Ok. Um gambá é tão rápido quanto um esquilo?

**B**-Um gambá é provavelmente mais rápido.

**A**-Você está errado! Um esquilo é mais rápido.

Nota: Também foram mostradas as imagens das palavras sublinhadas aos participantes.

### **A.3 Testes de reconhecimento e tradução relacionados com o texto lido**

Verifique as palavras que você viu no texto:

1. Cirurgião .....

2. Diretor de filmes .....

3. Pai .....

4. Goleiro .....

5. Salmão .....

6. Cabeleireiro .....

7. Designer .....

Traduza as seguintes palavras para o persa.

1. Cirurgião .....
2. Diretor de filmes .....
3. Pai .....
4. Goleiro .....
5. Salmão .....
6. Cabeleireiro .....
7. Designer .....

#### **A.4 Testes de reconhecimento e tradução relacionados com o texto ouvido**

Marque as palavras que você ouviu no áudio:

1. “nomeneph “.....
2. Urso Polar .....
3. Esquilo .....
4. gambá .....
5. Rinoceronte .....

6. caído .....

7. Elefante.....

Nota: 1. As palavras nas duas últimas seções acima foram omitidas no teste que os alunos responderam.

2. O teste de tradução não estava na mesma página que o teste de reconhecimento.

## A.5 Escala de quatro partes

Escolha um número para cada uma das seguintes palavras:

Nunca encontrou	encontrou	conhece o significado	usa
	1	2	3
4			

1. Cirurgião .....

2. Diretor de filmes .....

3. Pai .....

4. Goleiro .....

5. Salmão .....

6. Cabeleireiro .....

7. Designer .....

Nota: As palavras relacionadas no texto auditivo apareceram da mesma maneira na “escala de quatro partes”.

## Apêndice B Questões de compreensão

Marque as seguintes frases com V, se correto, e F, se errado.

..... .. Ted gosta de árvores reais.

..... .. É fácil para Ted ir para fora da cidade.

..... .. A mãe de Ted gosta de árvores reais.

## Apêndice C Questões usadas no questionário aberto

1. Você gostou de assistir vídeos em inglês? Sim \_\_\_ Não \_\_\_ Por quê?

2. Você aprendeu alguma nova palavra quando assistiu aos vídeos? Sim \_\_\_\_  
não \_\_\_\_

Se sim, descreva o que você fez para descobrir o significado de novas palavras.

3. Para cada uma das seguintes afirmações, por favor circule a opção que se aplica a você.

a. Ao assistir os vídeos, eu estava ouvindo o som.

Todo o tempo    Na maior parte do tempo    Metade do tempo    em parte  
do tempo    Não se aplica

b. Ao assistir os vídeos, eu estava lendo as legendas.

Todo o tempo    Na maior parte do tempo    Metade do tempo    em parte  
do tempo    Não se aplica

c. Ao assistir os vídeos, eu estava prestando atenção nas imagens.

Todo o tempo    Na maior parte do tempo    Metade do tempo    em parte  
do tempo    Não se aplica

4. O que foi mais difícil para você quando assistiu aos vídeos?

5. O que teria ajudado você a entender melhor os vídeos?

6. O que foi difícil enquanto você fazia os exercícios depois dos vídeos?

7. Por favor, avalie as seguintes declarações em uma escala de 5 a 1.

a. "As legendas me ajudaram a entender os vídeos."

Concordo plenamente                  Discordo plenamente

1                    2    3   4            5

b. “Os áudios me ajudaram a entender os vídeos.”

Concordo plenamente                    Discordo plenamente

1                    2    3   4            5

c. “As imagens me ajudaram a entender os vídeos.”

Concordo plenamente                    Discordo plenamente

1                    2    3   4            5

8. Se você tiver mais comentários, escreva-os aqui.