

Ensino de Línguas e Formação Profissional

Volume II

Andrea J. B. Monzón
Sabrina B. Fadanelli
(Organizadoras)

Ensino de Línguas e Formação Profissional

Volume II

Araraquara
Letraria
2022

ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL – Volume II

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

MONZÓN, Andrea J. B.; FADANELLI, Sabrina B. (org.). **Ensino de Línguas e Formação Profissional – volume II**. Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-85-69395-95-9

**1. Ensino. 2. Formação profissional.
3. Professor. 4. Línguas.**

CDD: 410 – Linguística

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e organizadores.

CONSELHO EDITORIAL

Claudete Cameschi de Souza (UFMS)

Daniane Pereira (UFSB)

Fidel Armando Cañas Chávez (UnB)

SUMÁRIO

Prefácio <i>Aline Aver Vanin</i>	7
Introdução	9
Ler e escrever para o mundo: a proposta de redação “O meu clássico” <i>Aline Evers e Fellipe Madeira</i>	11
A atuação da Linguística de Corpus nos processos de internacionalização em ambientes de formação acadêmico-profissional <i>Lucas Tcacenco e Sabrina Bonqueves Fadanelli</i>	33
Entre ser leitor e formar leitores: intersubjetividade e interlocuções entre a formação e a atuação de professores de Língua Portuguesa <i>Amanda S. S. Fernandes e Andrea Monzón</i>	51
A complexa tarefa de materializar as necessidades dos aprendizes na disciplina de Inglês de um curso de Licenciatura em Matemática: compreensões e reflexões <i>Jaqueline Lopes e Rita de Cássia Barbirato</i>	74
Teaching Quilt: tecendo habilidades e competências do professor de inglês <i>Maria Valésia Silva da Silva e Samira Dall Agnol</i>	101
Ensino-aprendizagem de línguas por alunos com Síndrome de R: no Ensino Fundamental: perspectivas e possibilidades <i>Raquel Sehnem, Paloma Winter e Andrea Monzón</i>	117
Biodata dos autores	138

Prefácio

Aline Aver Vanin

A professora, teórica feminista e ativista bell hooks (2013, p. 173), ao falar sobre uma pedagogia engajada, afirma que “[...] é crucial que pensadores críticos dispostos a mudar nossas práticas de ensino conversem entre si, colaborem com uma discussão que transponha fronteiras e crie um espaço para a intervenção”. Esse diálogo para a *práxis* é o que este livro se propõe a fazer, na sua pluralidade de temas que convergem na direção de uma perspectiva da formação de profissionais das línguas (e das linguagens).

O caminho para a formação docente é longo e exige estudo continuado e trabalho duro. Não é um dom, nem se pode pegar atalhos nessa jornada de se constituir professora¹, porque ela nunca termina. Nesse sentido, as reflexões que aqui a leitora irá encontrar não escolhem discorrer sobre como facilitar os produtos desse ensino — que preveem um ponto final, das aprovações em disciplinas ou até em concursos, por exemplo —, mas são textos que tratam de pensar a jornada, isto é, os processos que as docentes percorrem na sua formação profissional. Esses processos podem levar a vida toda, porque, para muito além do investimento pessoal de tempo — nosso bem mais precioso — e de recursos, não se pode dizer que quando a estudante da graduação finaliza sua licenciatura e é catapultada para as salas de aula, ela é, então, professora. É aí que tudo começa: na ação, no diálogo com as estudantes, fazendo, errando, aprendendo, acertando — para começar tudo de novo num próximo semestre, com uma nova turma, com novos rostos.

Debater sobre aprendizagem e ensino de línguas e refletir sobre a formação de profissionais desse campo tem sido desafiador em um momento histórico e político em que educação e ciência têm sofrido tantos ataques no Brasil. Sucateamento das instituições, os cortes de verbas para pesquisa, o cancelamento de bolsas, as fugas de cérebros do país, as *fake news*, a baixa remuneração de docentes, entre tantos entraves, levam a sentimentos de desvalorização e de baixa autoestima da classe. Ainda assim, há professoras que resistem, que se atrevem a propor conversas, que buscam propor metodologias e materiais de ensino, que problematizam pedagogias conteudistas e visam formar profissionais críticos, leitores do mundo e que levem adiante a alegria de ensinar e de aprender mais e sempre.

Os textos desta coletânea são parte deste atrevimento. Digo “parte” porque são notáveis os esforços em cada um dos textos em trazer um recorte das práticas de ensino e de pesquisa que refletem as vivências das autoras aqui reunidas. E são um atrevimento porque propõem que saíamos da mera repetição do que foi o processo de formação, por vezes focado no conteúdo planejado antes mesmo de conhecer as turmas, para ir em direção a práticas pedagógicas

¹ Adoto o feminino genérico de forma a fazer justiça à maioria das docentes em atuação que se identificam com esse gênero.

centradas na comunidade, resilientes, que permitam novos cálculos de rota para aquilo que já havia sido planejado.

Docentes críticas, que entendam que sua função é promover acesso às possibilidades da palavra, são mediadoras para o desenvolvimento de ferramentas para a justiça social e para a cidadania. Nesse sentido, sensibilizar as estudantes para o que podem as palavras, ao mesmo tempo ações e reflexões sobre o mundo, produz efeitos de longo prazo: as estudantes tornam-se capazes de envolverem-se genuinamente com as questões de sua comunidade. Afinal, a aula de língua(s) nunca é só a aula do texto-pelo-texto; ela pode (e deve) reverberar para muito além do seu espaço-tempo. Nesse sentido, a função da docente nas aulas de língua (e de linguagens) é mostrar que ela não é utilitária – embora eu a chame de *instrumento* de acesso em diferentes instâncias da vida prática –, mas dominar as nuances da palavra é ter autonomia, é fortalecer-se e é posicionar-se diante de injustiças.

É na construção de uma comunidade pedagógica que a máxima “Ninguém solta a mão de ninguém” se impõe: ao centrar o ensino nas estudantes, é preciso conhecê-las, ouvi-las, entender as suas necessidades. É preparar as aulas a partir da escuta das demandas das estudantes, e, por vezes, é lutar por mudanças profundas no sistema. Aqui, penso também na integração e na inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas, contempladas em um dos capítulos deste livro. Preparar professores para acolher a pluralidade e as diferenças exige repensar radicalmente a dinâmica da escola. Não se trata de adaptar estudantes com necessidades específicas, no sentido de abrir exceções, mas de envolver a todas as pessoas cooperativamente num projeto de uma escola que acolha verdadeiramente.

A formação de docentes engajadas, que dialoguem com seus pares, com estudantes, com a comunidade, requer reflexões profundas acerca das práticas de ensinar e de aprender. Envolve leituras críticas e problematizadoras do mundo. Exige resiliência e abertura para o novo. Requer construção de metodologias de trabalho e proposição de estratégias para que todas consigam caminhar juntas. Os textos que compõem este livro, cada qual à sua maneira, partem desses pressupostos ao pensar na formação de professoras que lidam cotidianamente com a língua, este instrumento poderoso para a prática da liberdade.

Referências

hooks, b. **Ensinando a transgredir**. a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

Introdução

Este é o segundo volume de um *e-book* organizado com muito afeto através da valiosa parceria de diversos colegas de profissão, em serviço e pré-serviço, os quais fizeram emergir as mais diferentes perspectivas sobre o fazer docente (TARDIF, 2012) e as implicações de ensinar-aprender línguas na sociedade do século XXI.

Em meio a um cenário pandêmico e desafiador, que demandou de professores e professoras de todo o mundo muito mais horas de trabalho e dedicação para planejar e ministrar suas aulas, os/as autores/as dos capítulos aqui apresentados se debruçaram sobre seus escritos acerca de suas recentes pesquisas. Foi uma forma de compartilhar achados em meio ao caos e às incertezas do ensino remoto emergencial e do distanciamento social. Os estudos aqui apresentados foram realizados antes da pandemia, mas seus respectivos capítulos foram redigidos e preparados durante esse período. Foi necessário fazer emergir a crença de que haverá um futuro melhor para o ensino-aprendizagem de línguas e que os desafios que nos foram impostos possam estar contribuindo para nosso aprimoramento pessoal e profissional. Depois de tudo isso, seguiremos sendo professores/as, mas não seremos mais os/as mesmos/as.

Levar em consideração as necessidades e demandas de indivíduos ou grupos de alunos é algo trazido ao longo dos capítulos. Entender quais são as especificidades de uma turma, seus objetivos acadêmicos e profissionais para aprender uma língua, bem como as práticas sociais que lhe são relevantes e necessárias. Alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), aprendizes em formação linguística e ocupacional, processos de internacionalização, alunos com lacunas na escolarização, professores que almejam constituir-se e constituir leitores são algumas das demandas atuais. Ser professor de línguas na atualidade envolve resistência, empatia e criatividade.

A proposta do primeiro capítulo desta compilação, de autoria de Evers e Madeira, circunda uma reflexão sobre o desafiador ensino de redação em ambientes com público-alvo menos privilegiado, analisando *corpus* de textos de estudantes de cursinhos pré-vestibulares populares e discutindo suas características com a finalidade de propor estratégias para aproximar esses estudantes de uma almejada aprovação no ensino superior. A relevância deste capítulo é indiscutível, já que, historicamente, grande parte da população estudantil deste país ainda é privada de uma educação voltada para a cidadania e o pensamento crítico.

No segundo capítulo, Tcacenco e Fadanelli apresentam duas propostas que se relacionam com a aquisição de Línguas Adicionais, tanto por estudantes brasileiros que desejam ler e escrever melhor em Inglês, quanto por alunos internacionais que desejam se inserir no ambiente acadêmico brasileiro. Ambas propostas exemplificam como a utilização da Linguística de

Corpus pode contribuir em ambientes que primam pela busca da internacionalização e da excelência comunicativa.

O capítulo seguinte, de Fernandes e Monzón, buscou compreender a construção e a formação do perfil leitor de professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Ensino Médio. Desse modo, verificou-se que há na trajetória leitora desses sujeitos aspectos afetivos, pessoais, acadêmicos e profissionais, os quais constituíram sua relação com a leitura e a formação de alunos leitores.

No quarto capítulo, Lopes e Barbiratto realizam um mapeamento das necessidades relacionadas com a aprendizagem de Língua Inglesa de licenciandos em Matemática, e refletem sobre o quanto estas necessidades são contempladas pelos planos de ensino do curso. Essa comparação remete ao impacto que um ensino da Língua Inglesa comprometido com a capacidade comunicativa e leitora dos alunos durante o ensino básico pode ter sobre a formação profissional e acadêmica de estudantes de diversas áreas.

Silva e Dall’Agnol, no quinto capítulo, promovem uma discussão sobre as competências e habilidades que envolvem a formação do profissional que trabalha com a Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, reverberando em ações que professores de ensino superior precisam realizar e na postura de eterno aprendiz que qualquer professor deve assumir.

Por fim, o capítulo de Sehnem, Winter e Monzón apresenta dois estudos de forma inter-relacionada sobre o ensino de línguas para alunos com Síndrome de Down (SD) em séries finais do Ensino Fundamental. Um dos estudos observou o contexto do ensino de Língua Portuguesa e o outro, Língua Inglesa. Observou-se as percepções e experiências de professoras de línguas e também de familiares de estudante com SD. Dessa forma, para além de compreender melhor as especificidades linguísticas e pedagógicas, foi possível elaborar e propor estratégias didáticas inclusivas para esses alunos.

Deixamos nosso agradecimento a todos os autores e todas as autoras que contribuíram para esta relevante obra e deixamos também um agradecimento especial ao nosso leitor. Que possamos todos e todas seguir refletindo sobre nosso papel de professores de línguas na sociedade e promover novos saberes e perspectivas.

As organizadoras.

Referências

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Ler e escrever para o mundo: a proposta de redação “O meu clássico”

Aline Evers
Fellipe Madeira

Palavras iniciais

A desigualdade no acesso ao Ensino Superior intensifica-se neste período como um dos grandes desafios enfrentados pela comunidade escolar, pelos movimentos sociais e pelo poder público. Entre as estratégias para buscar diminuir essa desigualdade estão os cursinhos pré-vestibulares populares (PVPs), que atuam como importante mecanismo de democratização do Ensino Superior. Para além de preparar estudantes para exames classificatórios de larga escala, a origem e o compromisso dos PVPs estão atrelados à educação popular e cidadã. Ser educador em tal contexto, como nós fomos, significa enfrentar dilemas, entre os quais encontra-se o mais preponderante deles: preparar estudantes para exames *versus* promover uma educação dialógica para a cidadania. Há tensionamentos entre uma pedagogia que visa a proporcionar aos estudantes acesso a recursos simbólicos privilegiados na Educação Superior e, ao mesmo tempo, problematizar tais recursos.

Para além de questões objetivas de múltipla escolha, a maioria dos exames brasileiros apresenta ao menos a proposta de escrita de redação como componente dissertativo (VICTÓRIA JUNIOR, 2017). A relevância da redação para esses exames é tal que sua pontuação pode ser fator definitivo na aprovação em cursos muito ou pouco concorridos. Sendo assim, o ensino de redação em PVPs torna-se ponto crucial para garantir vagas no Ensino Superior àquela parcela da população que historicamente vem sendo excluída dessa oportunidade de formação.

Ao reconhecer a relevância da redação nesse contexto, vemos também no ensino de redação a oportunidade de convergência para o dilema estudar para passar *versus* estudar para ser no mundo. Nos PVPs, é durante as práticas de ensino de redação que se estabelecem interlocuções valiosas entre estudante-escritor e professor-leitor, mediadas por textos falados, escritos e lidos. Essas interlocuções são oportunidades para que estudantes se apropriem dos problemas das comunidades das quais fazem parte, organizem seus pensamentos e se inscrevam na sociedade como propositores da mudança. Os estudantes que ocupam os PVPs são participantes ativos no processo de construção de sentidos e de conhecimentos e, portanto, são protagonistas de suas aprendizagens. Questões relacionadas à linguagem, à identidade e à contestação da natureza do conhecimento são preponderantes nesses processos, já que, conforme Paulo Freire (1987, p. 44):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Haja vista a relevância da redação nos exames de larga escala e considerando o ensino de redação em PVPs como o lugar da convergência nesse contexto de ensino, este capítulo apresenta uma discussão a partir de textos escritos para uma proposta de redação especialmente escolhida. Tratamos da proposta de redação apresentada no Concurso Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 2014 (CVUFRGS-2014), intitulada “O meu clássico”. A partir da análise da proposta e das redações escritas para este tema, discutimos resultados que podem se tornar subsídios para o ensino interdisciplinar de redação, visando ao mesmo tempo colocar os estudantes em posição vantajosa em meio à concorrência com seus textos sem abandonar a dialogicidade e a formação cidadã.

Para percorrer esse caminho, este capítulo subdivide-se em cinco seções. Na primeira seção, contextualizamos as desigualdades no acesso ao Ensino Superior e o ensino de redação nos PVPs. Na segunda seção, discutimos a proposta de redação “O meu clássico”. Na terceira seção, apresentamos a constituição do *corpus* das redações do CVUFRGS-2014. Na quarta seção, analisamos dados obtidos a partir do *corpus* dessas redações. Por fim, modestamente discutimos questões que circundam o desafio de ensinar redação em PVPs.

1 O acesso ao ensino superior e o ensino de redação em PVPs

O sistema de ensino brasileiro passou por importantes mudanças desde o processo de redemocratização. Entre os principais desafios já enfrentados, encontramos avanços como a implementação e consolidação da Educação Infantil e a universalização do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, que passou a ser entendido como pertencente à Educação Básica. A implementação de políticas e leis acompanharam essas alterações, desenhando um cenário que contribuiu enormemente para a maior democratização no acesso ao Ensino Superior.

A partir de tais medidas, foi possível estabelecer um sistema de ensino robusto e complexo, proporcionando ampliação no direito à educação. No entanto, os processos de desigualdades de oportunidades ainda são constantes, principalmente naqueles períodos que se convencionou chamar de *transições escolares*. Essas transições são aqueles momentos marcantes na vida do estudante, nos quais as condições de possibilidade de continuar os estudos de uma fase do sistema de ensino à outra são deflagradas.

Com os avanços no Ensino Fundamental, uma das etapas que passa a receber atenção no debate sobre as transições escolares é o Ensino Médio. Tal relevância se estabelece a partir do encadeamento das desigualdades socioeconômicas (CAREGNATO *et al.*, 2019), ou seja, o estabelecimento da influência das origens sociais como uma variável que ganha relevo na trajetória dos estudantes dentro do sistema de ensino. Assim, cada vez mais faz-se necessária a implementação de medidas e políticas públicas que atentem para acesso ao Ensino

Superior, principalmente nas universidades públicas. O Brasil caminhou na implementação dessas políticas públicas, percebidas com maior destaque nos concursos vestibulares, com a implementação do SISU (BRASIL, 2012) e o processo de adoção das ações afirmativas (BRASIL, 2012).

Para que essas medidas fossem implementadas nas últimas décadas, movimentos sociais organizaram-se em torno da democratização ao Ensino Superior. A construção de coletivos que visassem a entrada de estudantes das classes populares ou grupos sociais historicamente excluídos nessa etapa de formação intensificou-se junto aos processos de democratização. Como consequência desses movimentos, a partir da segunda metade da década de 1980, foram criadas as primeiras experiências de cursinhos pré-vestibulares populares (PVPs).

Os PVPs se estabeleceram como centros formadores de educandos/educandas e de educadores/educadoras. A formação desses centros é resultado de um esforço coletivo do movimento negro, estudantil, sindical, de partidos políticos, de entidades eclesiais de base e de todos aqueles movimentos ligados aos grupos socialmente excluídos. Sua proposta pedagógica diferencia-se dos cursinhos pré-vestibulares tradicionais principalmente por buscar estabelecer uma *educação popular*, ou seja, trazer a experiência social e a leitura de mundo do educando/educanda para compor e constituir a sua curiosidade epistemológica ao trabalhar com a leitura da palavra.

No entanto, a construção do conhecimento entre a educação popular e a aprovação/acesso ao Ensino Superior é um processo complexo. Essa construção se estabelece nas diversas áreas do conhecimento que circulam nos PVPs, mas se caracteriza e reverbera com forte intensidade no ensino de redação. É na prova de redação que leitura de mundo e leitura da palavra se materializam num conteúdo que é, primeiro, construído pelos/as educandos/educandas nos PVPs e, depois, avaliado fora desse espaço, a partir de critérios estabelecidos pelas instituições de Ensino Superior.

Os efeitos retroativos da avaliação de redação dos exames vestibulares pauta, em grande medida, o ensino de redação, não só em cursinhos como na Educação Básica. Dessa forma, o ensino de redação está calcado em temas e formatos prototípicos, de modelos de texto que são esquadrinhados e estudados como modelos únicos de sucesso. As fórmulas para uma redação nota 10 ou nota 1000, os macetes e os clichês – como as citações prontas de filósofos, sociólogos ou autores da literatura – são apresentados a estudantes como uma cartilha para escrever uma redação ideal.

O processo avaliativo de um texto passa, nessas práticas, a ser entendido como um cálculo simples e numérico: se há um limite de linhas, há também uma quantidade ideal de linhas por parágrafos; se a qualidade do vocabulário utilizado será mensurada, deve-se usar palavras complicadas e menos frequentes; se a coesão do texto é um fator avaliado, deve-se

usar e abusar de conectivos e nexos. Todas essas fórmulas acabam afastando professores e estudantes da discussão do que significa escrever e ser lido e dão a entender que escrever é, ao fim e ao cabo, um ato utilitário.

Essas reflexões não são condizentes com uma *educação popular* que considere a experiência social e a leitura de mundo do educando/educanda em meio ao trabalho com a leitura da palavra em um PVP. Tampouco tais reflexões auxiliam estudantes que por inúmeras razões não conseguem escrever, afastando-os do debate social letrado e da possibilidade de reconhecerem outras funções que a escrita pode desempenhar em suas vidas.

De modo a alargar essa discussão, na próxima seção, apresentamos a proposta de redação do CVUFRGS-2014: “O meu clássico”. Fazemos uma breve incursão sobre a história da prova de redação dessa instituição para introduzir a análise que fizemos de textos escritos para a proposta “O meu clássico”. A escolha e a análise desse tema e das redações escritas em resposta a ele trazem à tona importantes considerações em torno do processo de socialização e de trajetória escolar vivenciada por estudantes rumo à escrita.

2 O meu clássico

A prova de redação faz parte do concurso vestibular da UFRGS há 40 anos. De 1978, com o tema “O Natal”, a 2020, com o tema “A música brasileira está pior?”, é possível observar propostas que contam a história da prova em si, bem como constituem uma linha de tempo de mudanças ocorridas nos sistemas de ingresso às universidades públicas brasileiras. Guedes, Fischer e Simões (2000) apresentam esse panorama histórico e Endruweit (2000) especifica os temas das propostas de 1978 a 2000. Evers (2018) atualiza e complementa esse percurso histórico, incluindo as propostas de 2000 a 2020.

Nos temas da primeira década (1978-1988), as propostas de redação da UFRGS demandavam investimento *pessoal* e reflexões *individuais* dos candidatos. As propostas convidavam estudantes a escreverem sobre uma dada situação e a avaliarem quais seriam suas atitudes frente a essa situação-problema. Na segunda década (1989-1999), as propostas passam de situações-problema *individuais* para *coletivas*. Já na terceira década (2000-2010), os temas tratam da formação de uma identidade nacional. Os temas da última década (2011-2020) são predominantemente metalinguísticos, uma vez que fazem os candidatos mobilizarem seus repertórios em torno de discussões a respeito da língua portuguesa, dos seus usos e da língua como instrumento de poder. Nas últimas três provas, de 2018 a 2020, os candidatos são convidados a escreverem suas redações a um interlocutor explicitado, podendo concordar integralmente, discordar integralmente ou concordar parcialmente com os argumentos trazidos em textos de insumo, uma mudança significativa no padrão de provas de redação da universidade.

Através de microrrevoluções, promovidas pelas bancas de avaliação e pelos professores de linguagens, essas mudanças ocorreram. A proposta de redação escolhida para nossa análise foi apresentada no Concurso Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul de 2014 (CVUFRGS-2014), intitulada “O meu clássico”. Para essa proposta, os/as candidatos/as ao concurso foram convidados/as a indicar uma leitura realizada em sua vida e a apresentarem argumentos justificando o porquê de essa leitura ser considerada um clássico, tratando-se essa leitura de uma obra clássica pessoal ou de um clássico de todos os tempos. Esta é a proposta de redação para o tema, na íntegra:

PROVA DE REDAÇÃO

O que faz de uma obra um *clássico*, na nossa cultura? Essa pergunta pode receber diferentes respostas, que enfocam desde aspectos sociológicos e estéticos, até políticos e epistemológicos.

Na literatura, *clássico*, por vezes, designa os escritores que atingiram a maturidade literária; por outras, os escritores modelares; também pode designar apenas os escritores da literatura latina ou grega; e, ainda, aparece na antítese clássico/romântico.

Segundo a filósofa Carolina Araújo, “o clássico se mantém de dois modos: como a referência acadêmica essencial à formação e como a reinvenção do passado que supõe essa referência e amplia-a, introduzindo o novo”. Coexistem, no *clássico*, portanto, o passado e o presente.

O escritor Ítalo Calvino acredita que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, e acrescenta: “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado”.

Como é possível ver, *clássico*, hoje em dia, é uma palavra que pode ter vários sentidos. Existem livros que tiveram grande contribuição para a sociedade como um todo e, por isso, tornaram-se *clássicos* da literatura. Existem, também, aqueles que fazem a mesma diferença revolucionária para uma pessoa em particular, passando assim a ser **o seu clássico**. Isso quer dizer que todo mundo tem seu próprio clássico, mesmo que, para o senso comum, ele não seja tão *clássico* assim. Todo mundo tem aquele livro que leu e ficou guardado carinhosamente na memória; aquele que leu mais de uma vez, mais de duas vezes, repetidas vezes ao longo da vida; aquele que tem lugar permanente e cativo na estante ou na mesa de cabeceira. Nessa perspectiva, quem diz o que é *clássico* é você mesmo, pois, como lembra, ainda, Calvino, “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor”.

ARAÚJO, Carolina. O clássico como problema. **Poiésis**, n. 11, p. 11-24, nov. 2008.

Adaptado de: Qual o seu clássico?

Disponível em: <https://bit.ly/3JOFEE0>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Considerando que um livro clássico, *o seu clássico*, é aquele que nunca saiu da sua cabeça, aquele que você sempre pensa em voltar a ler, aquele que você recomendaria ao seu melhor amigo,

- Identifique um livro que seja *o seu clássico*;
- **Explique** por que ele mereceu esse lugar em sua vida;
- **Apresente** argumentos que justifiquem sua escolha;
- **Redija** uma dissertação, defendendo seu ponto de vista.

Instruções

A versão final do seu texto deve:

- 1 – Conter um título na linha destinada a esse fim;
- 2 – Ter a extensão **mínima de 30 linhas**, excluído o título – aquém disso, seu texto não será avaliado –, e **máxima de 50 linhas**. Segmentos emendados, ou rasurados, ou repetidos, ou linhas em branco terão esses espaços descontados do cômputo total de linhas.

Esta não foi a primeira situação em que o CVUFRGS solicitou em sua proposta de redação a escrita a respeito de uma leitura. A proposta de redação do CVUFRGS-1985/2, por exemplo, propõe o seguinte:

Entre as leituras de literatura que você já fez, uma, certamente, lhe deve ter sido mais significativa. Escreva um texto dissertativo sobre ela, sem se esquecer de identificar a obra e o autor, os motivos pelos quais a leitura foi significativa e a significação pessoal que ela teve para você. Desde já fique claro que não estará em questão o livro ou o autor escolhido (seu mérito, valor, prestígio, etc.), mas sim a reflexão que você fará. (EVERS, 2018, p. 191).

Como vemos, o enunciado da proposta de 1985/2 é enxuta quando comparada à proposta que replicamos anteriormente, de 2014. O enunciado da proposta de redação (1985/2) não contém textos de insumo e de apoio, e traz alertas para direcionar a escrita: identifique a obra e o autor; trate dos motivos de a leitura ter sido significativa para você; *não julgaremos o mérito do livro ou do autor que você escolheu*.

Já a proposta de 2014 apresenta texto de apoio, ou seja, material de insumo que explica o que são *clássicos*, abordando o clássico sob uma perspectiva acadêmica literária, do cânone, e sob uma perspectiva pessoal, conforme apresentada por Ítalo Calvino. Demanda-se do/a candidato/a, portanto, a interpretação desse insumo, dessa coletânea de texto, que não necessariamente será retomada em sua dissertação, mas que oferece pontos de partida para que ele/a selecione a leitura sobre a qual escreverá. O texto de insumo autoriza, por meio da evocação de autoridades da área, que o/a candidato/a selecione qualquer leitura, contanto que a defenda como seu clássico pessoal, encontrando aí a implícita orientação: *não julgaremos o mérito do livro ou do autor que você escolheu*.

Alguns pressupostos a respeito daqueles/as que participam do concurso vestibular subjazem a formulação desses temas: todos/as já leram algum livro; todos/as podem enquadrar esse livro como um clássico, inclusive pessoal. Esses pressupostos estão dados pelas propostas de redação que são, como entendemos, generosas. São generosas por serem genéricas e acessíveis o suficiente, de modo que dificilmente os/as candidatos/as deixariam de escrever uma redação para essa proposta, entregando provas em branco. Afinal, quem escreve lê e é capaz de, em tese, selecionar um livro e justificar sua importância. No entanto, como essa proposta é recebida pelos/as candidatos/as e como os livros selecionados são mobilizados no processo de construir uma argumentação, como veremos, têm impactos em suas escritas e no seu desempenho (nota).

Guedes *et al.* (2000, p. 88-89, grifos nossos) destacam algo que precisamos considerar aqui. Os professores comentam:

Na forma como estava proposta, a prova de redação do Vestibular contribuiu para a instauração de uma fantasia ainda hoje difícil de remover do horizonte: a ideia de que **escrever sério é escrever neutramente**, e de que, portanto, **escrever sério é redigir um texto sem gana pessoal**, sem envolvimento, sobre assunto afastado da experiência pessoal.

Essa concepção de redação de vestibular, responsável pela criação de uma “fantasia” a respeito da escrita de uma redação, permanece em boa medida no horizonte de crenças e mitos sobre a escrita de textos dissertativo-argumentativos – tanto entre professores quanto entre estudantes. A concepção fantasiosa de uma escrita dissertativo-argumentativa é discutida pelos autores também, que apresentam outras questões, estas relacionadas ao que se espera de estudantes que ingressam na universidade e a relação dessa expectativa com a escrita:

O peculiar tipo de texto dissertativo solicitado envolve a narração de uma experiência pessoal e de uma reflexão a respeito do fato narrado. Podemos chamar de dissertação um texto que tem narração? Sim, pois a dissertação nasceu no interior da narração e dificilmente vamos encontrar um texto narrativo que não contenha momentos de reflexão a respeito do que narra ou do que descreve. O que importa é a predominância: nas nossas propostas de redação, a narração deve servir de ponto de partida, de base para a reflexão. A narração tem a finalidade de localizar o autor no centro da reflexão, pois **a Universidade não quer que o vestibulando se sujeite a dizer o que pretensamente querem que ele diga, não quer repetidores de velhas lições do passado**. (GUEDES; FISCHER; SIMÕES, p. 93, grifos nossos).

Parece-nos elementar grifar o que dizem os autores, pois desfazer mitos é ainda mais difícil do que criá-los. Essa explicitação, por parte de professores que fazem a universidade e que têm suas opiniões reverberando historicamente nas mudanças do exame vestibular, deve ser também levada para as salas de aula, de modo que se desmistifique o que seja uma redação e se explicita aos estudantes o que se espera quando estão sendo avaliados nesse contexto:

a Universidade não quer que o vestibulando se sujeite a dizer o que pretensamente querem que ele diga, não quer repetidores de velhas lições do passado. Em outras palavras, escrever não deve ser um ato utilitário.

Para auxiliar a desfazer o mito, em Amaral (1996) encontramos elementos para entendermos o que está por trás do processo complexo de escrever e de avaliar uma redação em exame vestibular. A autora chama esse processo de “jogo de imagens”, que reproduzimos a seguir, com adaptações:

Quadro 1 – Jogo de Imagens

Candidato/a	1. Quem sou eu?	Eu sou o/a candidato/a a uma vaga na universidade; devo planejar o que vou escrever, porque minha escrita será avaliada e poderá garantir a minha aprovação.
Candidato/a	2. Quem é o/a avaliador/a?	Ele/a é uma pessoa que representa a instituição na qual desejo estudar e que tem o poder de dar notas para a minha escrita. Essa pessoa tem uma expectativa do que seja adequado e inadequado nessa escrita.
Avaliador/a	3. Quem sou eu?	Eu sou o/a avaliador/a e professor/a de língua portuguesa, mas meu papel no vestibular é atribuir notas a textos escritos pelos/as candidatos/as a uma vaga na universidade que represento.
Avaliador/a	4. Quem é o/a candidato/a?	Ele/a é uma pessoa que deve ser capaz de mobilizar seus conhecimentos de língua portuguesa e seu repertório sociocultural em uma escrita.
Candidato/a	5. Sobre o que eu escrevo?	Eu escrevo sobre um assunto que a instituição escolheu para me avaliar. Meu posicionamento deve ser o mais impessoal possível, a fim de estabelecer uma imagem diante do/a avaliador/a. Preciso seguir regras ensinadas e prever o que pensa o/a avaliador/a sobre o assunto.
Avaliador/a	6. Sobre o que o/a candidato/a escreve?	Ele/a escreve sobre um assunto definido pela instituição que represento, sobre o qual tenho meus pontos de vista. A instituição já fez uma formação comigo e sei como avaliar essa escrita a partir de critérios específicos.
Avaliador/a	7. O que o/a candidato/a pretende de mim escrevendo de uma determinada maneira?	Ele/a pretende mostrar o que sabe para conseguir a aprovação, a partir de suas experiências escolares e trajetórias pessoais.
Candidato/a	8. O que o/a candidato/a pretende de si próprio escrevendo de uma determinada maneira?	Eu pretendo mostrar o que sei e o que aprendi para ser aprovado/a no vestibular.

Fonte: Adaptado de Amaral (1996)

O Jogo de Imagens apresentado por Amaral (1996) mostra aquilo que se interpõe entre o autor e sua escrita e o leitor e sua avaliação, que por sua vez está representando uma instituição, uma universidade e uma tradição. Esse Jogo deve ser explicitado aos estudantes, uma vez que precisam se colocar neste modo de produção. É essencial que compreendam a tarefa para a qual estão sendo convidados a participar e, uma vez entendendo o Jogo, possam dele participar com as regras estabelecidas para que suas produções se tornem mais acertadas, sejam melhor desenvolvidas e para que estratégias de escrita possam ser delineadas conjuntamente, considerando sua leitura de mundo e sua leitura da palavra.

Em síntese, isso quer dizer que: 1) escrever sério **NÃO** é escrever neutramente; 2) escrever sério **NÃO** é redigir um texto sem gana pessoal; 3) escrever uma redação **NÃO** é se sujeitar a dizer o que pretensamente querem que você diga; porém, há que se considerar que, na prova de redação, o/a candidato/a precisa: a) mobilizar seu repertório sociocultural em uma escrita que demonstre domínio da norma padrão da língua portuguesa; b) compreender as expectativas da instituição na qual está pleiteando uma vaga e os critérios específicos de avaliação da prova; c) compartilhar suas experiências escolares e trajetórias pessoais com um leitor-ideal-imaginado, o professor de Linguagens que está ocupando, naquele momento de interlocução, o papel de avaliador em um exame classificatório de larga escala.

Retornando à proposta de redação “O meu clássico”, alguns encaminhamentos específicos referentes à totalidade da nota foram determinados pelos e para os avaliadores. Esses critérios são aqueles que colocam a redação do/a candidato/a dentro do Jogo, ou seja, dizem respeito a características mínimas que o texto precisa apresentar para ser considerado em sua totalidade. São eles:

Encaminhamento do tema da redação – CVUFRGS-2014

Ângulos de abordagem do tema

I – A redação concorrerá à totalidade da nota sempre que o candidato

1. Identifica um ou mais livros e apresenta argumentos para considerá-lo(s) clássico(s), numa perspectiva pessoal.
2. Identifica um ou mais livros e apresenta argumentos para considerá-lo(s) clássico(s).
3. Tem um ou mais livros em mente, não o(s) menciona e apresenta argumentos para considerá-lo(s) clássico(s), numa perspectiva pessoal.
4. Tem um ou mais livros em mente, não o(s) menciona e apresenta argumentos para considerá-lo(s) clássico(s).
5. Identifica um ou mais livros, mas não apresenta argumentos para considerá-lo(s) clássico(s). (Limita-se a fazer uma descrição da obra.)

II – A redação receberá zero quando o candidato

1. Abordar outro tema que não o proposto – por exemplo:
 - a) discutir o conceito de clássico (abstrato);

- b) discutir a importância da leitura; **OU**
2. Escrever (mesmo focalizando o tema), do início ao fim, uma redação com gênero textual absolutamente diferente do dissertativo; **OU**
 3. Utilizar espaço textual inferior a 30 linhas, excluindo o título, conforme previsto nos critérios de penalização.

No CVUFRGS-2014, dos 42.045 candidatos que realizaram as provas naquele ano, 25.259 candidatos foram eliminados por ponto de corte na parte objetiva da prova e 16.786 tiveram suas redações efetivamente corrigidas. A média da prova de redação do CVUFRGS-2014 foi de 14,220² pontos sobre um total de 25 pontos. Apenas uma redação recebeu a pontuação máxima de 25 pontos, conforme dados colhidos na Comissão Permanente de Seleção da UFRGS (COPERSE/UFRGS).³ Essas informações confirmam, por um lado, que a proposta de fato era generosa – uma vez que não foram fornecidas redações nota zero nessa amostra – e, por outro, demonstram o grau de dificuldade de escrita ou de avaliação de textos que versam sobre a leitura de outros textos – já que apenas um texto entre os mais de 16.000 obteve nota máxima, 25.

Para dar seguimento à discussão que fazemos neste capítulo, na seção seguinte apresentamos dados de uma amostra de redações coletada no ano de aplicação da proposta “O meu clássico” e as análises realizadas a partir da leitura dos textos, feitas com apoio computacional. Apresentamos uma análise quantitativa (estatística descritiva, associando livros escolhidos, vocabulário e faixas de notas no concurso vestibular) e uma qualitativa (leitura das redações e separação por faixas de notas).

3 O corpus

O ponto de partida para as reflexões que desenvolvemos a partir deste ponto neste capítulo é um *corpus*. Em nosso fazer de pesquisa, adotamos a Linguística de Corpus como metodologia e como aporte teórico para analisar o uso da língua em um conjunto de textos autênticos. Lançar mão da Linguística de Corpus em um trabalho significa adotar uma visão de língua como sistema de probabilidades. Essa visão particular de como funciona a língua indica que, “embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 350). Conforme veremos, as frequências são relevantes para a leitura analítica e para a discussão do ensino de redação.

² As médias da prova de redação entre os anos de 2013 e 2020 encontram-se no documento disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/provas-e-servicos/provas-de-vestibulares-anteriores-e-publicacoes/provas-comentadas-2020-versao-digital>, p. 9. Acesso em: 29 jul. 2021.

³ Os dados e o conjunto de redações presentes neste trabalho foram cedidos pela COPERSE, a pedido. O material recebido é desidentificado, preservando o anonimato dos/as candidatos/as. Dados extratexto, tais como curso para o qual o/a autor/a da redação concorreu, opção por reserva de vagas ou ingresso universal e espelhos de correção das redações não são fornecidos. As redações do CVUFRGS são descartadas após um período de 5 anos.

O *corpus* de redações que ora passamos a descrever foi constituído em três etapas: compilação, anotação e análise.⁴ Conforme já mencionamos, as cópias das redações que compõem o *corpus* foram fornecidas pela Comissão permanente de seleção da UFRGS (COPERSE) em 2014 após solicitação. O material fornecido pela COPERSE trata-se de uma cópia da redação (o texto escrito à mão pelos/as candidatos/as) e a indicação de sua nota final (atribuída pela banca de avaliação do CVUFRGS-2014) expressa por um número que varia de 1 a 25. Para fins de processamento, foi realizada a transposição de registros, ou seja, cada redação foi digitada, mantendo anotadas as suas inadequações. Cada redação foi registrada em um banco de dados, conforme demonstra a Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Trecho do banco de dados

	A	B	C	D	E	F	G
1		Nome do Arquivo	Número da Redação	Título	Nota	Título	Autor
2	Faixa 1	Red_UFRGS_001	002313.10-04	Morta, porém viva	1	A Hora da Estrela	Clarice Lispector
3		Red_UFRGS_002	015786.08-24	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas	2	Ubes: uma rebeldia consequente	André Cintra, Raísa Luisa de A
4		Red_UFRGS_003	002605.01-05	Tudo que inspira é bom	2	Veronika Decide Morrer	Paulo Coelho
5		Red_UFRGS_004	015054.11-23	Cada clássico, é um clássico	2	O Caçador de Pipas	Khaled Hosseini
6		Red_UFRGS_005	034691.04-50	Capitão dos clássicos	2	Capitães da Areia	Jorge Amado
7		Red_UFRGS_006	003052.02-07	A Pedra Filosofal, o Elixir da Vida e o sonho realizado.	2	O Alquimista	Paulo Coelho
8		Red_UFRGS_007	020833.05-33	O Meu Clássico	2	O Mundo de Sofia	Jostein Gaarder
9		Red_UFRGS_008	034875.03-50	Como se fosse a primeira vez	3	A Cabana	William P. Young
10		Red_UFRGS_009	034840.06-50	Tudo pode mudar	3	Capitães da Areia	Jorge Amado
11		Red_UFRGS_010	034805.05-50	Não apenas infantil	3	O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry
12		Red_UFRGS_011	034758.10-50	Abrindo as portas para leitura	3	Lucíola	José de Alencar
13		Red_UFRGS_012	027664.10-43	A Mente é um campo de batalha	3	Steve Jobs: a biografia	Walter Isaacson
14		Red_UFRGS_013	027746.01-43	Minha maçã	3	Isaac Newton e sua maçã	Kjartan Poskitt
15		Red_UFRGS_014	021767.01-34	O inverno está por chegar.	3	As crônicas de gelo e fogo	George R. R. Martin
16		Red_UFRGS_015	026417.10-41	Sempre aprendendo algo.	3	Espíritos entre nós	James Van Praag
17		Red_UFRGS_016	014161.07-21	Presisa-se de mais romantismo.	3	A Moreninha	Joaquim Manuel de Macedo
18		Red_UFRGS_017	033932.06-49	O grande clássico do gaúcho	3	O Tempo e o Vento	Érico Veríssimo
19		Red_UFRGS_018	032887.11-49	Mudar uma vida.	3	Nosso Lar	Francisco Cândido Xavier
20		Red_UFRGS_019	032755.05-49	Cultura entreentredora	3	Um dia no parque do terror	Robert Lawrence Stine

Fonte: Elaboração própria

As 341 redações disponibilizadas que compõem o *corpus* foram separadas em 3 faixas de desempenho, conforme as notas registradas. Com relação às três faixas nas quais os textos foram agrupados, estão organizadas da seguinte forma: Faixa 1, que corresponde ao intervalo de notas 1-10 (sequência de arquivos RED_UFRGS_001 a RED_UFRGS_122, 122 textos), Faixa 2, que corresponde ao intervalo de notas 11-19 (sequência de arquivos RED_UFRGS_123 a RED_UFRGS_224, 101 textos) e Faixa 3, que corresponde ao intervalo de notas 20-25 (sequência de arquivos RED_UFRGS_224 à RED_UFRGS_341, 118 textos). A distribuição de textos por faixa e nota pode ser visualizada na Figura 2, a seguir.

⁴ O trabalho completo com informações detalhadas foi desenvolvido por Evers (2018). O *corpus* pode ser consultado parcialmente, com auxílio de ferramentas de concordância e busca, em <http://www.ufrgs.br/textecc/porlexbras/escrevendo/>.

Figura 2 – Distribuição de textos em faixas

Redações Vestibular da UFRGS 2014					
FAIXA 1		FAIXA 2		FAIXA 3	
NOTA	Textos	NOTA	Textos	NOTA	Textos
1	1	11	10	20	36
2	6	12	10	21	35
3	12	13	10	22	15
4	10	14	12	23	15
5	10	15	12	24	16
6	20	16	12	25	1
7	20	17	11		
8	19	18	13		
9	12	19	11		
10	12				
Total de textos	122	Total de textos	101	Total de textos	118

Fonte: Elaboração própria

3.1 As palavras

Na Figura 3, a seguir, são encontrados os dados básicos do *corpus* em sua totalidade e também subdividido por faixas. Na figura, encontramos a Faixa, o Intervalo de notas (Faixa 1, intervalo de nota 1 a nota 10), o número de *Types* (número de palavras que se repetem no texto) e o número de *Tokens* (número total de palavras que aparecem no texto). Há também a medida *type-token ratio* (TTR), obtida através da divisão do número de palavras diferentes de um texto (*types*) pelo número total de palavras desse mesmo texto (*tokens*). Assim, se temos um texto com, por exemplo, 87 palavras no total, ou seja, 87 *tokens*, e descobrimos que 62 palavras nele se repetem (*types*), então, para calcular a TTR, devemos dividir *types* por *tokens*, ou seja, 62/87. Ao multiplicarmos o resultado por 100, para trabalharmos com uma porcentagem e atribuirmos significado a esse número, chegaremos ao resultado de 71,3%, podendo concluir, portanto, que esse texto, de apenas 87 palavras, apresenta uma grande variação de vocabulário, visto que mais de 70% dele é composto por palavras que não se repetem.⁵

Figura 3 – Dados do *corpus*

Dados do corpus: total e por faixas				
Faixa	Total	Faixa 1 (1-10)	Faixa 2 (11-19)	Faixa 3 (20-25)
Intervalo	001-341	001-122	123-223	224-341
Types	11.106	5.573	4.917	6.421
Tokens	98.902	32.564	27.185	39.153
TTR	11,22	17,11	18,08	16,39

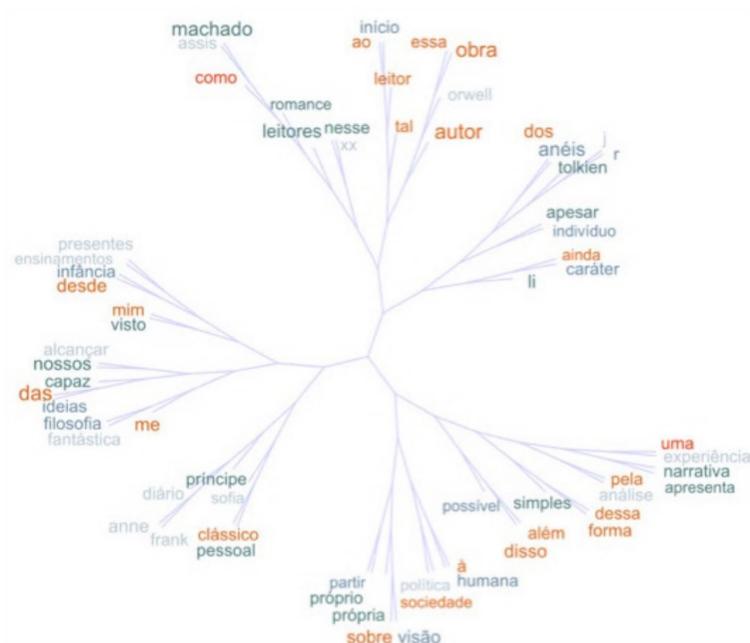
Fonte: Elaboração própria

⁵ As medidas de vocabulário e análises de concordância apresentadas neste capítulo foram obtidas com o *software* livre AntConc, criado e elaborado por Anthony (2021). Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

Os dados da Figura 3 demonstram que há diferenças com relação ao emprego de palavras nas redações localizadas em diferentes faixas de notas. Enquanto as redações que compõem as Faixas 1 e 3 (notas mais baixas e notas mais altas, respectivamente) contêm mais palavras e apresentam menor variedade de vocabulário, as redações da Faixa 2 (cujas notas variam de 11 a 19 e entre as quais estão agrupadas as redações que obtiveram a nota média daquele ano, 14,220) possuem menos palavras e uma variedade de vocabulário maior.

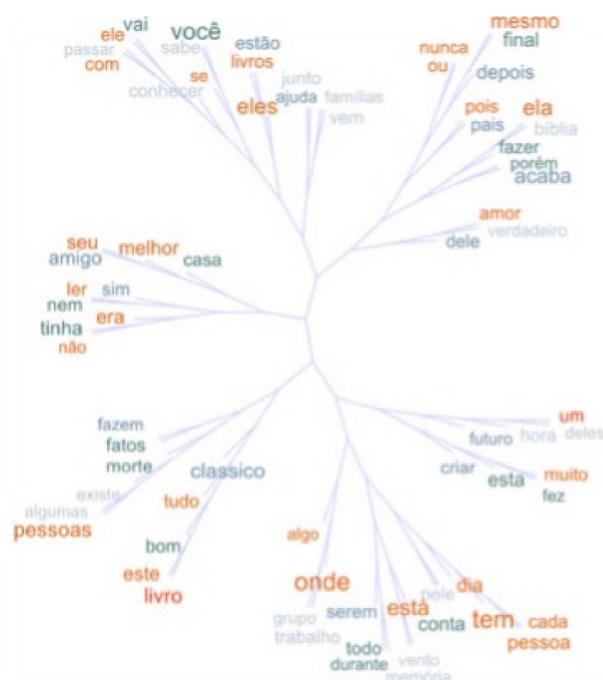
Também com relação às palavras, produzimos duas árvores que são reproduzidas a seguir (Figuras 4 e 5), obtidas a partir do processamento de textos com maiores notas (Faixa 3) e menores notas (Faixa 1). A ferramenta utilizada foi o Lexico3 (tal.univ-paris3.fr/lexico/).

Figura 4 – Árvore de palavras: Faixa 3



Fonte: Elaboração própria

Figura 5 – Árvore de palavras: Faixa 1



Fonte: Elaboração própria

Comparando as duas árvores, o primeiro detalhe que notamos é que, em textos com notas maiores (Faixa 3), há palavras que fazem referência direta aos autores e aos títulos dos livros que estão sendo mobilizados nas redações (Machado de Assis, Tolkien e Orwell). Algumas palavras, tais como “experiência”, “clássico pessoal”, “ensinamentos”, “indivíduos”, “leitores”, “infância” são tematicamente próximas da proposta de redação. Outras, como “me”, “mim” e “própria”, demonstram o movimento dos/as candidatos/as ao se referirem a experiências pessoais deixadas pela leitura de livros. A personalização, nessa proposta de redação dissertativo-argumentativa, é marca do investimento autoral dos/as candidatos/as, expressa pelo uso dos pronomes “me” e “mim”, por exemplo.

Por outro lado, na árvore gerada para os textos com nota menor (Faixa 1), a proximidade temática com a proposta de redação é difusa. Apesar das palavras “livro” e “clássico” estarem presentes, títulos ou autores não figuram entre as palavras mais frequentes nos textos. Além disso, há predominância de palavras como “você”, “ele”, “deles”, pronomes pessoais e possessivos que apontam para uma terceira pessoa e não primeira. Esse distanciamento do texto, que é marca de generalização, também é encontrado pelo frequente uso de “todo”, “tudo” e “cada”.

3.2 Os livros

Este *corpus* de redações apresenta informações preciosas a respeito das escolhas de leitura dos/das candidatos/as. Fizemos o levantamento dos livros escolhidos pelos/as candidatos/as e apresentamos a seguir estatística descritiva para a seleção dos 20 primeiros livros com maior frequência entre aqueles que são descritos como o “meu clássico” nas redações sob estudo.

Tabela 1 – 20 primeiros livros conforme frequência

Livros	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3	Frequência
Harry Potter	3	6	6	15
O Pequeno Príncipe	2	3	5	10
O Senhor dos Anéis	1	5	4	10
1984	0	3	6	9
Bíblia	6	2	1	9
O Tempo e o Vento	6	2	1	9
Memórias Póstumas de Brás Cubas	0	3	4	7
Capitães de Areia	3	2	1	6

XXX	6	0	0	6
A Menina que roubava livros	2	1	2	5
Marley e Eu	5	0	0	5
O Centauro no Jardim	3	1	1	5
O Mundo de Sofia	2	2	1	5
A Hora da Estrela	3	1	0	4
Admirável Mundo Novo	0	1	3	4
As Parceiras	2	2	0	4
Contos Gauchescos	1	2	1	4
Dom Casmurro	0	2	2	4
A Divina Comédia	2	1	0	3
Total	47	39	38	124

Chama a atenção que figuram entre as obras mais citadas aquelas escritas por autores da literatura universal, como J. K. Rowling (*Harry Potter*), J. R. R. Tolkien (*O Senhor dos Anéis*), Antoine de Saint-Exupéry (*O Pequeno Príncipe*) e George Orwell (*1984*). Entre os autores da literatura brasileira estão Érico Veríssimo (a trilogia *O Tempo e o Vento*) e Machado de Assis (*Memórias Póstumas de Brás Cubas*). Destaca-se a presença da *Bíblia*, obra citada em redações de todas as faixas de nota e elencada como clássico pessoal por motivos muito distintos.

O CVUFRGS conta com uma lista de leituras obrigatórias que é atualizada anualmente. A lista de leituras obrigatórias é lançada em março do ano anterior ao que a prova será aplicada (por exemplo, a lista de leituras obrigatórias para o vestibular de 2020 foi lançada em março de 2019), tendo em vista que a prova de literatura exige leitura prévia das obras que constam nessa lista. A cada ano, as quatro obras indicadas ao final da lista são trocadas por quatro novas obras. Nos anos anteriores a 2014, ano em que foi aplicada a proposta de redação “O meu clássico”, os autores das leituras obrigatórias que figuram entre os clássicos citados pelos candidatos foram:

- 2014: Jorge Amado, Nelson Rodrigues, Lya Luft, Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto, José Saramago, Moacyr Scliar e João Simões Lopes Neto.
- 2013: Guimarães Rosa e Cristóvão Tezza.
- 2012: José de Alencar e Fernando Pessoa.

Em nosso *corpus*, percebemos o impacto que uma lista de leituras obrigatórias pode ter no espectro de leitura daquelas pessoas que se candidatam a uma vaga na UFRGS. Como efeito retroativo em salas de aula, mesmo que não tenham lido efetivamente as obras listadas, os/as candidatos/as são apresentados a elas e aos seus autores, por meio de biografias e resenhas. Esses autores e obras figuram entre os mais citados, especialmente entre aquelas redações que estão na Faixa 1, mas não deixam de ser mencionados entre as redações de notas mais altas, nas Faixas 2 e 3.

Outros autores citados no *corpus* de redações figuram entre as listas da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (RLB) (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016). Nesta pesquisa, os participantes são convidados a responder sobre os dez livros mais importantes em suas vidas e sobre os escritores brasileiros mais admirados. Entre as respostas, encontramos Monteiro Lobato, Machado de Assis, Paulo Coelho e Jorge Amado, autores que também são frequentemente citados no *corpus* de redações.

4 As palavras e os livros

Diante dos dados apresentados, fazemos aqui inferências a respeito do léxico mobilizado nas redações, da escolha das obras e suas relações com a nota na prova de redação do CVUFRGS-2014. Esperamos que esses dados possam contribuir para promover um ensino de redação que não considere o processo de aprendizagem da escrita como uma prática utilitária. Além disso, os resultados e a metodologia da análise linguística realizada podem e devem ser utilizados em sala de aula – e na formação de professores – para ajudar a desfazer mitos em torno da escrita e da avaliação da redação.

Com relação ao léxico, trabalhos anteriores sobre redações de vestibular (FINATTO; AZEREDO; CREMONESE, 2008) já indicavam que redações que recebem nota maior apresentam menor variedade lexical (de vocabulário), indicando que a repetição de palavras é bem-vinda em um texto dissertativo-argumentativo. Como vimos em nossa amostra, as redações cujas notas são mais altas de fato apresentam menor variedade de vocabulário, mantendo-se dentro da temática proposta e lançando mão da repetição para retomar e costurar o texto. Também nessa amostra verificamos que usar “eu” na redação – e demais pronomes de primeira pessoa – não significa não argumentar ou não ser sério, conforme discute também Oliveira (2017). No caso da proposta com a qual trabalhamos, o uso da pessoalização, o “colocar-se” no texto, foi, inclusive, necessário para que o texto fosse mais bem avaliado.

O levantamento que fizemos do léxico mobilizado nos textos em cada faixa de notas aponta para outras questões. Vimos que citar autores e títulos das obras era condição para que as redações não fossem zeradas, mas conforme as Figuras 4 e 5, redações com notas mais altas fazem essa citação com mais frequência. Ainda sobre o universo lexical do *corpus*

de estudo, importa mencionar que observar *como* determinadas palavras foram mobilizadas também delimita as fronteiras entre as faixas de nota. Quando colocadas lado a lado, as linhas de concordância para as palavras MUNDO e LEITURA entre as três faixas dão a conhecer diferenças bastante marcantes entre textos de menor e maior nota:

Quadro 2 – Concordância das palavras MUNDO e LEITURA

	Faixa 1	Faixa 2	Faixa 3
MUNDO	<p><i>A história conta como essa pessoa revolucionou o mundo dos computadores.</i></p> <p><i>A obra está entre as mais influentes e reconhecidas do mundo.</i></p>	<p><i>Apartir da leitura do meu clássico, passei a pensar no mundo do lado de fora das minhas quatro paredes.</i></p> <p><i>Comecei a buscar pelo meu lugar no mundo, tanto como pessoa quanto cidadão.</i></p>	<p><i>Não há como não desenvolver um carinho pela história que primeiro nos levou ao mundo dos livros.</i></p> <p><i>Esta vivência me levou a reflexões que modificaram a minha maneira de ver o mundo – o que é um poder exclusivo dos clássicos pessoais.</i></p>
LEITURA	<p><i>A leitura nos permite ir mais além.</i></p> <p><i>Sendo esse grande estímulo à imaginação importante para tornar pessoas menos céticas ao entretenimento pela leitura.</i></p>	<p><i>Despertar o interesse dos jovens pela leitura tem sido um desafio para os educadores.</i></p> <p><i>A cada leitura, a história, que já foi várias vezes lida, ganha novos significados contextualizados à realidade vivida.</i></p>	<p><i>Assim, através da leitura, entendi a importância dos menores aspectos da existência humana e aprendi que, independentemente das mudanças que venhamos a sofrer na vida, é indispensável a conservação da nossa essência.</i></p> <p><i>Quando eu ouvia dizer que certo livro era um clássico da literatura costumava imaginá-lo como sendo um livro de leitura difícil e que somente pessoas muito eruditas poderiam interpretá-lo corretamente.</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Sobre as obras citadas pelos candidatos ao escolherem “os seus clássicos”, é possível depreender aspectos que testemunham a respeito de sua formação escolar e de seus processos de socialização. A familiaridade com o universo da leitura da palavra, ou seja, a aproximação do estudante com o debate social letrado e seu contato com livros faz do ato da leitura um ato cotidiano, facilmente reconhecível como aquele que deixa marcas profundas na sua constituição enquanto indivíduo.

Essa familiaridade está expressa e inscrita nas redações. O simples fato de fazerem referência a obras reconhecidas mundialmente, mas não elencadas na lista de leituras obrigatórias, testemunha sua familiaridade com a leitura. Mais do que a familiaridade com a leitura, esses

candidatos demonstram estar inseridos no debate social letrado e a escrita encoraja, não amedronta. Isso fica ainda mais evidente entre as redações da Faixa 3, que mobilizam não apenas uma, mas por vezes duas ou três obras literárias, ainda respondendo ao convite feito pela proposta de redação: escreva sobre o *seu clássico*, no singular. O repertório sociocultural apresentado nesses textos, demonstrado pela citação de determinadas obras, no caso de nossa amostra, também vem acompanhado de um menor número de inadequações semânticas, ortográficas e morfosintáticas, e de textos mais bem estruturados, com marcas de autoria e de pessoalização. “Quanto mais se lê, melhor se escreve” parece ser uma verdade nessa amostra, embora o ato de escrever demande habilidades muito diferentes do ato de ler.

Diante desse cenário, na próxima e última seção deste capítulo, buscamos articular o que apresentamos sobre os PVPs, o ensino de redação e as reflexões que fizemos a respeito do *corpus* de estudo. Afinal, a redação de sucesso para os estudantes com quem dialogamos nos PVPs é o texto que permitirá a esses estudantes ingressar no Ensino Superior, não necessariamente sendo esse texto uma redação nota 10 ou nota 1000. A redação de sucesso para os nossos estudantes deve ser aquela na qual não precisem “se sujeitar a dizer o que pretensamente querem que diga”, mas sim aquela que os aproxime do debate social letrado e da possibilidade de reconhecer outras funções que a escrita pode desempenhar em suas vidas, para além do utilitarismo da aprovação em exames.

5 Considerações finais

É na prova de redação que leitura de mundo e leitura da palavra se materializam num conteúdo que é, primeiro, construído pelos/as educandos/educandas nos PVPs e, depois, avaliado fora desse espaço, a partir de critérios estabelecidos pelas instituições de Ensino Superior. Como vimos, as instituições de Ensino Superior e seus critérios de avaliação pautam o ensino de redação dentro e fora dos cursinhos.

Entendemos que estudantes devem tomar consciência do que seja ter sua redação avaliada em um exame classificatório como o CVUFRGS, e isso só acontecerá no momento em que educadores passarem a ter acesso integral aos mecanismos de avaliação que regem as provas, bem como a dados linguísticos levantados a partir de pesquisas sobre redações produzidas nesse contexto. A tomada de consciência deve primeiro passar pela formação de professores para que chegue aos estudantes, desfazendo mitos a respeito da escrita nesse caminho. Esperamos ter contribuído para isso com os dados e as análises apresentados neste capítulo.

Para além da tomada de consciência, há de se considerar que estudantes não conseguem escrever muitas vezes porque não reconhecem a escrita como um lugar a ocupar, mas como um instrumento para ingressar na universidade. As fórmulas para uma redação nota 10 ou nota 1000, os macetes e os clichês afastam estudantes do debate social letrado e da possibilidade

de reconhecerem outras funções que a escrita pode desempenhar em suas vidas. É preciso discutir, exercitar e criar consciência das operações que precisam ser realizadas para produzir textos, processos que reverberam com forte intensidade no ensino de redação, mas que permeiam as diversas áreas do conhecimento que fazem parte, por exemplo, dos PVPs. Promover o reconhecimento de outras funções da escrita para além do utilitarismo significa dar espaço para o desenvolvimento da autonomia dos futuros estudantes universitários, também escritores, sempre considerando que leitura e escrita são habilidades que nunca cessam de serem desenvolvidas.

Como vemos, os caminhos para o ensino de redação, para o ensino de escrita, não são simples. Eles são perpassados pelo estímulo à leitura e à escrita de diferentes gêneros que não somente a redação de vestibular, mesmo no contexto dos PVPs. Na sociedade letrada, o letramento requerido para que se produza um *blog*, uma crônica, um artigo de opinião, cada uma dessas situações requer uma prática específica, um tipo de letramento que se relaciona com cada uma das práticas. Quanto mais participo dessas práticas, mais amplio meus letramentos, que vão se consolidando à medida que participamos de determinadas práticas sociais. E todas podem ser aprendidas. Para que os estudantes reconheçam a escrita como um lugar a ocupar (ENDRUWEIT; NUNES, 2013), seus textos devem ser escritos e lidos pelo maior número de pessoas possível; trata-se, portanto, de uma tarefa que deve ser abraçada por todos os professores, em todas as disciplinas.

O estabelecimento de projetos mensais, com temáticas que sejam levantadas pelas pessoas que fazem parte do grupo, além da exploração de gêneros discursivos que circulem no lugar de ensino, é um ponto de partida. Gráficos e mapas podem se transformar em reportagens e relatórios; reuniões tornam-se atas; eventos culturais geram materiais de divulgação; problemas comunitários geram cartas abertas. Todos configuram-se em escritas que são dirigidas a alguém no mundo, a um tempo no mundo e a um lugar no mundo. E promovem a descoberta da escrita.

Referências

AMARAL, N. F. G. **Clichês em redações do vestibular**: estratégia discursiva. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ANTHONY, L. **AntConc [Software]**. Tóquio: Waseda University. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole, 2004.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, n. 169, p. 1-2.

CAREGNATO, C. E.; MIORANDO, B. S.; RAIZER, L.; PFITSCHER, R. G. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **PRÁXIS EDUCATIVA (UEPG. ONLINE)**, v. 14, p. 469-486, 2019.

ENDRUWEIT, M. L. **A redação nota dez**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

ENDRUWEIT, M. L.; NUNES, P. A. O ensino da escrita visto pela ótica enunciativa: é possível ensinar uma ausência? **Calidoscópico**, v. 11, n. 2, p. 204-2013, maio/ago. 2013.

EVERS, A. **A redação engaiolada**: padrões lexicais e ensino de redação em cursos pré-vestibulares populares. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FINATTO, M. J. B.; AZEREDO, S.; CREMONESE, L. O vocabulário na redação de vestibular: do enfoque estatístico às especificidades da enunciação. *In*: UFRGS/COPERSE. (Org.). **A Redação no Vestibular**: do leitor ao produtor do texto. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 95-108.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A.; SIMÕES, L. J. O paradigma de avaliação da redação na UFRGS. *In*: PAIVA, M. da G. G.; BRUGALLI, M. (Org.). **Avaliação**: novas tendências, novos paradigmas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 79-103.

OLIVEIRA, G. F. “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”: da subjetividade na linguagem à autoria na argumentação escrita. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 13, p. 36-50, jan./jun. 2017.

RICARDI SCARAMUCCI, M. V.; AMGARTEN QUITZAU, L. Integração leitura/escrita na prova de redação do vestibular Unicamp. **Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-76, 1 dez. 2018.

VICTÓRIA JUNIOR, C. **A igualdade é branda**: estratégias de luta por classificação em pré-vestibulares populares no contexto da ação afirmativa na UFRGS. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

A atuação da Linguística de *Corpus* nos processos de internacionalização em ambientes de formação acadêmico-profissional

Lucas Tcacenco
Sabrina Bonqueves Fadanelli

Introdução

A internacionalização do ensino, as trocas internacionais, o desenvolvimento de habilidades interculturais, ao que parece, entrou na pauta das instituições de ensino superior. Hoje em dia, acredita-se que um cidadão global deva estar equipado para funcionar em um mundo em que as trocas e a convivência com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas são realidades incontornáveis. Muitas instituições de ensino superior, face a esse cenário, tomaram para si essa tarefa de propiciar a esses futuros cidadãos globais a oportunidade de adentrar esse mundo cada vez mais internacionalizado. Para tal, o desenvolvimento de variadas habilidades, especialmente as relacionadas à proficiência linguística em línguas adicionais tornam-se peças-chave nesse processo.

Sabemos, entretanto, que a realidade brasileira não é muito animadora em termos de proficiência em línguas além do português. Em um cenário acadêmico, por exemplo, estudos como o de Martinez (2016) e Lieberon e Ramos (2021) evidenciam muitas lacunas a serem preenchidas, pois revelam baixos níveis de proficiência tanto dos alunos quanto dos professores. Da mesma forma, o desenvolvimento de habilidades linguísticas no português como língua adicional por parte de acadêmicos internacionais também pode enfrentar obstáculos de variadas ordens. Tais obstáculos podem operar em diversos níveis, sejam eles cognitivos, sociais, afetivos, contextuais, conceptuais ou pessoais (LIMA; LIMA, 2017). Assim, vários esforços devem ser empreendidos para melhorar a proficiência em línguas adicionais por parte desses indivíduos.

Nessa linha, apresentamos neste capítulo duas propostas que podem vir a contribuir para que se mude, gradativamente, esse cenário. A primeira delas é o *Writing Center UCS*, uma proposta inovadora oriunda da Universidade de Caxias do Sul, que visa municiar os alunos de graduação e pós-graduação com as habilidades necessárias para escrever seus trabalhos acadêmicos em língua inglesa. A outra, o MOB-DIC – Dicionário Colaborativo Multilíngue de Mobilidade Acadêmica da PUCRS, tem por objetivo facilitar a transição do aluno internacional em terras brasileiras, pela entrega de um insumo qualificado em língua portuguesa, através de um dicionário.

Ambas as propostas visam ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. Mais do que isso, se baseiam na coleta e análise de conjuntos de textos que fornecem informações sobre como usuários de determinadas áreas do conhecimento utilizam a linguagem. Essa metodologia, que também pode ser vista como um postulado teórico, é chamada de Linguística de Corpus (doravante LC) e será apresentada nas subseções que seguem. A ideia é, ao se lançar mão da LC, propiciar aos aprendizes a oportunidade de experimentar a língua em um contexto real de uso para que possam satisfazer suas necessidades linguísticas específicas.

1 - A Linguística de Corpus: relevância no ensino profissionalizante e nas atividades pedagógicas em faculdades e universidades

A Linguística de Corpus (LC) se caracteriza como uma prática de pesquisa linguística de cunho empírico e observacional, que analisa padrões quantitativos e qualitativos existentes em textos naturais, com o auxílio de ferramentas computadorizadas (BERBER SARDINHA, 2004). Quando posta em prática, pode ser empregada tanto como uma abordagem teórica como um método.

A LC como abordagem se origina no trabalho realizado por Sinclair (1991, 2004). Nesta perspectiva, os dados obtidos a partir de *corpus* (plural *corpora*) podem ser usados para a formulação de descrições de natureza léxico-gramatical. Já na perspectiva da LC como metodologia (BIBER; CONRAD; REPPEN, 1998; GRIES, 2006, 2009), o exame do uso da língua se concentra no que é padronizado na língua com mais atenção do que em características que não apresentam uma regularidade ou tipicidade linguística, diferentemente das perspectivas de estudo linguístico mais experimentais, que trabalham com uma análise linguística de acordo com princípios previamente determinados.

Trabalhar com LC implica lançar mão de diversos recursos e ideias que podem auxiliar na descoberta e entendimento de distintos fenômenos da linguagem que podem ter múltiplas repercussões em vários âmbitos da vida humana. Vejamos, a título de exemplificação, a produção de materiais didáticos de línguas adicionais para aprendizes com diferentes níveis de proficiência. O desenho desses materiais requer vários cuidados por parte do produtor, em termos de léxico, discurso, entre outros aspectos da linguagem. Assim, para se produzir um material de ensino de língua inglesa para aprendizes de nível básico, o vocabulário apresentado deve estar compatível com o nível de proficiência do aprendiz. Nesse momento, a utilidade da LC entra em jogo. Uma vez que tenha se compilado um *corpus* específico, pode-se trabalhar com a frequência das palavras nesse *corpus*. Saber a frequência desses itens lexicais tem uma grande serventia, já que permite ao desenvolvedor do material saber quais palavras são mais ou menos frequentes e, até mesmo, raras na língua em questão. Geralmente, as palavras caracterizadas como “básicas” em uma determinada língua tendem a ter uma frequência alta.

De igual relevância para esse mesmo fito é a ideia de *word list* (ou lista de palavras). Trata-se de uma lista que apresenta todas as palavras em determinado texto, além de suas frequências. Uma análise detida da *word list* permite identificar quais palavras são mais frequentes nesse texto. A partir daí, pode permitir ao desenvolvedor de materiais didáticos traçar diferentes estratégias de ensino, que incluem o uso e ensino de vocabulário, recursos discursivos, entre outras questões.

Nessa mesma linha, ao compararmos a frequência de determinada lista de palavras de um determinado *corpus* sob estudo com uma lista de referência (de outro *corpus*, o que convencionamos chamar de *corpus* de referência), temos uma lista de *keywords*. Trata-se de uma lista de palavras que apresentam frequências diferentes em dois diferentes contextos. Essas diferenças de frequência espelham os distintos usos que podem se fazer dessas palavras, o que pode ter implicações no ensino, seja no âmbito discursivo, pragmático ou outro.

O reconhecimento da LC como uma perspectiva de pesquisa linguística relevante ainda encontra barreiras entre alguns pesquisadores, como explicado por Stefanowitsch (2020, p. 5, tradução nossa⁶):

As razões para esta postura defensiva podem ser encontradas na história recente do campo. O papel dos dados do *corpus* e a observação do comportamento linguístico mais geral têm sido, e continua a ser, altamente controverso, especialmente com respeito às principais áreas da teoria gramatical, como morfologia, sintaxe e semântica. Em grande parte da literatura linguística formalista, a Linguística de *Corpus* é rotineiramente atacada, ridicularizada e rejeitada não apenas por não ter uso prático, mas como não tendo nenhum uso concebível na investigação linguística.

Por outro lado, uma abordagem observacional da linguística nos fornece um caminho para fazer comparações significativas, onde podemos ter certeza de que nossas descobertas representam descrições válidas de fenômenos naturais da língua (GRIEVE, 2021). Ainda segundo Stefanowitsch (2020, p. 6, tradução nossa⁷):

Os *corpora* constituem claramente observações registradas de comportamento da linguagem, então seu lugar na pesquisa linguística parece tão óbvio que alguém não familiarizado com os últimos cinquenta anos de teorização linguística dominante vai se perguntar por que seu uso teria que ser justificado.

O trabalho com *corpus* tem trazido para a Linguística em geral uma experiência mais empírica por ser baseado em coletâneas de textos autênticos, ou seja, produzidos em contextos situacionais específicos tanto em modalidade escrita quanto oral. Nessa perspectiva, o estudo da linguagem deixa de se basear em intuições dos falantes ideais, conforme defendido por Chomsky (1972), para olhar os dados reais da linguagem.

6 No original: "The reasons for this defensive stance can be found in the recent history of the field. The role of corpus data, and the observation of linguistic behavior more generally, has been, and continues to be, highly controversial, especially with respect to core areas of grammatical theory such as morphology, syntax, and semantics. In much of the formalist linguistic literature, corpus linguistics is routinely attacked, ridiculed, and dismissed not just as having no practical use, but as having no conceivable use at all in linguistic inquiry".

7 No original: "Defined in this way, corpora clearly constitute recorded observations of language behavior, so their place in linguistic research seems so obvious that anyone unfamiliar with the last fifty years of mainstream linguistic theorizing will wonder why their use would have to be justified at all".

A popularidade da LC nos Estudos da Linguagem já vem de longa data. Áreas como a Lexicografia e a Terminografia já se utilizam da LC há um tempo considerável. A base da noção saussuriana da arbitrariedade do signo encontra na escola de pensamento de Firth (1890-1960) um vetor ao declarar que o significado de uma palavra só pode ser plenamente apreciado no contexto: diga-me com quem andas, e eu te direi quem és (KRIEGER; FINATTO, 2004). Isso pode representar um desafio na composição de um dicionário, pois uma entrada por si só se encontra sempre fora de contexto. É a Linguística de Corpus que permite aos lexicógrafos e terminógrafos uma visão mais acurada sobre as características léxico-textuais que podem definir em qual contexto uma entrada se encaixa melhor, seja ela em um dicionário pedagógico, etnográfico ou técnico (ou qualquer outro tipo de trabalho lexicográfico e terminográfico).

A LC também tem funcionado como abordagem/metodologia não somente para a pesquisa linguística, ou para a compilação e estudo de material lexicográfico ou terminográfico, mas também para a Linguística Aplicada em seus diversos braços: no ensino de língua materna e estrangeira (O'KEEFE; MCCARTHY; CARTER 2007; VIANA; TAGNIN, 2010; BERBER SARDINHA, 2011; FRANKENBERG-GARCIA, 2016), por exemplo; na tradução, com os trabalhos de Berber Sardinha (2003), Rocha, Alvarez e Orenha-Ottaiano (2013) e Dayrell (2015); na história das línguas (FINATTO, 2018), para mencionar apenas alguns autores.

A utilização da LC no meio acadêmico/profissionalizante ainda engatinha no Brasil. Alguns autores e pesquisadores já direcionam suas pesquisas e o desenvolvimento de opções didáticas para os alunos que estão em plena formação profissional, utilizando-se da LC. Citando alguns exemplos, Fadanelli (2020) argumenta sobre a necessidade de inserção tanto da LC como do trabalho com a Terminografia em uma perspectiva textual no treinamento de professores que vão atuar no ensino de leitura em Inglês para Propósitos Específicos. Terenzi (2020) apresenta os resultados das pesquisas feitas por alunos do curso de tecnologia em manutenção de aeronaves usando LC, e discute sobre como tais atividades favorecem o envolvimento dos alunos com esse conteúdo.

Flowerdew (2004) aponta que o uso de *corpora* em geral apresenta uma grande utilidade para compreender a operação da linguagem em seus meios naturais. Da mesma forma, *corpora* especializados também podem se mostrar valiosos no estudo da linguagem acadêmica e profissional.

O ambiente de aprendizagem acadêmico e profissionalizante constrói suas atividades em torno da compreensão e utilização dos gêneros textuais pertinentes a cada domínio de conhecimento das diferentes áreas. Com relação à composição dos gêneros textuais, Biber (2009) explica que os pacotes lexicais encontrados nos gêneros, ou também entendidos como sequências recorrentes de palavras, representam importantes blocos constitutivos do discurso acadêmico. A LC, então, proporcionaria a professores e alunos analisar com um

detalhamento refinado as características linguísticas encontradas nestes gêneros textuais, sejam elas na língua materna ou em uma língua estrangeira.

Outro aspecto relevante diz respeito às tendências educacionais mais recentes, que defendem um maior protagonismo do aluno no processo de sua própria aprendizagem. Ao inserirmos nossos alunos em práticas que utilizam a LC, transferimos o centro de “poder” que ficava nas mãos do professor para as mãos dos aprendizes. O professor passa a ser um moderador nas atividades e os aprendizes começam a desenvolver sua autonomia em investigações textuais.

Desta forma, as próximas seções deste capítulo apresentam dois contextos de uso da LC em ambientes de educação acadêmico-profissional. Nosso fito é ilustrar o quanto a aplicação de seus preceitos pode beneficiar alunos e professores que apresentam diferentes necessidades.

2 – A Linguística de Corpus no ensino de escrita acadêmica em Língua Inglesa

Com o movimento de internacionalização de universidades brasileiras impulsionado pelo programa Ciências Sem Fronteiras e, atualmente, em pleno desenvolvimento através do engajamento do British Council com o Brasil (BRITISH COUNCIL, 2019), as instituições interessadas neste processo buscam um aprimoramento na leitura e escrita em Língua Inglesa de seus alunos, professores e pesquisadores. Essa melhoria significa um passo importante para a internacionalização, uma vez que permite à comunidade acadêmica a possibilidade de expandir seu conhecimento técnico-científico e de publicar e divulgar internacionalmente suas pesquisas e seu trabalho. Desta forma, a Linguística de Corpus tem sido uma opção de desenvolvimento de oficinas e material didático para o treinamento da escrita acadêmica em Língua Inglesa.

Na Universidade de Caxias do Sul, o *Writing Center UCS* é um espaço presencial e virtual que oportuniza a construção das habilidades necessárias para a escrita acadêmica em Língua Inglesa de estudantes e professores, além da comunidade em geral. O *Writing Center* promove cursos em que a LC é apresentada aos participantes e é utilizada como uma ferramenta valiosa de apoio à análise de textos acadêmicos e à melhoria da escrita dos textos acadêmicos das áreas que os participantes pesquisam. Algumas das ferramentas mais comumente utilizadas nestas formações são: a) o AntConc (ANTHONY, 2020), uma ferramenta de PLN (Processamento da Linguagem Natural), que possibilita um estudo mais minucioso das combinações lexicais e das características linguísticas presentes nas diversas áreas de conhecimento dos participantes; b) o MICUSP (2009), para refletir sobre como as diferentes áreas apresentam os seus *abstracts* e outras partes dos gêneros textuais acadêmicos, além de investigar quais os marcadores discursivos são mais frequentemente utilizados; e c) a ferramenta Collocaid (FRANKENBERG-

GRACIA *et al.*, 2019), para auxiliar na escolha das combinações lexicais corretas na hora de compor o texto acadêmico em Língua Inglesa.

Para que se possa escrever bem um texto acadêmico de um determinado domínio, é necessário que o autor esteja familiarizado com as características linguístico-textuais do gênero que deseja produzir. A ferramenta AntConc mostra-se muito útil neste processo de familiarização. O AntConc é equipado, entre outras funções, com um concordanciador (que mostra os itens lexicais inseridos em fragmentos do texto), e a função *Keyword*. São estes os recursos mais acessíveis aos que participam dos cursos do Writing Center UCS, pois, com eles, são realizadas as seguintes atividades de pesquisa, reflexão e estudo dos textos acadêmicos:

Primeiro passo: os participantes são orientados a compor um *corpus* de cerca de 50 textos do gênero textual com que desejam se familiarizar em sua área de pesquisa, em Língua Inglesa. Este *corpus* é então transformado em um arquivo de extensão .txt e carregado no AntConc.

Segundo passo: faz-se uso da lista de palavras lexicais mais frequentes gerada pela ferramenta e utiliza-se o recurso *collocates* para se investigar quais são as combinações mais recorrentes destas palavras. Estes procedimentos auxiliam o autor do futuro texto acadêmico a escolher combinações de itens lexicais que já operam no fluxo de informação contido nos textos escolhidos.

Terceiro passo: uma lista de palavras-chave mais frequentes é gerada, e os participantes são convidados a refletir sobre a diferença entre unidades terminológicas que pertencem à sua área e unidades fraseológicas que compõem o seu texto, usando o concordanciador. As unidades terminológicas são mais específicas do domínio de conhecimento que os participantes estão pesquisando, enquanto as unidades fraseológicas podem ser mais características do gênero textual escolhido em si (NELSON, 2018).

O AntConc também pode ser um grande auxílio quando um professor ou pesquisador deseja conhecer um pouco mais sobre uma revista acadêmica específica onde deseja publicar seu texto. Neste caso, o *corpus* deve ser composto de textos desta revista em questão, para que as características linguísticas analisadas possam auxiliar o pesquisador a produzir um texto mais adequado e, conseqüentemente, com mais chances de publicação.

Já o MICUSP – Michigan Corpus of Upper Level Student Papers – é uma coleção de 830 textos acadêmicos provenientes de pós-graduandos que obtiveram notas entre A e A-, de uma diversidade de áreas como Biologia, Educação, Engenharia, Filosofia, Sociologia, Física, Linguística, entre outras. Possui cerca de 2.6 milhões de palavras.

A ferramenta possibilita ao usuário escolher os níveis dos estudantes de pós-graduação que escreveram os textos; se são falantes nativos da Língua Inglesa ou não; permite escolher

a parte do gênero acadêmico que se deseja investigar, por exemplo, a parte da metodologia, ou o *abstract*; os gêneros textuais em si, como um relatório, um ensaio ou um artigo, e a área ou domínio de conhecimento.

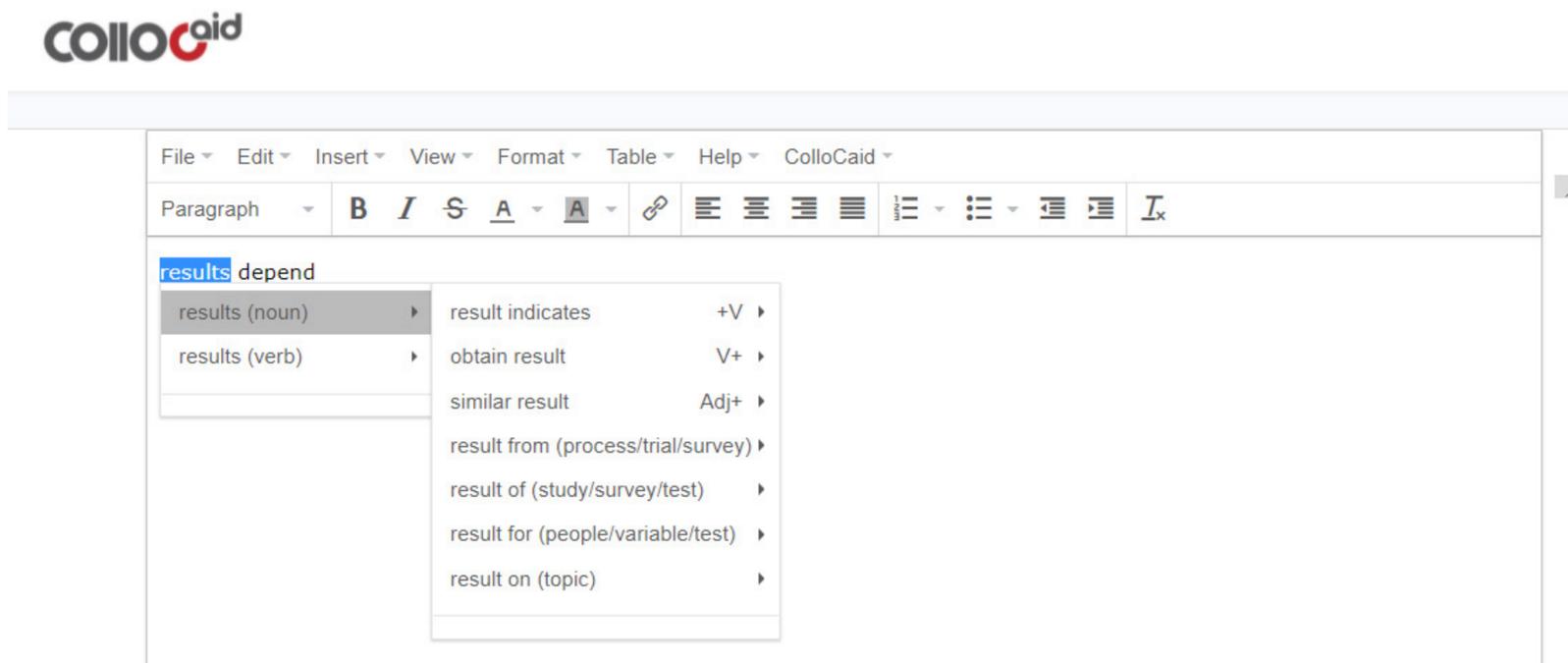
Os usuários do *Writing Center UCS* são convidados a realizar comparações entre as características textuais e lexicais de *abstract* de algumas áreas de seu interesse, se desejam, por exemplo, escrever um artigo. O MICUSP apresenta utilitários visuais muito claros para os pesquisadores e possibilita a visualização dos textos em sua totalidade.

Outra possibilidade fornecida por esta ferramenta gerada pelos princípios da LC é o trabalho com conjunções e marcadores discursivos que compõem a coesão do texto acadêmico. O MICUSP permite buscar os marcadores discursivos e conjunções específicas e mostra em quais áreas eles se distribuem com maior frequência. Uma rápida pesquisa mostra, por exemplo, que neste *corpus* a conjunção “thus”, que significa “portanto”, é muito mais utilizada em textos acadêmicos de áreas como a Sociologia e a Psicologia, e menos utilizada nos domínios da Engenharia Civil e Ambiental. Uma conjunção que também exprime a ideia de resultados ou consequência, “hence”, é mais comum em textos das áreas de Economia, de Engenharia Industrial e de Linguística.

Uma das grandes dificuldades na escrita acadêmica em Língua Inglesa diz respeito à escolha das combinatórias lexicais mais apropriadas ao formarmos as frases e os textos, ou em inglês as *collocations*. O Collocaid⁸ é uma ferramenta desenvolvida pelo time liderado pela Dra. Ana Frankenberg-Garcia, em colaboração com o Professor Robert Lew e o Professor Jonathan C. Roberts. De fácil acesso através de um *login*, Collocaid se abre no formato de um editor de texto, onde se pode digitar o que se deseja ou copiar e colar o texto desejado. O recurso mostra um sublinhado verde nas palavras inclusas na base de dados da ferramenta, e, quando colocamos o cursor do *mouse* sobre a palavra sublinhada, aparecem informações sobre as possíveis combinações que são as escolhas corretas para as palavras, conforme as figuras 1 e 2. Por exemplo, na busca por “results depend”, se incluem informações sobre o verbo e o substantivo “results”, além das possíveis combinações com o verbo “depend”. É possível visualizar, ainda, alguns exemplos de frases com as sugestões.

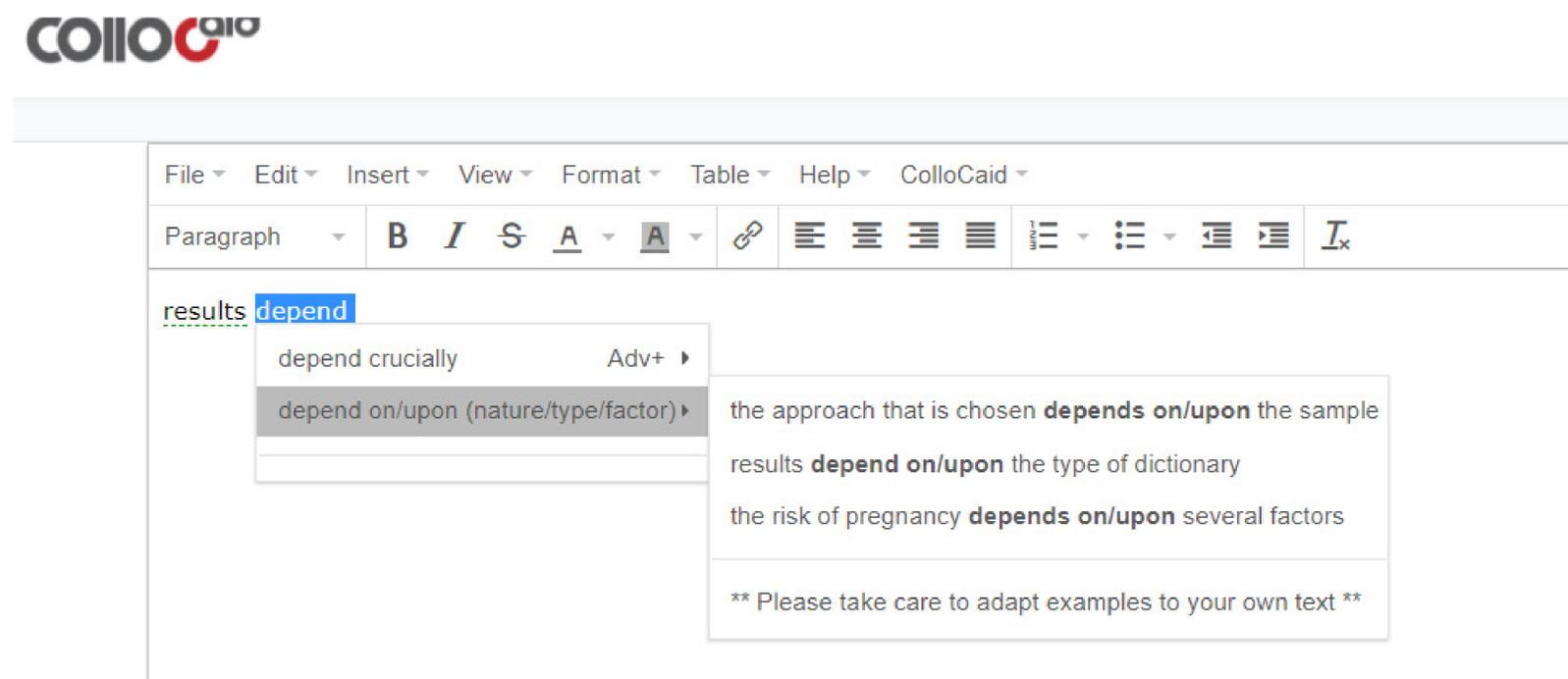
⁸ Disponível em: <https://www.collocaid.uk/> Acesso em: 14 ago. 2021.

Figura 1 - Collocaid e a palavra “results”



Fonte: Collocaid

Figura 2 - Collocaid e a palavra “depend”



Fonte: Collocaid

A investigação e estudo da língua e das linguagens é fundamental para as pesquisas e práticas acadêmicas. Analisar e observar as quantidades de dados linguísticos autênticos, utilizando um *corpus* como ferramenta de realização das investigações, a partir de uma abordagem de método empírico, é fundamental para o estudo do conhecimento científico e suas variadas linguagens. Nesse contexto, a LC aparece como protagonista, já que o Collocaid, o AntConc e o MICUSP são recursos que utilizam os preceitos da LC para promover um melhor desempenho na escrita acadêmica em Língua Inglesa.

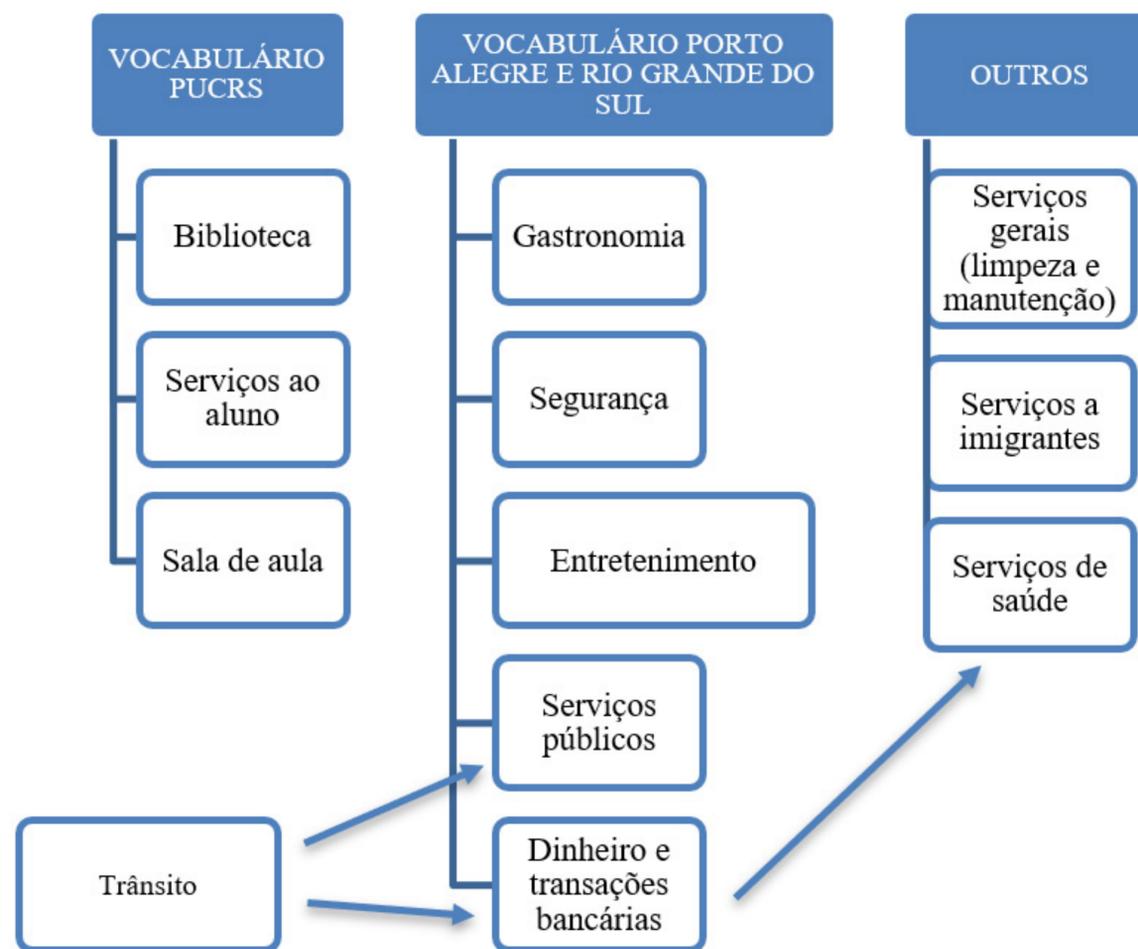
O movimento de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil não ocorre somente através da tentativa de expandir a aceitação e o conhecimento internacional da pesquisa realizada nas universidades: ele também se dá através do recebimento de alunos e mobilidade acadêmica de outros países, que chegam às instituições brasileiras para enriquecer seu conhecimento e contribuir com o ambiente acadêmico de diversas formas. A LC também protagoniza ações que visam melhor receber estes alunos: uma delas é descrita na próxima seção.

3 – A proposta MOB-DIC

A proposta do MOB-DIC – Dicionário Colaborativo Multilíngue de Mobilidade Acadêmica da PUCRS – nasceu a partir da ideia de facilitar a transição do aluno internacional ingressante em programas de mobilidade acadêmica na universidade. Esses programas permitem que alunos de variadas nacionalidades e instituições de origem frequentem uma instituição em outro país, por um período pré-determinado, que pode ir, geralmente, de 1 a 2 semestres. Assim, esses indivíduos teriam a possibilidade de experimentar uma realidade acadêmica diferenciada e internacionalizar sua formação, revalidando os créditos cursados na sua instituição de origem. Como muitos alunos que vêm de outros países para o Brasil podem ter proficiência limitada na língua portuguesa, o dicionário pode vir a contribuir para que esses alunos tenham uma transição mais suave e uma experiência de mobilidade satisfatória.

O desenho da obra comporta uma série de procedimentos que foram pioneiramente desenvolvidos por Fadanelli (2017), sob o nome de Terminografia Didático-Pedagógica (TD-P). Seguindo um passo a passo da TD-P, em um primeiro momento, então, faz-se uma triagem das necessidades linguísticas dos alunos e seu nível de proficiência na língua portuguesa. Depois, situa-se o campo a ser estudado com uma árvore de domínio que, nas palavras de Fadanelli (2017, p. 86), seria “o conjunto da rede de conceitos e noções que situam mais exatamente o campo a ser estudado”. Assim, essa rede de conceitos, no caso do nosso dicionário está dividida em três domínios principais: *Vocabulário PUCRS*, *Vocabulário Porto Alegre e Rio Grande do Sul* e *Outros*. No domínio *Vocabulário PUCRS*, temos os subdomínios *Biblioteca*, *Serviços ao Aluno* e *Sala de Aula*. Aí, podem-se incluir itens como *RU (Restaurante Universitário)*, *autodevolução*, entre outros. No subdomínio *Vocabulário Porto Alegre e Rio Grande do Sul*, temos os subdomínios *Gastronomia*, *Segurança*, *Entretenimento*, *Serviços Públicos*, *Trânsito*, *Dinheiro* e *Transações Bancárias* e *Serviços de Saúde*. Itens como *brigadiano* e *PIX* se encaixariam nessa categoria. No domínio *Outros*, temos *Serviços Gerais (Limpeza e Manutenção)* e *Serviços a Imigrantes*. *Faxina* e *CPF* são itens passíveis de serem encaixados nessa categoria. Cabe mencionar que os itens terminológicos constantes em um dado domínio podem circular em outros. A Figura 3 abaixo ilustra a árvore de domínio do MOB-DIC.

Figura 3 - Árvore de Domínio do MOB-DIC



Fonte: Tcacenco (2020)

A inclusão ou não de termos na obra é condicionada a uma análise criteriosa em que se empregam alguns dos preceitos da Linguística de Corpus. Assim, coleta-se um grande volume de textos que sejam representativos dos domínios elencados acima para que se possam extrair os termos nos seus contextos reais e naturais de uso. Dentre esses textos, podemos incluir artigos de jornais, de revistas, de *blogs*, etc. Essa fase é melhor alicerçada pelo uso de ferramentas e recursos específicos, tais como o *Sketch Engine*, que auxilia na extração e identificação dos termos de um *corpus* com base em comparações com outros *corpora*. Outro *software* que pode auxiliar na confecção do MOB-DIC é o *AntConc*, apresentado na seção anterior.

Um dos diferenciais do MOB-DIC é dar ao consultante o papel de protagonista para poder sanar suas dúvidas linguísticas e colaborar, assim, para o sucesso do programa de mobilidade de outros alunos. Isso quer dizer que, em outras palavras, as dúvidas de um podem ser as dúvidas do outro. Por isso, há uma fase de coleta de dados com os alunos de mobilidade envolvidos. Então solicita-se aos alunos internacionais que compilem uma lista com termos e itens lexicais que acreditam ser de “difícil” compreensão, no começo, no meio e no fim de seu programa de mobilidade. Esses três momentos podem revelar diferentes níveis de proficiência e competência em língua portuguesa. Desse modo, alimenta-se a obra gradativamente.

A inclusão de termos no MOB-DIC poderá, também, se valer das observações dos linguistas e do *staff* de mobilidade acadêmica envolvidos com os alunos internacionais. Então, caso termos considerados relevantes não sejam encontrados no *corpus*, eles poderão ser incluídos manualmente. Da mesma forma, itens que talvez não sejam relevantes poderão ser omitidos.

Após essa fase, tem-se o desenho da ferramenta propriamente dita. Porque o MOB-DIC nasceu com o propósito de ser uma ferramenta *user friendly*, optamos por uma macro- e microestruturas enxutas.

A macroestrutura basicamente diz respeito ao ordenamento dos lemas do dicionário (FARIAS, 2009). Assim, utilizaremos a ordem alfabética das entradas, com estrutura lisa com progressão alfabética. O MOB-DIC lematiza nomes próprios; substantivos e adjetivos serão apresentados na forma masculina mesmo quando tiverem equivalente na forma feminina. Por outro lado, substantivos e adjetivos não serão lematizados na forma plural, apenas no singular.

Já com relação à microestrutura, isto é, o conjunto de informações de um verbete, ele será dividido em três categorias: **a) comentário de forma**: segmento que traz informações sobre a “forma” do verbete-entrada (ortografia, divisão silábica, classe gramatical, formas com número e gênero irregulares, transcrição fonética, outros); **b) comentário semântico**: segmento que traz informações acerca do significado do verbete-entrada, ou seja, a definição, podendo incluir exemplos e sinônimos; e **c) comentário etimológico**: segmento que predica o movimento da evolução de uma língua. Assim, ocupa-se de informar a origem da palavra, assim como as mudanças de significado, produtividade morfológica e sua idade.

O MOB-DIC não inclui transcrições fonéticas dos verbetes. Em compensação, ao clicar no símbolo de autofalante (ver abaixo), é apresentada a pronúncia da palavra. Da mesma forma, informações sobre divisão silábica não serão incluídas. As remissivas no comentário semântico serão marcadas em negrito e, ao clicar-se nele, o usuário será redirecionado ao verbete com sua definição. Por fim, produzir-se-ão as versões dos verbetes nas línguas adicionais, ficando a critério da instituição decidir quais seriam essas línguas. De um jeito ou de outro, salientamos que a decisão sobre a inclusão ou não de um verbete na obra, além da redação da definição terminológica, deve recair sobre um linguista.

A propósito, uma estratégia que acreditamos ser bastante interessante para a produção da definição dos verbetes é o emprego das ideias de Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT). Segundo Finatto *et al.* (2016, p. 66), essa seria “uma condição do texto que o tornasse compreensível também por leitores com algum tipo de limitação, como o seu nível de escolaridade, por exemplo.”. O fato de a audiência alvo ser composta por usuários da língua portuguesa como língua adicional, em variados níveis de proficiência, pode, de fato, apresentar-se como uma limitação. Mesmo que o MOB-DIC seja um dicionário multilíngue e apresente, além das

definições em outras línguas, imagens dos termos a que se referem, vemos que a ATT pode, ainda, auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

A Figura 4 abaixo ilustra um verbete do MOB-DIC junto ao segmento *Vocabulário Porto Alegre e Rio Grande do Sul*.

Figura 4 - Verbetes do segmento Vocabulário Porto Alegre e Rio Grande do Sul

Xis – substantivo masculino, singular. 

*É um sanduíche típico do estado do Rio Grande do Sul, muito parecido com o hambúrguer. Existem vários tipos de xis: de **guisado**, de bacon, vegetariano, de frango, entre outros. Além do pão e esses itens que acabamos de falar, vai tomate, alface, milho, ervilha, ovo e muitas outras coisas. Geralmente, depois que se monta o xis, colocam-no na chapa para ficar fácil de comer. A palavra xis se origina do cheeseburger.*

Versão em inglês:

Xis

Xis is a sandwich that is typical of Porto Alegre and Rio Grande do Sul. It is very similar to a hamburger. There are many varieties of xis: ground beef, bacon, vegetarian, chicken, among others. It goes with tomatoes, lettuce, corn, peas, eggs and many other things. It is usually made on the griddle. The word xis comes from cheeseburger.

Exemplo de uso em português

É importante que o xis sempre tenha salada. A fibra pode ajudar a amenizar a gordura. Quanto mais evitar produtos gordurosos de origem animal, melhor. Outra sugestão é cortar as batatas fritas. Recomendável, mesmo, é comer moderadamente.

Xis



Fonte: Adaptado de Tcacenco (2020)

Em se tratando de uma obra com fins pedagógicos, definições terminológicas com caráter enciclopédico teriam o potencial de suprir as necessidades do consulente. Entretanto, reforçamos

que uma obra terminográfica tal qual o MOB-DIC não tem intenção de substituir a instrução em Português como Língua Adicional recebida em sala de aula.

Comentários finais

O presente capítulo teve como objetivo exemplificar como a utilização da Linguística de Corpus é favorável a ações que visam fornecer ferramentas de formação profissional e acadêmica em ambientes que primam pela busca da internacionalização e da excelência. Duas propostas de trabalho foram descritas ao longo do texto: o centro de escrita acadêmica em Língua Inglesa Writing Center UCS, da Universidade de Caxias do Sul; e o MOB-DIC – Dicionário Colaborativo Multilíngue de Mobilidade Acadêmica da PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do RS.

O Writing Center se vale da Linguística de Corpus para oferecer, em seus treinamentos e cursos, ferramentas que visam à melhoria da escrita acadêmica em Língua Inglesa dos alunos e professores da instituição. O trabalho com textos autênticos em Língua Inglesa das áreas de pesquisa dos participantes dos programas de formação assegura que esses tenham a oportunidade de observar as características linguístico-textuais dos gêneros pertencentes ao seu domínio técnico-científico, para que depois possam aplicar este conhecimento na produção de seus próprios textos acadêmicos em Língua Inglesa, estimulando assim a internacionalização da pesquisa na instituição.

O MOB-DIC é uma proposta de dicionário que faz uso de preceitos da LC para construir sua macro- e microestrutura com verbetes que auxiliem os participantes dos programas de mobilidade acadêmica que chegam à cidade de Porto Alegre com termos e vocabulário atinentes à realidade acadêmica e cultural do espaço em que se encontram. O dicionário, que ainda está em fase prototípica, representa uma considerável contribuição para que os alunos provenientes de outros países se comuniquem de maneira mais confortável durante sua experiência intercambista, estreitando laços culturais e auxiliando na promoção internacional da instituição.

Quando se compreende que a língua não se compõe de unidades segmentadas e modularizadas de léxico e gramática, mas como um compêndio léxico-gramatical cujas características só podem ser suficientemente bem analisadas quando da utilização de *corpora* de textos representativos, é que se percebe que a Linguística de Corpus é, inegavelmente, uma fonte de metodologias de reflexão sobre a língua que vai atender às demandas reais da formação acadêmico-profissional que envolvem o trabalho com a linguagem. Fillmore (1992, p. 35), com sua frase “*Todo corpus me ensinou coisas sobre a linguagem que eu não teria descoberto de nenhum outro modo*”, nos auxilia a encerrar nosso argumento neste capítulo.

Referências

- ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.5.9) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2020. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>. Acesso em: 14 ago. 2021.
- BERBER SARDINHA, T. Uso de Corpora na Formação de Tradutores. **DELTA**, 19 (esp.), p. 43-70, 2003.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. Por uma Linguística de Corpus Educacional Brasileira. *In*: TAGNIN, S.; VIANA, V. (Org.). **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2011. p. 301-356.
- BIBER, D. A corpus-driven approach to formulaic language in English Multi-word patterns in speech and writing. **International Journal of Corpus Linguistics**, v. 14, Issue 3, p. 275-311, jan. 2009.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BRITISH COUNCIL. **The Internationalization Agenda**. 2019. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/internationalisation_agenda_-_school_leadership_digital.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.
- CHOMSKY, N. **Linguística Cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista**. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.
- DAYRELL, C. O uso de *corpora* para o estudo da tradução: objetivos e pressupostos. **Tradução em Revista**, n. 2, p. 87-102, 2015.
- FADANELLI, S. B. **Terminografia Didático-Pedagógica: metodologia para a elaboração de recursos voltados ao ensino de Inglês para fins específicos**. 2017. Tese (Doutorado em Teorias Linguísticas do Léxico) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- FADANELLI, S. B.. In defense of a pedagogical application of Specialized Lexicography/ Terminography with the aid of Corpus Linguistics in ESP professors' training. **Calidoscópico**, v. 18, n. 1, p. 216-224, jan./abr. 2020.

FARIAS, V. S. La presentación del comentario semântico en los diccionarios escolares. **Revista de Letras**, n. 70, p. 183-205, 2006.

FARIAS, V. S. **Desenho de um Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Lexicografia e Terminologia) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FILLMORE, C. Corpus linguistics or computer corpus linguistics. *In*: SVARVIK, J. (Ed.). **Directions in corpus linguistics. Proceedings of nobel symposium 82**. Stockholm, Berlim/ Nova York: De Gruyter, 1992. p. 35-60.

FINATTO, M. J. B.; STEFANI, M.; EVERS, A.; PASQUALINI, B. Vocabulário, complexidade textual e compreensão de leitura em ambientes digitais de ensino: uma investigação inicial com alunos do ensino médio. **Texto Livre**, v. 9, p. 64-76, 2016.

FINATTO, M. J. B. Corpus-amostra português do século XVIII. **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 1, p. 435-464, 29 mar. 2018.

FLOWERDEW, L. The argument for using specialised corpora to understand academic and professional language. *In*: CONNOR, U.; UPTON, T. (Ed.). **Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 11-33.

FRANKENBERG-GARCIA, A. Corpora in the Classroom. *In*: HALL, G. (Ed.). **Routledge Handbook of English Language Teaching**. London: Routledge, 2016. p. 383-398.

FRANKENBERG-GARCIA, A.; REES, G.; LEW, R.; ROBERTS, J.; SHARMA, N.; BUTCHER, P. ColloCaid: a tool to help academic English writers find the words they need. *In*: MEUNIER, F.; VAN DE VYVER, J.; BRADLEY, L.; THOUËSNY, S. (Eds.). **CALL and complexity – short papers from EUROCALL 2019**. Voillans: Research-publishing.net.

GRIES, S. T. Some proposals towards more rigorous Corpus Linguistics. **Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik**, v. 54, n. 2, p. 191-202, 2006.

GRIES, S. T. What is Corpus Linguistics? **Language and Linguistics Compass**, v. 3, p. 1-17, 2009.

GRIEVE, J. Observation, experimentation, and replication in linguistics. **Linguistics**, p. 1-14, jun. 2021.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIEBERSON, D. R.; RAMOS, J. L. R. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil: Desafios e Oportunidades. **RELO Brazil**, Embaixada dos Estados Unidos, 2021.

LIMA, H. H.; LIMA, C. V. A. L. Experiências de Aprendizagem de Português Língua Adicional no Contexto Universitário. **REVISTA X**, v. 12, p. 65-88, 2017.

MARTINEZ, R. English as a Medium of Instruction (EMI) in Brazilian Higher Education: Challenges and Opportunities. *In*: FINARDI, R. K. **English in Brazil: Views, Policies and Programs**. Londrina: EdUEL, 2016. p. 191-228.

MICHIGAN CORPUS OF UPPER-LEVEL STUDENT PAPERS. Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan, 2009. Disponível em: <https://micusp.elicorpora.info/> Acesso em: 24 ago. 2021.

NELSON, R. How 'chunky' is language? Some estimates based on Sinclair's Idiom Principle. **Corpora**, v. 13, n. 3, p. 431-460, 2018.

O'KEEFE, A.; MCCARTHY, M.; CARTER, R. **From Corpus to Classroom: language use and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

ROCHA, C. F.; ALVAREZ, R. G. H.; ORENHA-OTTAIANO, A. O Fantástico Traduzido: uma análise baseada em *corpus* paralelo e reflexões para uma pedagogia da tradução. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 1, p. 125-142, jan./jun. 2013.

SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation: Describing English Language**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SINCLAIR, J. Interview. *In*: KRISHNAMURTHY, R. (Ed.) **English collocation studies: the OSTI report**. London: Continuum, 2004.

STEFANOWITSCH, A. **Corpus Linguistics: a guide to the methodology**. Berlin: Language Science Press, 2020.

TCACENCO, L. M.. MOB-DIC: dicionário colaborativo multilíngue de mobilidade acadêmica da PUCRS. **Redillet**, v. 1, p. 96-115, 2020.

TERENZI, D. A Linguística de Corpus como meio de envolvimento de alunos de curso tecnológico com pesquisas na área de Língua Inglesa. **Anais do I SIELI**, 2020. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sielli/article/view/14244/11284>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VIANA, V.; TAGNIN, S. (Org.). **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010.

Entre ser leitor e formar leitores: intersubjetividade e interlocuções entre a formação e a atuação de professores de Língua Portuguesa

Amanda S. S. Fernandes
Andrea Monzón

Introdução

Ser professor implica, de forma geral, a constante retomada de aspectos subjetivos, para além da aplicação de saberes acadêmicos, adquiridos no decorrer da trajetória pessoal, social e profissional do docente. Para mais, ao professor de Língua Portuguesa cumpre, ainda, a responsabilização pela formação de leitores que compreendam aquilo que leem e saibam fazer as respectivas relações com a realidade na qual se situam, muito embora saibamos que leitura não seja algo que somente ocorre no âmbito das aulas dessa disciplina.

No entanto, uma breve ponderação a respeito de pesquisas na área da Linguística Aplicada realizadas no Brasil expressa que, além da formação acadêmica, o profissional das Letras ainda há que considerar o cenário brasileiro no que se refere à leitura e proficiência na língua materna. Dois exemplos desses estudos são o Índice de Alfabetismo Funcional (doravante INAF) e o Retratos da Leitura no Brasil.

Assim, no que concerne à proficiência leitora, o INAF (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018), em seu último relatório, publicado em 2018, demonstrou que 30% da população estudada (pessoas de 15 a 67 anos) são consideradas analfabetas funcionais. Isso quer dizer que 3 de cada 10 pessoas, quando não analfabetas, possuem apenas a capacidade de localizar informações gerais em textos curtos e realizar cálculos simples, bem como identificar números para atividades rotineiras, como medir com a fita métrica, por exemplo. Já dentre os 70% restantes da população, apenas 12% é proficiente em sua própria língua materna, ou seja, não apresentam dificuldades que interfiram em sua compreensão e interpretação de textos em situações cotidianas. Para se ter ideia do que isso significa, apenas esse grupo de 12% lê “textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião”⁹ (INAF, 2017).

Já o estudo intitulado Retratos da Leitura no Brasil¹⁰ (2016), organizado pelo Instituto Pró-Livro, tem por objetivo analisar o cenário da leitura no Brasil. Sob outras perspectivas, esse estudo apresentou dados que indicam que mais da metade da população brasileira pode ser considerada leitora, seguindo os critérios da pesquisa (“ter lido um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa”), muito embora isso não incorra, necessariamente, sobre o aumento da proficiência leitora.

Com relação a isso, a organizadora do referido estudo do INAF, Ana Lúcia Lima, em uma entrevista à *Revista Nova Escola*¹¹ (2019), afirma que os professores precisam estabelecer o

9 Instituto Paulo Montenegro (IPL). **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <https://www.ipm.org.br/inaf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

10 Salienta-se, aqui, a grande relevância desse estudo para a observação do comportamento dos leitores brasileiros, seja no ambiente escolar ou em ambientes não formais. Esse estudo possui quatro edições, sendo elas realizadas nos anos 2000, 2007, 2011 e 2015, as quais estão disponíveis em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>. Acesso em: 30 set. 2019.

11 ANUNCIATO, P. Analfabetismo Funcional: o ponto mais crítico está no Fundamental II. *Nova Escola* [revista digital], n. 323, jun./jul. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3MfLola>. Acesso em: 15 ago. 2019.

contato direto dos alunos com os diversos gêneros textuais durante todo o ensino básico, o que vai ao encontro do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018). Tal afirmação enfatiza que o professor de português, enquanto profissional de escolas da educação básica (Ensinos Fundamental e Médio), porquanto profissional que atua na e sobre a língua materna¹², possui como uma de suas atribuições desenvolver em seus estudantes as habilidades de compreensão e interpretação dos textos lidos. Do mesmo modo, admitindo a leitura enquanto construção de sentidos a partir de seu conhecimento prévio do mundo, para nele agir e transformar, foi designada a esse profissional a função de formar leitores na escola, sendo essa concebida por Paulo Coimbra Guedes (2003) como a instituição que mais deve possibilitar essa construção.

Nesse sentido, o objetivo central deste trabalho¹³ consiste em verificar as interlocuções existentes entre o processo formativo pessoal e profissional de professores da LP e suas concepções acerca do que é ser leitor, bem como seus desdobramentos na formação de leitores. Para isso, o objetivo segmenta-se da seguinte maneira: a) analisar concepções de leitura à luz de autores renomados acerca do tema; b) investigar o percurso pessoal e profissional de quatro professores de Língua Portuguesa, sendo dois da rede estadual e dois da rede federal no tocante à sua formação enquanto sujeitos leitores, em busca de possíveis interlocuções analíticas; c) identificar as implicações da formação pessoal-profissional do professor-leitor em sua prática pedagógica cotidiana na aula de Língua Portuguesa, especialmente no que tange à construção da formação de seus alunos enquanto sujeitos leitores.

A intenção, no presente capítulo, foi dar voz à subjetividade dos professores, concebidos por Maria Coracini (2000, p. 150) como “sujeitos descentrados, crivados, heterogêneos, perpassados por vozes que provocam identificações de toda sorte”. Deste modo, situados em uma condição histórica e educacional comum, busca-se também, à luz do método de História Oral, a possibilidade de intersecção entre seus discursos.

Por fim, para descrever o desenvolvimento da presente pesquisa, apresentamos subsequentemente o referencial teórico empregado, bem como o percurso metodológico, os resultados obtidos e as considerações finais.

12 Cumpre enfatizar que, em consonância com o que também preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018), todos os demais componentes curriculares, de todas as áreas do conhecimento, acabam também trabalhando os multiletramentos, visto que cada um deles abarca sua própria linguagem constitutiva.

13 O presente capítulo se baseou no Trabalho de Conclusão de Curso defendido por Amanda Fernandes em 2019 no IFRS-Campus Feliz, sob a orientação da Prof. Andrea Monzón. Disponível em: http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/000074/000074b9.pdf.

Leitura e práticas sociais

O ato de ler é um ato da sensibilidade e da inteligência, de compreensão e de comunhão com o mundo; lendo, expandimos o estar no mundo, alcançamos esferas do conhecimento antes não experimentadas e, no dizer de Aristóteles, nos comovemos catarticamente e ampliamos a condição humana. (YUNES, 1995)

Via de regra, o(s) conceito(s) de leitura(s), bem como sua inserção na sala de aula, é(são) uma discussão que permeia tanto a sala de professores de uma instituição escolar quanto as aulas de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras. Afinal, há estudos e observações que afirmam que a maioria dos brasileiros não leem habitualmente e que, quando o fazem, possuem dificuldades com a interpretação¹⁴. Isso faz com que o professor de Língua Portuguesa encontre em sua prática a demanda social de fazer com que estudantes gostem e pratiquem a leitura, ao mesmo tempo em que compreendam e interpretem, de maneira adequada, aquilo que leem.

A importância da leitura é objeto de argumento de diversos autores (CANDIDO, 1995; FREIRE, 1989; LEFFA, 1996; FINATTO, 2015; KOCH; ELIAS, 2014), seja para a formação humanizadora dos sujeitos, seja para o desenvolvimento cognitivo ou para o agir crítico. Ao abordar a leitura literária, por exemplo, Candido (1995, p. 175) defende que essa seja vista como um dos direitos humanos, pois

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Tal perspectiva corrobora alguns preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), como em seu artigo XXVI, que afirma que, além de todo ser humano ter o direito à instrução (educação), esta “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p. 14). O documento prevê, ainda, em seus artigos XXVII e XXIX, que o cidadão possui direito de participar da vida cultural e científica de sua comunidade, bem como possui deveres para com ela.

¹⁴ Ver Failla (2016) e Lima e Catelli Júnior (2018).

De maneira semelhante, alinhada também à leitura literária, Michele Petit (2013, p. 43-44) traz uma definição de leitura que condiz com uma constante identificação e tradução de si mesmo, afirmando que a leitura

[...] é um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição de sujeito. Porque os leitores não são páginas em branco onde o texto é impresso. Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias.

Além disso, ao permear os currículos escolares, a proposta de ensino, especificamente de Língua Portuguesa e Literatura, está centrada na aprendizagem da leitura e da compreensão e interpretação de textos. Desse modo, amplia-se aqui a importância da leitura literária para também as leituras não-literárias como formas de compreender o mundo ao redor dos sujeitos (desenvolvimento do fator socioemocional), bem como se ressalta o caráter cognitivo que está preconizado em documentos oficiais que versam sobre a educação.

No contexto educacional, Paulo Freire (1989) aborda uma concepção de leitura que vai ao encontro do processo que Menegassi (1995) entende por interpretação textual, etapa cognitiva que ultrapassa o conceito da compreensão. Em outras palavras, ao ler, o leitor precisa mobilizar conhecimentos prévios para fazer relações com aquilo que inferiu a partir do texto. Esse processo é chamado, por Freire, de leitura da palavra-mundo. Ao escrever a palestra em que aborda a importância do ato de ler, o autor discorre sobre a leitura como sendo um

[...] processo que envolve uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Em conformidade com o autor supracitado, atribuindo um caráter interacionista para a leitura, Vilson J. Leffa (1996) promove um debate acerca de duas concepções aparentemente inconciliáveis: a leitura como um processo de extração de significado, cuja ênfase está no texto, e a leitura como um processo de atribuição de significado, na qual destaca-se o leitor. Vinculando essas duas propostas, Leffa (1996) define uma terceira, de igual ou maior importância: a interação entre o texto e o leitor, processo que, segundo o autor, deve partir do princípio da intencionalidade. Para Leffa (1996, p. 24),

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Com efeito, em uma visão mais ampla, o autor apreende a leitura como um processo de representações, no qual um indivíduo é capaz de olhar para uma coisa e enxergar outra. Para que isso ocorra, pressupõe-se que tal indivíduo invoque o conhecimento que possui acerca do mundo, de suas vivências, experiências, de modo que a interação entre leitor e texto ocorra através da subjetividade que esse intermeio possui (FERNANDES *et al.*, 2018). Os “inúmeros subprocessos” destacados pelo autor são abordados, de modo análogo, por Finatto *et al.* (2015), que compreendem as leituras – no plural – como processos cognitivos que dependerão dos objetivos que o leitor possui com a decodificação do texto, existindo, a partir desse princípio, diferentes visões para leitura, que decorrerá de sua finalidade. Para Finatto *et al.* (2015, p. 20-21),

[...] a leitura é tão complexa que requer, de forma concomitante, múltiplas atividades cognitivas, o acionamento de inúmeros conhecimentos prévios (tanto linguísticos quanto extralinguísticos), o emprego de estratégias tão diversas quanto nossa individualidade, tudo isso em frações de segundo.

Partindo também de uma concepção de língua interacional, ou dialógica, Koch e Elias (2014, p. 7) compreendem o texto como um “lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”, sendo eles sujeitos ativos, construtores sociais. Por conseguinte, as autoras afirmam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, na qual se estabelece uma relação intrínseca entre autor, texto e leitor. O sentido, sob esse viés, é construído no diálogo entre texto e sujeitos, produção que não é possível antes de se estabelecer essa interação (KOCH; ELIAS, 2014).

Em concordância às asserções de Freire (1989), Leffa (1996) e Finatto *et al.* (2015), as autoras afirmam que:

Postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, [...] enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 7).

Articulando-se a outra perspectiva, Ângela Kleiman (2004, 2005, 2007), menciona que os estudos mais recentes englobam um conceito que amplia a noção acerca da leitura, a saber, o Letramento. Nesse viés, a leitura é vista de uma forma situacional, visto que é a partir dos diversos usos sociais da palavra escrita que os sujeitos participam das interações na sociedade. A autora remete essa ideia especificamente à área da educação, explicitando que, para fomentar o letramento nos estudantes, é preciso criar situações comunicativas e interativas por meio da escrita, ou seja, os eventos de letramento e, nesse caso, convém destacar que a leitura está diretamente articulada com a escrita.

Seguindo a mesma linha, Magda Soares (2009, p. 39) afirma que o letramento é o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ao mesmo tempo que indica que o conceito está atrelado ao “estado ou condição que adquire, um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” e, além da apropriação, cultiva e executa essas práticas. Em outras palavras, ser um indivíduo letrado significa ter a leitura como constituinte, uma parte essencial, de si mesmo, e utilizá-la socialmente através da escrita.

Ressalta-se, desse modo, as possibilidades abarcadas neste estudo a respeito do que se entende por leitor. De forma a sintetizar os conceitos sobre o que é ser leitor e os autores aqui utilizados, propõe-se o quadro sinóptico abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Autores e conceitos sobre ser leitor

AUTORES/AS	O QUE É SER LEITOR
FINATTO <i>et al.</i> (2015) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto indivíduo que, de acordo com objetivo e finalidade da leitura, ativa diferentes processos cognitivos no ato de ler
FREIRE (1986) LEFFA (1996) PETIT (2013) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto intérprete crítico da palavra escrita, associando-a ao conhecimento prévio que possui de mundo, em um exercício de traduzir a si e ao mundo
LEFFA (1996) KOCH e ELIAS (2014)	Leitor enquanto sujeito construtor de sentido através de sua interação com o texto lido
KLEIMAN (2004, 2005, 2007) SOARES (2009)	Leitor, para além de ter o contato com diversos tipos de leitura, é aquele que age e interage com seus pares e com o mundo por meio e através da leitura.

Fonte: Fernandes (2019)

Formação do leitor

A formação leitora do sujeito perpassa aspectos cognitivos e sociais, fazendo parte, em essência, da construção de sua identidade. Superando a concepção dualista na qual o ser

humano é constituído pela razão e pela emoção, e suas ações limitavam-se a estar sob controle de uma ou de outra, emerge a percepção de que o homem possui a capacidade de pensar e sentir simultaneamente (LEITE, 2011). Assim sendo, o sujeito se constitui na relação dialógica que estabelece com seus pares e com os objetos de conhecimento, fazendo com que razão e emoção sejam vistas indissociavelmente.

É com base nessa perspectiva de interação que a mediação na formação do leitor ganha destaque, uma vez que se configura como um processo no qual uma pessoa promove o intermédio entre o objeto e o sujeito. Deste modo, sublinham-se as vivências interacionais com a leitura como importantes fatores para o processo de constituição do sujeito leitor (GROTTA, 2000; LEITE, 2011).

Para além disso, como seres socialmente construídos, cabe ressaltar que determinados comportamentos, memórias e ações podem ser compreendidos não individualmente, mas considerados de forma coletiva. Isso explica porque determinados fenômenos são construídos essencialmente de forma interacional e, assim, evidenciam o caráter subjetivo em objetos culturais (TASSONI, 2000 *apud* GROTTA, 2001). Especificamente analisando os aspectos sociais e culturais, Leite (2011, p. 37) afirma que

Pela posição e importância que ocupam em nossa cultura, família e escola são, talvez, as mais importantes agências de mediação no processo de desenvolvimento dos indivíduos, determinantes essenciais de inúmeras práticas e processos culturais, incluindo o ato e as práticas de leitura.

Atribui-se, portanto, à família e à escola o papel fundamental de formadores de sujeitos leitores, estando esta última no possível alcance dos professores, especificamente os de Língua Portuguesa. Por sua vez, a profissão, permitindo diversos meios de se atingir um objetivo de aprendizado, pressupõe também diversificadas possibilidades pedagógicas.

Formação do professor de Língua Portuguesa

Existem pontos de intersecção na trajetória da formação docente, a respeito dos quais concebe-se os saberes dos professores como de essência articuladamente individual e social. Profissionalmente, os professores do grupo partilham uma formação aproximadamente comum, frequentam praticamente o mesmo tipo de estabelecimento, possuem programas curriculares e disciplinas passíveis de comparação, entre outros aspectos semelhantes, embora todos esses tópicos sejam concretizados pelos atores individuais (TARDIF, 2013).

Ecoando essas premissas no que concerne aos professores de Língua Portuguesa, além do que diz respeito à sua formação e saberes individuais e coletivos, há um arquétipo social de sua imagem e do que se espera desse profissional. Já em seus objetivos mais remotos, a

função da disciplina de Língua Portuguesa visa ao desenvolvimento metalinguístico (estudar, compreender, refletir sobre e com a linguagem) e comunicativo do aluno. Nesse sentido, de acordo com Leal (2009, p. 1304), “o professor de Português distingue-se dos seus pares por ser o único que, no processo de ensino-aprendizagem, produz e reproduz os seus próprios meios de produção”. Assim, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (BRASIL, 2000, p. 5), a linguagem é compreendida como: “[...] a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido”.

É importante ressaltar que o referido documento inicia o capítulo que aborda a Língua Portuguesa na escola com uma crítica ao sistema dualista “gramática e literatura” e passa a contemplar a língua e seu ensino como possibilidade de interação social, de modo a construir sentidos e significados sociais. No documento em questão, a leitura passa a ser um dos centros do ensino da língua, uma vez que o aprendizado da gramática estaria centrado na finalidade de compreensão, interpretação e produção de textos (todos dependentes da leitura) e o ensino da Literatura estaria voltado à leitura em si.

A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (BRASIL, 2018), por sua vez, preconiza o ensino da língua portuguesa sob o viés dos multiletramentos, através dos diversos gêneros do discurso/textuais, com a finalidade de propiciar aos estudantes as possibilidades de participação social e intervenção crítica na realidade ao seu redor. Nesse sentido, a leitura é vista como um método pelo qual se alcançam as competências almejadas para esta etapa de ensino, sob forma de aprofundamento da leitura crítica e analítica, fazendo com que as análises linguísticas recebam destaque no documento, para além da escuta, fala e produção de textos.

A respeito da leitura literária, a qual a Base elucida ser um ponto central do Ensino Fundamental e, posteriormente, também do Ensino Médio, o documento salienta que

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BRASIL, 2018, p. 491).

Assume-se aqui, conseqüentemente, a importância da leitura literária para a formação do sujeito crítico e reflexivo a respeito do mundo e das próprias vivências. Leituras de outros gêneros são abordadas na Base como forma de agir no meio social. Além disso, enfatiza-se a importância da produção dos diversos gêneros textuais/discursivos, levando em consideração as diferentes funções sociais que cada um deles abrange. A mudança nos dois mais recentes

documentos oficiais que versam acerca do ensino de língua portuguesa está centrada na recepção e na produção. Enquanto os PCNs preocupam-se mais com a questão das leituras, a BNCC direciona-se para a produção criativa e interativa socialmente.

Analogamente, ao abordar sua defesa para um ensino de qualidade da língua materna, Paulo Coimbra Guedes (2006) argumenta que a ocupação fundamental do professor de português é a de formar leitores e afirma que esse processo é mais provável de acontecer no interior da escola do que fora dela. De forma a valorizar o caráter subjetivo da leitura, para que se forme leitores, é preciso, acima de tudo, promover um contato mais intimista do sujeito mediador com a leitura, sobretudo com a leitura individual, de forma que se construa sua relação pessoal com o texto:

[...] o professor de português que quiser formar-se leitor para formar leitores, que quiser dar a palavra a seu aluno para que ele conte sua história contida e não contada precisa assumir, em toda a sua precariedade, sua própria palavra para dar ao que leu uma contrapalavra autêntica. (GUEDES, 2006, p. 73).

Em outras palavras, espera-se que o professor também traga a sua bagagem subjetiva para a sala de aula, de forma que, deste modo, seja mais propício para o docente fomentar em seus alunos a disposição para a leitura. Para que isso ocorra, o autor discorre a respeito de um processo cíclico de ensinar(-se) a ler, no qual o professor, considerado aqui de forma diferente de um leitor qualquer, observa e constata em si mesmo, enquanto aprende a ler, o que compreende ser relevante para ensinar a seu aluno. Nas palavras do autor, “esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita em confronto com a leitura da tradição” (GUEDES, 2006, p. 75).

Percurso metodológico

A abordagem do presente trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa e, para isso, foram realizadas entrevistas constituídas de questões abertas com quatro professores de português e literatura no Ensino Médio, sendo dois da rede pública estadual e dois da rede pública federal. As entrevistas foram realizadas presencialmente e gravadas em áudio, sendo transcritas para a sua posterior análise.

Ao delinear o método de coleta de dados, destaca-se o uso do procedimento História Oral (MEIHY; HOLANDA, 2007), que visa considerar a importância das memórias construídas e (re)interpretadas pelos sujeitos participantes no momento em que são relatadas. De acordo com Guedes-Pinto (2000), este tipo de estudo assenta seu propósito na construção de uma compreensão mais aprofundada sobre a história e o cotidiano dos sujeitos e, no caso específico da presente pesquisa, é possível que proporcione maiores contribuições no sentido de consolidar a relação entre identidade pessoal e profissional do professor de português no Brasil.

Conforme Meihy e Holanda (2007, p. 17) mencionam: “História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva”.

Em essência, para que a história oral se efetive, deve haver a apreensão dos diálogos entre pelo menos duas pessoas por meios eletrônicos. Destaca-se aqui que, apesar de as histórias serem coletadas de indivíduos isolados, devem, em seu conjunto, levar à construção de um ideário comum que consiga expressar os dados coletivos sem menosprezar as experiências em seus aspectos singulares. Neste sentido, “[...] as entrevistas são relevantes, mas, mais do que elas individualmente, as comunicações com o geral, com o amplo e coletivo são essenciais” (MEIHY, 2007, p. 29).

Assim, a coleta de dados consistiu, primeiramente, na elaboração de questões provocadoras que buscassem instigar os sujeitos participantes a relatarem, em forma de depoimento gravado, aspectos de suas vidas no tocante ao envolvimento com a leitura, traçando trajetórias desde a primeira infância até o exercício da docência.

Para realizar as questões de forma organizada e sistematizada, foi elaborado um quadro indicando, ao lado das questões, a motivação para a concepção de cada uma delas. Para a formulação das questões motivadoras, a partir do tema formação de sujeitos leitores, o roteiro foi categorizado em seis eixos:

- a) ativação da memória leitora pré-escolar: as memórias, referentes à leitura ou não, anteriores à escola;
- b) ativação da memória leitora escolar: memórias que abarcam do período do Ensino Fundamental Final I até o Ensino Médio;
- c) ativação das memórias do Ensino Superior: motivos para a escolha da profissão e mudanças acerca da leitura durante esse processo;
- d) memórias e percepções recentes e opinião acerca da prática docente;
- e) as práticas enquanto professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio;
- f) concepção do entrevistado acerca do que é ser um leitor.

O quadro abaixo ilustra uma parte da composição do roteiro de entrevista:

Quadro 1 – Trecho do roteiro de entrevistas

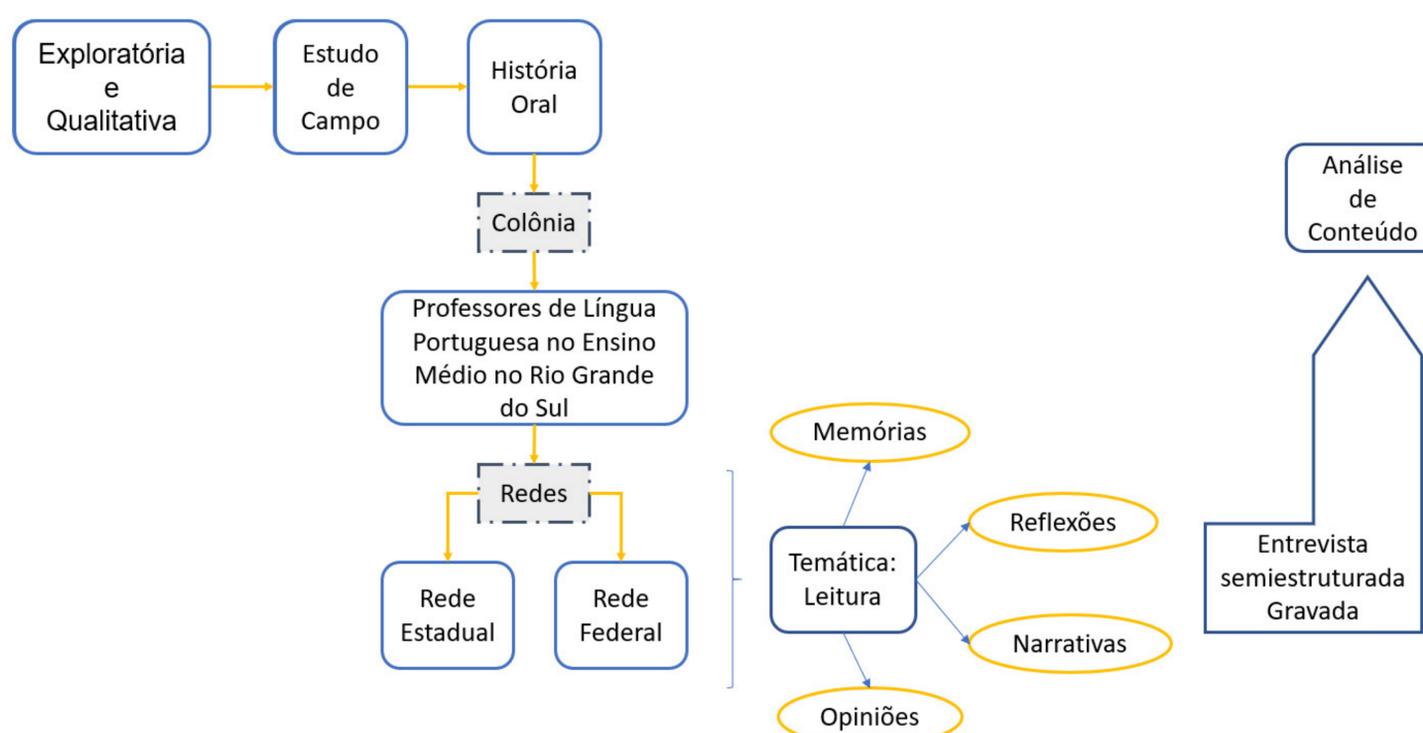
QUESTÃO	MOTIVAÇÃO
1. Qual é a memória mais recorrente ou marcante da sua infância?	Ativar as memórias da infância para estabelecer conexões e dar seguimento ao restante da entrevista.
2. Você se lembra de quando começou a ler?	Ativar as memórias de quando e como o entrevistado ingressou no mundo alfabetizado.
3. Antes de aprender a ler, você tinha contato com leituras, como histórias/livros/revistas/jornais etc. através da mediação de alguém?	Descobrir se o entrevistado já possuía contato com o mundo letrado antes da alfabetização.
4. Como foi sua vivência com a leitura nos primeiros anos de Ensino Fundamental?	Identificar quais práticas e interações com a leitura no Ensino Fundamental I ficaram retidas na memória leitora.

Fonte: Fernandes (2019)

Com relação aos procedimentos de análise dos resultados, utilizou-se a Análise de Conteúdos, tendo como referência os estudos de Laurence Bardin (2002), que abarca três etapas distintas e complementares entre si: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ressalta-se que as três etapas não seguem uma ordem cronológica específica, mas necessariamente conversam entre si, sendo passíveis de (re) adaptações ao longo do processo de pesquisa.

Foi elaborado, portanto, um esquema visual que organizou os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise (Figura 1).

Figura 1 – Síntese do percurso metodológico



Fonte: Fernandes (2019)

Convém mencionar que, a partir da análise dos resultados, foram elaboradas algumas estratégias de abordagem da leitura da língua materna em sala de aula pelos professores, sendo essas articuladas com suas trajetórias leitoras.

Resultados e discussões

Nesta seção, apresentamos as análises dos aspectos da formação do leitor, da leitura e da prática docente relacionada à leitura e letramento deparados nos discursos dos professores. Posto que a memória, ainda que subjetiva e individual, compõe um todo social, foram identificadas interlocuções a respeito dos dizeres docentes quanto a: 1) ser leitor; 2) o afastamento das realidades do Ensino Médio Federal do Estadual; 3) estratégias pedagógicas, mencionadas pelos próprios docentes em entrevista, para o fomento da leitura em aulas de Língua Portuguesa¹⁵.

O procedimento História Oral temática foi, deste modo, imprescindível para traçar os caminhos percorridos pelos professores no que concerne à sua própria formação de leitores e de suas perspectivas quanto ao fato de serem os principais responsáveis pela formação de novos leitores. Cumpre lembrar, neste momento, que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois professores de Ensino Médio em um Instituto Federal (Docente A e Docente B) e com dois professores de Ensino Médio da rede Estadual (Docente C e Docente D), sendo todos eles professores de Português e/ou Literatura.

Entre os significados do que é ser um leitor...

Entre as quatro entrevistas, observamos pontos de cruzamento no eixo cujos questionamentos centram-se nas concepções do que é ser leitor. Em essência, em todas elas se constatou o poder da transformação interna dos sujeitos através do externo da leitura, como é possível destacar nos trechos abaixo:

[...] eu vejo que ser leitor é estar aberto ao mundo, né? [...] Ele tem que saber ler à sua volta, todos os fatos, todos os acontecimentos, todos os sinais que estão à sua volta ele tem que saber ler, ele tem que compreender, ele tem que interpretar aquilo, pra depois se voltar pra palavra, porque daí a palavra se torna muito mais fácil. Porque aí ele já tem o conhecimento daquilo que está a sua volta e a palavra só vai traduzir aquilo e vai conduzir adiante pra aprofundar aquelas teorias, que ele já tem dentro de si, na verdade, né, então um autoconhecer-se, é um voltar pra si mesmo e buscar as respostas. (Docente A).

[...] eu entendo que ser leitor, primeiro, é tu conseguir, ou tu buscar, através da leitura, a tua paz interior, tu te encontrar como ser humano, como pessoa, como profissional [...] (Docente B).

¹⁵ Salientamos que não foram aqui expostos e analisados todos os resultados provenientes das entrevistas com os professores, uma vez que foi realizado um recorte para fins deste capítulo de *e-book*, por razões de espaço.

[...] ser leitor é ser uma pessoa, eh, consciente de que não sabe tudo e de querer, que ela pode transformar, então assim, eu acredito plenamente no poder da leitura para formar o ser humano, para fazer dele uma pessoa diferente. (Docente C).

[...] eu acho que ser leitor é tu te apropriar daquela história [...] (Docente D).

Nesse viés, também mencionou-se que ser leitor consiste na apropriação do conteúdo lido pelo indivíduo, ou seja, torna-se inerente a ele esse conhecimento, o que, de acordo com os docentes C e D, deve reverberar na escrita do leitor. Nesse sentido, houve a argumentação de um dos docentes da escola estadual quanto à leitura dos estudantes do Ensino Médio ser escassa, uma vez que ele afirmou que os alunos não são leitores pelo fato de não possuírem compreensão adequada acerca dos textos lidos. Já para a outra docente da rede estadual, a falta de leitura ecoa na insatisfatória escrita por parte dos alunos. Tais afirmações evidenciam o caráter do letramento esperado com o fomento da leitura, visto que a escrita é intrínseca à leitura sob o prisma do letramento (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2005).

De modo adjacente, ainda que a importância da leitura seja considerada, na maioria das vezes, estritamente em seu aspecto de interiorização, Lajolo (1997, p. 108 *apud* REVOREDO, 2010, p. 48) afirma que o “professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. O “muito”, nesse caso, relaciona-se com a quantidade e com a frequência e variedade do hábito, visto que são os variados tipos de leitura que conferem e desenvolvem no leitor a capacidade de compreensão, interpretação e relação entre os mais diversificados textos. Este aspecto também é abordado pelo INAF, que considera ser um leitor proficiente em sua própria língua aquele que possui a habilidade de fazer relações complexas entre diversos tipos e gêneros textuais.

Essa dimensão da compreensão como fator essencial para ser um sujeito leitor ressoa na fala do Docente C, que se diz leitor por compreender aquilo que está lendo, destacando a qualidade em detrimento da quantidade:

Já fui melhor. Já fui melhor assim, mas leio, alguma coisa eu tô lendo. Talvez não com a regularidade de um leitor aficionado, né, mas sou leitor. E o mais interessante, eu entendo o que eu tô lendo... pra mim é o mais importante. Numa época que eu lia mais, que a escola exigia, eu não compreendia tão bem o que eu tava lendo. Hoje a leitura é mais de qualidade do que de quantidade. Então eu entendo, eu consigo interpretar, eu consigo me colocar no lugar do autor, do personagem, do contexto que cada personagem passa e entender a história e pra mim isso é o mais importante. Muito mais do que quantos livros eu li esse ano é o que eu entendi dos livros que eu li. (Docente C).

Contudo, a Docente A afirma que se considera um(a) leitor(a) em construção, enfatizando o caráter da constante (re)tradução de si mesmo com relação ao mundo. A esse respeito,

Petit (2013, p. 46) observa que “o texto, de forma silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si”. Retomando o Quadro 1 e relacionando-o à percepção dos docentes no tocante ao conceito de ser leitor, destacamos a intersecção entre três conceitualizações:

Quadro 2 – O que é ser leitor na percepção dos professores entrevistados

FREIRE (1986) LEFFA (1996) PETIT (2013) KOCH e ELIAS (2014) KLEIMAN (2004, 2005, 2007) SOARES (2009)	Leitor enquanto intérprete crítico dos variados gêneros da palavra escrita que, através dessa interação com o texto lido, realiza associações ao conhecimento prévio que possui de mundo, em um constante exercício de traduzir a si e ao mundo, agindo e interagindo com seus pares por meio e através da leitura e da escrita.
---	--

Fonte: Elaboração própria

Cumpramos enfatizar que o entendimento de letramento contido na conceitualização decorrente dos discursos dos professores partiu da compreensão de dois dos docentes de que o bom ou mau desempenho escrito dos estudantes é uma consequência de seus hábitos de leitura. Nesse tocante, abordaremos, na próxima seção, aspectos divergentes entre as instituições estadual e federal que abarcam o nosso *corpus* investigativo.

Alunos proficientes? A preocupante clivagem das diferentes realidades

Algumas observações e contatos iniciais destas autoras com diferentes realidades escolares já haviam indicado determinados contrastes entre as realidades na esfera estadual e federal no contexto da região pesquisada (Vale do Caí/RS). Tal reflexão foi corroborada no decorrer das entrevistas, quando, no eixo da entrevista que aborda a prática docente, os professores foram questionados acerca da proficiência leitora de seus estudantes. As respostas centrais estão ilustradas no quadro abaixo:

Quadro 3 – Comparação entre as respostas dos 4 docentes acerca da proficiência leitora de seus alunos

REDE FEDERAL		REDE ESTADUAL	
Docente A	Docente B	Docente C	Docente D
“Eu vejo a grande maioria dos meus alunos proficientes em leitura [...]. Eu noto uma simples discussão sobre determinados assuntos, eles têm conhecimento sobre o que falam, né, ou se não têm, eles sabem onde ir para buscar, isso é proficiência leitora [...]”	“Olha, aqui onde eu dou aula agora, hoje, ela é boa. Pelo menos nos alunos que eu trabalho agora, ela é boa [...]. Acredito eu que eu contribuí pra isso, como professor, não como professor de português, porque a proficiência é uma contribuição de todos os professores, né [...]”	“Olha, eu não quero usar uma palavra muito feia assim, né, mas assim, eles não conhecem leitura. Esse é o ponto. Eles leem, mas assim, ele lê, mas não entende o que tá lendo... então às vezes tu recomenda uma leitura pra eles e tem que recomendar um “Aurélio” junto [...]”	“Não são boas. Não são boas, porque o que eles mais leem é Facebook, Twitter (risos)... então a gente vê na... eles escrevem aquilo que eles estão habituados a ler, né [...]. Então, não estão bons, eles não conseguem ainda diferenciar que a maneira que a gente escreve é diferente da maneira como a gente fala, sabe...”

Fonte: Fernandes (2019)

Identifica-se nas reflexões dos docentes que há uma discrepância nas duas realidades, porquanto aspectos como “saber localizar informações quando precisam” está concentrado nos alunos dos professores atuantes na rede federal. Não obstante, os professores da rede estadual lidam com uma realidade diferente, na qual o resultado dos alunos, em âmbito de compreensão e produção textual, condiz com o fato de os mesmos não estarem habituados com a leitura.

Além disso, destacou-se nas entrevistas alguns recursos recorrentes em sala de aula, de provimento, na maioria das vezes, do próprio professor e/ou da escola. Ao ser questionada a respeito desses recursos, a docente vinculada à rede federal explica:

O livro em si, o livro presente, né, o livro físico sempre tá presente, eu carrego sacolas de leituras pra eles ou eles trazem... muitas vezes a gente lê junto, então eu acesso o domínio público por exemplo, e aí quando quero trabalhar determinado texto específico porque todos tenham o mesmo texto, daí a gente acessa via internet. (Docente A).

Os recursos materiais (impressos, digitais, imagéticos, etc.), bem como o próprio acesso à internet em sala de aula, fator verificado que só ocorre na instituição federal, desse modo, são fatores essenciais para o fomento da leitura e da formação de leitores na escola. Por outro lado, os professores defendem a si mesmos enquanto recursos ativos e essenciais em sala de aula:

Eu acho que recursos humanos, primeiramente, né? A gente precisa de profissionais que acreditem, começa por aí, a gente precisa de profissionais que acreditem nisso. Então começa com a nossa formação de professores, né, os professores precisam acreditar que lá também é possível. (Docente A).

Olha, eu não tenho muita afinidade com os recursos, eh, desses novos aí. Eu, honestamente acho que tem que ter empatia entre o professor e o aluno, essas coisas tu passa por cima, o maior recurso ainda sou eu, da minha forma como eu brinco, como eu converso com eles, como eu troco uma ideia, como quando eu tenho que ser sério eu tento ser sério, quando a gente pode brincar um pouco a gente brinca, mas sempre levando esse lado humano, né... lembrando que o aluno é um ser humano. (Docente B).

Para os docentes C e D, a educação leitora é promovida a partir do exemplo, no qual os professores precisam evidenciar aos seus alunos seus gostos pela leitura. Contrastando ambas as realidades, portanto, pode-se evidenciar a extrema importância nos seguintes aspectos: a) recursos materiais e b) formação do professor enquanto sujeito leitor, de modo que um complementa o outro e ambos estão no âmago da formação de leitores na escola. Ademais, as trilhas para a construção do hábito e do gosto pela leitura nos alunos segue uma lógica interna ao professor, articulando o seu próprio processo de constituição enquanto leitor com sua formação e as vivências em sala de aula. Apresentamos, a seguir, algumas estratégias para propiciar a formação leitora dos sujeitos discentes.

Caminhos para formar leitores

Trazemos aqui algumas contribuições de possíveis caminhos pedagógicos para formar leitores. Essas propostas se constituíram através do arcabouço teórico deste estudo bem como das reflexões e ponderações dos docentes entrevistados. Ressaltamos que, em todos os casos aqui abordados, essas estratégias ecoam experiências leitoras dos profissionais desde momentos da primeira infância até as aulas na formação acadêmica enquanto docentes de Língua Portuguesa.

1) A oralidade na sala de aula

Nas entrevistas, a questão da Oralidade foi abordada de forma semelhante pela Docente A e pelo Docente B. Esse processo pode envolver o ato de ler com os alunos, de forma que a pontuação adequada de um texto traz e aperfeiçoa a entonação e, conseqüentemente, a emoção e a imaginação resultante da leitura. Nesse sentido, Revoredo (2010, p. 32), ao traçar o percurso histórico da leitura, afirma que:

Da mesma maneira, a história da leitura se confunde com a história do desenvolvimento humano, porque a necessidade de comunicação e, principalmente, registro das sensações,

desejos, ordens, etc., faz-se extremamente necessária. Desde os tempos mais remotos até hoje, é imprescindível que o homem emita uma mensagem e seja compreendido. Com o surgimento da leitura, esse leque de “ouvintes” é vastamente ampliado, perpassando gerações e gerações.

Kleiman (2005, 2007) corrobora essa prática, ressaltando sua importância também como um evento de letramento (interações por meio da escrita), visto que a atividade também corresponde a um desenvolvimento da própria decodificação do texto, igualmente importante no processo da leitura, antes da compreensão e interpretação. Segundo a análise dos próprios docentes entrevistados, perdeu-se o costume de realizar a leitura juntamente com os alunos, o que, para eles, se configura como um erro, especialmente porque muitos deles não possuem o costume de ler em casa. Esses professores também inferem que esse tipo de leitura, muitas vezes é bem recebida pelos estudantes e promove um satisfatório primeiro contato com o material a ser lido. A oralidade é tão relevante que, em certos casos, ela em si basta em sala de aula. Um exemplo disso é referido pela Docente A:

Então tu tá lendo com eles, tá dialogando, puxando questionamentos, muitas vezes tu não precisa nem questionar nada, deixa aquela leitura agir dentro deles, que foi o que a gente fez outro dia com o “Terceira parte do rio”, por exemplo, do Guimarães Rosa. É um texto que a gente leu e aí eles emudeceram, né, eu pensei: eu não vou estragar esse jogo, vou deixar a leitura ali, dormindo dentro de cada um, porque em cada um ela vai agir de algum modo.

2) Contextualização para a apropriação

Atrelado à oralidade, ainda que de forma diferente, conforme os Docentes B, C e D, está a ação de contextualizar. Assim, os educadores entrevistados propõem o uso da comparação, tanto com outros tipos de obras, como as teatrais, cinematográficas, paródias, entre outros, quanto o exercício de comparar com a atualidade, de colocar-se no lugar do personagem. O Docente C, por exemplo, propõe que as leituras propiciem uma relação com os textos no âmbito pessoal, colocando o estudante para pensar o que faria no lugar das personagens. Já para os Docentes B e D, a comparação entre textos e obras se apresenta como algo de cunho artístico, na qual os estudantes poderiam de fato incorporar os personagens da obra:

[...] pra mim foi o que se fez de mais gratificante, pra mim, como professor, né, por todo o preparo até chegar ali e toda discussão, né, e eu sempre pedia para que o livro fosse adaptado para os dias de hoje, então eles sempre traziam histórias, porque isso é a literatura, né, eles conseguiam fazer uma leitura atual. (Docente B).

Tais práticas, articuladas ao ensino de Literatura, que preveem o deslocar de reflexões do passado para o presente, relacionam-se à argumentação de Kleiman (2005), que afirma que a oralidade, no viés do letramento, é uma forma de organização da realidade.

3) Criação de espaços e situações de leitura

A leitura é fomentada por todos os docentes entrevistados, cada um em seu contexto educacional. A Docente A, por exemplo, coloca a importância de se propiciar momentos e lugares de leitura na escola:

Porque na verdade, hã, é preciso dar a ler, né, e esse dar a ler é oportunizar a leitura, né, seja ela qual for, não é a minha leitura que pode satisfazer o aluno, né, então a gente tem que dar várias possibilidades de leitura. (Docente A).

O ato de “dar a ler”, nas palavras da Docente A, está em consonância também com a proposição do Docente C, que propõe que, inicialmente, se construa, desenvolva ou crie um espaço em que a leitura seja possível; sendo um canto na própria biblioteca ou uma sala com pufes, seja no pátio, gramado ou quadra da escola. Enfim, há de se pensar em espaços onde os alunos tenham a oportunidade de ler sem compromisso e sem obrigação, disponibilizando-se onde e como ler. A obrigação da leitura poderá vir posteriormente, mas, antes disso, há que se promover a leitura descompromissada:

[...] nós tínhamos uma sala de leitura lá na outra escola e era um ambiente bem legal, né, tirava-se coleções e livros mais novos, daí a gente tirava da biblioteca e colocava na sala de leitura e aí levávamos os alunos para a sala de leitura. Era assim um período por semana, pelo menos, por turma. [...] Era um ambiente que tinha *puff*, então era super difícil conseguir silêncio, em sala, deles, mas quando entrava na sala de leitura era como se desse um chá de camomila, uma água de melissa pra eles, assim, sabe, eles acalmavam, ficavam jogadinhos nos *puffs*, lendo. [...] Então, pelo menos, cada turma leu de 2 a 3 livros no ano, livros menores, né, no caso, mas leram. E se criou uma cultura, sabe, uma rotina de leitura na escola. A escola criou o ambiente, né, a diretora investiu em modificar toda uma sala com aquelas mesas de parede que descem, sabe, também tinha, bem bonitinha, tudo bem organizadinho, eles gostavam. (Docente C)

4) Discutir conjuntamente

Discutir as leituras, para o Docente B, mostra-se fundamental em sala de aula, de modo que a oralidade também é trabalhada, porém sob o viés da argumentação, da síntese, seleção e organização de informações que o estudante demanda para esse tipo de atividade, considerando o seguinte aspecto como o mais importante para o professor de Língua Portuguesa:

[...] se a gente conseguir formar leitores e... pessoas que leiam e interpretem que aí não interessa a forma que entendam, desde que entendam de uma forma coerente, de uma forma que tenham argumentos pra convencer a leitura, eu acho que esse é o nosso grande trabalho como professores e eu acho que é isso que a gente tem que buscar. (Docente B).

Por fim, as possibilidades estratégicas se trilham entre uma vivência e outra dos docentes, entrecruzando as diversificadas experiências de formação de leitores, seja na família, na escola e em outros espaços. Importante destacar, a respeito da subjetividade da profissão, é que cada professor desempenha sua função conforme aquilo que lhe faz sentido, retomando, assim, a defesa de Antônio Cândido acerca da literatura – tomamos o direito de abranger para a leitura de forma geral – como uma das variadas faces dos direitos humanos: “Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 172).

Considerações finais

Este trabalho possibilitou verificar os modos como a leitura constituiu os professores enquanto leitores e os modos pelos quais esses docentes encontram ecos em seu exercício com a leitura em sala de aula.

O professor é, antes de qualquer recurso didático-pedagógico, o ponto chave no processo de ensino e aprendizagem. É ele que detém a importância e o saber-fazer, o conduzir de uma sala de aula. Ademais, as contribuições trazidas por esta pesquisa encontram-se, principalmente, no sentido de dar voz às trajetórias e anseios pessoais dos docentes, de modo a compreender que há muitos desenlaces por trás da simples responsabilização dos docentes acerca dos resultados que precisam e/ou deixam de atingir. Do mesmo modo, trouxe, no método de História Oral temática, interlocuções e inter-relações entre os diversos modos de interpelar a leitura em sala de aula.

Por fim, como encaminhamentos futuros, pretende-se aumentar o escopo desta pesquisa, no que tange à formação de leitores do Ensino Médio, bem como ampliar o número de professores de português entrevistados. Outrossim, a pesquisa poderá tornar-se uma pesquisa-ação, no sentido de aplicar com os estudantes os caminhos possíveis identificados no discurso dos docentes.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum Ensino Médio (BNCC)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN)**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 2000.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995. v. 3.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do Professor de Português (LM). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 36, p. 147-158, jul./dez. 2000.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro, 2016.

FERNANDES, A. S.; MONZÓN, A. Entre ser leitor e formar leitores: relações entre a formação do professor leitor e sua atuação nas aulas de língua portuguesa. **Anais da 8ª Mostra Técnica – IFRS Campus Feliz**, 2019. Disponível em: <https://mostratecnica.feliz.ifrs.edu.br/arquivo/wp-content/uploads/2019/11/ANAIS-MOSTRA-T%C3%A9cnica-2019-compactado-1.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

FERNANDES, G. F. G.; FRANCO, S. A. P.; DE OLIVEIRA, K. L. O que é ler? Uma perspectiva interacionista para a formação do leitor. **Congressos do PPGPSI**, n. 1, p. 57-61, 2018.

FINATTO, M. J. B. *et al.* **Leitura**: um guia sobre teoria(s) e prática(s). Porto Alegre: SEAD/UFRGS, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GROTTA, E. C. B. *et al.* **Processo de formação do leitor**: relato e análise de quatro histórias de vida. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251882>. Acesso em: 30 ago. 2018.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento**. Não basta ensinar a ler e escrever. Brasília: SEB/MEC, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, S. M. Ser professor... de português: especificidades da formação dos professores de língua materna. *In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, 2009.

LEITE, S. A. da S. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em educação** (UNICAMP), v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura** – uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LIMA, S. O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária nos livros didáticos do Ciclo 1 do Ensino Fundamental. De volta ao futuro da língua portuguesa. **Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 3151-3168, 2017.

LIMA, A.; CATELLI JÚNIOR, R. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares, v. 31, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MEIHY, J. C.; HOLANDA, F. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MENEGASSI, R. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, n. 17, v. 1, p. 85-94, 1995.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura**: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Revista Letras**, v. 44, p. 185-196, 1995.

A complexa tarefa de materializar as necessidades dos aprendizes na disciplina de Inglês de um curso de Licenciatura em Matemática: compreensões e reflexões

Jaqueline Lopes
Rita de Cássia Barbirato

Introdução

Diferentes estudos a respeito do ensino de inglês em cursos técnicos e tecnológicos em instituição de educação tecnológica têm sido realizados (TERENZI, 2014; BRITO, 2016; MATTOS, 2018, entre outros). Entretanto, interessamo-nos por pesquisar o ensino dessa língua em cursos de Licenciatura deste contexto.

Conforme Almeida Filho (2008), a geração de conhecimento acontece por meio do uso específico de uma língua, seja ela materna ou outras que se façam necessárias. É neste sentido que, mais uma vez, as línguas representam um papel fundamental.

De acordo com Della Rosa *et al.* (2016), a língua inglesa representa o principal idioma para intermédio de relações em diferentes setores, tais como: comércio, turismo, entretenimento e ciência, e é por essa razão que é denominada de Língua Franca. Segundo Mauranen (2011) citado por Della Rosa *et al.*, assim como em outros contextos, o inglês se tornou a língua franca da academia.

Tendo em vista que o inglês é a língua na qual pesquisadores de diferentes áreas divulgam seus estudos por meio de livros e/ou artigos acadêmicos e que as necessidades de aprendizagem desse idioma de licenciandos de instituições de educação tecnológica têm sido pouco investigadas, objetivamos realizar o mapeamento dessas necessidades de licenciandos em Matemática¹⁶ de uma instituição de educação tecnológica do litoral do estado de São Paulo para, a partir desse mapeamento, verificar o quanto essas necessidades estão contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas de inglês ofertadas nesse curso.

Ressaltamos que escolhemos realizar esse mapeamento porque concordamos com os princípios da abordagem comunicativa de que um curso de língua quanto mais for voltado a atender as necessidades de seu público-alvo, maior o potencial de ser bem-sucedido. Assim, para nortear o estudo apresentado neste capítulo, propomos a seguinte questão de pesquisa: em que medida as necessidades desse público-alvo estão contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2?

A fim de respondermos à pergunta proposta e cumprirmos nosso objetivo neste capítulo, tratamos, primeiramente, das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática a partir da visão de professores de Matemática que ministram aula no curso de Matemática desse *campus*. Em seguida, trazemos quais necessidades de aprendizagem de inglês, apontadas por egressos e licenciandos que já cursaram as disciplinas eletivas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, estão ou não contempladas nos planos de ensino dessas disciplinas. Para tanto, utilizamos trechos desses documentos institucionais triangulando, assim, os dados.

¹⁶ Este estudo faz parte de uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Para fundamentarmos nossa discussão, abordaremos os conceitos relacionados à análise de necessidades e ao ensino de Inglês para Propósitos Específicos¹⁷ e para Propósitos Acadêmicos. Uma vez tendo apresentado e discutido a teoria relevante para este estudo, partiremos para a descrição da metodologia adotada e por último a análise e a discussão dos dados.

Análise de necessidades

Trataremos, nesta seção, da área de análise de necessidades, uma vez que, nesta pesquisa, realizamos o mapeamento de necessidades dos alunos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do litoral de São Paulo. Para tanto, precisamos compreender não somente o conceito de necessidades como também o de análise de necessidades, assim como, explicitar em qual concepção de análise de necessidades nos fundamentamos para este estudo.

Conforme West (1994), o termo análise de necessidades (*analysis of needs*) surgiu na Índia no ano de 1920 quando Michael West introduziu o termo referindo-se a dois conceitos distintos e potencialmente conflituosos de necessidades (*needs*): o que os aprendizes terão que fazer com a língua estrangeira na situação-alvo e como os aprendizes podem desenvolver sua proficiência.

No entanto, o conceito de necessidade reapareceria, em destaque, 50 anos depois com o advento do movimento denominado inglês para propósitos específicos (ESP – *English for Specific Purposes*) para o qual se tornou um instrumento fundamental no desenvolvimento de cursos (WEST, 1994). Segundo Tarone e Yule (1989 *apud* WEST, 1994), os professores de línguas frequentemente embasavam suas aulas em uma análise informal ou intuitiva das necessidades de seus alunos. Conforme West (1994), o conceito de uma análise formal de necessidades foi estabelecido durante os primeiros anos da década de 70 do século passado como resultado do trabalho do Conselho Britânico e foi no campo do ensino de Inglês para Propósitos Específicos (IPE) que foi adotado com mais entusiasmo.

De acordo com West (1994), no início da década de 70, o centro das análises de necessidades foram as situações-alvo de contextos de inglês para propósitos específicos, enquanto, ao fim da mesma década, o foco voltou-se para o contexto de ensino de inglês para propósitos acadêmicos. Ainda nessa década, a análise de necessidades apresentou diferentes perspectivas, como a análise da situação-alvo (*target-situation analysis*), a análise de deficiências (*deficiency analysis*), a análise de estratégia (*strategy analysis*) e a análise de meios (*means analysis*). Segundo West (1994), todos esses conceitos de análise de necessidades se complementam.

Conforme Dudley-Evans e St. John (1998), existe uma abundância de termos relacionados às necessidades: necessidades objetivas e subjetivas, percebidas e sentidas, situação-alvo/

¹⁷ Utilizamos o termo Inglês para Propósitos Específicos ao longo deste capítulo por estar em consonância com os nomes das disciplinas de inglês ofertadas pelo curso de Licenciatura em Matemática da instituição de educação tecnológica contexto desta pesquisa.

orientada pelo objetivo e aprendizagem, orientada pelo produto e pelo processo, além de necessidades, desejos e faltas. Para esses autores, a introdução desses termos descreve os diferentes fatores e perspectivas que ajudaram o conceito de necessidades a crescer. Cada um desses termos representa uma filosofia ou valor educacional diferente.

Conforme Pacheco (2011), na década de 80 do século passado, as pesquisas a respeito de análise de necessidades tiveram seu foco e escopo ampliados, passando a considerar o ensino geral de língua (*English for General Purposes*). No entanto, no início dos anos 90, o contexto do inglês para propósitos específicos (*English for Specific Purposes*) retomou sua força. Dudley-Evans e St. John (1998) consideram que a forma como compreendemos o conceito de necessidades e de análise de necessidades atualmente difere do que se compreendia à época do surgimento desse conceito. É nesse sentido que Basturkmen (2010) afirma que, ao longo dos anos, a análise de necessidades tem se tornado mais sofisticada¹⁸, diferentemente do que era nos primórdios do Inglês para Propósitos Específicos.

Para este estudo, corroboramos o conceito de análise de necessidades de Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125), pois incluem aspectos de todas as abordagens já desenvolvidas. Esses autores propõem oito elementos necessários para que a análise de necessidades seja efetuada:

Figura 1 – Análise de necessidades



Fonte: Adaptado de Dudley-Evans e St. John (1998, p. 125) e Ramos (2019, p. 26)

¹⁸ Neste capítulo, não aprofundamos a discussão sobre a sofisticação da análise de necessidades, pois não está diretamente relacionada ao nosso objetivo.

Concordamos que é necessário o mapeamento de todos esses elementos para a realização de uma análise de necessidades completa. No entanto, para esta pesquisa, mapeamos o primeiro deles, as informações pessoais dos aprendizes, ou seja, as necessidades objetivas (*objective needs*) e a análise da situação-alvo (*target situation analysis*) dos licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica.

Em adição, para que a análise de necessidades seja efetiva, é importante considerar quais serão as fontes e os métodos para a coleta de dados. Além disso, é necessário se estabelecer uma unidade de análise em termos de quais necessidades serão identificadas e como será feita a triangulação das fontes (LONG, 2005).

É nesse sentido que, neste capítulo, são fontes para coleta de dados os docentes de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica, egressos e licenciandos desse curso e os Planos de Ensino das disciplinas de inglês ofertadas ao longo dessa licenciatura. Utilizamos dois questionários como instrumentos de coleta dos dados para o mapeamento das necessidades de licenciandos em Matemática dessa instituição e, para triangulação dos dados, as informações provenientes das respostas dos participantes deste estudo, licenciandos e docentes, aos questionários, bem como as ementas das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

Isso posto, trataremos na seção seguinte acerca do ensino de inglês para propósitos específicos, seu desenvolvimento no Brasil e sua relação com as disciplinas de inglês analisadas nesta pesquisa.

Inglês para Propósitos Específicos

Tendo em vista que as disciplinas de inglês ofertadas pelo curso de Licenciatura em Matemática da instituição de educação tecnológica, contexto desta pesquisa, estão denominadas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, acreditamos ser relevante discutirmos nesta seção o surgimento do ensino de línguas para propósitos específicos, suas especificidades e seu desenvolvimento no Brasil. Dessa forma, poderemos identificar se essas disciplinas estão caracterizadas conforme os preceitos do ensino de inglês para propósitos específicos.

O Inglês para Propósitos Específicos (IPE) surge, após a Segunda Guerra Mundial, devido ao início de uma era de enorme expansão científica, tecnológica e econômica (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Não se aprendia mais inglês simplesmente por prazer ou prestígio, mas porque essa língua era a base para tendências tecnológicas e comerciais, ou seja, o inglês estava sendo procurado por uma geração de pessoas que sabia suas necessidades em aprender a língua.

Além dessas transformações tecnológicas e econômicas, conforme Ramos (2019), mudanças importantes aconteceram no ensino-aprendizagem de línguas por volta da década de 70. O aluno passa a ser visto como o centro da aprendizagem e a língua a ser voltada para seu uso e seus contextos de uso. Com a língua centrada no aprendiz, ela passa a ser ensinada para atender os propósitos específicos dos alunos e o conceito de necessidades é incorporado ao processo de ensino-aprendizagem.

Hutchinson e Waters (1987) definem Inglês para Propósitos Específicos (IPE) como uma abordagem para a aprendizagem de língua baseada na necessidade do aprendiz, isto é, uma abordagem para o ensino de língua na qual todas as decisões relacionadas ao conteúdo e ao método são baseadas na razão do aprendiz para aprender.

Segundo Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), o IPE pode ser dividido em ramificações diferenciadas conforme suas necessidades: para propósitos acadêmicos e profissionais. Ramos (2019) destaca, entre elas, as três principais: IPA (Inglês para Propósitos Acadêmicos), IPO (Inglês para Propósitos Ocupacionais) e IPN (Inglês para Propósitos de Negócios).

Hutchinson e Waters (1987) dividiram o Inglês para Propósitos Específicos em 5 fases: análise de registros; análise textual; análise da situação-alvo; análise de habilidades e estratégias e abordagem centrada na aprendizagem. Terenzi (2014, p. 18), fundamentada em Silva (2012), acrescenta a essas 5 fases a era do gênero, totalizando, então, 6 fases.

O ensino de Línguas para Propósitos Específicos no Brasil desenvolveu-se a partir dos preceitos dessa quarta fase, pois o foco das aulas era o desenvolvimento de habilidades e estratégias, especialmente as da leitura. Segundo Terenzi (2014, p. 19), “O ensino nacional acompanhou, de certa forma, as fases do desenvolvimento do IFE¹⁹, mas o foco tem sido o trabalho com a compreensão e interpretação de textos escritos”.

O Projeto Nacional de Ensino de Inglês Instrumental, desenvolvido pela PUC-SP, foi criado na década de 70 e foi desenvolvido em diferentes Universidades Brasileiras. Conforme Celani (1998), o projeto priorizou a preparação de materiais, a fundação de um centro nacional de recursos, o desenvolvimento de pesquisa e a educação de professores. De acordo com Brito (2016), o Projeto de IPE no Brasil buscou ensinar as estratégias de leitura uma vez que o público-alvo da época necessitava ler textos de sua área de estudos disponíveis em inglês.

Para que os professores pudessem aprender a ensinar a compreensão escrita, foi criada uma metodologia na qual se enfatizava o uso de textos autênticos, o aprendizado de estratégias de leitura e buscava fazer com que os alunos pudessem lidar rapidamente com textos escritos,

¹⁹ Terenzi (2014) utiliza a sigla IFE para se referir ao ensino de Inglês para Fins Específicos, o que corresponde ao que denominamos de Inglês para Propósitos Específicos (IPE).

pois os cursos eram de curta duração. Cabe ressaltar que, em decorrência de o foco ser no ensino da leitura, o IPE ficou conhecido no Brasil como ensino de inglês instrumental e se criou o mito de que esse ensino está relacionado somente a essa única habilidade (RAMOS, 2019).

Vale ressaltar que, em meados da década de 80, o desenvolvimento desse projeto gradualmente integrou outras instituições (Escolas Técnicas e posteriormente Centros Tecnológicos Federais) e outras línguas como francês, espanhol e a língua portuguesa (CELANI *et al.*, 2009).

Atualmente, instituições de educação tecnológica ofertam disciplinas de inglês que, muitas vezes, estão denominadas Inglês Instrumental ou Inglês Técnico²⁰. Em grande parte delas, o foco está no desenvolvimento da compreensão escrita por meio do estudo de estratégias de leitura, regras gramaticais e vocabulário específico da área de trabalho e/ou estudo de seus alunos.

Tendo em vista como se deu o desenvolvimento do IPE no Brasil e que as disciplinas de inglês ministradas em instituições de educação tecnológica ainda apresentam características da quarta fase descrita por Hutchinson e Waters (1987), além de priorizarem o ensino de uma única habilidade, especificamente a leitura, acreditamos que as disciplinas de inglês ofertadas ao longo do curso de Licenciatura em Matemática analisadas neste estudo, por estarem intituladas de Inglês para Propósitos Específicos, possam objetivar desenvolver prioritariamente ou exclusivamente a habilidade de compreensão escrita por meio da prática de uso de estratégias de leitura de textos da área de Matemática, assim como do estudo de vocabulário específico dessa área.

Acrescentamos que o planejamento de curso de língua centrado no ensino de inglês para propósitos específicos prioriza o aluno e suas necessidades, portanto as ementas dessas disciplinas deveriam contemplar as necessidades de aprendizagem da língua-alvo dos licenciandos em Matemática, participantes desta pesquisa.

É nesse sentido que apresentaremos na próxima seção a metodologia utilizada para o mapeamento das necessidades de aprendizagem da língua inglesa de licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica. Assim, trataremos do contexto da pesquisa, dos participantes da pesquisa e, por fim, dos instrumentos de coleta de dados.

Metodologia

Para cumprirmos nosso objetivo, esta pesquisa é constituída por duas etapas. A primeira delas é o mapeamento das necessidades de aprendizagem de língua inglesa de licenciandos em Matemática por meio da visão de professores da área de Matemática de estudo e de egressos

20 Os Planos de Ensino dessas disciplinas são encontrados nos *sites* dos *campi* de instituições de educação tecnológica.

e licenciandos que já cursaram as disciplinas de inglês ofertadas ao longo desse curso. Na segunda etapa, temos por objetivo analisar se as necessidades mapeadas na primeira etapa estão contempladas ou não nos Planos de Ensino das disciplinas de inglês investigadas.

Dessa forma, optamos por fundamentarmos nosso estudo nos pressupostos do paradigma da pesquisa qualitativa e utilizamos a pesquisa do tipo exploratória. Conforme Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa não está demasiadamente preocupada com a generalização desde que o pesquisador acredite que o significado específico e individual obtido a partir da amostra seja elucidativo e esclarecedor.

Isso posto, na sequência, discorreremos sobre o contexto de pesquisa, os professores de matemática, os egressos e os licenciandos em Matemática. Finalmente, serão discutidos os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa é um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do litoral do estado de São Paulo, incorporado ao leque de ofertas dessa instituição a partir da lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. O curso acontece no período matutino, tem a duração de oito semestres (4 anos) e podem entrar, anualmente, até 40 alunos por turma.

Participantes da pesquisa²¹

Professores de Matemática

Participaram deste estudo cinco professores de Matemática que ministram aula no Curso de Licenciatura em Matemática dessa instituição de educação tecnológica e são efetivos do quadro permanente de docentes do *campus* contexto desta pesquisa. Eles foram escolhidos enquanto respondentes para mapearmos as necessidades de aprendizagem de inglês de alunos desse curso sob a visão de profissionais da área da Matemática e Educação Matemática.

Para traçarmos o perfil desses docentes, organizamos nos Quadros 1 e 2 as informações provenientes das respostas desses professores às perguntas 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do questionário 1²².

21 Todos os respondentes deste estudo foram convidados a participar desta pesquisa por meio de *e-mail* e/ou Facebook tendo em vista as limitações de contato social impostas pela pandemia da Covid-19. Somente após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o aceite, foram enviados os questionários via *e-mail*. Além disso, ressaltamos que, por questões éticas, não somente cada respondente escolheu o pseudônimo de sua preferência para preservação de suas identidades, como também assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido impresso após o fim do distanciamento social.

22 Disponível por meio do *link* <https://bit.ly/3EoF3Yh> Esse questionário será detalhado na seção Instrumentos de coleta de dados.

No Quadro 1, trazemos as respostas desses docentes às perguntas 2, 3 e 4 representando a escolaridade, a área de formação e a área de pesquisa dos professores respondentes:

Quadro 1 – Perfil acadêmico dos docentes de Matemática

PROFESSOR (A)	BEATRIZ	DURVAL	LORENZO	TIAGO	WILLIAM
Pergunta 2 - Qual é a sua escolaridade?	Doutorado em andamento	Mestrado Concluído	Doutorado em andamento	Mestrado Concluído	Mestrado Concluído
Pergunta 3 - Qual é a sua área de formação?	Lic. em Matemática	Lic. em Matemática	Lic. em Matemática	Lic. em Matemática	Lic. em Matemática
Pergunta 4 - Qual é a sua área de pesquisa?	Educação Matemática	Lógica Matemática	Educação Matemática	Matemática, Ensino de Ciências e Matemática	Ensino de Matemática

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 2, trazemos as respostas desses docentes às perguntas 6 e 7, descrevendo o tempo de docência de aulas de Matemática, o tempo de docência em cursos de Licenciatura em Matemática e, especificamente, no curso de Licenciatura em Matemática da instituição de educação tecnológica:

Quadro 2 – Experiência profissional dos docentes de Matemática

PROFESSOR (A)	BEATRIZ	DURVAL	LORENZO	TIAGO	WILLIAM
Pergunta 6 - Há quanto tempo ministra aulas de Matemática?	35 anos	5 anos no ensino básico/5 anos no ensino básico e superior	Desde 2003	Desde 1990 – 29 anos	11 anos
Pergunta 7 - Há quanto tempo ministra aula para alunos de Cursos de Licenciatura em Matemática? / Há quanto tempo ministra aula no Curso de Licenciatura na instituição de educação tecnológica?	Lic. Em Matemática: 34 anos Lic. Em Matemática em instituição de educação tecnológica: 7 anos	5 anos – todos no Curso de Lic. Em Matemática em instituição de educação tecnológica	Desde finais de 2014. Esta instituição de educação tecnológica foi minha primeira e única experiência de ensino com a formação inicial de professores.	Desde 2009 – 9 anos	6 anos/ 5 anos

Fonte: Elaboração própria

Aprendizes: egressos do curso de Licenciatura em Matemática

Participaram desta pesquisa 11 egressos do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica. Ao todo foram convidados a participar 15 egressos desse curso, os quais foram escolhidos por terem cursado as disciplinas de inglês ofertadas pelo curso de Licenciatura em Matemática em diferentes anos e com diferentes professores, no entanto, somente 11 responderam ao questionário 2²³.

Esses egressos foram escolhidos para mapearmos as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que, sob a visão desses graduados, estão ou não contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

Para traçarmos o perfil desses egressos, utilizamos as respostas do questionário 2 referentes às perguntas 2, 3, 5, 6, 7, 8 e 9.

Representamos, primeiramente, as informações relacionadas à formação acadêmica e à atuação profissional dos ex-alunos do curso de licenciatura em Matemática. Para tanto, utilizamos as respostas às perguntas 2 e 3 do questionário 2 e as organizamos no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 – Formação acadêmica e atuação profissional

PERGUNTA 2 - Qual é a sua escolaridade?	NÚMERO DE EGRESSOS	PERGUNTA 3 – Você trabalha como professor de Matemática?	NÚMERO DE EGRESSOS
Graduação completa	6	Sim	7
Especialização em andamento	1	Não	4
Especialização completa	3	_____	_____
Mestrado em andamento	1	_____	_____

Fonte: Elaboração própria

Com relação às informações relacionadas ao nível de inglês que o egresso declara que possui, dos 11 respondentes, sete afirmam ter nível básico e quatro nível intermediário.

²³ Disponível por meio do link <https://drive.google.com/drive/folders/1VfCjVCnCnvF4dG0UnTXoq8BA2xiM-XO7>. Esse questionário será detalhado na seção Instrumentos de coleta de dados.

Além disso, trazemos, no Quadro 4, especificamente, a proficiência declarada pelos ex-alunos do curso de Licenciatura em Matemática, referente à compreensão e à produção escrita, à produção e à compreensão oral. Dessa forma, utilizamos as respostas às perguntas 5, 6, 7, 8 e 9 do questionário 2:

Quadro 4 – Proficiência em inglês declarada pelos egressos

EGRESSOS	Leitura	Fala	Escrita	Audição
Agnes	razoavelmente	pouco	pouco	pouco
Dalvanir	pouco	nada	pouco	pouco
Fernanda Vasconcellos	razoavelmente	pouco	pouco	pouco
Gabi	razoavelmente	pouco	razoavelmente	razoavelmente
Ingrid Pâmela	nada	nada	nada	nada
Juliana	pouco	nada	pouco	pouco
Manoel Souza	pouco	nada	pouco	pouco
Margarida	pouco	pouco	pouco	pouco
Oliver	bem	razoavelmente	razoavelmente	razoavelmente
Thaís	pouco	nada	pouco	pouco
Tobirama Senju	pouco	pouco	pouco	pouco

Fonte: Elaboração própria

Aprendizes: licenciandos que já cursaram as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

Participaram desta pesquisa 2 licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática da instituição de educação tecnológica. Ao todo foram convidados a participar 10 licenciandos desse curso, os quais foram escolhidos porque as pesquisadoras tinham conhecimento de seus *e-mails* e até mesmo contato pelo Facebook, no entanto, somente 2 responderam ao questionário 2²⁴.

Esses licenciandos foram escolhidos para mapearmos as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que, sob a visão de professores ainda em formação, estão ou não contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas. Para traçarmos o perfil

24 Disponível por meio do link <https://drive.google.com/drive/folders/1VfCjVCnCnvF4dG0UnTXoq8BA2xiM-X07>

desses licenciandos, utilizamos as respostas do questionário 2 referentes às perguntas 3, 5, 6, 7, 8 e 9.

Com relação à atuação profissional dos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática, ao responderem à pergunta 3 do questionário 2, *Você trabalha como professor de Matemática?*, os dois participantes afirmam que não atuam como professores de Matemática.

No que tange às informações relacionadas ao nível de inglês que os licenciandos declaram que possuem, Marvin de Vás (licenciando 1) declara ter nível intermediário e Paola (licencianda 2) nível básico.

Além disso, trazemos, no Quadro 5, especificamente, a proficiência declarada pelos licenciandos do curso de Licenciatura em Matemática, referente à compreensão e à produção escrita, à produção e à compreensão oral. Dessa forma, utilizamos as respostas às perguntas 5, 6, 7, 8 e 9 do questionário 2:

Quadro 5 – Proficiência em inglês declarada pelos licenciandos

LICENCIANDOS	Leitura	Fala	Escrita	Audição
Marvin de Vás	bem	razoavelmente	razoavelmente	bem
Paola	razoavelmente	pouco	pouco	pouco

Fonte: Elaboração própria

Instrumentos de coleta de dados

Para este estudo, primeiramente, um questionário²⁵ (Questionário 1) com questões abertas e fechadas foi utilizado para o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a perspectiva dos professores dessa área de estudo.

O questionário 1 foi construído com base nos questionários utilizados por Terenzi (2014) e Brito (2016) em suas pesquisas. Além disso, as questões foram escolhidas conforme o conceito de análise de necessidades proposto por Dudley-Evans e St. John (1998) no qual uma das etapas do processo de levantamento de necessidades é o que esses autores denominam de *target situation analysis* (análise da situação-alvo) e *objective needs* (necessidades objetivas). Dessa forma, as perguntas objetivam fazer o levantamento das situações em que licenciandos em Matemática necessitam utilizar a língua inglesa.

Para tanto, o questionário 1 está dividido em duas seções: Formação acadêmica e experiência profissional e O papel do inglês na formação do matemático. A primeira traz informações que

²⁵ Disponível por meio do link <https://drive.google.com/drive/folders/1VfCjVCnCnvF4dG0UnTXoq8BA2xiM-X07>

nos permitem traçar o perfil dos professores de Matemática, enquanto a segunda contribui para o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática.

Cabe ressaltar que, antes de esses professores serem contactados e convidados a responder o questionário 1, um professor de Matemática, também docente efetivo do quadro permanente da instituição de educação tecnológica, aceitou responder a um questionário-piloto. Assim, foram feitas as modificações necessárias para que o questionário 1 fosse claro para os respondentes e cumprisse seu propósito de fazer o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a perspectiva de profissionais da área de estudo de Matemática.

Em seguida, um segundo questionário²⁶ (Questionário 2) também com questões abertas e fechadas foi utilizado para o levantamento não somente das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos e egressos do curso de Matemática, como também do que eles acreditam que as disciplinas de inglês por eles cursadas atenderam ou não suas necessidades de aprendizagem dessa língua.

O questionário 2 também teve suas questões escolhidas segundo o conceito de análise de necessidades proposto por Dudley-Evans e St. John (1998) de maneira que as perguntas pudessem fazer o levantamento das situações em que licenciandos em Matemática necessitam utilizar a língua inglesa.

É nesse sentido que o questionário 2 está dividido em três seções²⁷: a) perfil do estudante ou egresso do curso de Licenciatura em Matemática, b) experiências de aprendizagem de inglês fora do contexto de instituição de educação tecnológica e c) experiências de aprendizagem de inglês no curso de Licenciatura em Matemática da instituição de educação tecnológica. A primeira seção traz informações que nos permitem traçar o perfil dos egressos e licenciandos de Matemática, enquanto a terceira seção contribui para o levantamento das necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática, assim como em que medida as disciplinas de inglês atendem essas necessidades.

Destacamos que antes dos egressos e licenciandos serem contactados e convidados a responder o questionário 2, uma ex-aluna do curso de Licenciatura em Matemática aceitou responder a um questionário-piloto. Assim, foram feitas as modificações necessárias para que o questionário 2 fosse claro para os respondentes e cumprisse seu propósito.

Após termos discorrido a respeito da metodologia deste estudo, trataremos na próxima seção dos procedimentos de análise e discussão dos dados.

26 Disponível por meio do *link* <https://drive.google.com/drive/folders/1VfCjVCnCnvF4dG0UnTXoq8BA2xiM-X07>

27 Para cumprirmos o objetivo deste estudo e respondermos à pergunta proposta, utilizamos os dados referentes à primeira e à terceira seções.

Procedimentos de análise

Enquanto pesquisa de natureza qualitativa, os procedimentos de análise utilizados são análise de conteúdo e categorização de dados (DÖRNYEI, 2007).

Para tanto, os dados foram analisados por meio das respostas dos professores de Matemática ao questionário 1, das respostas dos egressos e licenciandos em Matemática ao questionário 2, além da utilização de excertos dos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos 1 e 2. Estes excertos compõem o conjunto de dados que constituiu a análise, possibilitando a triangulação dos dados.

As respostas de ambos os questionários foram tabuladas, analisadas, trianguladas com as informações provenientes dos documentos referentes às duas disciplinas de inglês ofertadas ao longo do curso de Licenciatura em Matemática e cotejadas com a teoria apresentada na fundamentação teórica deste estudo, objetivando, assim, responder à pergunta de pesquisa proposta. Dessa forma, os dados serão apresentados e analisados em três categorias. São elas: 1 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a visão dos professores de Matemática; 2 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2; 3 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que não estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

Análise e discussão dos dados

Apresentamos nesta seção a nossa análise e discussão dos dados gerados neste estudo, a fim de responder à pergunta de pesquisa *Em que medida as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica estão contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2?*

Para tanto, esta seção estará dividida em três categorias que correspondem às categorias estabelecidas pelos dados. São elas: 1 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a visão dos professores de Matemática; 2 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2; 3 – as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que não estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a visão dos professores de Matemática

Para ilustrarmos as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática sob a perspectiva de docentes de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica, utilizamos as respostas desses docentes às questões 15, 16, 17 e 20 do questionário 2.

As respostas dos professores de Matemática²⁸ referentes à motivação da inserção de inglês no currículo do curso de Licenciatura em Matemática estão listadas no quadro abaixo:

Quadro 6 – Motivação da inserção de inglês no currículo do curso de Licenciatura em Matemática

Pergunta: O que motivou a inserção de inglês no currículo do curso de Licenciatura em Matemática?²⁹	
Professora Beatriz	Pretendíamos que o curso de licenciatura pudesse oferecer oportunidades para que futuros professores fossem iniciados em atividades de pesquisa tanto no campo da Educação Matemática, como na Matemática. Deste modo, um conhecimento em inglês, ainda que introdutório, poderia facilitar o acesso a textos acadêmicos na língua inglesa , ampliando suas possibilidades teórico metodológicas.
Professor Lorenzo	[...] Há muitas produções no exterior e o inglês é o padrão . Para uma autonomia do futuro professor neste cenário, é necessário um domínio instrumental mínimo do idioma .
Professor Thiago	A experiência anterior (graduação e pós-graduação) da equipe que elaborou o PPC do curso foi muito importante. Levamos em conta todos os momentos em que utilizamos a língua inglesa durante nossos estudos e consideramos muito importante que o futuro aluno do curso tivesse, ao menos, um contato formal (através de duas disciplinas) com a língua inglesa voltada para a Matemática. Além disso analisamos PPC de outros cursos, alguns tinham outros não. Optamos por incluir.
Professor William	A importância da língua para a formação mais ampla do futuro professor de matemática.

Fonte: Elaboração própria

É possível observar que a maioria dos professores afirmou que o inglês foi inserido no currículo do curso de Licenciatura em Matemática porque pode auxiliar os licenciandos a desenvolverem atividades de pesquisa e terem acesso a textos acadêmicos, pois, segundo o

28 Responderam a essa questão os quatro professores que afirmaram terem participado da formulação e/ou reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática.

29 Destacamos os trechos das respostas dos docentes que estão reproduzidas no quadro para enfatizar as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas por esses respondentes.

professor Lorenzo, a produção no exterior é geralmente realizada em inglês. O professor Tiago menciona que a experiência de uso do inglês no decorrer da vida acadêmica dos professores que participaram da formulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática fez com que as disciplinas de inglês fossem inseridas no currículo desse curso. O professor William, diferentemente dos outros professores, considera que o inglês é importante para uma formação mais abrangente do professor de Matemática.

Quando indagados, na pergunta 16, *Você considera importante a oferta da disciplina de inglês no curso de Licenciatura em Matemática?*, os cinco professores afirmam que sim. Para complementar as respostas à pergunta 16, no quadro seguinte estão listadas as respostas dos professores à pergunta 17.

Quadro 7 – Importância da disciplina de inglês no curso de Licenciatura em Matemática

<p>Pergunta 17: Por quê?</p>	<p>Professora Beatriz: Porque, penso que um curso de Inglês que assuma características mais instrumentais pode auxiliar aos nossos alunos a ampliar o acesso a informações e conhecimentos da área da Matemática ou Educação Matemática. Se este futuro professor puder fazer uma leitura, ainda que básica, de textos em inglês, certamente ampliará as suas perspectivas sobre o domínio de conhecimentos do Ensino e da Matemática. Na minha opinião, se o curso de inglês puder contribuir para que o nosso aluno faça uma leitura das informações básicas de um portal, ou um <i>site</i> acadêmico ou não acadêmico, ou as instruções de um aplicativo de celular ou computador, ou um resumo de um artigo, já poderá contribuir para que ele possa ampliar seus horizontes.</p> <p>Lorenzo: Creio que é importante, primeiramente, colocar uma ressalva. Eu considero importante que o curso de licenciatura em Matemática de Caraguatatuba, atualmente, tenha um curso de inglês. Defendo que a escola básica seja capaz de permitir um aprendizado básico do inglês – e do espanhol – a todos os cidadãos e que estes cheguem às universidades com esse conhecimento. Dessa forma, o simples uso do inglês pelos professores universitários, indicando leituras e filmes, e depois em congressos, deveria ser suficiente para que o estudante prosseguisse no aprendizado do inglês, agregando vocabulários específicos da área. Assim, considero que o padrão para um curso de Matemática seria não ter um curso de inglês fixo na grade, mas com ações da instituição para localizar aqueles que necessitam e atuar para que possam avançar. Para mim, a maior relevância não seria uma disciplina, mas ações que incorporem o uso do inglês. Por exemplo, promover a leitura de alguns trabalhos em inglês em alguma disciplina de educação matemática e os alunos terem a oportunidade de contar com um espaço para a discussão deste trabalho, com apoio de docentes especializados na língua. [...]</p> <p>Durval: Os alunos não têm base por conta do ensino básico de qualidade não satisfatória.</p> <p>Tiago: Auxilia na leitura e escrita de trabalhos acadêmicos. Além da formação geral do estudante.</p> <p>William: A oferta da disciplina possibilita que os alunos percebam a relevância da língua para sua formação.</p>
----------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

Novamente, podemos observar, nas respostas dos professores Beatriz e Tiago, a relevância do inglês para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, especialmente leitura e escrita. Além disso, Beatriz, Tiago e William consideram a aprendizagem dessa língua importante para a formação geral dos futuros professores de Matemática. O professor Durval afirma que a oferta da disciplina de inglês ao longo do curso de Licenciatura em Matemática é relevante, pois os licenciandos teriam um ensino básico com qualidade não satisfatória. Inferimos que Durval considera que alunos não tiveram acesso a um ensino de inglês de qualidade no decorrer de sua vida escolar, por isso, as aulas de inglês durante o curso de licenciatura seriam importantes para eles. Por fim, o professor Lorenzo, apesar de afirmar que concorda com a importância do ensino de inglês no curso de Licenciatura em Matemática, acredita que todos os cidadãos deveriam ter acesso ao ensino básico de inglês e espanhol para que chegassem à universidade com esse conhecimento. Assim, ele considera que não seriam necessárias aulas de inglês no currículo do curso de Licenciatura em Matemática, mas sim atividades desenvolvidas em inglês ao longo de disciplinas de Educação Matemática, por exemplo.

Com relação às habilidades da língua inglesa que os docentes consideram mais importantes para o licenciando em Matemática, os professores Beatriz, Thiago e William apontam a leitura e a compreensão enquanto os professores Durval e Lorenzo indicam a leitura e a escrita. Para explicarem o porquê de indicarem essas habilidades como as mais relevantes para os alunos do curso de Licenciatura em Matemática, os docentes o fizeram da seguinte forma:

Quadro 8 – Justificativa dos professores de matemática acerca das habilidades do inglês mais relevantes para os alunos de Licenciatura em Matemática

Professora Beatriz	Beatriz: Porque penso que o escrever e falar necessitaria[m] de um tempo bem maior para ser[em] desenvolvido[s]... e não sei se conseguiríamos alocar este tempo dentro de uma grade curricular elementar. Talvez como uma disciplina eletiva coubesse trabalhar mais estas outras habilidades. Se as habilidades de ler e compreender forem desenvolvidas em nível mais básico, poderão contribuir para ampliar a fonte de acesso a [sic] informação dos nossos alunos.
Professor Durval	Possibilita que o licenciando pesquise materiais que estejam em inglês e que possa fazer o “abstract” em seu TCC.
Professor Lorenzo	Para mim, a primeira necessidade é ter acesso as [sic] produções externas, e isso se dará principalmente pela leitura. O foco principal do curso é formar professores que vão atuar na região, e não vejo por qual motivo falar e compreender o que se escuta deveria ser uma prioridade.
Professor Tiago	Todas as habilidades são importantes, mas creio que a leitura e compreensão estão mais próximas de nossos alunos. Na minha opinião são necessidades mais urgentes.
Professor William	Tendo adquirido a habilidade de ler e compreender, o licenciando em matemática já passa a ser capaz de acessar pesquisas e materiais didáticos em inglês, tornando sua formação mais ampla.

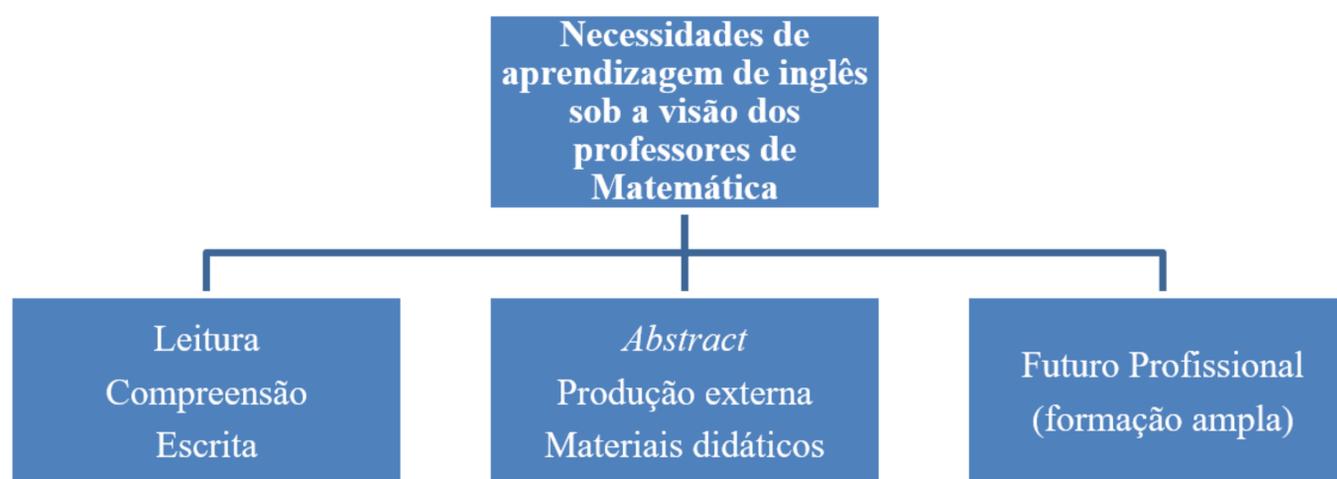
Fonte: Elaboração própria

Como podemos verificar, a professora Beatriz acredita que as habilidades de produção escrita e oral demandam mais tempo para serem desenvolvidas, por isso, a leitura e a compreensão, mesmo que em nível básico, podem auxiliar a ampliação da fonte de acesso à informação dos licenciandos. O professor Tiago, apesar de considerar todas as habilidades do inglês importantes, crê que a leitura e a compreensão estejam mais próximas de seus alunos e seriam as necessidades mais urgentes. O professor William explica que, se o licenciando adquire a habilidade de leitura e compreensão, já será capaz de ter acesso à pesquisa e a materiais didáticos em inglês, ampliando sua formação. O professor Durval afirma que a leitura e a escrita permitem que o licenciando não somente pesquise materiais que estejam em língua inglesa, como também auxiliam na escrita do *abstract* dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O professor Lorenzo explica que a leitura possibilita que os licenciandos tenham acesso às produções externas e que não deveriam ser prioridade as habilidades de produção e compreensão oral.

Ao observarmos as respostas dos professores de Matemática do Curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do litoral de São Paulo, concluímos que as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática dessa instituição apontadas por esses docentes são voltadas à necessidade acadêmica e ao futuro profissional desses alunos. Os discentes precisam ler textos acadêmicos em inglês, prioritariamente, o que os possibilita ter acesso a estudos publicados no exterior, contribuindo não somente nas suas atividades enquanto estudantes, como também na sua formação como professores. Notamos que o conceito do inglês como língua franca da academia (MAURANEN, 2011 *apud* DELLA ROSA *et al.*, 2016) está representado nas respostas dos professores de Matemática.

Demonstramos essas necessidades na figura a seguir.

Figura 2 – As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática apontadas por professores de Matemática



Fonte: Elaboração própria

As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática contempladas pelas disciplinas Inglês para Propósitos 1 e 2

A fim de demonstrarmos quais das necessidades apontadas pelos respondentes³⁰ estão contempladas nas disciplinas de inglês ofertadas pelo curso contexto desta pesquisa, utilizamos, primeiramente, as respostas dos egressos e alunos do curso de Licenciatura em Matemática às questões 11 e 12 do questionário 1. Em seguida, trazemos trechos dos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

Os egressos e licenciandos em Matemática, ao responderem à pergunta 11 *As disciplinas de inglês, desenvolvidas no curso de Licenciatura em Matemática, atenderam as suas necessidades de aprendizagem dessa língua? Explique.*, afirmam, em sua maioria³¹ que essas disciplinas contemplam suas necessidades de aprendizagem da língua inglesa. Apresentamos essas respostas no quadro abaixo:

Quadro 9 – Necessidades de aprendizagem de inglês contempladas pelas disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

1 - Atenderam minhas necessidades para o curso de licenciatura	7 - Tecnicamente sim
5 - Sim. Atendeu à necessidade da leitura e escrita técnica, bem como alguns termos acadêmicos	10 - As disciplinas de inglês foram fundamentais, pois eu estava em um nível muito básico de vocabulário e a disciplina permitiu um horizonte de possibilidades em termos de conhecimento específico, além disso, ajudou na construção e leitura de um <i>abstract</i>
6 - Sim! Me ajudou a revisar alguns conceitos já estudados, aprendi coisas novas relacionadas ao curso de Matemática em inglês e me deu grande suporte ao escrever e estruturar o <i>abstract</i>.	11 - No curso de Matemática sim
12 - Eu entendo que a disciplina era necessária naquele momento já que teríamos que ler artigos e texto, que muitas vezes poderiam estar em inglês para o TCC e para a escrita do <i>abstract</i>, eu acabei não usando muitos artigos em inglês na minha pesquisa, mas acredito que todo aprendizado é válido, tanto que depois que eu terminei a faculdade eu me inscrevi numa escola de idiomas para tentar aprender mais.	13 - Sim, aprender os cognatos me ajudaram muito!

Fonte: Elaboração própria

30 Faremos referência às respostas dos egressos e licenciandos em Matemática por meio dos números de 1-13.

31 Compilamos no Quadro 9 as respostas dos 8 licenciandos e egressos que afirmam ter suas necessidades de aprendizagem de inglês contempladas pelas disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

Como podemos perceber, nas respostas 1 e 11 os participantes afirmam que as disciplinas de inglês atenderam às suas necessidades para o curso de licenciatura em Matemática convergindo com as respostas 5, 6 e 10, pois estes respondentes mencionam a prática de leitura e escrita acadêmica, especificamente *abstract*, e aprendizado de vocabulário específico da área de Matemática. Segundo Hutchinson e Waters (1987) e Dudley-Evans e St. John (1998), o IPE pode ser dividido em ramificações diferenciadas conforme suas necessidades: para fins acadêmicos e profissionais.

A nosso ver, essas respostas estão alinhadas à concepção de Inglês para Propósitos Específicos, especialmente, Inglês para Propósitos Acadêmicos, uma vez que as habilidades da língua-alvo e o gênero textual estudados estão voltados às necessidades de aprendizagem de inglês referentes à área de Matemática. Ressaltamos que as respostas dos egressos e licenciandos em Matemática convergem com as necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos professores de Matemática na primeira categoria de dados descrita e analisada na seção anterior. Além disso, ao analisarmos os Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, observamos que essas necessidades estão contempladas nesses documentos:

Quadro 10 – Ementa e objetivos das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

DISCIPLINA	EMENTA
Inglês para Propósitos Específicos 1	Domínio de vocabulário³² e de estruturas gramaticais básicas para desenvolver estratégias de leitura e produção de texto em inglês.
Inglês para Propósitos Específicos 2	Capacitação do aluno para o uso da língua inglesa com o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos em inglês nas áreas da matemática e da educação, a partir de estratégias próprias de leitura eficaz. Elaboração de <i>abstract</i> em inglês.

Fonte: Elaboração própria baseada nas ementas dos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos 1 e 2

Diferentemente das respostas descritas anteriormente, a resposta 12 indica que, apesar de não ter lido artigos em inglês para o desenvolvimento de sua pesquisa, o/a respondente acredita que as disciplinas de inglês são válidas, pois se sentiu motivado/a a continuar estudando essa língua após o término do curso. Pensamos que essa resposta pode estar relacionada ao uso do inglês para uma formação mais ampla do professor de matemática como apontado por alguns docentes na seção prévia a esta.

No que tange às habilidades que os egressos e licenciandos desenvolveram ao longo das disciplinas de inglês, 13 respondentes apontaram a leitura, oito a escrita, três a audição e um a fala. Podemos perceber que todos os participantes consideram ter desenvolvido a compreensão

³² Destaque nosso.

escrita e oito deles a produção escrita. Essas habilidades foram apontadas pelos docentes de Matemática enquanto prioritárias aos licenciandos em Matemática convergindo também com as ementas das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 já demonstradas no Quadro 10 desta seção.

A resposta 13 confirma que suas necessidades de aprendizagem de inglês foram atendidas pelas disciplinas de inglês cursadas no decorrer da graduação citando que o conhecimento dos cognatos teria sido muito útil. Destacamos que essa resposta faz menção ao uso da estratégia de leitura – cognatos – para auxiliar na leitura de textos em inglês, o que se confirma quando observamos o conteúdo a ser estudado na disciplina Inglês para Propósitos Específicos 1:

CONTEÚDOS - estratégias de leitura: *layout*, dicas tipográficas, *prediction*, cognatos, *skimming*, *scanning*, informação não verbal, inferência contextual;

- identificação do assunto e da temática;
- conhecimento das principais estruturas gramaticais: *Pronouns*, *Nominal Groups*
- palavras comuns em textos acadêmicos especialmente da área de Matemática e educação.

Após a descrição e a análise dos dados das respostas dos egressos e licenciandos em Matemática ao questionário 2, bem como dos Planos de Ensino das disciplinas de inglês ofertadas no curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de educação tecnológica, concluímos que as necessidades de aprendizagem de inglês da maioria desses participantes relacionadas às especificidades da área de Matemática estão contempladas nas disciplinas Inglês para propósitos Específicos 1 e 2. A nosso ver, essas disciplinas condizem com os preceitos da quarta fase do Inglês para Propósitos Específicos proposta por Hutchinson e Waters (1987), a saber, a análise de habilidades e estratégias, pois o foco dessas disciplinas está no trabalho da compreensão e interpretação de textos escritos por meio do uso de estratégias de leitura (TERENZI, 2014).

As necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática que não estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2

Para demonstrarmos quais necessidades apontadas pelos respondentes³³ não estão contempladas nas disciplinas de inglês ofertadas pelo curso contexto desta pesquisa, utilizamos as respostas dos docentes de Matemática à pergunta 18 do questionário 1, as respostas dos egressos e alunos do curso de Licenciatura em Matemática às questões 15 e 16 do questionário 2 e excertos dos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

³³ Faremos referência às respostas dos egressos e licenciandos em Matemática por meio dos números de 1-13.

Ao responderem à pergunta 18 “*Você considera que a carga horária de inglês disponível para o Curso de Licenciatura em Matemática (02 semestres de 38 horas) seja suficiente às necessidades acadêmicas dos futuros licenciados?*”, os professores de Matemática afirmaram que sim. Para complementarem suas respostas, os docentes explicitaram-nas³⁴ da seguinte forma:

Beatriz: [...] *Na minha opinião, que não é de alguém especialista em ensino de Línguas, dois semestres de Inglês bem aproveitados poderão representar, para alguns dos nossos alunos, os conhecimentos básicos para que possam dar conta da sua vida acadêmica quanto ao acesso a informações básicas em língua inglesa. Mas precisarão aprofundar estes conhecimentos se pretendem um domínio da língua, principalmente para desenvolver o ouvir, o falar, o ler e o compreender. [...]*

Durval: *É suficiente, pois oferece ao aluno condições para que ele possa escrever seu TCC e fazer suas pesquisas.*

Lorenzo: *É uma resposta difícil para determinar entre sim e não. [...] creio que a carga horária indicada é suficiente para discutir um inglês instrumental, baseado na leitura de textos específicos de uma mesma área, tanto para matemática como para educação matemática. Os textos didáticos e científicos possuem um padrão de escrita e de vocabulário, e não vale muito a pena para esse fim ficar discutindo indefinidamente a língua inglesa. [...] Tenho a impressão [de] que com essa carga horária também é possível discutir aspectos básicos da produção de textos científicos, como o abstract, e a construção de uma argumentação oral e sucinta de um trabalho realizado. [...] Creio ser suficiente para o reconhecimento de padrões textuais e aumentar seu repertório.*

Tiago: *creio que é suficiente diante de toda a demanda do curso de matemática. [...]*

William: *O contato com a disciplina em dois semestres já é suficiente para o aluno compreender a importância da língua.*

Quando nos atentamos às respostas dos docentes, notamos que estes afirmam que as disciplinas de inglês ofertadas ao longo do curso de Licenciatura em Matemática são suficientes para mostrar ao aluno a importância dessa língua para suas atividades acadêmicas e futuro profissional, além de proporcionar o contato deste com a leitura de textos acadêmicos e a escrita de *abstract*, ambas em nível básico, relacionados às áreas da Matemática e à educação Matemática. Dessa forma, compreendemos que as disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2 são um pontapé inicial para que o licenciando tenha acesso às pesquisas publicadas em inglês as quais podem contribuir para sua formação inicial e continuada.

Os egressos e alunos do curso de Licenciatura em Matemática foram indagados, nas questões 15 e 16 do questionário 2, acerca do que eles acreditam que não foi desenvolvido

³⁴ Foram compilados os trechos que explicitamente tratam da carga horária das disciplinas de inglês.

nas disciplinas de inglês que contribuísse com sua atuação como estudante e como professor de Matemática, respectivamente. Representamos essas respostas³⁵ na figura 3 a seguir:

Figura 3³⁶ – O que faltou nas disciplinas de inglês para a atuação dos egressos e licenciandos enquanto alunos e professores de Matemática



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar, as respostas foram categorizadas em três tópicos diferentes: tempo, crenças e sugestões. Com relação ao tópico tempo, as respostas 3, 4, 6, 8 e 12 apontam a necessidade de que as disciplinas de inglês sejam ofertadas com uma carga horária maior ou por mais tempo ao longo do curso, pois, como consta nos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, estas acontecem em dois semestres (3º e 4º), com duas aulas semanais (38 aulas), totalizando a carga horária de 31,7 horas em cada semestre. Acreditamos que a necessidade de ter mais aulas de inglês ao longo do curso de Licenciatura em Matemática possa estar relacionada às respostas 8 e 11 que apontam a falta de cursos anteriores de inglês e o ensino insatisfatório dessa língua no decorrer do ensino básico. Assim, por chegarem ao ensino superior com um nível de conhecimento de inglês muito baixo, os respondentes percebem que a quantidade de aulas de inglês proporcionadas por essas disciplinas não é suficiente para atender as suas necessidades de aprendizagem de inglês.

35 Trazemos as respostas dos participantes que apontaram o que não foi desenvolvido no decorrer das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2.

36 Ressaltamos que nosso foco neste capítulo não é tratar das crenças dos respondentes, por isso, trazemos algumas crenças que notamos nas respostas de alguns participantes, a fim de averiguar se são convergentes ou divergentes das necessidades de aprendizagem de inglês apontadas pelos professores de Matemática e contempladas ou não nos documentos institucionais.

No que tange ao tópico crenças, as respostas 2, 5 e 13 declaram, respectivamente, que, para se aprofundar na língua inglesa, é necessário fazer um curso de idiomas; ter conteúdo de inglês nativo, como aulas e material utilizados por americanos e fazer simulados como preparação para prova de proficiência de processo seletivo para mestrado. A resposta 2 converge com os apontamentos feitos pelos docentes de Matemática na primeira seção desta análise no sentido de que estes indicam que as disciplinas de inglês atendem às necessidades de aprendizagem da língua-alvo relacionadas às áreas de Educação Matemática e Matemática, fazendo-se necessário que o aluno continue seus estudos após o término das disciplinas de inglês.

Com relação ao conteúdo de inglês nativo, a resposta 5 menciona especificamente materiais utilizados por americanos. A nosso ver, essa resposta faz sentido quando pensamos no uso de materiais autênticos para o ensino de línguas, especificamente, para o ensino de inglês para propósitos acadêmicos, contudo cabe destacar que o inglês é língua materna em diversos países de diferentes continentes.

No que se refere à resposta 13, notamos que as disciplinas de inglês são vistas como insuficientes para que o professor de Matemática esteja preparado para uma prova de proficiência de inglês ou para as leituras que são necessárias ao longo de um curso de pós-graduação. Sendo assim, essa resposta parece convergir com a carga horária pequena das disciplinas Inglês para propósitos Específicos 1 e 2 e a pouca proficiência na língua-alvo mencionada por alguns respondentes.

O último tópico concernente às sugestões de atividades a serem realizadas nas disciplinas de inglês foi definido baseado nas respostas 7, 9 e 10. A resposta 7 indica que as disciplinas de inglês tenham mais conexão com as disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Matemática, convergindo com a sugestão do professor Lorenzo de que atividades de leitura em inglês sejam desenvolvidas em alguma das disciplinas de Educação Matemática, por exemplo, e o professor da língua-alvo dê suporte. A resposta 9 sugere que exista um nivelamento para os licenciandos que tenham dificuldade de aprendizagem de inglês estando provavelmente alinhada às informações sobre a pouca proficiência em inglês já apontada por outros respondentes. Por fim, a resposta 10 propõe que atividades fora do contexto de sala de aula também sejam realizadas para a prática da língua-alvo.

Após termos descrito os apontamentos dos egressos e licenciandos em Matemática a respeito das necessidades de aprendizagem de inglês que não estão contempladas nas disciplinas de Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2, concluímos que as necessidades destes respondentes não estão contempladas pelos documentos que regem as disciplinas de inglês ministradas ao longo do curso dessa instituição de educação tecnológica, mas sim as necessidades voltadas à área de Educação Matemática e Matemática estão contempladas nessas disciplinas.

Considerações finais

Nosso objetivo neste capítulo foi mapear as necessidades de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica do litoral do estado de São Paulo, para, então, verificar em que medida essas necessidades estão contempladas nos documentos institucionais que regem as disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2. Assim, pudemos responder à pergunta norteadora deste estudo: *Em que medida as necessidades desse público-alvo estão contempladas nos Planos de Ensino das disciplinas Inglês para Propósitos Específicos 1 e 2?*

Após termos descrito e analisado os dados provenientes dos questionários e dos excertos dos Planos de Ensino, averiguamos que as necessidades acadêmicas de aprendizagem de inglês de licenciandos em Matemática apontadas pelos docentes de Matemática estão contempladas nos documentos institucionais referentes às disciplinas de inglês. Em contrapartida, os egressos e licenciandos em Matemática participantes desta pesquisa afirmam que a leitura e a escrita de textos acadêmicos ao longo de dois semestres são suficientes para atender às necessidades de aprendizagem de vocabulário específico das áreas de Educação Matemática e Matemática, mas não às suas necessidades de aprendizagem de inglês resultantes de sua proficiência baixa na língua-alvo, motivada, segundo esses respondentes, pela insuficiência do ensino de inglês na Educação Básica.

Esses dados nos fazem refletir a respeito de diferentes aspectos relacionados diretamente à prática docente no ensino de inglês para propósitos específicos/acadêmicos: 1) a relevância da realização de uma análise de necessidades de aprendizagem de inglês do público-alvo; 2) baseado nessa análise, qual planejamento de curso de línguas escolhido pelo professor para organizar suas aulas; 3) como essas aulas se concretizarão por meio de um material didático.

Como já apontamos, a análise de necessidades ganha força com o ensino de inglês para propósitos específicos e depois no ensino de inglês para propósitos gerais (WEST, 1994). Segundo Almeida Filho (2012), ela é fundamental para que o ensino seja concretizado dentro de suas materialidades, dentre as quais destacamos neste estudo o planejamento do curso e a seleção ou produção de materiais.

Após o mapeamento das necessidades, o professor inicia o planejamento do curso de inglês o qual ministrará. Esse curso estará embasado não somente nessa análise, como também nas diretrizes que norteiam o ensino de inglês de um contexto e público-alvo específicos. Dessa maneira, quando refletimos acerca dos dados que obtivemos referentes ao ensino de inglês para licenciandos em Matemática de uma instituição de educação tecnológica, pensamos no quão complexa é a tarefa do professor em escolher um planejamento de curso que orientará sua prática em sala de aula uma vez que a carga horária das disciplinas de inglês é pequena, os

Planos de Ensino estabelecem que os conteúdos estejam relacionados às áreas de Educação Matemática e Matemática e os alunos possuem um nível linguístico baixo.

Ademais, após esse planejamento, o professor de inglês precisa definir qual material didático utilizará para materializar o processo de ensino. Esse professor conseguirá atender às necessidades de aprendizagem dos licenciandos por meio de materiais didáticos disponíveis no mercado? Acreditamos que, possivelmente, ele utiliza recortes de diferentes materiais unidos a materiais de sua autoria e que esse material “Frankstein” não contemplaria as necessidades desse público-alvo. Além disso, nem sempre o professor tem formação e experiência para criar um material didático sob medida (ALMEIDA FILHO, 2008).

Por fim, tendo essa reflexão em vista, concluímos que esses dados estão diretamente ligados à prática do professor de inglês em sala de aula, materializada pelo material didático (ALMEIDA FILHO, 2012). Apontamos, assim, a necessidade de pesquisas que tratem da elaboração de materiais para o contexto de ensino de inglês a licenciandos em Matemática de instituição de educação tecnológica a fim de trazer dados empíricos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos tecnológicos. **REVERTE**: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba, Indaiatuba, v. 6, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2012.

BRITO, P. A. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no ensino superior tecnológico**: grau de ajuste de uma situação atual para o ELFE (Ensino de Línguas para Fins Específicos). 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CELANI, M. A. A. A retrospective view of an ESP teacher education programme. **The ESPecialist**, v. 19, n. 2, p. 233-244, 1998.

CELANI, M. A. A.; FREIRE, M. M.; RAMOS, R. C. G. **A Abordagem Instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DELLA ROSA, S. F. P. *et al.* Inglês para Propósitos Específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 25-39, jan./jun. 2016.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Spain: Oxford, 2007.

DUDLEY-EVANS, T.; ST. JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes – A multi-disciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LONG, M. H. (Ed.). **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MATTOS, C. M. P. **Vou ensinar língua estrangeira num Instituto Federal: aspectos da formação do professor de inglês em contexto superior tecnológico de ensino de línguas para fins específicos (ELFE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RAMOS, R. C. G. De instrumental a LinFE: percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JÚNIOR, A. F. (Org.). **Línguas para Fins Específicos: Revisitando conceitos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

TERENZI, D. **Princípios norteadores para o planejamento de cursos de línguas para propósitos específicos em curso superior tecnológico (manutenção de aeronaves): considerando visões de aprendizes, instituição formadora e empregadores**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

WEST, R. Needs analysis in language teaching. **Language teaching**, Cambridge, v. 27, n. 1, p. 1-19, 1994.

Teaching Quilt: tecendo habilidades e competências do professor de inglês

Maria Valésia Silva da Silva
Samira Dall Agnol

Students don't need a perfect teacher.

*They need a happy teacher
who's gonna make them excited
to come to school
and grow a love for learning.*

Anonymous

Formação de professores de Língua Inglesa – breve introdução

A literatura tradicional sobre formação do professor de língua estrangeira tem salientado a necessidade de um processo longo e contínuo vinculado às práticas em sala de aula, como apresentam Smith (1987), Celani e Collings (2003). Há ainda autores que reiteram, por exemplo, que há professores habilitados em Língua Inglesa que “são” professores, enquanto outros “estão” professores (por exemplo, Cox e Assis-Peterson, 2002). Infelizmente, há também aqueles que são habilitados, entretanto, conhecem pouco ou quase nada a respeito das abordagens de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Cox e Assis-Peterson (2002), esses professores não estariam familiarizados com teorias linguísticas que embasam tais questões práticas, visto que suas aulas são um reflexo de suas experiências anteriores na graduação, em cursos livres, em escolas públicas ou privadas, ou mesmo no contato com falantes nativos.

Neste breve texto, busca-se discutir as habilidades e competências atinentes a cada nível de ensino, tendo como foco o professor de Língua Inglesa. Para tanto, organizou-se uma discussão sobre o professor de inglês no Ensino Básico, contemplando, assim, o Ensino Fundamental e Médio, bem como propôs-se algumas reflexões sobre as habilidades inerentes ao docente que atua em espaços não-formais de aprendizagem, tais como, escolas de idiomas ou outros centros de línguas. Como última abordagem, entende-se como primordial registrar alguns direcionamentos para encaminhar a formação continuada desse profissional extremamente relevante para a construção de cidadãos cientes de suas práticas.

O professor de inglês no Ensino Básico

Falar sobre as competências a serem desenvolvidas na formação de professores de Língua Inglesa do Ensino Básico exige que façamos um relato das diversas realidades pública e privada, que seguem a mesma legislação. Dependendo do contexto em que o professor se encontra, as necessidades de formação são diferentes. Seguramente, podemos dizer que a maior parte dos professores de Ensino Básico se encontram no Ensino Público Municipal, Estadual e Federal.

Primeiramente, precisamos verificar o que diz a lei que organiza a formação de professores no país. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), em seu artigo 67, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A lei estabelece:

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho. Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

A partir dessa leitura, será realizado um panorama da realidade nacional, no que se refere à formação necessária para professores de Ensino Básico, levando em conta os itens considerados na referida lei.

No âmbito Federal, existe a exigência de concurso público, o que nivela o ingresso dos professores com, no mínimo, curso de graduação na área de atuação. Na área de línguas, como o professor é concursado para dedicação exclusiva, usualmente, o professor de Língua Inglesa, dependendo da demanda, também leciona Língua Portuguesa.

Devido ao fato da boa remuneração, esses concursos despertam o interesse de docentes Mestres e Doutores. Dessa forma, é possível concluir que esses professores já tenham uma significativa experiência de ensino e a bagagem necessária de conhecimento, mas, que ainda assim, é imprescindível que esses saberes sejam seguidos de formações continuadas e atualizações (congressos, seminários, eventos de associações de classe, grupos de estudo etc.) e compartilhamento do conhecimento construído na sua prática docente com seus pares, na escola em que atua ou ainda na rede de ensino a qual se vincula, visto que, na maioria dos casos, os institutos federais têm somente um professor por unidade.

A situação das escolas estaduais difere em cada estado e contrasta negativamente com a situação das instituições federais, principalmente no tocante aos docentes de Língua Inglesa.

Há muitos anos, no estado do Rio Grande do Sul, na área de Língua Inglesa, não acontece concurso público, então são escassos os professores estaduais concursados. Diferentemente dos Institutos Federais, a remuneração é insuficiente e desmotivadora e, por conta disso, profissionais mais qualificados buscam outras áreas de atuação, fazendo com que o estado tenha que contar com alguns profissionais com um nível de proficiência menor, com menos formação metodológica específica e com escassa experiência didático-pedagógica atinente à área.

Dessa forma, atualmente, existem professores concursados, professores contratados emergencialmente, sua grande maioria e, em menor número, professores fluentes em Língua Inglesa de outras áreas e alguns que lecionam em escolas bilíngues.

O aumento de escolas bilíngues é recente e existe uma tendência de aumento delas. Essa tendência iniciou-se junto às escolas particulares e vem tomando espaço também nas escolas públicas. Algumas iniciativas, na escola pública, aconteceram durante a Copa do Mundo no Rio de Janeiro (2014) e se difundiram em outros estados do país.

Com relação à legislação das escolas, a brasileira considera as escolas bilíngues parte do todo de escolas no Brasil, o que as torna sujeitas às mesmas regras e obrigações. No que concerne à educação bilíngue, a legislação educacional brasileira regulamentava somente a *educação indígena* e a *educação especial de surdos*. Isso causou, poderíamos dizer, variantes de escolas bilíngues, que, na opinião de muitos especialistas, não deveriam ser consideradas bilíngues.

Tornou-se necessário que o *Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica*, em 2020, elaborasse *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue* que traçassem um histórico dos fundamentos legais das escolas bilíngues no Brasil, conceituasse bilinguismo, relatasse o estado da arte das escolas bilíngues da América Latina e do Brasil e fizesse a relação necessária entre a BNCC e a Educação Bilíngue, para que houvesse um alinhamento de ambas.

Também na Base Nacional Comum Curricular, no que concerne às habilidades e competências que devem ser desenvolvidas junto a nossos alunos durante o Ensino Básico, devem-se nortear as habilidades e competências necessárias a serem desenvolvidas na formação de professores, o que vem descrito na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

A referida resolução, em seus artigos 3º e 4º, detalha os princípios das competências e habilidades desejadas.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

A partir do exercício da supervisão dos diferentes estágios dos acadêmicos de Letras Inglês-UCS, especialmente durante o período entre 2015 e 2021³⁷, bem como pelos encaminhamentos e desdobramentos dos estudantes finalistas de curso, pode-se afirmar que o início de carreira de muitos professores de Língua Inglesa acontece na Rede Estadual de Ensino, pela menor exigência para o ingresso. Existe, também, outra limitação, em alguns estados, em que um curso de Língua Inglesa ou uma viagem prolongada ao exterior é suficiente para capacitar esse profissional a ser professor de inglês, o que se sabe não ser suficiente para uma boa prática em sala de aula.

Nesse caso, a exigência na formação desses professores deveria ser mais específica. Primeiramente, um curso de Licenciatura em Língua Inglesa e uma formação que propicie a fluência na língua inglesa nas habilidades necessárias: fala, audição, leitura e escrita. A seguir, um curso de especialização na sua área específica de atuação seria o ideal.

Em relação às Redes Públicas Municipais, deparamo-nos com duas realidades também; alguns municípios fazem a contratação por meio de concursos públicos, ou outro referencial, fazem por contratação emergencial por tempo limitado ou não.

Da mesma forma que as federais, as redes públicas municipais, em geral, oferecem uma remuneração superior às redes estaduais, o que colabora para a contratação de profissionais mais qualificados.

A rede particular de ensino segue a mesma legislação, em geral solicita e faz a seleção dos professores de inglês pelas habilidades e competências necessárias para um bom desenvolvimento das atividades, **habilidades que serão descritas mais detalhadamente a seguir.**

Muito longe do relato das informações serem uma crítica às redes de ensino, ele tem o objetivo de refletir sobre as diversas situações das redes. Como profissionais inseridas em diferentes círculos educacionais, é de nosso conhecimento o esforço, o comprometimento e a atuação crítica e consciente de muitos professores. No entanto, é imprescindível que se possam apontar problemas, falhas e incoerências no intuito de promover o debate e, dentro das possibilidades, possíveis soluções para as situações problemáticas que, especialmente, o ensino público vem enfrentando.

Nesse sentido, busca-se reiterar quais seriam as qualificações e capacidades necessárias para os docentes de Língua Inglesa. Retomando as habilidades e competências necessárias ao professor de línguas em educação, Bleichenbacher (2019) argumenta que são 8 as dimensões de competências para professores de línguas em educação, as quais podem ser aplicadas a docentes das mais distintas áreas do conhecimento. São elas:

³⁷ As autoras têm atuado como supervisoras, em semestres distintos, nos quatro estágios propostos na grade curricular do curso de Letras Inglês-UCS, quais sejam: Estágio I – teórico e observatório; Estágio II – Práticas no Ensino Fundamental; Estágio III – Práticas no Ensino Médio; Estágio IV – Práticas em espaços não-formais de aprendizagem.

Gráfico 1 – Competências do Professor de Língua Inglesa



Fonte: Tradução das autoras da Taxonomia das categorias das competências dos professores de línguas na educação, adaptado de Bleichenbacher (2019)

Para dar início a uma carreira bem-sucedida na área de ensino de línguas estrangeiras, é imprescindível que se disponha de *valores éticos e princípios profissionais* baseados no respeito ao estudante, à instituição e aos processos individuais e coletivos de ensino e aprendizagem. Compreender seu espaço e seu limite, enquanto docente e em relação aos seus pares e superiores; manter a autoridade, sem ser autoritário em sala de aula; estabelecer o estudante como centro do processo educacional, bem como suas necessidades e conquistas são alguns dos ingredientes que compõem questões atinentes aos valores e aos princípios educacionais.

Em seguida, o docente precisa apresentar conhecimentos da língua a ser ensinada e tais *competências linguística e comunicativa* devem fazer parte de sua *práxis*, visto que as línguas são ensinadas e aprendidas com propósitos comunicativos, interacionais. Ou seja, o professor de inglês precisa ser capaz de se comunicar de forma adequada com os diferentes níveis de estudantes para os quais irá ministrar suas aulas, bem como deve estar familiarizado com as dinâmicas e as estruturas da língua, com o intuito de ter condições de fazer seus estudantes compreenderem e se apropriarem das questões em foco, em cada aula.

Se ainda havia alguma dúvida sobre a necessidade de os professores desenvolverem *competências em tecnologia da informação*, os acontecimentos mundiais e nacionais dos últimos dois anos vêm dando conta de extinguir tal hesitação. Antes ainda de qualquer pandemia ou evento que forçasse uma mudança radical no modo de ensinar, já se insistia não somente na formação inicial, mas em momentos de formação continuada, sobre a relevância e a necessidade de o professor de Língua Inglesa buscar, descobrir, estudar novas abordagens, outros materiais e distintas plataformas de ensino, com o propósito de aproximar-se do estudante por meio

da tecnologia e de todos os benefícios que um docente atento e preparado pode usufruir a partir dos recursos virtuais disponíveis na internet, na atualidade.

O ponto a seguir está dentre os mais relevantes para o desenvolvimento profissional do professor de Língua Inglesa, visto que apresentar *competências metalinguística, meta-discursiva e meta-cultural* vai muito além de conhecer a estrutura, o vocabulário e a pronúncia de uma língua. Ao atender a tais demandas, o docente terá condições de contextualizar elementos linguísticos, interpretar textos e contextos socioculturais, bem como será capaz de analisar as relações entre a língua que se ensina e o sujeito que a aprende, os espaços sociais e geográficos em que a língua é utilizada, bem como os interesses e os benefícios de cada um dos falantes da língua em foco.

Ainda, é de máxima relevância requerer que os docentes de Língua Inglesa desenvolvam *competências para o ensino*, uma vez que, diferentemente de um falante da língua que não ensina, o professor precisa ser capaz de traduzir as instâncias que compõem o idioma de modo a fazer-se compreender por seus estudantes, ou seja, transformar seu conhecimento da língua em blocos didáticos interessantes, coerentes e relevantes, em termos de comunicação e interação.

Nesse viés, a *competência para a cooperação* ganha ênfase, visto que, para comunicar-se e interagir a partir de uma língua, a colaboração entre os falantes é imprescindível, configurando-se como um primeiro nível de tal competência. Num segundo nível, a relação entre docente e discentes também é permeada pela cooperação, já que é do interesse do professor ensinar e, por conseguinte, do estudante aprender. Assim, colaborando mutuamente, a concretização dos processos de ensino e aprendizagem torna-se viável.

Como *competência para educação inicial e para desenvolvimento continuado da carreira* compreendem-se os movimentos realizados pelos docentes no sentido de buscar, paulatinamente, formas de ampliar seus conhecimentos, de desenvolver suas habilidades e de aprimorar suas competências. É de senso comum afirmar que o professor é um eterno aprendiz, portanto existe uma verdade explicitada em tal afirmação que não deixa mentir em relação à necessidade de aprimoramento, de ampliação e desenvolvimento contínuo no caso dos professores. Há muitas razões para que um professor não fique estagnado, ou não tome seu conhecimento como completo, quais sejam: as mudanças constantes em termos de vocabulário, de estruturas e de modos de expressão da Língua Inglesa; as contínuas evoluções tecnológicas, industriais e de informação; a necessidade de ensinar de modo a fazer sentido para seus discentes; o medo da obsolescência; entre outras razões possíveis e plausíveis.

Por fim, é de grande relevância pensar nas *oportunidades de desenvolvimento profissional* dos docentes de Língua Inglesa como formas de realização profissional, dado que é bastante recorrente que um professor recém-formado inicie sua carreira em funções menos privilegiadas.

Entretanto, traçar metas, buscar aprimoramento e parcerias e preparar-se para realizar objetivos profissionais são movimentos que possibilitam ao profissional sobressair-se e conquistar relevância entre seus pares, bem como prestígio entre seus estudantes e, eventualmente, reconhecimento financeiro.

O professor de inglês em situações não-formais de ensino

Ao considerar o trabalho realizado por professores de língua estrangeira em situações de ensino não-formal, ou seja, em contextos conhecidos como Inglês para Fins Específicos, ou melhor, English for Specific Purposes (ESP), o professor de Língua Inglesa precisa desenvolver distintas habilidades que possibilitem a esse educador atuar de modo íntegro, profissional e coerente.

Nesse grupo de docentes, encontram-se aqueles professores que buscam em institutos de idiomas, escolas especializadas, escolas de línguas e instituições afins não somente melhores condições de ensino, mas maior reconhecimento financeiro e maiores desafios e possibilidades de crescimento profissionais.

Nesse sentido, buscou-se, dentre autores e pesquisadores da área, as principais características que perfilam esse profissional da Língua Inglesa. Dentre esses autores, optou-se por revisar: Prodromou (1991), Vieira-Abrahão (2001), Cox e Assis-Peterson (2002), Drummond e Gimenez (2009), Silva e Zeulli (2010) e, a partir da resenha desses autores, foi possível delinear as principais habilidades esperadas nos professores de inglês para fins específicos (ESP).

A partir das discussões desses autores, foram destacadas quatro grandes áreas de desenvolvimento de habilidades, quais sejam: habilidades linguísticas, habilidades pedagógicas, habilidades relacionais e características pessoais. O primeiro conjunto de habilidades diz respeito às habilidades vinculadas à língua propriamente dita, quais sejam:

- *Habilidades linguísticas:*

- i. Compreende de forma abrangente os princípios básicos do ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- ii. Compreende os sistemas linguísticos da fonologia, da gramática e do discurso da Língua Inglesa;
- iii. Atinge níveis confortáveis de fluência em todas as habilidades comunicativas da Língua Inglesa;
- iv. Conhece por experiência o que é aprender uma língua estrangeira;
- v. Mantém-se atualizado por meio de leituras, participação em grupos de estudo, contatos profissionais, conferências, congressos, cursos, etc.

Como síntese, pode-se afirmar que, apesar de ser a primeira grande habilidade a ser desenvolvida pelos docentes, ela precisará de constante desenvolvimento e atualização, tendo em vista a dinamicidade dos processos linguísticos, bem como o aprimoramento das abordagens e metodologias de ensino.

O segundo conjunto de habilidades gira em questões didático-pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem, como segue:

- *Habilidades pedagógicas:*

- i. Conhece e aplica abordagens distintas no ensino de línguas;
- ii. Compreende e utiliza uma ampla variedade de técnicas;
- iii. Projeta e executa planos de aula com eficiência e criatividade;
- iv. Monitora as aulas conforme se desenvolvem e faz alterações eficazes no meio da aula;
- v. Percebe efetivamente as necessidades linguísticas, emocionais e cognitivas de cada estudante;
- vi. Fornece *feedback* significativo aos aprendizes;
- vii. Estimula a interação, a cooperação e o trabalho em equipe;
- viii. Utiliza princípios apropriados para o gerenciamento da sala de aula;
- ix. Apresenta e explica cada atividade ou tarefa de forma clara e objetiva;
- x. Adapta de modo criativo o material didático, além de lançar mão de outros recursos (áudios, vídeos, materiais impressos, jogos, *realia*, etc.);
- xi. Produz de forma inovadora novos materiais didáticos, sempre que necessário;
- xii. Utiliza técnicas interativas e motivadoras para avaliar o progresso de cada estudante.

Dentre todos os aspectos mencionados, é de suma importância refletir sobre o papel do estudante nesse processo. Em outras palavras, toda e qualquer abordagem didática deve iniciar seu percurso a partir do aluno, tendo em vista suas condições socioeconômicas e sociais, seus conhecimentos e suas experiências na língua, bem como suas habilidades e dificuldades enquanto aprendiz. Sem essa perspectiva, o melhor dos professores será incapaz de criar vínculos relevantes com seus alunos, dificultando, se não impedindo, a aprendizagem.

O grupo seguinte de habilidades está vinculado às questões interpessoais, quais sejam:

- *Habilidades relacionais:*

- i. Está ciente das diferenças culturais e é sensível às tradições culturais dos estudantes;
- ii. Gosta de estar com pessoas, demonstra entusiasmo, cordialidade e humor apropriado;
- iii. Valoriza as opiniões e as habilidades dos aprendizes;
- iv. É paciente ao trabalhar com estudantes que apresentam habilidades heterogêneas;
- v. Cria um ambiente favorável para que a aprendizagem ocorra;
- vi. Cooperar harmoniosa e francamente com seus pares (colegas professores);
- vii. Busca oportunidades para compartilhar pensamentos, ideias e técnicas com seus pares.

A partir desses aspectos, o docente é capaz de construir um ambiente seguro de aprendizagem, possibilitando que seus discentes desenvolvam suas habilidades, construam seus conhecimentos na língua e criem vínculos positivos entre colegas e com o professor.

Por fim, alguns elementos de ordem individual podem fazer a diferença para o sucesso de um professor de Língua Inglesa, como segue:

- *Características pessoais:*

- i. É organizado, cuidadoso com horários e compromissos e confiável;
- ii. É flexível para adaptar-se a possíveis mudanças;
- iii. Mantém uma mente curiosa ao buscar novas maneiras de ensino e aprendizagem;
- iv. Estabelece metas de curto, médio e longo prazo para seu crescimento profissional contínuo;
- v. Preza padrões morais e éticos e os coloca em prática.

Como visto, há traços pessoais que facilitam o trânsito de determinados profissionais pela área da educação e, mais especificamente, pelo ensino de Língua Inglesa. Entretanto, muitas dessas características podem e devem ser aprimoradas, não sendo o caso de habilidades inatas.

Em suma, ressalta-se que ser professor de Língua Inglesa é uma tarefa demasiadamente desafiadora, independentemente do nível de ensino. Mesmo que, aos olhos daqueles que observam o processo do lado de fora da escola, pareça algo muito simples, os profissionais da área precisam estar convictos da relevância de sua função e estar cientes da necessidade de aprimoramento constante, no intuito de fortalecer ou mesmo de questionar os conhecimentos previamente adquiridos.

Formação continuada do professor de inglês: um processo enriquecedor

Tanto as demandas educacionais, bem como os contextos socioculturais e econômicos, contribuem para que o professor de Língua Inglesa busque criar uma rede de relacionamento profissional que permita seu desenvolvimento linguístico, didático-pedagógico e sociocultural de forma constante.

Nesse viés, é desejável que os professores busquem aprimorar seus conhecimentos, sejam eles de questões linguísticas ou questões didático-pedagógicas, ou outros ainda. Como dito, é de praxe considerar o professor como sendo um eterno estudante, visto que, a cada novo desafio, seja iniciar os trabalhos em uma turma nova, ministrar aulas a um aluno particular ou mesmo lecionar em uma instituição de ensino diferente das anteriores, e isso configura-se como uma oportunidade de angariar, de reciclar ou mesmo de reaprender novas noções docentes.

Sendo assim, é imprescindível considerar, na formação contínua, a tarefa de refletir para descobrir o estilo de ensinar que cada professor entende como adequado, fato que não invalida a exposição a diferentes métodos e estratégias sobre ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir dos quais as opções são feitas, conforme orienta Vieira-Abrahão (2001). Em complemento ao que aponta o estudo mencionado, a reflexão é de suma importância para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, no intuito de promover transformações das condições sociais de ensino. Nesse sentido, a autonomia do profissional acontece a partir das oportunidades de análise e reflexão sobre a própria prática docente, além das trocas e interações entre pares, sempre com o objetivo de tornar cada profissional mais ciente de suas bases teóricas e mais coerente com sua prática.

Em termos concretos, algumas oportunidades de formação continuada podem ser mencionadas. Ao iniciar mencionando as especializações, os mestrados e os doutorados na área de Letras, é importante frisar que, no Brasil, há apenas pós-graduações *lato sensu* com foco no ensino de Língua Inglesa, até o momento. As pós-graduações *stricto sensu* contemplam aspectos bastante variados dentro do escopo da área de Letras, portanto, essa é ainda uma lacuna em termos de formação de professores, por exemplo, para atuarem como formadores de outros professores.

Entretanto, além das pós-graduações, há inúmeras outras formas de continuar aprimorando-se ou mesmo criando redes de contatos profissionais. Para mencionar algumas dessas oportunidades, as quais, em sua maioria, são gratuitas, pode-se citar: grupos de estudo propostos pelo British Council³⁸ (SIG – Special Interest Group); cursos *on-line* oferecidos pelo Consulado Americano³⁹ para a formação de professores (MOOCS – Massive Open Online Courses and Webinars); oficinas, *webinars* e *one-day events* propostos pelo BRAZ-TESOL e, no estado, pelo BRAZ-TESOL Chapter-RS⁴⁰, o qual procura conjugar professores de diferentes nichos de ensino a fim de rever experiências, conhecimentos de língua e contatos profissionais. Além disso, diferentes universidades regionais e nacionais oferecem cursos de extensão, palestras em redes sociais, cursos *on-line* e grupos de leitura para professores de inglês. Muitas dessas atividades são oferecidas sem custo para os docentes, tendo em vista todo o entorno financeiro que não é favorável para a categoria.

O professor de inglês como arquiteto das manhãs – considerações finais

Decidir-se por ser professor em nosso país hoje não é uma tarefa fácil. Além do fato de muitas outras profissões proporcionarem um retorno financeiro consideravelmente maior,

38 Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

39 Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/iniciativas-educacionais/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

40 Disponível em: <https://braztesol.org.br/site/view.asp?p=198>. Acesso em: 24 abr. 2021.

o reconhecimento de ser professor – em qualquer área – é notadamente baixo. Entretanto, deve haver alguma maneira de realizar-se profissionalmente, após ter tomado uma decisão tão difícil. Talvez um dos mais importantes aspectos seja o fato de esse profissional abrir portas para outras pessoas. Ainda, outro ponto relevante é que, quando professores estão entregues à tarefa de ensinar, se transformam em pontes entre o conhecimento, as habilidades, as competências e os estudantes, o que configura um papel social crucial. Ser professor é ser um *arquiteto das manhãs*, já afirmava Selbach (2010).

Dentro desse universo, ainda existe a possibilidade de trabalhar na formação de futuros professores, o que parece uma tarefa ainda mais complexa e desafiadora, em função dos argumentos previamente expostos. Em virtude da desvalorização da profissão de professor, também o perfil do aluno licenciando modificou-se, obrigando o professor-orientador a repensar suas estratégias de ensino, de algum modo, rever seus critérios na seleção de leituras, na exigência de tarefas – às quais, muitas vezes, os alunos, mesmo em final de curso, ainda não estão habituados –, na cobrança do domínio de conceitos ou mesmo no foco das discussões propostas em sala de aula.

Desse modo, o professor-orientador precisa assumir uma postura de *caçador de talentos*, buscando desenvolver, em cada aluno-estagiário, o que há de melhor, aparando as arestas e oferecendo oportunidades de aprimoramento para aquelas habilidades pouco desenvolvidas ainda.

Nesse sentido, pensando no público com o qual trabalhamos – alunos finalistas com, supostamente, uma bagagem considerável em relação à área de atuação –, é necessário apresentar uma atitude aberta, receptiva, instigadora, no intuito de provocar a reflexão e a conexão entre os conhecimentos angariados durante o percurso de formação e as práticas docentes, especialmente no caso dos licenciandos em Letras. Sendo assim, as orientações personalizadas podem sobressair à orientação do grupo, dependendo do perfil da disciplina ministrada, auxiliando ainda mais no aprimoramento do educando, dirimindo as dificuldades e reforçando as habilidades já desenvolvidas.

Isso posto, é interessante considerar como elementos primordiais para o perfil do professor-orientador posturas que:

- i. creditem ao aluno a possibilidade de mudanças no campo de atuação, tomando o cuidado de manter o foco na realidade;
- ii. ressaltem a autonomia do aluno, sem, no entanto, deixá-lo desamparado e sem rumo;
- iii. façam uso adequado de conceitos teóricos, critérios de avaliação, normatizações e adequações linguístico-textuais, buscando sempre salientar a função, não impondo tais aspectos como simplesmente obrigatórios;

- iv. apresentem cada etapa da orientação (leituras, produções textuais, observações de campo, tarefas práticas, atuações na área) como parte de um processo a ser construído pelo próprio aluno, na busca de sua experiência como futuro profissional;
- v. promovam a criatividade na resolução de problemas, sem, contudo, ludibriar o orientando com “soluções mágicas”;
- vi. firmem-se nas relações pessoais, uma vez que a matéria-prima do professor é o ser humano, o cidadão, o futuro profissional e, provavelmente, colega de área, primando por relações saudáveis, que promovam o crescimento e o aprimoramento do trabalho do orientador, mas, principalmente, do orientando.

Na tentativa de reforçar os pontos positivos, apesar da dura escolha, de ser professor, retomase a metáfora desse profissional como um *arquiteto das manhãs*. Afinal, para ser professor é necessário calcular, prever, experimentar, errar, refazer, planejar, tendo sempre o projeto – o futuro – como foco. Assim, abrimos caminho para aqueles que de nós dependem para concluir seu primeiro grande momento como profissionais: o estágio. Erguemos os primeiros pilares – mesmo que no papel ou em algum formato virtual – para que aquele novo profissional se sustente e possa, o quanto antes, fazer as próprias escolhas. Refazemos formas e linhas, no intuito de aprimorar os pontos fracos ou ainda em processo daquele aluno. Selecionamos cores, detalhes e molduras, a fim de ensinar o poder da estética e da arte. Pensamos no conforto e no bem-estar daqueles que utilizarão o ambiente – pois lidamos com seres humanos que precisarão aprender a traduzir sentimentos, atitudes e comportamentos em palavras. Por fim, construímos e entregamos o projeto e é de cada um de nossos alunos a sua obra.

Referências

A expansão das escolas bilíngues no Brasil. A expansão das escolas bilíngues no Brasil - Editora Segmento. Disponível em: revistaeducacao.com.br. Acesso em: 26 abr. 2021.

A Guide to Teachercompetences. Disponível em: ECML/CELV > ECML-Programme > Programme 2016-2019 > Guide to teacher competences. Acesso em: 24 abr. 2021.

A Guide to Teacher competences – Learner frameworks and key background documents. Disponível em: <https://bit.ly/3vL3r2u>. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

BLEICHENBACHER, L. (Org.). **Teacher Competencies for languages in education: conclusions of the project.** Council of Europe, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3knwXpO>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRAZTESOL Chapter-RS. Disponível em: <https://braztesol.org.br/site/view.asp?p=198>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BRITISH COUNCIL. Disponível em: <https://www.teachingenglish.org.uk/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Critical Thinking in reflective sessions and in online interactions. **AILA Review**, v. 18, n. 1, p. 41-57, 2005.

CONSULADO AMERICANO. Disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/iniciativas-educacionais/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, Editora Universitária: Cuiabá, ano 5, n. 5, v. VI, p. 1-26, 2002.

DRUMMOND, T.; GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? *In*: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112.

Educação Bilíngue no Brasil – Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil. Disponível em: educacaobilingue.com. Acesso em: 26 abr. 2021

Escolas Públicas começam a surgir no Brasil. Educação Bilíngue no Brasil. Disponível em: educacaobilingue.com. Acesso em: 26 abr. 2021.

Escolas Bilíngues no Brasil - Revista ME | Melhor Escola. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/artigos/escolas-bilingues-no-brasil>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

PRODROMOU, L. The good language teacher. **Forum**, v. XXIX, n. 2. apr. 1991.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SELBACH, S. **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. Coleção Como bem ensinar.

SILVA, C. C.; ZEULLI, E. O professor reflexivo no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. **Revista triângulo: ensino, pesquisa e extensão**, Uberaba, v. 3, n. 1, p. 47-55, jan./jun. 2010.

SMITH, M. L.; GLASS, G. V. **Research and evaluation in education and the social sciences**. Bergen County: Englewood Cliffs, 1987.

SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Prática de Ensino e o Estágio, a formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, n. 37, p. 61-70, jan./jun. 2001.

Ensino-aprendizagem de línguas por alunos com Síndrome de *Down* no Ensino Fundamental: perspectivas e possibilidades

Raquel Sehnem
Paloma Winter
Andrea Monzón

A educação inclusiva é algo que vem se estabelecendo, de forma mais prática, em décadas mais recentes, especialmente no que se refere às suas legislações e aplicações burocráticas e pedagógicas, contudo, ainda há muito a ser feito, construído e pesquisado. Observa-se nas escolas, mesmo depois de adequações de leis e de diretrizes governamentais, uma certa não inclusão de alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais específicas (NEEs). Há um certo “não saber o que fazer”. Por um lado, as licenciaturas não preparam plenamente os professores para serem e atuarem de forma inclusiva; por outro lado, ser um professor inclusivo envolve repensar seu fazer docente e estar sempre estudando. Enfim, nunca se está completamente pronto para atuar na educação inclusiva. Ao que se percebe, para aqueles educadores que pretendem se fazer inclusivos, há um “aprender fazendo” e uma busca incessante por insumos, de acordo com cada caso encontrado em sua prática profissional. A formação profissional para a inclusão se dá, portanto, de maneira continuada e cotidiana.

Nas formações iniciais, principalmente na última década, os professores que cursaram licenciaturas tiveram/têm contato com pelo menos uma disciplina envolvendo educação inclusiva, contudo entende-se que isso não é suficiente. A reflexão diária e a formação contínua são necessárias na conscientização constante acerca das diferenças e da resignificação dos papéis dos educadores frente a elas (MANTOAN, 2003).

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre aspectos envolvendo o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa por indivíduos com Síndrome de Down no Ensino Fundamental, séries finais, e da inclusão desses alunos com tal condição em escolas regulares públicas. Trazemos, para tanto, dois estudos de caso (SEHNEM, 2020; WINTER, 2020, 2021) realizados em escolas públicas do Rio Grande do Sul⁴¹, os quais tiveram um caráter interdisciplinar, envolvendo aporte da Linguística Aplicada e Educação Inclusiva.

Um pouco da trajetória da Educação Inclusiva

Por muitos séculos na história do Brasil e do mundo, as pessoas com Necessidades Específicas foram tratadas de forma desumana como se fossem um fardo para a sociedade da época. Na Idade Média, por exemplo, “as ideias que envolviam as pessoas com deficiências eram impregnadas por concepções místicas, mágicas e misteriosas, de baixo padrão” (MARANHÃO, 2005, p. 25). A população dessa época sofria muito com as condições de saúde e a maioria acreditava que o nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência seria, por suposição, um “castigo de Deus”. Por esse motivo, a maioria dessas pessoas, ao invés de serem acolhidas pela sociedade e pela família em sua individualidade, era queimada – pois supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros – e algumas das pessoas que sobreviviam eram abandonadas, marginalizadas e ridicularizadas.

⁴¹ Os estudos de caso aqui apresentados e discutidos compuseram dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). A partir desses estudos, as autoras aqui elaboraram e propuseram reflexões e estratégias de modo a contribuir para professores que tenham ou venham a ter alunos/as com Síndrome de Down.

A sociedade da Idade Média, infelizmente, se mostrou preconceituosa perante pessoas com deficiências, ou até mesmo transtornos e limitações diversas, e se achou no direito de exterminar pessoas vistas naquela época como “não perfeitas”:

[...] desde os primórdios da humanidade, pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediu de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou “coitadinhas. (NEGREIROS, 2014, p. 13).

No Brasil, a história da Educação Inclusiva começou na década de 70, quando algumas escolas começaram a aceitar alunos com Necessidades Educacionais Específicas⁴² (NEEs), desde que aquele aluno se adaptasse com o plano de ensino da escola. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, duas instituições foram criadas durante a época do Império: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. É neste momento que surgem as seguintes expressões: “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”.

Os anos se passaram e, na década de 90, como passo importante para uma mudança na educação brasileira e mundial, surgiu uma proposta educacional inclusiva para pessoas com NEEs: a Declaração de Salamanca (ONU, 1994). Essa visava conduzir os caminhos para desenvolver uma educação de qualidade para todas as pessoas dentro das escolas. Essa declaração tinha como intuito promover a convivência e a interação entre todos os indivíduos, independente de idade, gênero, raça e condições sociais ou físicas:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18)⁴³.

A Declaração de Salamanca adveio de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial e podemos perceber que ela traz à tona, em seu texto, que os professores precisam conhecer a fundo as necessidades, possibilidades e limitações dos seus alunos com Necessidades Educacionais Específicas, de modo que esses profissionais estejam preparados e sejam capazes de se adaptar a todas as situações que podem ocorrer em sala de aula:

42 Entendemos aqui que o conceito de Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) não engloba somente indivíduos com deficiências, como também indivíduos que possuem dificuldades e/ou transtornos que dificultam sua aprendizagem e/ou convívio escolar. Contudo, reconhecemos que, na história da educação inclusiva do Brasil, por muitos anos se focou nos indivíduos com deficiências.

43 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educacionais especiais. Deve ser adotada uma formação inicial não categorizada, abrangendo todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Diante disso, percebe-se o quanto houve de mudanças e conquistas significativas no âmbito educacional. Entende-se que a Educação Inclusiva trouxe benefícios para alunos com Necessidades Específicas Educacionais, pois ela tem o entendimento de que todas as pessoas são iguais e que todos temos direito a uma educação digna e de qualidade. A Declaração de Salamanca fomenta essa perspectiva e afirma “que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças”.

A partir da Declaração de Salamanca, as discussões pela educação inclusiva no Brasil se tornaram mais intensas e o Ministério da Educação lançou, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar⁴⁴ com o objetivo de reforçar o acesso ao ensino regular de todos os alunos, incluindo aqueles com NEEs. Salienta-se, ainda, que foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146)⁴⁵ em 2015, reforçando o direito à educação e às mais diversas práticas sociais.

Segundo Fonseca (1987, p. 23), “as escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem de dar lugar à qualidade de ensino”. Corroborando com isso, o Capítulo IV, Do Direito à Educação da LBI, traz em seu Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Desta maneira, o acesso ao ensino regular por pessoas com Síndrome de Down (SD) é assegurado por lei, portanto cabe às escolas se adaptarem quando houver alunos de inclusão, garantindo-lhes uma educação gratuita e de qualidade, pois, “a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola, consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno” (NASCIMENTO, 2009, p. 42).

44 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

45 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) esclarece, em seu Artigo 26: “Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior [...]”, ou seja, qualquer pessoa possui o direito à educação formal básica.

No Brasil, desde 1989, de acordo com a Lei 7.853⁴⁶, não é passível às escolas recusar a matrícula de um/a aluno/a com deficiência. Como argumenta o Movimento Down⁴⁷:

O artigo 8º da Lei 7.853/89 especifica que recusar a inscrição de um aluno em qualquer escola, seja pública ou privada, por motivos relacionados a qualquer deficiência, é crime. Além de receber uma multa, os diretores ou responsáveis pela escola que se negar a matricular pessoas com deficiência podem ser punidos com reclusão de um a quatro anos.

A educação inclusiva é um campo com uma proposta inovadora que pressupõe uma reorganização radical na dinâmica da escola. De acordo com Mantoan (2003), os professores do ensino regular consideram-se incompetentes e com dificuldades para lidar com essa inovação, a qual envolve não somente matricular o aluno com NEEs, mas inseri-lo nas diversas práticas escolares.

Por isso, a autora apresenta dois termos – “integração” e “inclusão” – com significados semelhantes, mas que se expressam em diferentes situações. Mantoan (2003) entende que o processo de integração na escola tem o objetivo de apenas inserir o aluno dentro da comunidade escolar, não o excluindo de frequentar esse local. Nas situações de integração, a escola não se adapta ao aluno, não muda como um todo, mas os alunos precisam se adaptar às exigências da escola. Já a inclusão é caracterizada pela autora como um modo de organização do sistema educacional, considerando as necessidades de todos os alunos. A inclusão prevê, portanto, uma inserção escolar de forma radical e completa.

A vida escolar do sujeito com Síndrome de Down

Quando uma criança entra na escola, ela já se encontra em desenvolvimento e enfrenta esse processo com a sua própria capacidade de evolução. Ela percebe que consegue evoluir a cada ano e seu bom desempenho a leva à aprovação para a série/ano escolar seguinte. Pensando em crianças com SD, o processo de escolarização não ocorre de forma assim tão linear. O primeiro contato com uma instituição de ensino regular é um mundo completamente novo e diferente (PUESCHEL, 2013) para essas crianças, cujo desenvolvimento ocorre de forma diferenciada e deve ser visto sob uma ótica individualizada e inclusiva.

46 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

47 Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

O processo de escolarização de um sujeito com SD é muito importante, pois a educação lhe proporciona habilidades essenciais e especiais, tendo o intuito de “preparar os indivíduos para serem eficazes e bem-sucedidos na vida adulta” (PUESCHEL, 2013, p. 183). Para que o sujeito com SD atinja esse objetivo, é essencial que ele consiga se integrar com os demais e com a escola, assim ele vai aprender a lidar com o mundo e se tornar mais independente. De acordo com Pueschel (2013), existem diferentes ideias sobre o conceito de integração. A integração total é aquela em que o estudante passa todo o tempo da aula no ambiente escolar, recebendo o apoio especializado somente quando for preciso, em forma de currículo especial e/ou profissionais especializados. Já a integração parcial é aquela que se divide em duas partes principais: uma se refere a passar um tempo na sala de aula regular e a outra se refere ao restante do tempo em uma sala especial, geralmente denominada como sala de recursos. O tempo que o sujeito fica nessa sala de recursos ocorre de acordo com as necessidades que ele apresenta, sendo proposto, com a direção escolar e com os pais do sujeito, a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Tannús-Valadão (2013, p. 53) explica que o PEI serve como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência” em qualquer escola. Segundo a autora, o PEI é um acompanhamento do caminho que as pessoas com NEEs percorrem durante a sua vida escolar. O segundo componente da integração parcial se dá “quando o aluno frequenta uma classe de educação especial durante a maior parte do período” (PUESCHEL, 2013, p. 185).

Segundo esse mesmo autor, a integração também se refere a uma espécie de instrução que foi baseada na comunidade, pois existem oportunidades de integração tanto na escola quanto na comunidade. Veja no quadro a seguir as formas de integração na comunidade e na escola:

Quadro 1 – Oportunidades de integração de indivíduos com SD

Atividades na comunidade	Atividades na escola
1. Compras 2. Teatro 3. Eventos esportivos 4. Espaços recreativos 5. Restaurantes 6. Transporte	1. Sala de Aula 2. Recreio 3. Refeitório 4. Corredores 5. Atividades extracurriculares

Fonte: Pueschel (2013, p. 186)

Para que um sujeito com SD consiga uma interação com os seus pares, a escola deve oportunizar instrumentos de comunicação e sociabilidade em seus currículos. Sabemos

que uma parte considerável da trajetória de vida de uma escola é de responsabilidade do currículo, já que nele estão as aprendizagens, as metodologias, os recursos didáticos e o material de apoio que ela oferece para seus alunos e professores. O currículo é tanto o que está oficialmente escrito no papel, como o que está em ação ou em movimento na escola: “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos” (SILVA, 2003, p. 27).

Para que exista um efetivo programa educacional para o sujeito com SD, o papel dos pais é fundamental para o acompanhamento de progresso do aluno. Estima-se que muitos pais vão à escola somente quando têm reunião do PEI, tendo contato com esses profissionais/educadores somente nesse dia. De acordo com Pueschel (2013), os pais podem se sentir livres para irem à escola acompanhar os passos do seu filho em ambientes de instrução e de sala de aula integrada, mas o essencial é que os pais participem da vida escolar de seus filhos em todo o processo educativo, através de uma cooperação entre família e escola.

Ao refletir sobre possibilidades de desenvolvimento de sujeitos com SD, estamos pensando em um mundo melhor, mais consciente e em uma sociedade mais justa e sem preconceitos, que procura, através da educação, uma maneira de diminuir os casos de exclusão que estão presentes em vários contextos sociais.

Para que o desenvolvimento do sujeito com SD na escola seja efetivo, segundo Castro e Pimentel (2009), ele necessita desenvolver a sua autonomia, sendo fundamental que isso ocorra através de ações e não somente com conceitos abstratos que são ensinados nas disciplinas escolares. Por isso, é necessário que, durante o momento do planejamento de atividades para o sujeito com SD, o professor leve em consideração e planeje atividades que desenvolvam a cooperação, compreensão e que sejam atividades lúdicas e com material diversificado. Essas atividades, tendo funções motoras, por exemplo, pular ou correr, podem trazer benefícios no amadurecimento social, afetivo, motor e da linguagem do sujeito com SD. Conforme Alves (2007, p. 39), “cabe, portanto, ao professor ser investigador, ou seja, aquele que ouve, vê e procura compreender o potencial de cada criança com quem trabalha”. O professor tem a tarefa de investigar os seus alunos com SD e conhecer a capacidade e a potencialidade de cada um. A aprendizagem dos alunos não ocorre somente dentro da sala de aula, mas também além dos muros da escola, sendo que quanto maior for a estimulação, eles terão mais capacidade e facilidade para internalizar o que aprenderam. Dessa forma, Alves (2007) evidencia que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos com SD não pode ser limitado e é preciso atender às necessidades especiais do sujeito, sem afastá-lo dos conceitos básicos da educação que é oferecida para as demais pessoas.

Pensando em desenvolvimento da linguagem, é fundamental que o sujeito com SD tenha contato diário com situações de comunicação, e não somente a comunicação na escola com

os colegas e em casa com a família. O sujeito com SD precisa também ter uma comunicação com outras pessoas e em outros grupos sociais, para que consiga aumentar o seu vocabulário e a produção de textos (CASTRO, 2002).

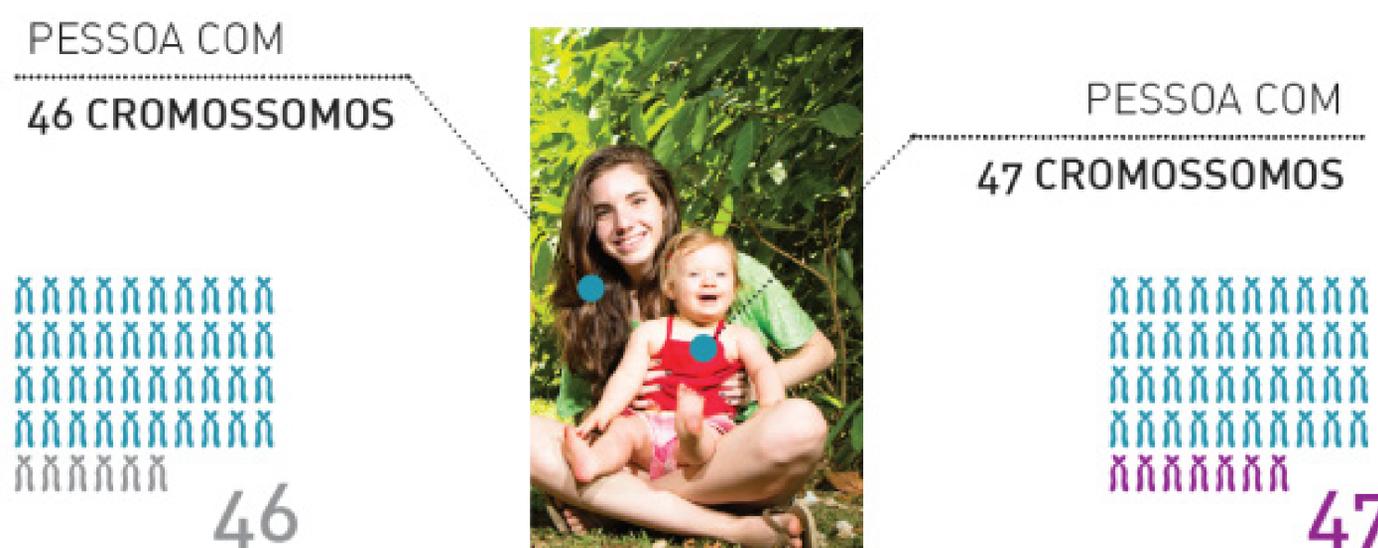
Síndrome de Down: características e desenvolvimento do indivíduo

A trissomia do 21 (T21), mais conhecida como Síndrome de R: (SD), é assim chamada devido a uma homenagem ao médico inglês John Langdon Down. O médico descreveu a Síndrome de R: no ano de 1866, em um trabalho publicado, no qual ele estabeleceu algumas características de pessoas que possuem essa síndrome:

Por síndrome entende-se o grupo de anomalias que ocorrem conjuntamente e cuja etiologia é comum a todas elas. P. ex., a trissomia do cromossomo 21, que provoca retardo mental, micrognatia, implantação baixa das orelhas 3 etc., todas alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21. (PIATO, 2009, p. 58).

A Síndrome de R: não é uma doença, mas uma condição genética e não patológica da pessoa. É causada por uma organização atípica dos cromossomos, como mostrado na Figura 1. O indivíduo com SD possui 47 cromossomos e não 46, tendo, portanto, um cromossomo a mais, o que se denomina Trissomia:

Figura 1 – Entendendo a Trissomia
(indivíduo sem SD à esquerda e indivíduo com SD à direita)



Fonte: Movimento R:⁴⁸

48 Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/wp-content/uploads/2012/10/esquema-o-q-%C3%A9-sd1.png>.

Portanto, esse caso pode ocorrer com qualquer família, independentemente de quais sejam as suas condições de vida, raça, credo, cultura, etc. A síndrome pode ser diagnosticada tanto ao longo da gestação quanto no momento após o nascimento da criança. De acordo com as pesquisas genéticas e, segundo Schwartzman (1999), existem três tipos de Síndrome de R: (Quadro 2):

Quadro 2 – Tipos de Síndrome de R:

<p>TRISSOMIA PURA (95% dos casos) Um cromossomo a mais no par 21 em todas as células da pessoa.</p>	<p>TRANSLOCAÇÃO (3% dos casos) A trissomia pode estar em outros pares de cromossomos, não necessariamente no par 21.</p>	<p>MOSAICISMO (2% dos casos) Ocorre quando só algumas células têm a trissomia.</p>
--	---	---

Fonte: Schwartzman (1999)

As pessoas com SD apresentam muitas características físicas bem marcantes que os diferenciam (Quadro 3). De acordo com Lambert e Rondall (1982), as mais frequentes são:

Quadro 3 – Características físicas da Síndrome de R:

<p>CABEÇA: Menor que o normal.</p>	<p>NARIZ: É pequeno.</p>	<p>OLHOS: Possuem pregas de pele internas.</p>	<p>ORELHAS: São pequenas e com malformação na hélice.</p>
<p>BOCA: É relativamente pequena.</p>	<p>DENTES: São pequenos.</p>	<p>PESCOÇO: É tipicamente curto.</p>	<p>CORPO: Apresenta baixa estatura.</p>
<p>MÃOS: São pequenas com dedos curtos.</p>	<p>PÉS: Apresentam um espaço entre o 1º e 2º dedo.</p>	<p>PELE: Tende a tornar-se seca.</p>	<p>CABELOS: São finos e lisos.</p>

Fonte: Lambert e Rondall (1982)

Além das características físicas citadas acima, os indivíduos com Síndrome de R: apresentam características fisiológicas que, segundo Lacerda (1997), são:

- problemas cardíacos;
- problemas visuais;
- problemas auditivos;
- complicações imunológicas.

Ao nascer uma criança com SD, a família precisa de preparação e adaptação, pois a criança vai precisar de muitos cuidados e poderá apresentar atrasos em seu desenvolvimento, demandando mais tempo e atenção de seus familiares/educadores/cuidadores (HENN, 2008). A família é aquela que vai ensinar muito do que um sujeito precisa aprender, até mesmo depois, quando a criança começar a frequentar a escola. É essencial que a família do sujeito com SD mantenha uma relação contínua de amor, carinho e aceitação com ele (PUESCHEL, 2013).

Em Sehnem (2020), foi possível perceber que a união, o amor, o cuidado e o carinho da família com o sujeito com SD fazem toda a diferença em seu processo educacional. Isso fica visível através da percepção de quanto o sujeito pesquisado estava empenhado em suas tarefas escolares e o quanto ele estava motivado e é incentivado a frequentar a escola. Entendemos aqui que isso ocorre em decorrência do apoio da família, que está sempre presente e auxiliando no que ele precisa, além de estimulá-lo para a realização de atividades extracurriculares quando ele não se encontra no horário escolar.

Além da família, o sujeito com SD tem a oportunidade de explorar o mundo fora de sua casa e da escola. Para viver em comunidade, o sujeito com SD precisa aprender a ter contato com as pessoas e manter uma boa relação com elas, aprendendo a respeitar o direito de todos. A socialização dos sujeitos com SD é fundamental para a vida deles, porém, às vezes, eles precisam aprender a ficar sozinhos em certos momentos, pois esse tempo de silêncio também representa oportunidade de crescimento. Assim como todos nós, os sujeitos com SD também merecem o seu tempo para ficarem à sós e tranquilos (PUESCHEL, 2013).

Aquisição da linguagem pela pessoa com SD

O ser humano sente necessidade de expressar os seus sentimentos e de interagir com os que o rodeiam, sendo assim, sente necessidade de se comunicar. Dessa forma, Ferreira, Ponte e Azevedo (1999, p. 62) explicam que “a capacidade de comunicação do ser humano vai se esboçando desde as fases mais precoces em que as trocas entre mãe e filho são de natureza eminentemente afetivas e se expressam com todo o corpo, numa grande proximidade”.

De acordo com o *site* R: 21⁴⁹, um problema de linguagem ocorre na capacidade de se expressar, ou seja, na produção da linguagem. Dessa forma, as pessoas com SD possuem algumas dificuldades de comunicação, por exemplo, associar e compreender uma relação entre o conceito e a imagem. A maior dificuldade enfrentada por essas pessoas é a sintaxe, ou seja, a gramática que rege a forma da linguagem, por exemplo, quando elas não conseguem colocar a ordem das palavras corretamente dentro de uma frase.

49 Disponível em: <https://www.down21.org/portales-americanos/315-brasil/1785-comunicacao-linguagem.html?start=1>.

Tendo em vista o desenvolvimento da linguagem da criança com SD, Calçada (2004) aponta que, até os dois anos de idade, a linguagem dessas crianças desenvolve-se basicamente conforme a idade cronológica. Porém, após essa idade já é possível perceber um aumento significativo dessa diferença.

Segundo as variáveis investigadas na pesquisa de Calçada (2004), foi analisado que o início precoce da estimulação da linguagem foi associado a um melhor resultado no desenvolvimento da linguagem das crianças com idade inferior a sete anos. Diante dos resultados apontados, percebe-se a importância da avaliação do desenvolvimento da linguagem das crianças com Síndrome de R., valorizando a estimulação mais precoce e específica, com a finalidade de beneficiar a sua inclusão social.

Além disso, autores como Buckley e Bird (1994 *apud* BISSOTO, 2005) também apresentam questões relevantes relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com SD observando os seus primeiros cinco anos de vida. Dentre elas, é possível destacar:

- a) memória auditiva de curto prazo mais breve;
- b) maior dificuldade para usar os recursos da linguagem para pensar e relembrar informações;
- c) dificuldade de se expressar da mesma forma com que compreende o que é dito;
- d) memória visual mais desenvolvida, fazendo com que se beneficie de recursos de ensino que utilizam o suporte visual.

Buckley desenvolve, desde 1980, investigações referentes ao aprendizado de leitura e escrita de sujeitos com SD, utilizando com maior ênfase atividades visualmente e gestualmente apoiadas, tendo em vista a característica desses sujeitos em relação à memória visual mais desenvolvida.

Oliveira (2010, p. 341) trata da apropriação da escrita da criança com SD em sua pesquisa e, de acordo com a abordagem sócio-cultural baseada nas investigações de Vygotsky, afirma que essa aquisição deve ser uma construção que vai além das práticas em sala de aula, ou seja, a autora acredita que a leitura e a escrita devem ser uma prática social realizada em qualquer outro espaço:

[...] esse processo não deveria ser desconsiderado ou diferente, por se tratar de uma condição específica que ocasiona algumas dificuldades não presentes em outras crianças, deve-se, mais ainda, enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras, e além do mais, compreender o significado da escrita numa visão muito mais abrangente e não apenas restrita à formalidade escolar.

De acordo com Kumin (2003), a fala é o sistema mais complexo dos sistemas de comunicação e depende de alguns fatores, por exemplo, assistência do sistema respiratório, a ressonância do som na boca e no nariz, a vibração das cordas vocais, a força muscular e a coordenação de movimentos dos articuladores. Sendo assim, a fala é inicialmente difícil para crianças com SD, uma vez que elas se comunicam mais através da utilização de gestos. Contudo, ao chegarem na adolescência, os jovens com SD já não apresentam tanta dificuldade, apesar de suas conversas tenderem a ser mais curtas.

Existem muitas teorias que fundamentam as práticas de leitura, mas de acordo com Mary Kato (1990, p. 61-62), a leitura é entendida como uma decodificação sonora da palavra escrita, ou seja, “a leitura é um processo mediado pela compreensão oral”. De acordo com a autora, em uma abordagem construtiva, as práticas de leitura assimilam o que a experiência e a visão de mundo do autor podem facilitar no momento de uso de estratégias cognitivas de leitura, tendo a percepção de sentido do texto. A autora, ainda, afirma que existem condições de leitura e essas condições são apresentadas por ela como: “a) o grau de maturidade do sujeito como leitor, b) o nível de complexidade do texto, c) o estilo individual, d) o gênero do texto.” (KATO, 1990, p. 74).

A autora relata que as estratégias de leitura fazem parte de um longo período, pois envolvem um processo de construção e formação que o leitor vai adquirir durante seu percurso individual. É possível perceber o quanto é importante a interação da família com a escola, pois, além da sala de aula, o leitor poderá ter muitas inferências em vários ambientes, o que facilitará o seu processo de construção. É importante perceber, portanto, que assim como ocorre para a formação leitora de todo e qualquer indivíduo, para os leitores com SD devem ser fomentadas e propiciadas diversas possibilidades. Entende-se que é fundamental que o professor desenvolva estratégias de leitura para facilitar a compreensão dos alunos, levando em consideração também suas individualidades.

Percepções de professores acerca do ensino-aprendizagem de alunos com SD no Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Para os dois estudos de caso aqui trazidos (SEHNEM, 2020; WINTER, 2020), foram entrevistadas as professoras de Língua Portuguesa de um indivíduo com SD e a professora de Língua Inglesa de outro indivíduo com SD. Ambos estudam em diferentes escolas públicas da região serrana do Rio Grande do Sul. Essas entrevistas buscaram investigar e observar as experiências e vivências dessas profissionais em suas práticas de planejamento e trabalho em sala de aula para incluir esses alunos e propiciar-lhes o ensino aprendizagem de línguas.

Ao relatar sobre as aulas de Língua Inglesa na qual o sujeito com SD (SEHNEM, 2020) está incluso, a professora de Língua Inglesa conta que faz o seu planejamento de aula pensando em determinadas atividades que despertam o interesse desse aluno. Ao comentar sobre atividades que esse aluno mais gostou, a professora relatou que a atividade na qual ela percebeu isso foi um jogo da memória. A professora a realizou no primeiro ano em que o aluno com SD teve contato com a disciplina de Língua Inglesa, que ocorreu em 2019, no início das séries finais do Ensino Fundamental. A professora contou que, após confeccioná-la, o sujeito levou na mochila o jogo da memória em todas as aulas de Língua Inglesa. Essa professora percebeu o quanto é fundamental trabalhar com materiais concretos e visuais com alunos com SD, pois, assim, eles conseguem ter uma melhor interação com o que estão fazendo e detêm mais sua atenção e interesse.

Na escola onde a professora de Língua Inglesa trabalha, não existe um Plano de Ensino Individualizado (PEI) para o aluno com Síndrome de R:. Dessa forma, são utilizadas as ACIs (Adaptação Curricular Individualizada), que são fichas preenchidas pelos professores responsáveis pelas disciplinas e após encaminhadas para um profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao preencher essas fichas, o professor escreve a diferença entre a atividade que desenvolve com o aluno de inclusão para os demais alunos, escrevendo, de acordo com a professora, “os objetivos, as justificativas, a forma como vai avaliar, que tipo de currículo ele tem, se é um currículo adaptado, currículo flexível, ou um currículo reduzido e o tipo de atividade que a gente faz” (Professora de Língua Inglesa). E, então, para formalizar esse documento, o professor fica com uma cópia em seu caderno de chamada.

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com SD na disciplina de Língua Inglesa, a professora percebeu que o aluno parece desenvolver melhor as suas potencialidades através de atividades de cunho lúdico. Desse modo, a professora busca trabalhar atividades que desenvolvam o vocabulário de Língua Inglesa de forma concreta. Ela também observou que, quando a atividade faz parte do repertório de interesse do aluno com SD, ele demonstra vontade de aprender.

Já a professora de Língua Portuguesa, ao considerar o planejamento das aulas para a turma em que há um aluno de inclusão com SD, destaca que há atividades planejadas para a turma que o aluno consegue acompanhar, como era o caso de atividades de produção de texto ou de pesquisa sobre temas variados. A professora salienta que, em atividades de pesquisa sobre gêneros textuais, o aluno acompanhava bem, porém, quando se tratava de uma aula de gramática, o aluno realizava outras atividades e não estudava os mesmos itens gramaticais apresentados para os demais colegas.

A docente relata que o sujeito sempre demonstrou maior interesse em atividades diferenciadas, assim como os demais alunos. Dessa forma, a professora propunha atividades

com o uso de vídeo, trabalho com propagandas ou até mesmo a ida ao pátio para observar algo e descrever. Com relação à criatividade do aluno e como essa é explorada, a professora afirma que procurava explorar a criatividade, considerando que o aluno gostava muito de fazer maquetes, sendo uma atividade que possibilitava o trabalho com as mãos. Observa-se aqui que a professora faz tentativas de inserir nas suas práticas didático-pedagógicas os interesses pessoais do sujeito com SD, tendo em vista que em tais atividades ele apresenta uma participação notadamente maior.

A partir do Plano Educacional Individualizado (PEI), a professora afirma que, quando esse plano foi elaborado, a única informação recebida por ela foi em relação à capacidade de aprendizagem do sujeito com SD, que era considerada como a de um aluno de 4º ou 5º ano. Verifica-se, aqui, que a escola dispõe de um laudo preciso sobre o sujeito, o qual atesta a condição da SD e da deficiência intelectual.

Considerando o aprendizado do sujeito com SD nas aulas de Língua Portuguesa, a professora salienta que, de acordo com os objetivos apresentados no PEI e percebendo o sujeito enquanto cidadão, os objetivos foram plenamente atingidos. Destaca o foco no desenvolvimento da leitura, da escrita e a melhor compreensão de textos. Considera fundamental a inclusão do aluno em sala de aula, primando por um bom ambiente de aprendizagem. Tendo em vista as aulas de Língua Portuguesa, a professora afirma que sempre foram muito tranquilas e procurava variar bastante em relação às atividades, já que era de conhecimento da professora que o aluno não conseguia manter-se focado em atividades muito longas e, dessa forma, procurava fazê-las mais breves.

Percepções de professores acerca da inclusão de alunos com SD no Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa

A inclusão de sujeito com SD nas aulas de Língua Inglesa ocorreu tranquilamente. A turma demonstrou uma boa relação com ele. Os alunos da turma receberam o aluno com Síndrome de R: com respeito e carinho, além de demonstrarem muita preocupação com ele. A professora contou que quando ocorrem passeios fora da escola, por exemplo, em festas juninas, os colegas caminham em torno do sujeito com Síndrome de R: para acompanhá-lo. Além desse acontecimento, sempre no horário de formação de fila para entrar na sala de aula, a turma se preocupa querendo saber se o sujeito com SD está ali ou não e quando está, o acompanham nas salas de aula nos momentos de trocas de períodos. Essa turma, além de cuidar do sujeito, também o respeita.

A professora relatou que, em relação às atividades do sujeito com SD, ela cria materiais diferentes para ele, mas que às vezes, acaba fazendo atividades parecidas com as do restante

da turma. Quando essas atividades são parecidas com as da turma, ela cuida para não tornar a atividade exaustiva, por isso, diminui a quantidade de exercícios e acrescenta gravuras e desenhos para que o sujeito possa ter uma compreensão maior e um acompanhamento melhor. Essas atividades de Língua Inglesa que a professora desenvolve com o sujeito com Síndrome de Down são especificamente sobre questões de vocabulário da Língua Inglesa. Exemplos de atividades feitas pela professora de Língua Inglesa foram o jogo da memória sobre as profissões e um livro ilustrado sobre os pronomes pessoais.

Em relação à realização das atividades propostas e sobre a ajuda da professora na realização delas, ela relatou que o sujeito com SD não consegue realizar todas as atividades da aula, pois ele quer a ajuda da professora o tempo todo. Além disso, a docente abordou que, sempre quando dá atenção aos demais alunos, o sujeito com SD para de realizar as atividades e só continua após o lembrete da professora “vamos fazer mais um pouco” (Professora de Língua Inglesa). Mas, nesta questão, a professora pensa que o sujeito com SD reage assim porque gostaria de receber uma atenção a mais, o que não acaba ocorrendo, uma vez que a professora também precisa dar atenção aos demais alunos que estão presentes na sala de aula. Percebe-se o quanto o sujeito com SD requisita e demanda auxílio em sala de aula, mas não há monitores nessa escola para alunos com NEEs. Com a resposta da professora sobre o desejo de ganhar atenção durante as aulas, fica evidente a necessidade de ter um monitor auxiliando o professor em sala de aula, pois, para que realmente aconteça a inclusão escolar, é preciso acolher a todos, sem exceção, além de ser essencial que a escola apresente uma ótima estrutura física e que os professores e monitores tenham ao menos uma qualificação profissional (SANTOS, 2015).

Já em relação à interação do aluno com SD na aula de Língua Portuguesa, a docente afirma que, em determinadas atividades, o aluno conseguia pesquisar junto com os colegas e, após, realizar a sua apresentação. Entretanto, a professora salienta que não foram muitas as situações de interação por determinadas razões. Dentre elas, a própria linguagem do aluno e o ritmo muito mais vagaroso. Porém, sabe-se que as situações de interação com os colegas contribuem de forma benéfica para o desenvolvimento das habilidades de sujeitos com necessidades educacionais específicas, visto que são momentos de trocas significativas. Quando as atividades eram menores ou mais lúdicas, como atividades iniciais de uma pesquisa, o aluno conseguia participar mais e interagir com os colegas.

Percebe-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, a professora costuma trabalhar com textos partindo do pressuposto de gêneros textuais. Diante disso, Marcuschi (2002, p. 3) parte da ideia de que a comunicação verbal só é possível a partir de um gênero textual e destaca que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

Nesse sentido, em relação aos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, a BNCC destaca: “No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BNCC, 2017, p. 136).

Tendo em vista perceber a autonomia do sujeito nas aulas, bem como saber como se dava a interação deste com a professora, ela relata que quem mais auxiliava o aluno na realização das atividades era a monitora. No momento de encaminhar a atividade, aí sim era a professora que explicava e reforçava o que era esperado da atividade. Além disso, a professora costumava apresentar mais de uma proposta, fazendo com que o sujeito pudesse escolher a que fosse do seu interesse.

Em relação à autonomia, a monitora acredita que essa não existia, considerando que o aluno não realizava nenhuma atividade sem antes receber ou requisitar o auxílio dela. Afirma, ainda, que a professora explicava a atividade para ambos – monitora e sujeito com SD – e, em seguida, a monitora orientava o aluno. Tendo em vista a mediação nas tarefas, de acordo com Pimentel (2007, p. 65):

É importante lembrar que esta ajuda não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhe são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vygotskiano de que aquilo que o aprendente faz hoje com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã.

Estratégias didático-pedagógicas inclusivas para alunos com SD

A partir da análise das percepções das docentes entrevistados e à luz da pesquisa bibliográfica, propõe-se aqui algumas estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino-aprendizagem de alunos com SD. Pretende-se, com essas propostas, contribuir para a reflexão e a formação contínua de professores pré-serviço e em serviço.

Para cada estratégia proposta (Quadro 4), para fins deste capítulo de livro, fez-se um paralelo com o aporte teórico e/ou trecho(s) das entrevistas com as docentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

Quadro 4 – Estratégias didático-pedagógicas

Estratégia proposta	Aporte teórico e/ou relatos das professoras entrevistadas
<p>A interação entre os colegas de turma pode ser positiva, no sentido de que esse contato vem a contribuir para o desenvolvimento das habilidades do aluno com Síndrome de Down. Isto é, a partir de discussões, realização de atividades e trabalhos em grupo com os demais colegas.</p>	<p>Porém, no espaço escolar não cabe apenas ao professor o papel de exercer a mediação para a construção de significados, mas os sujeitos aprendentes também poderão cooperar entre si no processo de construção de novos conceitos, sendo para isso necessário que o professor favoreça interações em sua sala de aula, permitindo entre os pares a expressão de suas falas, dúvidas e sugestões (PIMENTEL, 2007, p. 77).</p> <p>“Bom, a aluna vem vindo, acho que é o segundo ano dela com a turma, ela não vem desde o início e a turma acolheu muito bem, a turma se preocupa muito com ela...” (Professora de Língua Inglesa)</p> <p>“Então, estão sempre preocupados na hora de fazer fila, eles perguntam se ela tá ou não está, na hora de trocar de sala de aula, sempre tem alguém que leva ela junto... Então a turma realmente, além de respeitar, está sempre cuidando dela.” (Professora de Língua Inglesa)</p>
<p>É aconselhável que o professor reflita acerca da duração das atividades em sala de aula para que essas sejam mais breves e simplificadas.</p>	<p>“Mas como eu disse antes, ele não tem assim... não consegue focar em atividades muito longas, então no início do 8º ano quando eu não conhecia ele ainda, eu trouxe um e outro texto maior, daí depois a monitora me passou que aí ele tinha dificuldade assim de se concentrar... e que quando o texto era muito longo ele já começava desanimado.” (Professora de Língua Portuguesa)</p> <p>“O sujeito de inclusão ele sempre tem uma atividade diferente da turma né, às vezes ela até é parecida, mas aí a quantidade do exercício é menor, mas tem mais gravuras, mais desenhos para que eles possam acompanhar melhor.” (Professora de Língua Inglesa)</p>
<p>Quando possível, oferecer suporte visual ao aluno para a realização das atividades. É importante que o professor faça atividades com o tamanho da letra adequada para que ocorra uma melhor visualização e compreensão do conteúdo pelo aluno de SD, principalmente se ele tiver desafios visuais.</p>	<p>Por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvidas do que aquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, as crianças portadoras de Síndrome de Down se beneficiarão de recursos de ensino que utilizem suporte visual para trabalhar as informações (BISSOTO, 2005, p. 82)</p>
<p>Motivar o aluno de forma positiva, fazendo com que ele se sinta estimulado a partir de situações variadas de interação social e educacional.</p>	<p>“Os objetivos colocados no plano individualizado e olhando ele como né, cidadão enfim, foram plenamente atingidos porque antes de qualquer foco assim em... de ele aprender a ler melhor, escrever melhor, compreender melhor os textos, há... a prioridade é que ele se sentisse bem no ambiente da sala de aula, da aprendizagem, se sentisse incluído, se sentisse há... estimulado a fazer as atividades e isso... eu percebia sempre nas aulas de Língua Portuguesa, eram muito tranquilas, até porque eu procurava variar bastante.” (Professora de Língua Portuguesa)</p> <p>“Outras atividades que ela também gosta, além de joguinhos, são atividades que envolvam desenhos, então ela adora desenhar, então tudo o que tu propor com desenho, ela vai preferir fazer do que se for só escrito.” (Professora de Língua Inglesa)</p>

<p>Planejar atividades nas quais o aluno com SD seja capaz de intervir ou atuar com protagonismo.</p>	<p>“E uma questão também foi o uso do <i>e-mail</i>, que ele não tinha né, e não usava essa ferramenta, então criou-se né, com ele, um <i>e-mail</i> e, ele passou a entender o que era, a utilizar, ele escreveu um <i>e-mail</i> pra profe, pra diretora... então foi todo um processo assim bem interessante.” (Professora de Língua Portuguesa)</p> <p>“[...] quando tu leva as atividades onde ele possa relacionar, possa fazer desenhos, ou tem que ser atividades que tenham a ver com a vida dele, porque se ele tiver que fazer algo além disso, ele já vai ter mais dificuldade de fazer.” (Professora de Língua Inglesa)</p>
<p>Possibilitar o maior número de experiências em sala de aula, a partir de plataformas variadas para que o sujeito aprenda de forma mais significativa.</p>	<p>“[...] eu sempre procurei dar estímulos diferentes pra que ele se sentisse motivado, então ele escrevia de tudo um pouco, diferentes gêneros, há... sempre textos bem reduzidos, bem breves. Alguns escritos a mão e outros também ele digitava, pra variar também um pouco, pra não ficar só no caderno, só na folha pautada.” (Professora de Língua Portuguesa)</p>
<p>Estimular a interação e inclusão na sala de aula entre grupos diferentes.</p>	<p>Para os aprendizes com Síndrome de Down, este conceito se faz ainda mais importante, visto que, em diversas situações, eles precisarão de alguém para ajudá-los a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas, muitas vezes comprometidas por sua própria condição biológica. Daí a importância de estarem inseridos em grupos heterogêneos. (MEDEIROS, 2013, p. 119)</p>

Considerações nunca finais

Ensinar para incluir não é uma tarefa fácil. Desse modo, o que se buscou neste capítulo foi trazer um panorama acerca do indivíduo com Síndrome de Down, suas características e suas potencialidades educacionais e sociais. Além disso, almejou-se valorizar e demonstrar as práticas de docentes que se dedicam a incluir e pensar formas de fazê-lo dentro de sua realidade escolar e social.

Quando se trata de estudos envolvendo educação inclusiva, é mister esclarecer sempre que cada aluno, ainda que o laudo, diagnóstico e/ou NEEs sejam similares, terá uma trajetória escolar e de desenvolvimento educacional única e individual. Isso se aplica também ao planejamento docente e às estratégias pedagógicas, pois algo que foi positivo para um aluno com SD talvez não seja para outro. Há que se olhar para cada aluno com deficiência ou com NEEs de forma individualizada.

Por fim, entende-se que ser um/a docente inclusivo é algo que se aprende e se estuda a cada dia, a cada aluno/a, a cada desafio. Não há receita definitiva. Por isso, estes escritos não trazem uma conclusão final, mas sim contribuições para serem refletidas e compartilhadas com os colegas docentes.

Referências

ALVES, F. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 4, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CALÇADA, A. S. **Desenvolvimento da linguagem do indivíduo com Síndrome de Down**. 2004. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

CASTRO, A. S. A. **As inferências feitas por crianças com Síndrome de Down na leitura de textos imagéticos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.

CASTRO, A.; PIMENTEL, S. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F. *et al.* (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EdUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 maio 2021.

FERREIRA, M. C.; PONTE, M. M.; AZEVEDO, L. M. **Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicar em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave**. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3jT1qMg>. Acesso em: 15 maio 2020.

FONSECA, V. da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HENN, C. G.; PICCININI, C. A.; GARCIAS, G. de L. A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 3, p. 485-493, 2008.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1990.

KUMIN, L. **Early Communication Skills for Children With Down Syndrome**: A Guide for Parents and Professionals. 2nd ed. USA: Woodbine House, 2003.

LACERDA, N. Informação para os médicos. **Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia**, v. 21, 1997.

LAMBERT, J.; RONDALL, J. **El Monglismo**. Barcelona: Herder, 1982.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARANHÃO, R. de O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARCUSCHI, L. A. *et al.* Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: MARCUSCHI, L. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NASCIMENTO, R. P. do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Governo do Paraná/PDE/UEL: Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

NEGREIROS, D. de A. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? 2013. Monografia (Especialização em Acessibilidade Cultural) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, n. 36, maio/ago. 2010.

PIATO, S. **Complicações em obstetrícia**. São Paulo: Manole, 2009.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

SANTOS, R. de J. dos. **Processo de inclusão de um aluno com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor**: um estudo de caso. 2015. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SEHNEM, R. A. **Ensino de Língua Inglesa e Síndrome de Down nas séries finais**: um estudo de caso. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Inglês) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2020.

WINTER, P. **Ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa por um sujeito com Síndrome de Down em séries finais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português e Inglês) – Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Feliz, 2020.

WINTER, P.; MONZÓN, A. Língua Portuguesa e Síndrome de Down nas séries finais do Ensino Fundamental: letramento e inclusão. **Revista X** (UFPR), v. 15, n. 7, p. 163-185, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/74981>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BIODATA DOS AUTORES

Aline Aver Vanin

Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Educação e Humanidades da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA).

Lucas Meireles Tcacenco

Doutorando do PPG-Letras-UFRGS, na linha de pesquisa em Lexicografia, Terminologia e Tradução – Relações Textuais. Mestre em Estudos da Linguagem pela University of Mississippi (2009). Atuou como professor de Português como Língua Adicional na University of Mississippi, no âmbito da bolsa FLTA do IIE – Institute of International Education. É licenciado em Letras – Inglês (2005), pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Tem experiência no ensino de português e inglês como línguas adicionais e na tradução de linguagens especializadas, de variados gêneros.

Sabrina Bonqueves Fadanelli

Graduada em Letras-Inglês-Português pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e especialista em Ensino de Inglês também pela UCS. Mestre em Linguística Aplicada pela University of Birmingham na Inglaterra (2011); Doutora em Teorias Linguísticas do Léxico pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2017). Professora do PPG Letras e da Graduação em Inglês-Português da Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do curso de Especialização em Tradução e Estudos do Léxico da Universidade de Caxias do Sul. Entre seus interesses de pesquisa, estão o ensino de Línguas Adicionais, a Linguística de Corpus, a Tradução e a Terminologia/Terminografia. Possui experiência em Ensino de Língua Inglesa na Itália e na Inglaterra.

E-mail: sbfadane@ucs.br

Aline Evers

Professora adjunta do curso de Letras-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É doutora e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estudou tradução e produção de textos a partir de facetas quantitativas da linguagem, o que a fez realizar período de doutorado-sanduíche no Laboratoire d'Informatique Gaspard-Monge (UPEM). Lá, aprofundou seus interesses nas áreas de Processamento de Linguagem Natural, Humanidades Digitais e Linguagem Simples, que estão presentes em seus estudos como pesquisadora, no desenho de suas aulas e na sua atuação como avaliadora de exames de proficiência. Foi professora de língua portuguesa e redação nos cursinhos pré-vestibulares populares Zumbi dos Palmares e Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP) entre 2014 e 2019, tendo atuado na formação

profissional de estudantes e educadores nesses contextos e devolvido parte do resultado de suas pesquisas para a comunidade. Como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), teve a oportunidade de orientar monografias na área de Letras sobre interdisciplinaridade e alfabetização de idosos, áreas pelas quais atualmente tem profundo interesse.

E-mail: aline.evers@puccrs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8140739028565170>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5129-0851>

Fellipe Madeira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2012, e bacharelado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, orientado por Célia Elizabete Caregnato. Integrante do Grupo de Pesquisa em Socialização, Estratificação e Trajetórias Juvenis e Educacionais (GESET) da Faculdade de Educação (FACED). Sua pesquisa em andamento trata de trajetórias acadêmicas e reorientação de curso no Ensino Superior utilizando métodos quantitativos e técnicas estatísticas para análise de indicadores sociais. Tem interesse no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos nas áreas de Sociologia da Educação, Socialização e Individuação de sujeitos, Estratificação Social e Educacional, estudos comparados entre sistemas de ensino, métodos e análise quantitativa de dados utilizando a linguagem de programação R. Sua experiência na área de ensino de Sociologia na Educação Básica passou por atuações nos municípios de Porto Alegre, Gravataí e Sapucaia do Sul. Com ensino de Sociologia na Educação Popular, atuou junto a estudantes e educadores nos cursinhos pré-vestibulares populares Organização Não-Governamental para a Educação Popular (ONGEP), Coletivo de Educação Popular (COLEP) e Curso Pré-Vestibular Popular Gratuito da Faculdade de Medicina/UFRGS (Educamed), tendo sido coordenador do cursinho popular ONGEP.

E-mail: fellipe.madeiracs@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0034248791181172>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-1881>

Rita de Cássia Barbirato

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua no curso de graduação em Letras, no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), na linha de ensino e aprendizagem de línguas e em cursos de extensão com foco na formação continuada de professores. É mestre e doutora em Linguística Aplicada pela Universidade

Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Orienta trabalhos de pesquisa de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação (Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso). Entre os focos de estudo, destacam-se: estudos sobre interação, planejamentos temáticos baseados em tarefas, ensino de línguas para crianças, produção de material didático. Desde 2018, vem coordenando um projeto de formação continuada para professores de inglês para crianças com foco na elaboração de material didático. É organizadora, com o Prof. Dr. Almeida Filho (UnB), do livro *Interação e Aquisição na Aula de LE*, publicado em parceria das editoras Pontes e EdUFSCar (2016). É também organizadora com a Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ) dos livros *Planejamento de Cursos de Línguas: traçando rotas, explorando caminhos*, volumes 1 e 2, publicados pela Pontes Editores nos anos de 2016 e 2018 respectivamente.

E-mail: ritabarbi.m@gmail.com

Jaqueline Lopes

Professora de português e inglês do quadro efetivo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) – *campus* Caraguatatuba desde 2011. É Licenciada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, durante a graduação, teve experiência em disciplinas e projeto de extensão, além de ter atuado enquanto professora estagiária em escola particular de educação básica e escolas de idiomas. Possui Mestrado em Linguística, com ênfase em ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, pela mesma universidade. Em 2016, foi bolsista da CAPES no curso de capacitação TESOL – *Teaching English as a Second Language* realizado na *Northern Virginia Community College* (NOVA), em Alexandria, nos Estados Unidos. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar, onde realiza pesquisa acerca do ensino de língua inglesa aos licenciandos em Matemática de uma instituição de educação técnica e tecnológica por meio da implementação de material didático temático com foco no sentido. Entre seus interesses, destacam-se: estudos a respeito do ensino de língua inglesa em instituições de educação técnica e tecnológica, análise de necessidades, ensino de Inglês para Propósitos Específicos (ESP), produção de material didático e planejamento temático com atividades comunicativas.

E-mail: jaqueline.ifsp@gmail.com

Raquel Adriane Sehnem

Possui Magistério/Curso Normal (2016) e é Licencianda de Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Feliz. Atuou como professora em escola de Educação Especial (APAE), no ano de 2018, e possui experiência com alunos com NEEs (Necessidades Educacionais Específicas), em especial, alunos surdos, com Síndrome de Down e com autismo. Atualmente, trabalha como professora de Língua

Portuguesa e Literatura em escolas estaduais do município de São Sebastião do Caí/RS. Tem especial interesse por estudos acerca de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos com NEEs e também sobre o processo de inclusão desses estudantes.

E-mail: raquelsehnem99@gmail.com

Amanda Santos da Silveira Fernandes

É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais pela Universidade Feevale, apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). Possui graduação em Licenciatura plena em Letras – Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Feliz*. É professora de Língua Portuguesa na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, atuando na cidade de Montenegro.

E-mail: aamandassf@gmail.com

Andrea Jessica Borges Monzón

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (1998), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2008) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2017). Atualmente, é professora de Inglês e Português no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Feliz*. É líder do grupo de pesquisa (CNPq) CELinA (Conjunto de Estudos em Linguagens e Artes) e é membro do Grupo de Estudos em Linguística de Corpus do Sul (GELCORP-SUL). É coordenadora do projeto de pesquisa *Terminologia e Letramentos na Educação Profissional*. Além disso, é colaboradora no projeto de ensino *Capacitação, Acessibilidade e Inclusão em Colaboratividade* (CAIC). Tem especial interesse por estudos acerca de ensino-aprendizagem de línguas, terminologia pedagógica, lexicografia pedagógica, ESP/EAP, letramento(s) e inclusão.

E-mail: andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br

Paloma Winter

É formanda da Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Feliz*. Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do programa de extensão Lets Play, ambos no IFRS. Possui experiência como professora de Língua Inglesa em escolas de idiomas. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa no Colégio Professor Jacob Milton Bennemann e de Língua Inglesa na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Teresinha do Forromeco na região serrana do Rio Grande do Sul. Também atua como redatora *web*.

E-mail: palomawinter1@gmail.com

Maria Valésia Silva da Silva

Possui graduação em Licenciatura Curta em Letras – Português Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1983), graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (1985) e Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001). Atualmente, é professora assistente III da Universidade de Caxias do Sul. Foi professora de Língua Inglesa e Supervisora de Projetos da sala digital na EEEM Santa Catarina-Caxias do Sul, Coordenadora de Línguas Estrangeiras e Chefia pedagógica da 4ª Coordenadoria Regional de Ensino-Secretaria Estadual de Educação-RS no período de 2007-2010. Fez parte da diretoria da Associação de Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, assumindo a Vice-Presidência e Presidência e responsabilizando-se pelo Fórum das Escolas Públicas no período de 2012-2015, colaboradora – British Council-Brazil e do RELO Office da Embaixada dos EUA, associada – Brazilian Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages (BRAZ-TESOL), fundadora e Presidente do Braz-Tesol Rio Grande do Sul Chapter desde abril de 2017. Líder do BRAZ-TESOL Public School SIG (Special Interest Group) desde 2019. Professora, Pesquisadora e Formadora em regime parcial da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD) (2008-2012). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua inglesa, educação, formação continuada, dedicação especial ao ensino de Língua Inglesa nas redes públicas de ensino municipal e estadual.

E-mail: mvalésia@gmail.com

Samira Dall’Agnol

Doutora em Letras (2021) pela Universidade de Caxias do Sul, defendendo a tese: *A leitura literária como experiência performática: estudo das práticas leitoras de professores de língua inglesa*. Mestre em Letras e Cultura Regional (2007) pela Universidade de Caxias do Sul, com dissertação defendida sobre: *A leitura e seu valor social: um estudo sobre práticas de leitura e condições socioeconômicas e culturais*. Licenciada em Letras Português e Inglês (2005) pela mesma instituição. Áreas de interesse: sociologia da leitura, práticas de leitura, leitura literária, leitura em língua inglesa, experiências de leitura de professores de língua inglesa, formação de professores de língua inglesa, ensino de língua inglesa, Inglês para Fins Específicos. Docente do curso de Letras-Português na Universidade de Caxias do Sul desde 2008. Áreas de atuação: Leitura e Escrita na Formação Universitária, Comunicação Assertiva, Estratégias de Comunicação Oral, Argumentação Jurídica. Docente do curso de Letras-Inglês na mesma instituição desde 2012. Áreas de atuação: Supervisão de Práticas de Ensino de Língua Inglesa, Língua Inglesa, História da Língua Inglesa, Ensino de Língua Inglesa para Crianças. Professora de inglês e proprietária da Futura Idiomas, escola autônoma estabelecida em Nova Bassano desde 2008, oferecendo cursos de inglês, espanhol e italiano para diferentes faixas etárias. Atualmente,

coordena o clube de leitura Reading Between the Lines, no qual egressos de Letras-Inglês, bem como estudantes e professores de língua inglesa encontram-se *on-line* quinzenalmente para ler e discutir contos em língua inglesa.

E-mail: sdagnoll@ucs.br

Publique seu e-book com a gente!

 **Letraria**[®]



