



Orgs.

Ewerton Batista-Duarte

Karin Quast

Silvia Matravolgyi Damião

O TRABALHO COM A LÍNGUA INGLESA NA VOZ DOS ESPECIALISTAS DO VALE DO PARAÍBA



Ewerton Batista-Duarte
Karin Quast
Silvia Matravolgyi Damião
organizadores

**O TRABALHO COM
A LÍNGUA INGLESA
NA VOZ DOS ESPECIALISTAS
DO VALE DO PARAÍBA**



Taubaté-SP | 2022

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane A. de Assis Claro
| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Projeto Gráfico

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Coordenação: Alessandro Squarcini
| Diagramação: Isabella Trindade Cunha
| Capa: Luiz Guilherme de Brito Arduino
| Revisão: Agnaldo Alves de Oliveira, Ewerton Batista-Duarte, Karin Quast, Silvia Matravolgyi Damião
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

T758	O trabalho com a língua inglesa na voz dos especialistas do Vale do Paraíba [recurso eletrônico] / organizadores Ewerton Batista-Duarte... [et. al.]. -- Dados eletrônicos. -- Taubaté : EdUnitau, 2022. Formato: PDF Requisitos do sistema: Adobe Modo de acesso: world wide web ISBN: 978-65-86914-45-0 (on-line) 1. Língua inglesa. 2. Práticas educacionais. 3. Vale do Paraíba – São Paulo (Estado). I. Quast, Karin (org.). II. Damião, Silvia Matravolgyi (org.). III. Título. CDD – 425
------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Índice para Catálogo sistemático

Língua inglesa – 425

Práticas educacionais – 378

Vale do Paraíba – São Paulo (Estado) – 370.908161

Copyright © by Editora da UNITAU, 2022

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: PESQUISAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA VOZ DE ESPECIALISTAS DO VALE DO PARAÍBA6

Ewerton Batista-Duarte (PUC-SP)

Silvia Matravolgyi Damião (UNITAU)

Karin Quast (UNITAU)

CAPÍTULO 1 - SYMBOLISM, THEMES AND SETTING IN AMERICAN LITERATURE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF *THE MASQUE OF THE RED DEATH* AND *THE LOTTERY*15

Ewerton Batista-Duarte (PUC-SP)

CAPÍTULO 2 - A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DISCUTINDO POSSIBILIDADES.....29

Maiara Alvim de Almeida (IFRJ)

CAPÍTULO 3 - ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E JOGOS DE TABULEIRO (OU DE MESA) MODERNOS.....42

Karin Quast (UNITAU)

Paula Piccolo (UNITAU)

CAPÍTULO 4 - ENTRE DADOS, HERÓIS E ENSINO: O RPG NA LICENCIATURA.....59

Laila Alves Santos (UGB-VR)

CAPÍTULO 5 - RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO HÍBRIDO DE INGLÊS AERONÁUTICO77

Patrícia Tosqui-Lucks (ICEA)

Patrícia Palhares Tupinambá Fernandes de Sá (ICEA)

Juliana de Castro Santana (ICEA)

CAPÍTULO 6 - ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS EM ATIVIDADE ORAL AVALIATIVA DE LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES DE ESCOLA TÉCNICO-MILITAR93

Elida Maria Rodrigues Bonifácio (EEAR)

Carlos Alberto Babboni (EEAR)

**CAPÍTULO 7 - O HUMOR NO TEXTO MULTIMODAL PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: DO RISO AO PENSAMENTO
CRÍTICO.....111**

Joyce dos Santos Honório (UFLA)

Maria Eugenia Batista (UNIFESP)

Tania Regina de Souza Romero (UFLA)

SOBRE OS AUTORES128

SOBRE OS ORGANIZADORES130

APRESENTAÇÃO

PESQUISAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA NA VOZ DE ESPECIALISTAS DO VALE DO PARAÍBA

Ewerton Batista-Duarte (PUC-SP)

Silvia Matravolgyi Damião (Unitau)

Karin Quast (Unitau)

O presente livro, composto por diferentes pesquisas acerca da Língua Inglesa na voz de especialistas do Vale do Paraíba, tem por objetivo oferecer reflexões críticas aos estudantes de Graduação, de Programas de Pós-graduação, bem como aos professores de inglês da Educação Básica. Para tal ensejo, acreditamos na importância de docentes reflexivos, cujas práticas educacionais se transformam constantemente e, muitas vezes, de forma brusca, exigem do profissional uma posição crítica frente às situações adversas e emergenciais. Vale dizer que, muito antes da pandemia de covid-19, o docente já se deparava com instabilidades em seu meio laboral frequentemente, sendo influenciado por inúmeros fatores: estudantes, pais/responsáveis desses jovens, equipe gestora escolar, professores de outros componentes curriculares, documentos oficiais, sistema de ensino, sem contar os elementos peculiares presentes em cada comunidade, de norte a sul deste país tão plural e extenso.

Nesse sentido, comungamos das concepções que defendem a necessidade de um professor reflexivo (SCHÖN, 1983, 2000; ALARCÃO, 1996, 2007; PIMENTA, 1999), capaz de “[...] transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas” (GHEDIN, 2002, p. 135). Adotando o mesmo direcionamento, Freire (1987) argumenta a favor da reflexão sobre a ação que, impulsionada pela convergência entre teoria e prática, possibilita uma verdadeira reflexão crítica para que o sujeito possa se transformar e intervir no mundo.

Os dois primeiros capítulos assumem o fenômeno literário como objeto de conhecimento/ensino. A Literatura é concebida como uma necessidade universal e, portanto, configura-se, segundo o intelectual Antonio Candido, **um direito humano**. Para o autor (1995), a literatura dá forma aos sentimentos e à visão de mundo; liberta os seres do caos, assim, humanizando-os. Muitos estudiosos comungam da premissa de Candido, atribuindo à literatura papel humanizante e de mola propulsora para o conhecimento de si mesmo. Brait

(2006), por exemplo, enuncia que o leitor, ao mergulhar no universo das palavras, “[...] vai se alfabetizar, vai ler o mundo e decifrar a sua existência” (p. 66). Zilberman (2010) defende que o contato com textos literários oportuniza ao leitor ingressar em diferentes modos de ser, refletir e atuar, apreendendo não apenas o texto que é lido, mas, também, a si próprio.

No que tange ao bom texto literário voltado para a educação do jovem leitor, as especialistas em crítica literária declaram que ele:

[...] hoje, tem como ponto de partida a sensibilização para o olhar – forma privilegiada de trazer ao homem o conhecimento do mundo. Se a sonoridade e o tato são veiculadores importantes para conduzir aos mais jovens *o que é e como* se configura o seu entorno, é na articulação com o olhar que as informações passam a tomar sentido maior e estimular as mais singelas e as mais complexas conexões. A literatura dirigida para a criança e para o adolescente, sem dúvida, é uma porta de entrada, ou, ainda, uma abertura para o infinito que constitui o universo do homem. (NAVAS; CARDOSO; BASTAZIN, 2018, p. 7, grifos das autoras).

Em “Symbolism, Themes and Setting in American Literature: A Comparative Analysis of *The Masque of The Red Death* and *The Lottery*”, Ewerton Batista-Duarte apresenta uma análise comparativa entre dois contos clássicos da literatura estadunidense. Ao explorar os textos literariamente, o pesquisador descortina as técnicas utilizadas por Edgar Allan Poe e Shirley Jackson, lançando luz sobre os símbolos macabros que, além de comporem camadas ocultas nas duas obras, são basilares para a apreensão das temáticas que se fundem. Antes de materializar a potente análise comparativa, Ewerton fornece informações biográficas de Poe e Jackson e, também, traz considerações fundamentais para o entendimento do simbolismo como técnica literária. Em suas palavras: “This compelling technique is meant to guide the readers as they find significant clues that lead to understanding the story. None of the authors apply this technique unintentionally. Each symbol introduced in the story has its implication and coherent interpretation”¹. Percebe-se que o estudo pode auxiliar os professores e estudantes de língua inglesa na interpretação minuciosa dos elementos simbólicos vitais às narrativas de suspense, conferindo ao leitor coparticipação ao percorrer os enredos labirínticos e cheios de mistérios a serem desvendados.

Maiara Alvim de Almeida, em seu texto “A Leitura de Obras Literárias e o Ensino de Línguas Estrangeiras: Discutindo Possibilidades”, relata sua experiência didática com textos literários nas aulas de inglês para fins específicos em uma Escola Técnica Federal. A autora traz à tona uma discussão sobre o lugar do texto literário nas aulas de línguas estrangeiras,

¹ Essa técnica eficaz tem a pretensão de guiar os leitores à medida que encontram pistas importantes para o entendimento da história. Nenhum dos autores aplica esta técnica por acaso. Cada símbolo introduzido na narrativa tem sua implicação e interpretação lógica.

revelando a negligência deste gênero tanto nas aulas regulares de inglês, como no contexto da educação técnica profissionalizante. Para Maiara, o pensamento de que a literatura é um objeto de ensino não prático, exterior à realidade do estudante, acaba por ser alimentado e se alimenta “em um movimento de simbiose, de concepções elitistas de que arte e cultura são somente produto de e para uma elite cultural (que, por acaso, corresponderia a uma elite socioeconômica de cor, gênero, sexualidade e referenciais geográficos muito bem marcados)”. As reflexões instigantes impulsionam o debate a favor da inclusão da estética literária nas aulas de línguas adicionais, mais precisamente nas aulas de inglês, para além do Ensino Básico. A experiência compartilhada pela pesquisadora desmistifica o texto literário como sendo complexo demais para ser compreendido pelos estudantes, ou ainda, a negação de sua constituição autêntica.

Na sequência da obra, dois capítulos salientam a importância de um ambiente lúdico de ensino-aprendizagem, no sentido de buscar estimular a motivação, engajamento, agência e autonomia dos alunos, por meio da utilização do artefato cultural jogo, considerado uma Metodologia Ativa. Como salienta Moran (2015), as abordagens ativas podem auxiliar no processo de transformação das práticas dos professores, no sentido de superar os modelos conteudistas predominantes e utilizar atividades mais complexas e que sejam mais desafiadoras para os alunos (MORAN, 2015). Ao se utilizar uma metodologia ativa, cabe salientar, buscase: instigar a curiosidade; estimular o engajamento e a participação ativa dos alunos; acolher e discutir suas contribuições; promover um ambiente dialógico, de construção conjunta de conhecimento e que estimule as múltiplas formas de significar; permitir que realizem escolhas, tomem decisões, realizem algo, coloquem conhecimentos em ação, investiguem, conceituem, desenvolvam estratégias cognitivas, bem como aspectos socioemocionais; possibilitar que os alunos se envolvam em processos de análise, síntese, construção de hipóteses, avaliação; levá-los a problematizar a realidade e estimular a reflexão crítica, dentre vários outros aspectos (BERBEL, 2011; MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018). Embora as abordagens ativas sejam tidas como algo inovador, essa (re)significação da prática docente já pode ser encontrada na aprendizagem pela experiência de Dewey (1978), na aprendizagem significativa de Ausubel (2003), em Freire (1996) e Vigotski ([1926]2004, 2009), por exemplo.

Concentrando-nos em Vigotski ([1926]2004), e não esquecendo da centralidade das interações no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento, gostaríamos de destacar alguns outros aspectos de sua teorização. Podemos verificar que, há quase 90 anos, o autor já defendia a aprendizagem significativa, apontava a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e de se considerar os interesses, motivações e desejos dos alunos, bem como de provocar seu interesse (este, um motivador natural) e

despertar sua curiosidade (que ‘convoca’ a atenção), para que o processo de ensino-aprendizagem possa se desenrolar. O autor também criticava veementemente o ensino tradicional czarista (e, nesse sentido, podemos ver correlações com o ensino tradicional ou conteudista em nossas escolas), bem como um tipo de ensino em que se tenta eliminar dificuldades para os alunos. Para Vigotski (2004, p. 173):

O ambiente social e todo o comportamento infantil devem ser organizados de tal maneira que cada dia provoquem novas combinações, casos imprevistos do comportamento, para os quais não haja hábitos e respostas preparadas no depósito da experiência da criança, mas que lhe exijam em cada oportunidade novas combinações de pensamentos. Pensar, como podem ver, não significa outra coisa que a participação de toda a nossa experiência anterior na solução da tarefa presente, e a peculiaridade dessa forma de comportamento reside em aportar o elemento criativo, formando todas as combinações possíveis dos elementos existentes na experiência prévia. Em essência, isso constitui [o que chamamos de] “pensar”.

O autor (2004, p. 149) aponta, ainda, que nossa memória retém melhor “elementos impregnados de uma reação emocionalmente positiva”, concluindo que “transforma-se em regra pedagógica a exigência de uma certa vivência emocional, através da qual deve passar todo o material didático”, destacando que o professor deve estimular o sentimento dos alunos. Sabemos que os jogos provocam essa vivência emocional. Não se pode esquecer, ainda, que o jogo é discutido na obra do autor enquanto impulsionador do desenvolvimento, inclusive do desenvolvimento da imaginação, uma função psicológica superior da qual depende todo tipo de aprendizagem e criação humana (VIGOTSKI, [1926]2004, 2009). Os dois capítulos a seguir exploram, pois, essa “atividade humana significativa” (HUIZINGA, [1938]2000) – o jogo –, enquanto recurso mediacional (ou instrumento para o agir do professor) no processo de desenvolvimento da linguagem em LI e na formação integral dos alunos. As autoras evidenciam, ainda, que o trabalho com a língua(gem) via os tipos de jogos abordados, também contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de várias habilidades e competências (incluindo as sociocomunicativas), dos Multiletramentos, pode favorecer a inclusão (como no caso do RPG), além de propiciar o enfoque de temas variados e a reflexão crítica.

Em “Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa, Práticas de Letramento e Jogos de Tabuleiro (ou de Mesa) Modernos”, as autoras Karin Quast e Paula Piccolo, considerando não apenas as características das novas gerações, mas alguns efeitos do afastamento social durante o período da pandemia da covid-19, argumentam, com base na perspectiva histórico-cultural, a favor da utilização de jogos de tabuleiro modernos no processo de ensino-aprendizagem de LI. O artefato cultural jogo é tido enquanto texto (e, portanto, ideológico) e forma de Arte, e o

ato de jogar enquanto prática de letramento, possibilitando o trabalho com a língua(gem) de forma contextualizada, significativa e lúdica e, portanto, ocorrendo em um espaço seguro de experimentação. As autoras descrevem as características desses jogos e o que os distingue dos jogos de passatempo geralmente utilizados por professores, bem como dos jogos criados antes da década de 1980. As autoras também destacam as várias práticas de (multi)letramento envolvidas no ato de jogar tais jogos, da mesma forma que acontece com jogos digitais, sugerindo, ainda, diversas atividades de produção oral e escrita pré e pós-jogo. O jogo escolhido para ilustrar esse tipo de trabalho foi o belíssimo jogo de cartas *Dixit*, da editora Galápagos, que conta com lindas ilustrações e cujas mecânicas são: narração, dedução e votação. As autoras explicam o funcionamento do jogo e trazem, ainda, algumas sugestões de adaptação, ampliando o leque de possibilidades do professor.

No capítulo seguinte, “Entre Dados, Heróis e Ensino: O RPG na Licenciatura”, Laila Alves Santos, a partir da perspectiva da Clínica da Atividade, discute a utilização de um instrumento docente não tradicional, um jogo (narrativo) de interpretação de papéis – o *Role Playing Game* (RPG) –, em uma disciplina de língua inglesa de um curso de licenciatura em Letras. O intuito foi não apenas trabalhar o conteúdo didático de forma inovadora via o RPG, mas levar os futuros professores a vivenciar uma experiência de ensino-aprendizagem imergindo em um tipo de jogo do qual poderiam se apropriar e utilizar como instrumento em sua prática docente. Antes de detalhar o seu RPG (*A Jornada nas Letras*), a pesquisadora traça uma distinção entre RPG “tradicional” e RPG pedagógico, tendo em vista que, devido ao fator tempo, é necessário realizar algumas alterações ou adequações. Os dados coletados indicam que a narrativa proposta motivou a continuidade das partidas, pois os alunos se interessaram por seu desenrolar e por poderem influenciar o que ocorria na narrativa. Eles ainda apontaram o fato de o vocabulário na LI ter sido enriquecido e a importância de usar a LI por horas de forma realmente comunicativa e significativa em um ambiente informal, envolvente e desafiador.

Na sequência, o foco dos dois próximos artigos desta coletânea se volta para a área de LinFE, línguas para fins específicos, seguindo a definição de Ramos (2019), para quem LinFe é:

[...] um curso baseado em necessidades dos alunos para contextos específicos, contendo linguagem, temas, conteúdos relacionados à área de atuação, e complementado com o conhecimento especializado que advém daqueles que são atuantes nos contextos específicos dessas culturas (denominados *insiders*). Deve também incluir análise de direitos (BENESCH, 1999) do aprendiz e novas formas de letramento (HYLAND, 2011), visando o desempenho de tarefas comunicativas que habilitem o aluno a desempenhar-se efetivamente e participar criticamente de culturas acadêmicas e/ou profissionais específicas. (RAMOS, 2019, p. 37).

Pautados nesta definição, que considera que um curso de línguas para fins específicos deve ser concebido a partir das necessidades dos alunos, os dois capítulos seguintes tratam sobre o ensino-aprendizagem e avaliação da língua inglesa para controladores de tráfego aéreo brasileiros pré e em serviço.

Conforme apontam Chini e Damião (2020), a região do Vale do Paraíba (SP) é conhecida por ser o berço da indústria aeronáutica brasileira e onde, além de relevantes centros de ensino e pesquisa, também se concentram instituições voltadas à formação e à formação continuada de controladores de tráfego aéreo. Conforme destacam as autoras,

Sabe-se que a língua inglesa é tida como a língua franca da aviação, sendo utilizada internacionalmente, tanto na comunicação radiofônica entre pilotos e controladores de tráfego aéreo, como também por comissários de voo, mecânicos de aeronaves e diversos outros profissionais que atuam na área da aviação, tanto civil como militar. O ensino-aprendizagem da língua inglesa tornou-se, pois, imprescindível ao profissional que atua no mercado da aviação e deve estar presente nos pólos de formação inicial e continuada de profissionais dessa área. (CHINI; DAMIÃO, 2020, p. 11).

Assim, no artigo intitulado “Relatos de Experiência com o Ensino Híbrido de Inglês Aeronáutico”, Patrícia Tosqui-Lucks, Patrícia Palhares Tupinambá Fernandes de Sá e Juliana de Castro Santana descrevem uma proposta de ensino híbrido (presencial ou virtual síncrono e assíncrono) de treinamento de Inglês Aeronáutico para controladores do tráfego aéreo (ATCOs) em serviço que necessitam obter proficiência em nível operacional. De acordo com as autoras, as atividades desses treinamentos foram elaboradas a partir de três fontes distintas: dados compilados de um *corpus* com produção dos aprendizes; erros e dificuldades identificados em cursos de inglês para fins específicos por elas ministrados; e dados provenientes de um exame de proficiência em Inglês Aeronáutico. O conteúdo dos treinamentos foi inserido em uma plataforma digital e foi *ludificado*, buscando torná-lo mais desafiador e atrativo. Conforme as autoras bem apontam, as experiências descritas no artigo representam contribuição não apenas para o ensino-aprendizagem de inglês aeronáutico, mas também para o desenvolvimento de cursos e para a capacitação de professores de línguas para fins específicos.

Já no artigo, denominado “Estratégias de Comunicação Utilizadas em Atividade Oral Avaliativa de Língua Inglesa por Estudantes de Escola Técnico-Militar”, Carlos Babboni e Elida Maria Rodrigues Bonifácio voltam-se para a identificação de estratégias comunicacionais utilizadas por estudantes de um curso técnico pré serviço de formação de Controladores de Tráfego Aéreo. A partir de uma atividade oral avaliativa de língua inglesa que se constitui no

corpus do estudo, os pesquisadores analisam as interações verbais à luz de diferentes perspectivas (pragmática, análise da conversação e máximas conversacionais) com foco em estratégias comunicacionais tanto para a manutenção da língua-alvo como dos marcadores que indicam as alternâncias entre língua materna e língua-alvo (marcadores transcódicos). Ao final do artigo, os autores mostram que a radiotelefonia aeronáutica diferencia-se de outros gêneros do discurso oral por usar exclusivamente a comunicação de voz via rádio e mostram o quanto é importante que pilotos e ATCOs façam uso de estratégias comunicativas variadas e eficazes para que a comunicação oral não se torne um fator que contribua para acidentes aéreos.

Finalmente, no último capítulo desta coletânea, “O Humor no Texto Multimodal para o Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa: Do Riso ao Pensamento Crítico”, Joyce dos Santos Honório, Maria Eugenia Batista e Tania Regina de Souza Romero salientam a importância do trabalho com textos multimodais em sala de aula para o desenvolvimento dos multiletramentos e do letramento crítico. Os gêneros escolhidos para essa discussão foram *comic strip* e *cartoon*, que englobam imagens, texto verbal e humor, além de, nos exemplos selecionados, enfocarem a tecnologia, possibilitando discussões acerca de seu impacto na vida dos alunos (que, por sua vez, são tidos como “agentes transformadores da realidade em que estão inseridos”). Com base na Linguística Sistêmico-Funcional e na Gramática do Design Visual, as autoras ilustram como a leitura desses gêneros pode ser trabalhada em sala de aula, discutindo como os significados vão sendo construídos por intermédio de diferentes metafunções e processos. Tais textos multimodais, portanto, não possibilitam apenas o trabalho com a gramática verbal e visual, mas permitem explorar diferentes interpretações, bem como realizar uma análise crítica e provocar reflexões acerca dos valores que circulam na sociedade e de questões sociais relevantes para alunos da educação básica, defendem as autoras. O humor, enquanto fenômeno cultural, como pontuado no texto, não visa meramente provocar o riso, mas pode apresentar críticas, denúncias, contestar valores ou, por outro lado, não podemos nos esquecer, pode reforçar estereótipos, confirmar a ordem estabelecida.

Esperamos que a obra suscite reflexões profícuas entre professores, estudantes e pesquisadores que se dedicam aos múltiplos territórios por onde a língua inglesa transita. Antes de adentrar as pesquisas realizadas pelos especialistas do Vale do Paraíba, deixamos, aqui, uma mensagem que serve de *food for thought*:

“*One language sets you in a corridor for life. Two languages open every door along the way.*”

(Frank Smith)

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996. p. 171-189.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Tradução Lígia Teopisto. 1. ed. Lisboa: Paralelo Editora, 2003, 226 p. [Título original: The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.]

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

BENESCH, Sarah. Right analysis: studying power relations in an academic setting. **English for Specific Purposes**, v. 18, n. 4, p. 313-327, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHINI, Márcia Costa; DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. Challenges in teaching and learning, and in teacher education in Vale do Paraíba, Brazil. **The ESPecialist**, v. 41, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/47369>. Acesso em: 16 maio 2022.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, [1938]2000.

HYLAND, Ken. Disciplinary specificity: discourse, context and ESP. *In*: BELCHER, D. *et al.* **New directions in English for Specific Purposes research**. Ann Harbor: Michigan University Press, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. v. II. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera. Apresentação. *In*: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera. (org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: Educ, 2018. p. 7-12.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. De instrumental a LinFE: Percursos e equívocos da área no Brasil. *In*: SILVA JR., Antonio Ferreira da (org.). **Línguas para fins específicos: revisitando conceitos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2019. p. 23 - 41.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, [1926]2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibplex, 2010.

SYMBOLISM, THEMES AND SETTING IN AMERICAN LITERATURE: a comparative analysis of *The Masque of the Red Death* and *The Lottery*

Ewerton Batista-Duarte (PUC-SP)

ABSTRACT

Although American Literature is more recent and its aspects can be considered less historical than its mother – British Literature – there are great North American authors who master crucial literary techniques to bring out their themes. Edgar Allan Poe wisely uses symbolism and other techniques to define his writing style and make his work unique. Along the same lines, Shirley Jackson uses symbolism to explain the concepts that lay upon a society. This paper will analyze one of Poe's most popular short stories, *The Masque of the Red Death* (1842), along with Shirley Jackson's poignant story *The Lottery* (1948). The theoretical framework of the stories is rooted in the works of Perrine (1974) and Fadaee (2011), in which symbolism is defined as an effective and powerful literary device. To these scholars, for something to be considered a symbol, it must imply at least a different denotation from its literal meaning. The methodology consists of an academic comparative analysis between the two short stories, without putting aside other characteristics and aspects found in both works. The results of the analysis will point out the American authors' ability to narrate well-descriptive horror tales composed of symbolism and other techniques. Not only do Poe and Jackson use symbolism and setting to place the readers into a context full of endless mysteries, but they also make use of it to connect the symbols with their themes. Furthermore, this comparative literary analysis can offer teachers and students of English a new insight into building up their own viewpoints in the EFL classroom.

Keywords: American Literature; Short Stories; Symbolism; Setting; EFL classroom.

“[...] literature (like most of the best art) is powerful in its ability to hold up a mirror to the world and reveal to us truths about it—however brutal or beautiful—rather than merely to preach to us. Literature worth studying is illuminating, not didactic, which allows students the ability to bear witness to realities both common to and outside of their own, and in turn, to formulate complex responses to them—a process that builds empathy and open-mindedness.” (EBERS, 2017).

1. Introduction

A theme is considered to be one of the most important elements of a short story because it links the author's techniques to the real message he or she wishes to convey. Therefore, this research paper will analyze Edgar Allan Poe's *The Masque of the Red Death* (1842), and Shirley Jackson's *The Lottery* (1948) by providing a logical overlap between the two stories.

Both authors use symbolism to involve the readers in their narratives. It takes some effort to be able to puzzle out their hidden messages. Those readers who are familiar with the authors might have an advantage in decoding the symbols intelligently, and thus the analysis becomes much less complex and more coherent.

Edgar Allan Poe is most known for his mystery stories and poems, such as *The Fall of the House of Usher* (1838); *The Murders in the Rue Morgue* (1841); *The Masque of the Red Death* (1842); *The Tell-Tale Heart* (1843); *The Black Cat* (1843), and *The Raven* (1845), just to name a few. The characters in Poe's tales are often troubled with unknown fears, placed in a gloom and doom atmosphere. As the plots are developed, the author keeps adding enigmatic elements allowing the reader to figure their meanings out. Poe's works are dense with symbols, and reflect the author's turbulent life (RAMADHANTI et al., 2019).

Shirley Hardie Jackson is primarily known for her works of horror and mystery, such as *The Lottery* (1948), and *The Haunting of Hill House* (1959). According to Hattenhauer (2003), Jackson was one of the few authors to foresee the shift from modernism to postmodernism, and hence ranks among the most influential writers of her generation.

It is essential to mention that Jackson's productions have been studied by researchers in recent times. Fernández (2021) analyzes the representation of girlhood as a liminal space in three novels by Shirley Jackson: *The Bird's Nest* (1954), *The Haunting of Hill House* (1959) and *We Have Always Lived in the Castle* (1962). Her scope is to indicate how the representations of deviant femininity subvert the discourse of the nuclear family in Jackson's novels. That evidently shows us the multiplicity and significance of Jackson's pieces of literary work.

The general objective of this paper is to examine the symbolic elements embedded in *The Masque of the Red Death* (1842), and *The Lottery* (1948). Our attempt is to bring to light some of the symbols in both tales, showing how they can be connected to the settings in order to bring out the authors' themes. It is noteworthy that the proposed literary analysis can provide teachers and students of English with the opportunity to engage themselves in critical thinking. While delving into literary devices through the imaginations of other authors, the readers are invited to transcend their own beliefs and experiences within the EFL context.

2. Authors' Background and their Genre

Edgar Allan Poe was an American author, poet, literary critic and editor. He was born in Boston on January 19, 1809 and died on October 7, 1849. Much of Poe's dark tales are argued to be directly attributed to his depression, bipolar disorder, as well as alcohol and drug abuse.

According to The Poe Museum Foundation, after Poe was born, David Poe (his father) abandoned his family, having Elizabeth Arnold Poe (his mother) raise her three young children. At the time, the three-year-old Edgar was taken to Richmond's couple John and Francis Alan. In 1826, Poe enrolled in the University of Virginia, where he excelled in his studies. However, when he went home, he discovered that his fiancée, Sarah Elmira Royster, had become engaged to someone else. Heartbroken and disappointed, Poe moved to Boston. After a year, in 1827, he enlisted in the United States Army and published his first book.

Subsequently, focusing on writing full-time, he moved around the East Coast in search of new opportunities. Poe won a short tale competition in the "Baltimore Saturday Visiter". In 1835, he secured an editorial post with the *Southern Literary Messenger* in Richmond, where he began to write more short stories. Poe was regarded as a ruthless critic, slamming his contemporaries in his writings, ruining his connection with magazines. Poe moved to New York City in 1844. He wrote a news story for *The New York Sun* about a balloon trip across the Atlantic Ocean that he later revealed to be a hoax. However, it was the publication of *The Raven*, in 1845, that made him a literary phenomenon. Despite his fame and success as a writer, Poe always struggled financially, and he fought for fair remunerations for writers as well as for a worldwide copyright law (MEYERS, 2000).

Shirley Jackson was born in San Francisco, California, on December 14, 1916. She enrolled at Syracuse University in 1937 and quickly became the fiction editor of the university humor magazine, where she published her debut tale, *Janice*. She met her future husband, young aspiring literary critic Stanley Edgar Hyman, after winning a poetry contest at Syracuse, and the two co-founded *Spectre*, a literary magazine with Hyman as editor (ALEEN, 2009).

Hattenhauer (2016) states that Jackson has influenced popular writers, such as Stephen King. Not surprisingly, the novel *The Haunting of Hill House* (1959) is often regarded as one of the best ghost stories of all time (HELLER, 2016). Her breathtaking short story *The Lottery* caused much controversy and apprehension in American society when it was published in 1948. This work of hers has been analyzed in many different ways ever since. As suggested by the previously mentioned author, *The Lottery* (1948) was added to the 8th grade reading list in American schools. Even though Jackson is considerably less well-known than Poe (outside the United States), she is a female American author, who masters symbolism and other techniques brilliantly.

Both Poe and Jackson adopted the horror genre to impact society by making them reflect upon certain truths. These authors become catalysts for change as they reveal and deal

with controversial topics. Despite the difference between Poe's and Jackson's lifetimes, their themes are tied up and their literary styles are both extraordinary.

3. Symbolism in Literature

In literature, symbolism refers to the use of figures of speech by the author to instill mood or emotion in the reader. This technique is able to elicit unique and intense sensations. Perrine (1974, p. 211) states that "a literary symbol is something that means more than what it is. It is an object, a person, a situation, an action, or some other item that has a literal meaning in the story, but suggests or represents other meanings as well." In other words, symbolism can be defined as any object placed within a plot to represent something or someone.

When it comes to searching through the symbolic elements in the text, there are some key factors that must be looked upon:

1. The story itself must furnish a clue that a detail is to be taken symbolically. It means that symbolic phenomena can be identified by repetition, emphasis or position;
2. The meaning of a literary symbol must be established and supported by the entire context of the story. It means that the meaning of the symbol can be identified inside the text, not outside it;
3. To be called a symbol, an item must suggest a meaning different in kind from its literal meaning;
4. A symbol may have more than one meaning. (PERRINE, 1974, p. 214)

As some symbols have stable and fixed meanings, we should first look at the general concept of the symbol. Then, it is necessary to account for the very specific concept of it, in order to grasp the author's real intention (FADAEE, 2011). This latter author also differs symbol from metaphor and simile, by saying that the first element does not conceive a comparison. That is, symbols rely on the representation of a certain object, person or other entity, not requiring an analogy.

In *A Worn Path* (1941), Eudora Welty makes use of symbolism to portray the inner battles African-Americans have to endure. The main character – Phoenix Jackson, a poor, black old lady – faces lots of obstacles while making her way to town. She constantly gets her dress caught in the thorny bushes and comes across an angry hunter. The thorny bush itself is a symbol for the painful struggles black people go through in their lives. Perhaps one of the most

evident symbols in the story is the old lady's name. Phoenix is the symbol for resurrection and immortality, and thus the main character incorporates the traits from this mythological tale.

In the play *The Sandbox* (1959), Edward Albee uses an unreal setting full of symbolism and representation. The sky in the background represents the air. The stage itself represents the earth. The audience is an extension of the play and it represents the ocean. These three elements symbolize the universe as being unpredictable and more powerful than human beings. The chairs are symbols of waiting. When Mommy and Daddy are sitting on the chair, there is nothing they can do to help Grandma - a tiny, 86-year-old woman. They don't have any control or power to interfere with the event. The sandbox, which was used to dump Grandma in it, symbolizes the bed where elderly or sick people spend their last minutes of life. Additionally, the lights and music also have a symbolic meaning. The lights are bright, and suddenly they are dimmed. They represent the transition from life to death.

4. Analysis on Symbolism, Themes, and Setting

Both Poe and Jackson magnificently use symbolism to reveal their themes. This compelling technique is meant to guide the readers as they find significant clues that lead to understanding the story. None of the authors apply this technique unintentionally. Each symbol introduced in the story has its implication and coherent interpretation.

In *The Masque of the Red Death*, Poe uses multiple settings to portray the castle where his main character – Prince Prospero – lived. Poe chooses a Gothic style for the windows, revealing much of the architecture in the nineteenth century. He describes the settings as having seven chambers in accordance with the decorations of the windows:

[...] the eastern extremity was hung, for example, in blue – and vividly blue were its windows. The second chamber was purple in its ornaments and tapestries, and here the panes were purple. The third was green throughout, and so were the casements. The fourth was furnished and lighted with orange – the fifth with white – the sixth with violet. The seventh apartment was closely shrouded in black velvet tapestries that hung all over the ceiling and down the walls, falling in heavy folds upon a carpet of the same material and hue. But in this chamber only, the color of the windows failed to correspond with the decorations. The panes here were scarlet – a deep blood color. Now in no one of the seven apartments was there any lamp or candelabrum, amid the profusion of golden ornaments that lay scattered to and fro or depended from the roof. There was no light of any kind emanating from lamp or candle within the suite of chambers (POE, 1993, p. 198).

The main setting in the story, which is the castle, turns out to be both man-made and historical. By using certain characteristics, such as a monarch and a masked party, Poe explores a cultural setting identified by dated traditions and customs. Thus, the chambers – what Poe

calls “the apartments” – are derived from the main physical structure: the castle. Even though the chambers can be considered small settings inside the castle, they are the most significant in the analysis. Their shapes, colors and decoration show much about Poe’s real intention as the story is brought out. The author keeps on decorating every single chamber by making them distinct in color and ornament.

Evidently, the setting in *The Masque of the Red Death* becomes symbolic. The chambers have different colors and shapes. The first chamber is blue, the second purple, the third green, the fourth lighted with orange, the fifth white, the sixth violet and the seventh black with deep blood-color panes. These colors symbolize the sunset since the rooms – just like the sunset – are arranged in a row from East to West. As the sun undergoes variation in its color pattern, so does the action in the story.

The adornments of the first six chambers follow a regular pattern. It means that life can be controlled in the first stages. Though one can prevent many things from happening during the initial periods, once they step in the seventh chamber there is no way they can get out of it. The last stage of human life, represented by the seventh chamber, dictates everyone’s destiny and the inability to exert any control over it. In fact, this is exactly the locale where the mummer – the masquerade – drives all the guests to despair, wiping them all out.

The last chamber is described as being different from the others. Poe (1993, p. 198) says, “But in this chamber only the colour of the windows failed to correspond with the decorations”. The author already points out an irregularity as he differentiates this set. The deep blood color of this chamber represents death. Poe meant to associate the blood color with the unpredictability of the knights and dames of Prince Prospero’s court. The distinction of this room brings about the transition from life to death.

Another symbol in the story is the name of Prince Prospero itself. Poe intentionally associates the protagonist’s name with fame and success. In the beginning, it is said that Prince Prospero is a fearless man, having provided his friends with buffoons, musicians, wine, and security. The character is then filled with special traits, which make him dominant and unlikely to fizzle out. Nevertheless, when Prospero summons up the courage and rushes briskly through the six chambers to seize the intruder, the Prince is the first one to perish. Thus, all his richness and power come to an end since the masquerade, who turns out to be the Red Death itself, takes over the castellated abbey.

Jackson also uses a cultural setting to show ordinary aspects that distinguish one society from the other. On the other hand, the discrepancy between Poe’s and Jackson’s settings is the variation of them. In *The Lottery*, Jackson uses a static setting that becomes unchangeable in

its physical aspect. However, the setting does alter the mood of the story as the round characters run into conflicts and are changed by it.

The place where the lottery takes place is described as being peaceful and pleasant:

The morning of June 27th was clear and sunny, with the fresh warmth of a full-summer day; the flowers were blossoming profusely and the grass was richly green. The people of the village began to gather in the square, between the post office and the bank, around ten o'clock; in some towns there were so many people that the lottery took two days and had to be started on June 26th [...] (JACKSON, 1990, p. 3).

Actually, the author uses this description to trick her readers. As we keep reading the story, the setting changes completely when a black box is introduced. The villagers who surround the black box seem to be uncomfortable and keep a certain distance from it. Jackson shows this apprehension when she says most of them were quiet, wetting lips, and not looking around. This technique of distracting the readers from noticing the truth is brilliantly mastered by Jackson.

Contrasting both settings, Jackson's is more simplistic. Hers is a village setting, where the lottery tradition is taking place. Poe puts a lot of effort into describing his settings and that is how he basically shapes and impacts the reader. Contrary to that, Jackson relies more on symbolic aspects that take over the setting by making the space merely ancillary.

Poe's protagonist, Prince Prospero, invited some of his good friends to a party in his castle. His real intention of throwing this party was to prevent the court from an evil, devastating pestilence. The plague had been going around for quite a long time and it is described as "fatal and hideous." The chambers play an important role when a masquerader sneaks into the party. In order to capture him, Prince Prospero's comrades seize the intruder by going through the seven chambers. However, as previously discussed, the last chamber reveals the most preeminent aspect of all.

Another symbolic aspect is the introduction of a clock of ebony. The clock is so peculiar and loud that "[...] at each lapse of an hour, the musicians of the orchestra were constrained to pause, momentarily, in their performance" (POE, 1993, p. 198). The clock does not attract the guests at all and it also plays a crucial role during the party. Constantly striking and interrupting the celebration, the clock warns the people of the court that life is temporary and will terminate soon. Notwithstanding the guests' attempt to distract themselves and forget about the plague, the loud clock-striking reminds them of the inevitable passage of time and the advance of death.

Image 1: The clock of ebony



Source: Miryah, 2009².

According to McIntosh (2020), some people have suggested that the plague is in fact the Bubonic plague or the Black Death, emphasized by the climax of the story featuring the Red death in the black room. Since the Bubonic plague had extirpated millions of people in Europe in the 14th century, Poe wishes to attribute quite a heavy impact on his tale by comparing his fictitious “Red death” with such a cruel, actual, devastating plague.

In *The Lottery*, Shirley Jackson effectively uses symbols to promote a better comprehension of the theme. One of Jackson’s most intriguing symbols is a black box. Once it is introduced in the center of the square, the mood of the story changes drastically. The villagers keep their distances from the black box, which also symbolizes death. As soon as Mr. Summers places the box in the center, it is assumed that the box has a considerable significance in the story. Not only does the black box represent death, but it also shows the resistance to changing a tradition.

Even though the villager’s annual tradition of running a lottery is still perpetuated, some people are not satisfied with the dated ritual. Jackson (1990, p. 6) says, “The black box grew shabbier each year: by now it was no longer completely black but splintered badly along one side to show the original wood color, and in some places faded or stained.” The description of the box represents the villagers’ beliefs. Just as the color of the box has faded, so has some people’s belief in the lottery.

² Available at: <https://www.deviantart.com/miryah/art/The-Red-Death-127884314>. Accessed on: 02 jan. 2022.

The black box is placed on a three-legged stool. The three-legged stool represents the three generations presented during the ritual. Jackson introduces this object as to emphasize the importance of uniting the three generations. Moreover, the black box, which represents death, is set upon the three-legged stool, thus showing a significant connection. The three generations comprise the children, adults, and elderly who surround the black box. From an early age, children are subjected to witnessing a murdering ritual, which brings about conformation and valuation of one's tradition.

In the beginning of the story, Jackson mentions that the children were the first to assemble. This statement has a connection with the life cycle. The chronological stages of human life are followed in Jackson's story. The children show up first, then the adults, and then the older generation is introduced. This sequence of stages also supports the symbolism found in the three-legged stool. Each individual goes through the three stages and somehow they are all connected. Whoever is picked – children, adults or elderly – will certainly win the prize.

In order to emphasize the lottery as a tradition, Jackson mentions the lottery was conducted as were the square dances, the teen club, and the Halloween program. The author compares the lottery tradition with these other activities to unify their purposes. Actually, Jackson is trying to justify the macabre lottery tradition. Equating the lottery with such ordinary events as a square dance or teen club meeting gives the readers the feeling of customary activities. After reading the story, the reader will understand that although this ritual may seem barbaric, it is conserved by the local community.

The character Old Man Warner is crucial for the comprehension of the story. He represents the old generation, since he has participated in the lottery seventy-seven times. Much of the theme in the story is understood by Warner's dialogue. When some people begin to question the perpetuation of the lottery and also point out that many villages have quit the lottery, the old man says, "Listening to the young folks, nothing's good enough for them. Next thing you know, they'll be wanting to go back to living in caves, nobody work any more, live that way for a while" (JACKSON, 1990, p. 13). In other words, Mr. Warner shows resistance and is not willing to put an end to that meaningful tradition.

We can say that the lottery is purposeful for some of the villagers, especially the older ones, because of their resistance to doing away with the lottery. Moreover, Old Man Warner provides an essential clue to full understanding of the ritual when he adds, "Used to be a saying about 'Lottery in June, corn be heavy soon' First thing you know, we'd all be eating stewed chickweed and acorns" (p. 13). At this point, the reader is able to understand how powerful the lottery tradition is. Some people can argue that the saying 'Lottery in June, corn be heavy soon'

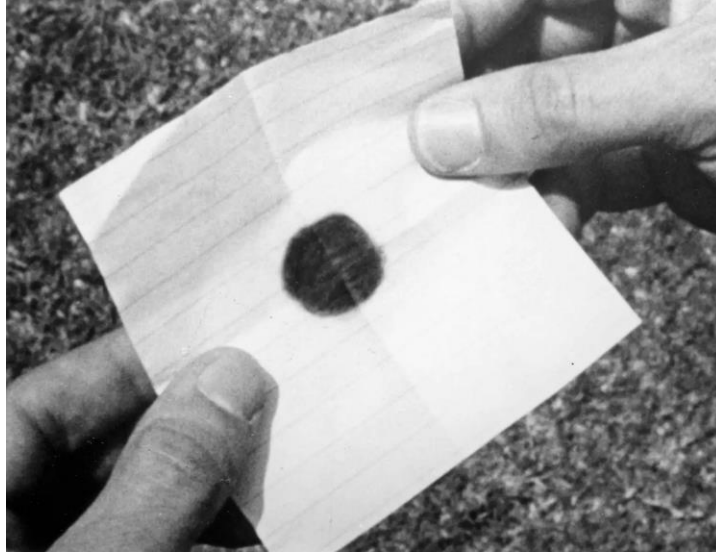
shows Mr. Warner's ignorance and superstition; however, beliefs such as this made the lottery survive for so many years. Now, we can understand the connection between its practices and a superstitious belief.

The lottery takes place in a square and this locale becomes symbolic as well. According to the Academic Dictionaries and Encyclopedias, one definition of "square" is "a person who is ignorant of or uninterested in current fads, ideas, manners, tastes, etc.; an old-fashioned, conventional, or conservative person" This description says a lot about Old Man Warner's beliefs. Jackson purposely chose a square to be the setting as to link the physical place to the older generations' ignorance.

Some of the characters' names in *The Lottery* are symbolic, too. Mr. Graves who accompanies Mr. Summers during the lottery is named "Graves" to associate his name with death. Mrs. Delacroix, who is also present in the ritual, has her name derived from 'crucis' meaning 'cross' All these names are chosen by Jackson to symbolize the cruel, yet acceptable, yearly ritual. The other characters' names represent American society in general. Ordinary names are given to the characters, such as Bobby Martin, Harry Jones, Clark Warner, among others. The use of this intentional characteristic emphasizes realism and the aspects of American culture.

The main character in the story is Tessie. She is a round character because of her unwillingness to put up with the antique tradition. Tessie shows her dissatisfaction with the lottery tradition before being picked by the villagers. So, it is not fair to say that Tessie was against the ritual just because she was chosen to be stoned to death. As soon as Tessie arrived in the square, Mr. Summers, the conductor, said, "Thought we were going to have to get on without you, Tessie." Boldly, Tessie replied, "Wouldn't have me leave the dishes in the sink, now, would you?" (JACKSON, 1990, p. 09). It means that before the tragic outcome, Tessie was already resisting and campaigning against the ritual. She also dialogues with some friends of hers during the ritual and this opposition can be noted as well.

Image 2: Bill Hutchinson drawing a slip of paper from the box



Source: Encyclopædia Britannica, Inc³.

As we can see, both Poe and Jackson use symbolism to reveal their themes. In *The Masque of the Red Death*, Poe uses a symbolic setting to draw a parallel between the distinct chambers and the life cycle. Death is unavoidable and once it comes to visit us, there is no way we can run to different chambers. In *The Lottery*, Jackson amazingly uses symbolism to show the tradition of a certain community. Jackson emphasizes the powerfulness of one's societal customs and how they are sometimes blindly accepted. Both stories can have their themes connected because of the characters' concern over death and their failure to prevent it.

5. Conclusion

American Literature has rightfully earned its place among scholars and students all over the world. Early on, some Europeans argued that American Literature was rather limited when compared to Anglo-Saxon Literature, such as the Arthurian legends and many other fascinating medieval tales. Few people would try to make that argument today, as many American authors over the centuries since have stood out for their style and creativity.

Not only did the English colonization influence American Literature, but also the Korean War, the Japanese War, and the Jim Crow Laws in the Southern United States, to name but a few. Analyzing American history, we can see that all these events contributed to freedom

³ Available at: <https://www.britannica.com/list/8-philosophical-puzzles-and-paradoxes>. Accessed on: 02 jan. 2022.

of speech. American authors wrote about their discontentment, certainly shaping and enriching American literary aesthetics.

Two reasonable examples of outstanding authors are Edgar Allan Poe and Shirley Jackson. Even though they mark different eras in American literature, they both have great commands of using symbols, setting, and other literary techniques. As shown in the analysis, these authors can be compared for their significant employment of symbolism as a powerful and potent literary device. After so many wars and struggles in America, Jackson brings about her concern over death, traditions and respect. In the same vein, Poe, who lived way earlier than Jackson, had to bear abandonment and misfortune during his time. He also wrote about customs and death, making himself one of the most original writers in the U.S.A.

This literary analysis is hoped to aid teachers and students in the learning of critical reading/thinking, idiosyncratic features, as well the acquaintance with American literary aesthetics. Diving into those bewitching first-rate classical fictitious texts, not only can learners get a chance to come into contact with the English language/culture, but they also can read their own selves through **Literature** – that is to say, the mirror of life.

Works Cited

ALBEE, Edward. **The Collected Plays of Edward Albee**. Woodstock: Overlook Press, 2004.

ALLEN, Linda. **Shirley Jackson**, 2009. Available at: <http://shirleyjackson.org/index.html>. Accessed on: 05 nov. 2021.

EBERS, Nadyja Von. The Importance of Teaching Literary Analysis. **The Chicago Academy for the Arts**, 2017. Available at: <https://www.chicagoacademyforthearts.org/news/2017/3/10/the-importance-of-teaching-literary-analysis>. Accessed on: 02 jan. 2022.

FADAEE, Elaheh. Symbols, metaphors and similes in literature: A case study of Animal Farm. **International Journal of English and Literature**, v. 2, n. 2, p. 19-27, Feb. 2011. Available at: http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379412793_Fadaee.pdf. Accessed on: 12 nov. 2021.

FERNÁNDEZ, Laura de La Parra. Blowing up the nuclear family: Shirley Jackson's queer girls in postwar US culture. **Estudios Norteamericanos**, v. 25, p. 25-49, 2021. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/349826877>. Accessed on: 25 out. 2021.

HATTENHAUER, Darryl. **Shirley Jackson's American Gothic**. 1.ed. New York: SUNY Press, 2003.

HELLER, Zoë. The Haunted Mind of Shirley Jackson. **The New Yorker**, New York, Oct. 10th, 2016. Books. Available at: <https://www.newyorker.com/magazine/2016/10/17/the-haunted-mind-of-shirley-jackson>. Accessed on: 01 jan. 2022.

JACKSON, Shirley. **The Lottery**. Logan/Iowa: Perfection Learning, 1990.

MCINTOSH, Matthew A. An Analysis of Poe's 'Masque of the Red Death'. **BREWMINATE**, 2020. Available at: <https://brewminate.com/an-analysis-of-poes-masque-of-the-red-death/>. Accessed on: 14 nov. 2021.

MEYERS, Jeffrey. **Edgar Allan Poe: his life and legacy**. 1.ed. New York: Cooper Square Press, 2000.

PERRINE, Laurence. **Literature: Structure, sound and sense**. 1.ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1974.

POE biography. **The Poe Museum**. Available at: <https://poemuseum.org/poe-biography/>. Accessed on: 07 out. 2021.

POE, Edgar Allan. Introduction by John S. Whitley. **Tales of Mystery and Imagination**. London: Wordsworth Editions, 1993.

RAMADHANTI, Arinfandira; MUHAIMI, Lulu; AHMADI, Nur. Symbol in Edgar Allan Poe's selected short stories and their pedagogical implication: A semiotic perspective. **Jurnal**

Ilmiah Profesi Pendidikan, v. 4, n. 2, p. 91-93, nov. 2019. Available at:
<https://www.researchgate.net/publication/338386317>. Accessed on: 20 set. 2021.

SQUARE. *In*: Academic Dictionaries and Encyclopedias. Available at:
<https://universalium.en-academic.com/201479/square>. Accessed on: 15 nov. 2021.

WELTY, Eudora. **A Worn Path**. Mankato: The Creative Company, 1991.

A LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: DISCUTINDO POSSIBILIDADES

Maiara Alvim de Almeida (IFRJ)

RESUMO

O presente texto vislumbra lançar luz sobre a questão do uso de textos literários, autênticos ou adaptados, em aulas de inglês como língua estrangeira – mais especificamente, no contexto do ensino de língua estrangeira para fins específicos em uma instituição de ensino básico, técnico e tecnológico federal. Se normalmente o uso de textos literários costuma ser deixado de lado nas aulas de línguas estrangeiras, a situação se complica ainda mais no contexto dos cursos técnicos, uma vez que, nessa modalidade de ensino, costuma-se abordar a língua estrangeira sob um viés instrumental. No entanto, entendemos que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não podem nem devem estar dissociados de seu aspecto cultural e artístico, uma vez que cultura e arte (e, conseqüentemente, literatura) são partes intrínsecas e basilares de uma língua. Assim, neste capítulo, além de discorrer sobre a questão, apresentaremos também um relato de experiência com a utilização de textos literários em aulas de inglês de um curso técnico, sendo sua modalidade concomitante/subsequente ao ensino médio, com alunos adultos. Compõem nosso arcabouço teórico reflexões de Santoro (2008), Oliveira (2015), Dos Santos (2015) e De Souza Ferreira e Serres (2011) a respeito do ensino de língua estrangeira e do local da literatura neste contexto, e de Vilaça (2010) e Hutchinson e Waters (2000) sobre o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. A partir dos resultados obtidos com a leitura e discussão do texto literário, foi possível notar uma evolução nas habilidades comunicativas dos alunos, o que evidencia sua importância e relevância no contexto dos cursos técnicos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Leitura Literária; Educação Técnica Profissionalizante; Ensino de Língua Estrangeira.

“A língua estabelece relações, traça fronteiras, produz conceitos, transmite ideias, veicula interpretações e tudo isso é indispensável para que se faça literatura, que só pode ser realmente ‘descoberta’ analisando e lendo em profundidade a língua que a constitui. Por outro lado, a literatura abre novos espaços, admite contradições, permite jogos, comporta ambiguidades, amplia potencialidades e tudo isso é imprescindível para entender e conhecer a língua” (SANTORO, 2008, p. 36).

1. Introdução

Não é incomum que, logo nos primeiros semestres do curso de Letras, surja entre os graduandos a seguinte pergunta: mas você é da literatura ou da linguística? A indagação parte da divisão que se estabeleceu entre os dois campos majoritários do curso, que inclusive constituem subáreas distintas dentro da grande área de avaliação da CAPES de Linguística,

Letras e Artes. Tal divisão, que desconsidera as interconexões entre as duas áreas, não afeta somente as escolhas acadêmicas e profissionais dos futuros profissionais das letras, mas também se reflete em outros setores dos estudos das linguagens. Dentre eles, o do ensino de línguas estrangeiras, comumente alocado nos estudos de Linguística Aplicada.

Assim, mas não somente por isso, alimenta-se a noção de que não haveria espaço para a literatura nas aulas de línguas estrangeiras. Há ainda a ideia equivocada de que o texto literário *per se* seria um material complexo, de abordagem complicada e não apropriado para alunos de níveis iniciantes ou intermediários, e que não constituiria um material autêntico, apresentando uma língua ideal e fora do contexto de uso real.

Essa visão se agrava no contexto do ensino de línguas em cursos técnicos. Nesse contexto, há a expectativa de que a língua estrangeira – em especial a inglesa – apareça com uma finalidade específica: a de servir como instrumento para o desempenho da futura profissão do educando.

No entanto, acreditamos que o trabalho com o texto literário, seja em sua versão original, seja através de adaptações, pode ser de grande ajuda e valor em quaisquer contextos de ensino de língua estrangeira, mesmo naqueles em que se espera que esse seja mais “duro” e “engessado”, como nos casos da educação técnica profissionalizante.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos um relato de experiência com a utilização de textos literários em uma turma de língua inglesa de um curso técnico em uma escola técnica federal, na cidade de Resende, no Vale do Paraíba fluminense. Pretendemos demonstrar, através dos exemplos do caso apresentado, ser possível conciliar o ensino de línguas com o trabalho com literatura, que acreditamos ser fundamental para a formação dos alunos, tanto enquanto aprendizes de inglês como língua estrangeira, quanto como futuros profissionais, tendo em vista a indissociabilidade entre língua e cultura.

Antes de apresentar nosso relato, traremos algumas reflexões teóricas acerca do lugar da literatura nas aulas de língua estrangeira, bem como contextualizaremos o ensino de inglês (e de outras línguas estrangeiras) no universo da educação técnica profissionalizante. Composto nosso arcabouço teórico, apresentaremos em um primeiro momento as contribuições que guiaram nossa prática e nossas reflexões sobre o assunto, advindas de diversos pesquisadores acerca do ensino de língua estrangeira e do lugar da literatura neste contexto. Contaremos com as considerações de Oliveira (2015) acerca do histórico das abordagens e metodologias empregados no cenário brasileiro para o ensino de língua estrangeira, indo desde os tempos da colônia, com o método tradicional, até os dias atuais, com a emergência da abordagem comunicativa. Também traremos reflexões de Santoro (2008)

sobre o lugar ocupado pelos textos literários nas aulas de língua estrangeira, questionando o porquê de terem sido deixados de lado sob o pretexto de que não seriam textos autênticos, ou de que seriam adequados apenas para alunos de níveis avançados. Contaremos ainda com reflexões de Dos Santos (2015) e De Souza Ferreira e Serres (2011) sobre a inserção dos textos de literatura em materiais para ensino de língua estrangeira. Em um segundo momento, apresentaremos as contribuições teóricas específicas a respeito do ensino de língua estrangeira para fins específicos, o qual é o enquadramento de escolas técnicas federais. A fim de melhor compreender e conceituar esta possibilidade para o ensino de línguas, em especial da inglesa, traremos as contribuições de Vilaça (2010) e de Hutchinson e Waters (2000) acerca do que seria o ensino de línguas para fins específicos: uma forma de ensino de idioma cujo foco final é a necessidade do aluno de usar a língua em uma situação específica, como em contextos profissionais e/ou acadêmicos.

Após apresentarmos as bases teóricas que nos norteiam, partiremos para o relato de experiência, contextualizando primeiro o local onde ocorreu – no caso, em uma escola técnica federal na cidade de Resende, Rio de Janeiro, em um curso técnico de nível concomitante/subsequente ao ensino médio em guia de turismo – e, em seguida, explicando como foi conduzida a atividade, que envolveu a leitura de uma adaptação da obra *Romeo and Juliet*, do dramaturgo inglês William Shakespeare.

Ao final, apresentaremos nossas considerações finais e nossas reflexões sobre a relevância do uso de textos literários em aulas de inglês no campo do ensino técnico.

2. O que a teoria nos diz sobre ensino de línguas (para fins específicos) e literatura juntos?

Quando vamos discutir sobre a inclusão – ou exclusão – de textos literários nas aulas e materiais criados para o ensino de inglês como língua estrangeira, é necessário que entendamos os motivos que os levaram a ser desconsiderados nos conteúdos e ementas destas disciplinas.

A princípio, faz-se necessário entender um pouco dos caminhos e abordagens metodológicas pelos quais o ensino de línguas estrangeiras perpassou ao longo dos anos. Não é incomum, em cursos de formação de professores ou mesmo na literatura especializada, encontrarmos uma linha do tempo das metodologias e abordagens que predominaram ao longo dos anos para o ensino de língua estrangeira. Embora a história do ensino de línguas estenda-se por um período de mais de 5000 anos da história da humanidade (OLIVEIRA, 2015), é possível fazer alguns recortes e apontar momentos e tendências importantes nesse processo, em especial no Brasil, local que nos interessa no momento. Geralmente, tal linha do tempo

inicia-se no século XIX, com o chamado método tradicional, utilizado a princípio de línguas clássicas como o latim, e cujo foco é a tradução de textos, ensino de gramática, leitura e análise. Como lembra Oliveira (2015),

Um de seus objetivos era tornar o aluno capaz de ler obras literárias escritas na língua estrangeira estudada, como também fazê-lo traduzir tanto da língua estrangeira para a língua materna quanto o inverso. Tratava-se, portanto, de formar bons tradutores da língua escrita literária. (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

A partir da década de 1930, após uma reforma educacional, no Brasil pelo menos, o foco no ensino de língua estrangeira passa a ser o ensino de línguas vivas, com o objetivo de que “[...] o estudante consiga, com o desembaraço correspondente à idade, exprimir o pensamento oralmente ou por escrito, diretamente na língua estrangeira, sem a mediação da língua materna” (OLIVEIRA, 2015, p. 31), através da adoção do método direto intuitivo. Algumas décadas depois, com o surgimento da corrente integral, as metodologias áudio-oral, para a qual a língua é um conjunto de hábitos adquiridos através de automatismos linguísticos (OLIVEIRA, 2015), e SGAV (sigla que significa *structuro-glaballe audio-visuelle*, para a qual a língua seria “[...] um instrumento de comunicação e sua aprendizagem utilizava os fenômenos da percepção global acústico-visual” (OLIVEIRA, 2015), com foco no aprendizado da comunicação oral, passam a serem as de preferência, mas ainda sem ênfase em sua importância. Essa só será ressaltada décadas mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, complementada pelos PCN. Como observa Oliveira (2015),

Os PCNs concebem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como uma possibilidade de levar o aluno a perceber-se como ser humano e cidadão, pois é através desse processo que haverá também a inserção do aluno no mundo social, ao estabelecer elos com outros povos através do conhecimento de outras línguas. (p. 34).

Esses levam em conta as poucas oportunidades de uso que o aluno brasileiro teria de usar a língua estrangeira, bem como a importância de se poder acessar informações em outro idioma, valorizando a prática de leitura, embora não se descartem as outras habilidades, cujas condições pedagógicas para oferta devem ser verificadas pela comunidade escolar. Além disso, como lembram De Souza Ferreira e Serres (2011), os “[...] PCNs citam que os textos usados em aulas de LE devem ter familiaridade com a vida dos alunos” (DE SOUZA FERREIRA, SERRES, 2011, p. 14-15).

Juntamente das metodologias audiovisuais, surge o enfoque comunicativo, o qual recebeu contribuições de áreas e teorias da linguística, como a sociolinguística, a teoria dos

atos de fala, da psicolinguística e das teorias do discurso, dentre outras. Segundo Oliveira (2015), atribui-se grande importância às necessidades do aluno, sendo as quatro habilidades linguísticas desenvolvidas de acordo com estas necessidades, sendo assim a língua não só um instrumento de comunicação, mas também de interação social. Logo, deve-se buscar o desenvolvimento de uma competência da comunicação.

Apesar de haver ainda outros enfoques teóricos e metodológicos que podem ser utilizados no ensino de línguas estrangeiras, focaremos neste momento no comunicativo, não só por ela ter ganhado grande notoriedade e adesão dentre os professores de línguas estrangeiras, mas por ser dele que advém a ideia de que, para a aquisição desta competência comunicativa, o professor deve buscar utilizar em suas aulas textos legítimos em língua estrangeira.

Mas, ora, não seriam os textos literários textos autênticos, produzidos por falantes nativos de uma língua? Apesar de isso parecer lógico, não foi por esse caminho que as reflexões à luz da chamada abordagem comunicativa foram. Como muito bem coloca Santoro (2008, p. 40),

À medida que as metodologias para o ensino das línguas estrangeiras foram mudando e que a dita “abordagem comunicativa” se foi afirmando, o texto literário foi, cada vez mais, substituído por textos que se acreditava pudessem refletir de forma mais fiel a língua falada e cotidiana, isto é, a língua da “verdadeira comunicação”. Os adeptos dessa visão do ensino de línguas estrangeiras rejeitaram a ideia da importância do texto literário e, reagindo aos modelos antes vigentes, inverteram completamente a rota: em sua, a nosso ver errônea interpretação do que é competência comunicativa, não consideraram “comunicativo” o texto literário e, portanto, não julgaram que pudesse ser integrado num ensino da língua estrangeira, no qual se ia consolidando a ideia de que era necessário concentrar-se na comunicação da “vida real” e nas funções da linguagem, que permitem a aprender a fala utilitária do dia-a-dia.

Considerar a literatura como algo pouco prático ou fora do uso cotidiano não é uma exceção ou caso isolado. De fato, corresponde à concepção que o senso comum faz da literatura de forma geral. Esta visão é alimentada e se alimenta, em um movimento de simbiose, de concepções elitistas de que arte e cultura são somente produto de e para uma elite cultural (que, por acaso, corresponderia a uma elite socioeconômica de cor, gênero, sexualidade e referenciais geográficos muito bem marcados). Esta é a mesma concepção que automaticamente exclui do rótulo de produção de qualidade qualquer obra literária que não venha de pessoas e espaços reconhecidos como parte desta elite. Assim, acaba-se por afastar grande parte do público leitor da literatura, que a vê inclusive como algo complicado e de pouca relevância para sua vida. Em tempos em que se argumenta não haver problema em se taxar livros, já que pobres não leem,

percebe-se que tal discurso serve a um propósito: o de alienar e negar o direito à cultura e ao lazer à parcela da população que mais carece desses.

Essas questões chegam também ao ensino de línguas estrangeiras: a literatura perde ainda mais lugar nas aulas destas disciplinas, havendo inclusive, lembra-nos Santoro (2018), a concepção de que deveria aparecer apenas nas turmas de nível mais avançado, não sendo apropriada ou de fácil compreensão para iniciantes. Ainda assim, quando aparecem textos literários em materiais didáticos, sua compreensão é reduzida à interpretação e a questionários sobre o enredo, não havendo reflexão mais aprofundada sobre a obra.

Há ainda o argumento de que, por conta da facilidade de acesso a mídias diversas, impressas e digitais, após o advento da internet de uso doméstico e demais tecnologias da informação, nunca se tivera tanta facilidade em acessar textos autênticos. Logo, por que não lançar mão desses, a fim de se buscar a tão almejada “fala do dia a dia”? Assim, ainda se contribui para a visão de que a literatura corresponderia a algo separado da língua de uma comunidade, ligada a uma norma padrão culta irreal – o que não é verdade.

Consequentemente, há ausência (muitas vezes completa) de textos literários em materiais elaborados para o ensino de língua estrangeira. Quando encontramos algum texto literário em um livro didático, muitas vezes esse aparece apenas para ensinar ou fixar algum aspecto gramatical ou lexical do ementário. Como mostra Dos Santos (2015. p. 41),

Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero. Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário (...). Ao não utilizar o TL [texto literário] em sala de aula, o professor de língua estrangeira acaba por criar vários mitos em torno do uso desse gênero em sala de aula, tais como: é um gênero próprio para ensinar cultura; é difícil de ser trabalhado; não é um texto autêntico; não é próprio para a prática comunicativa, pois não é produto de um ato de comunicação e, por fim, as atividades com o TL não devem ocupar o mesmo grau de importância que as propostas com outros gêneros.

Assim, percebemos que se faz necessária a desmistificação do uso da literatura nas aulas de língua estrangeira. Afinal, como pontua Santoro (2008), “[...] língua e literatura constituem um binômio inseparável, visto que a língua não seria pensável sem a literatura e a literatura não seria possível sem a língua” (SANTORO, 2008, p. 35).

De Souza Ferreira e Serres (2011) apontam que o professor de LE pode e deve incluir textos literários (adequados à faixa etária dos alunos) em sua seleção de materiais, uma vez que representam um “[...] recurso útil, no sentido de auxiliar na consecução de resultados positivos no processo ensino aprendizagem de LE” (DE SOUZA FERREIRA, SERRES, 2011, p. 16).

2.1 O contexto das aulas de línguas para fins específicos

Ao falar das metodologias de ensino de língua estrangeira, faz-se importante voltar nosso olhar para outra questão em particular: a do ensino de línguas para fins específicos. Como afirma Vilaça (2010), geralmente os alunos procuram aprender um idioma – no caso em especial, o inglês – motivados por fatores educacionais, profissionais, integrativos e de recreação. Além disso, lembra também o autor, grande parte dos cursos e metodologias voltados para o ensino de idiomas emprega o que chama de “inglês para fins gerais”, isto é, o ensino da língua sem uma motivação concreta e específica, na qual o estudante estuda o idioma sem a identificação prévia de uma necessidade real (VILAÇA, 2010, p. 4). Assim, tais cursos não possuem um enfoque em alguma motivação específica que o aluno possa ter. Alunos que pretendem aprender o inglês por questões profissionais podem estar na mesma sala, e estudando com apoio do mesmo material, que aqueles que estudam o idioma porque querem viajar para fora, por exemplo.

Neste ponto, apresenta-se como contraponto o ensino de língua para fins específicos (ou ESP, no caso do ensino de língua inglesa para fins específicos), que nada mais é do que um ensino do idioma baseado em necessidades (reais ou previstas) de aprendizagem comunicação do aluno. Segundo Hutchinson e Waters (2000), seria essa a abordagem na qual todas as decisões, desde aquelas ligadas ao conteúdo do curso até ao método a ser utilizado, serão baseadas nos motivos que levaram o aluno a procurar aprender o idioma estrangeiro. Assim, o aluno estuda com foco em suas necessidades presentes ou futuras (VILAÇA, 2010, p. 5), com a intenção de que utilize a língua como instrumento, priorizando-se as habilidades e conhecimentos que atendam a essas necessidades. Logo, se o foco de um determinado estudante é a leitura de textos acadêmicos, os materiais e aulas priorizarão esta habilidade; se o foco for o exercício profissional, os materiais serão focados na profissão deste aluno e suas habilidades; e assim sucessivamente. Como apontam Hutchinson e Waters (2000), considerando-se que o propósito de um curso de ESP deva ser permitir que os aprendizes funcionem corretamente em uma dada situação-alvo (*target situation*), ao se desenhar o curso para estes aprendizes é necessário identificar esta situação e conduzir uma rigorosa análise dos aspectos linguísticos dessa, para então utilizá-las no curso, em um processo chamado em inglês de *needs analysis* – ou análise de necessidades.

É importante ressaltar que o ESP é mais uma abordagem do que um método ou um produto, de acordo com Hutchinson e Waters (2000). Essa abordagem “[...] orienta-se pelo ensino baseado no aprendiz e nas suas necessidades. Isto significa que a identificação das

necessidades dos aprendizes desempenha papel central no ESP” (VILAÇA, 2010, p. 6). No cenário brasileiro, não raramente encontra-se a denominação de inglês instrumental ou inglês técnico para o ensino de ESP; no entanto, como ressalta Vilaça (2010), o primeiro termo geralmente se refere ao ensino de inglês para leitura, sendo assim restritivo, enquanto o último enfatiza o foco nas questões profissionais do aluno.

O ensino de inglês para fins específicos, apesar de não ser novo no Brasil, uma vez que projetos pioneiros ligados ao ensino de leitura datem da década de 1970, encontra fortemente no contexto da rede técnica federal de educação profissional, científica e tecnológica, como nos lembra Guimarães (2014). Na conjuntura do ensino técnico, o ensino de idiomas (e dos demais componentes curriculares), em uma perspectiva da oferta de um currículo integrado, costuma articular-se com as necessidades e habilidades profissionais que se espera que o estudante desempenhe ao se formar no curso técnico. Logo, percebe-se ser esse um momento perfeito para a abordagem da língua para fins específicos.

Neste caso nos perguntamos: em um contexto de ensino de línguas para fins específicos cuja situação-alvo seja o desempenho de uma profissão, é possível incluir textos literários? Em uma tentativa de responder a essa questão, passemos para nosso relato de experiência, que se refere a uma situação vivenciada em uma turma de um curso técnico de nível médio ofertado em uma escola da rede federal técnica na cidade de Resende, Rio de Janeiro.

3. Trabalhando o texto literário em uma turma de curso técnico

A cidade de Resende fica no sul do estado do Rio de Janeiro, no Vale do Paraíba fluminense. Contando aproximadamente com 133 mil habitantes, segundo estimativa do IBGE (2021), a cidade costuma ser lembrada por causa do polo industrial que a rodeia, e também em razão da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN). No entanto, há mais um aspecto importante que por vezes pode passar despercebido: o grande potencial turístico da cidade e da região ao seu redor, tanto para o ecoturismo, quanto para o turismo histórico e cultural. A fim de garantir que seu potencial turístico se concretize, faz-se necessária a capacitação de profissionais para atuação na área do turismo, em especial a formação de guias de turismo.

Neste sentido, iniciou-se em 2016 a oferta do curso técnico de nível médio em guia de turismo no então recém-inaugurado *Campus* Resende do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. O curso tem dois semestres (originalmente três, mudados após uma reestruturação) e é ofertado na modalidade concomitante/subsequente ao ensino médio, ou seja, é destinado a estudantes que estejam cursando o ensino médio em outras

instituições ou que já o tenham concluído previamente. O curso é ofertado no período noturno, o que o leva a ser bastante procurado por alunos que trabalham ao longo do dia, muitos dos quais já no setor do turismo, e que buscam, com o curso, uma melhor qualificação.

Além das disciplinas específicas da formação de um técnico em guia de turismo, há também no curso uma grande carga horária de línguas estrangeiras, com oferta de espanhol (em caráter obrigatório) em um semestre e de inglês em dois do curso, uma vez que o domínio de um ou mais idioma estrangeiro é de suma importância para o guia, constando inclusive em seu cadastro no CADASTUR. Dentre as competências gerais do egresso previstas no plano de curso (2016), destacam-se habilidades ligadas às línguas, como conhecer e utilizar formas contemporâneas de linguagem e comunicar-se em outros idiomas, além do português. Além de competências linguísticas, também se espera que o guia de turismo compreenda e preserve as manifestações culturais de uma localidade. Assim, é possível perceber a importância não somente de se trabalhar os aspectos linguísticos, mas também os culturais e artísticos, uma vez que serão esses fundamentais para o futuro exercício da profissão.

A experiência que relatamos a seguir ocorreu no contexto do segundo semestre do curso técnico em guia de turismo em questão, em uma turma da disciplina Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II. As aulas ocorriam semanalmente, no período da noite, contando com aproximadamente duas horas e quinze minutos ininterruptos de duração, em regime presencial, ao longo do segundo semestre do ano de 2018. A turma em questão era heterogênea em todos os aspectos: havia alunos de idades e de níveis de domínio do idioma diferentes. Por ser uma turma do segundo semestre do curso, já haviam estudado previamente, em Língua Inglesa Aplicada ao Turismo I, alguns aspectos básicos da língua, tais como cumprimentos, apresentações e descrições simples de pessoas, lugares e objetos. Na disciplina de Língua Inglesa Aplicada ao Turismo II, o foco da disciplina de língua inglesa, pela ementa, volta-se a situações típicas vividas por guias de turismo, como fazer reserva e *check in* em um hotel, apresentar atrações turísticas, pedir comida em restaurantes e fazer compras, por exemplo. Numa perspectiva de análises de necessidades desses educandos, avaliamos ser importante, além de conhecer o léxico e estruturas gramaticais específicas a serem utilizadas nestas situações, o desenvolvimento da produção e compreensão orais. Sendo assim, o foco das aulas voltava-se para atividades com escuta e compreensão de áudios autênticos e da prática de conversação através de *role plays* de situações profissionais.

No semestre em questão, fez-se a opção de incluir também às atividades do curso a leitura de um livro em inglês. A opção foi por um material adaptado ao nível iniciante (CEF A1). Considerando a ansiedade e receio que muitos estudantes apresentam diante da proposta

de se trabalhar leitura em um idioma estrangeiro, especialmente entre alunos iniciantes, ao selecionar a obra para tal atividade foi feita a opção por um enredo que lhes fosse familiar, o que facilitaria o processo de leitura. Assim, optou-se por trabalhar com uma adaptação (feita por Ruth Swan e Janet Borsbey) da obra *Romeo and Juliet*, do dramaturgo inglês William Shakespeare, da série Young Adult Readers da Hub Editorial. O livro apresenta um texto adaptado a leitores de níveis iniciantes com o enredo básico da trama shakespeariana, dividido em cinco capítulos, ao longo de trinta e duas páginas. Ao final de cada capítulo, há propostas de atividades complementares de vocabulário e gramática; além disso, a edição também tem um glossário.

Para apresentar a obra e o autor aos alunos, em uma das aulas, no começo do semestre, a professora reservou um tempo para fazer uma atividade de *brainstorming* com a turma, na qual perguntou-lhes sobre o que conheciam de Shakespeare, suas obras e sobre o enredo de *Romeo and Juliet*. As respostas dadas pelos alunos foram anotadas na lousa. Em seguida, foi feita a leitura com a turma de uma breve biografia do dramaturgo inglês, envolvendo atividades de compreensão textual.

Após esta atividade, a professora apresentou à turma a proposta para aquele semestre: seria feita a leitura da versão adaptada da obra. A cada quinze dias (dentro das possibilidades do calendário acadêmico vigente), um dos capítulos seria apresentado por um grupo de alunos e discutido pela turma. Os alunos foram divididos em cinco grupos. Para guiar as leituras e as apresentações, foram passadas perguntas sobre o texto, relativas aos personagens, ao local e tempo da narrativa, aos eventos principais do enredo, a seus trechos preferidos ou ainda a suas impressões e opiniões sobre os eventos e ações dos personagens. Além de guiar a leitura, essas perguntas também visavam fomentar uma reflexão sobre aspectos formais e temáticos do texto, levando os alunos a refletirem sobre a obra e conseguirem eles mesmos construir suas leituras do texto com a criticidade e autonomia que um leitor de literatura deve ter. Afinal,

Constrói-se, na obra literária, um mundo possível, no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mundo, portanto, envolve lacunas que são automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência. Em consequência, a literatura se torna uma reserva de vida paralela, em que o leitor encontra o que não pode ou não sabe experimentar na realidade. A obra literária captura, assim, o seu leitor e o prende a si mesmo, por ampliar suas fronteiras sem oferecer os riscos da aventura real. (DE SOUZA FERREIRA, SERRES, 2011, p. 25).

Além disso, o fato de pedir que contassem com suas próprias palavras a história os levaria a familiarizar-se com estruturas gramaticais e lexicais da língua inglesa, apropriando-se delas através da prática. Ao apresentar-se oralmente, estariam também praticando a fala,

crucial para o exercício da função de guia de turismo, bem como a habilidade de descrição em língua estrangeira, de modo que se habituem, apropriem-se e consigam sentir-se seguros para usar a língua em contextos fora da sala de aula. A fim de auxiliar os grupos com a língua estrangeira para a apresentação, a professora se pôs à disposição para checar as apresentações previamente e para ensaiar com cada grupo, garantindo assim que se sentissem seguros no momento da fala. As apresentações entrariam como pontuação na média dos alunos no semestre. Como se tratava de uma obra de acesso limitado, que não se encontrava na biblioteca do *campus*, e que nem podia ser prontamente adquirida pela unidade ou pelos alunos, foram providenciadas cópias do texto para os estudantes.

As apresentações então se iniciaram nas semanas seguintes. Cada grupo preparou uma apresentação oral acompanhada de uma apresentação de *slides*. Houve algumas situações que merecem destaque: primeiramente, houve a do grupo que decidiu ir além do texto apresentado, pesquisando a respeito de outras adaptações, para outras linguagens, do texto shakespeariano, trazendo exemplos de filmes e peças de teatro da trama, o que enriqueceu muito o aprendizado e a discussão. Esses alunos, inclusive, relataram que, mesmo conhecendo os aspectos básicos da trama – um jovem casal de famílias rivais que se apaixona e vive um amor proibido –, não sabiam dos pormenores da história, demonstrando surpresa com cada novo evento ocorrido ou informação nova revelada pelo narrador e pelas personagens.

Outro exemplo que merece destaque pode ser observado no grupo que coletou informações sobre lugares da vida real ligados aos mencionados na trama, buscando informações sobre pontos turísticos relacionados à obra na cidade de Verona, Itália, onde *Romeo and Juliet* se passa. Os estudantes trouxeram para sua apresentação fotos da cidade e de pontos turísticos, como a casa de Julieta, o que traz à tona uma modalidade de turismo bastante ligada à questão cultural: a do turismo literário, que engloba passeios tanto a locais onde se passaram narrativas famosas, quanto a espaços frequentados por autores.

Estes dois exemplos mostram o interesse e a curiosidade despertados na turma pelo texto literário, que os levaram a procurar informações sobre a obra além daquelas pedidas para a discussão do texto e, o que é extremamente positivo, como relacioná-las ao exercício de sua futura profissão de guia de turismo.

As discussões dos alunos na língua-alvo também merecem destaque. Ao começo da proposta, foi ressaltado que eles deveriam elaborar suas falas usando uma linguagem mais simples, adequada e condizente com o nível de domínio do idioma de cada um. Observou-se que, dentro das possibilidades e da proficiência de cada um, os estudantes buscaram expressar

suas opiniões e interpretações da obra em inglês, esforçando-se assim para produzir o máximo possível no idioma estudado.

4. Considerações finais/encaminhamentos

Ao longo deste capítulo, pudemos fazer uma breve discussão acerca do local da literatura nas aulas de línguas estrangeiras modernas, com destaque para a língua inglesa. Pudemos verificar como, muitas vezes, a opção pela não adoção de textos literários é marcada por uma série de mitos, como o de que seriam demasiadamente complexos para a compreensão dos estudantes, ou de que não constituiriam textos autênticos. No entanto, pudemos perceber que tais concepções não se sustentam.

Também discutimos a questão do ensino de línguas para fins específicos e de como abordar textos literários e demais aspectos culturais em uma perspectiva que, à primeira vista, parece excluí-los. No intuito de desmistificar ainda mais esse aspecto, apresentamos um relato de experiência com a utilização de um texto literário adaptado no contexto de ensino de inglês para fins específicos na rede técnica federal, na cidade de Resende.

Acreditamos que a experiência relatada foi exitosa, uma vez que conseguiu tanto que os alunos praticassem a língua-alvo, como os levou a se envolver com a história, estimulando-os a procurar aspectos da trama que estivessem fora das páginas do livro escolhido, relacionando-os com sua prática profissional. A experiência, inclusive, foi tão bem-sucedida que foi replicada no semestre seguinte, com outra turma, utilizando o mesmo livro.

O fato de se tratar de um curso técnico em que os aspectos artísticos e culturais permeiam toda a formação do estudante contribuiu enormemente para que a experiência fosse possível. No entanto, isso não quer dizer que não se possa reproduzi-la em cursos de áreas vistas como mais duras, talvez com outros vieses ou mesmo com outras obras que se relacionem mais com aspectos da área do conhecimento em que o curso se encaixa.

O que podemos tirar desta experiência, de todo modo, é que nós, professores de línguas estrangeiras, não deveríamos continuar a negligenciar o texto literário em nossas áreas de atuação, seja em aulas de inglês para fins gerais ou para fins específicos. O trabalho com o texto enriquece a experiência do aluno e abre um horizonte de atividades e práticas que podem ser trazidas para as turmas, sendo esta aqui apresentada apenas uma possibilidade, que melhor se encaixa com as necessidades dos alunos em questão, em milhares.

Referências

- DE SOUZA FERREIRA, Ivana Kátia; SERRES, Laura Nelly Mansur. O ensino da Língua Estrangeira através da literatura. **Cadernos do Aplicação**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 13-39 2011. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.22902>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/22902>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- DOS SANTOS, Ana Cristina. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Línguas & Ensino**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 40-58, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/le/article/viewFile/21060/11942>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- GUIMARÃES, Renata Mourão. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **HELB: História do Ensino de Línguas no Brasil**, [S.l.], ano 8, n. 8, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- HUTCHISON, Tom; WATERS, Alan. **English for specific purposes: a learning-centered approach**. 14ª Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. Kindle Edition.
- IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/resende/>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO. IFRJ. Resolução nº 04 de 25 de fevereiro de 2016. **Projeto do Curso Técnico Concomitante/Subsequente ao Ensino Médio em GUIA DE TURISMO**: Anexo à resolução CONSUP 04/2016, Rio de Janeiro, setembro 2015. Disponível em: https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROET/plano_de_curso_em_guiade_turismo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.
- MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. **fólio – Revista de Letras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 101-111, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3628>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. **Non Plus**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 27-38, 2015. DOI: 10.11606/issn.2316-3976.v4i7p27-38. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/nonplus/article/view/80013>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- SANTORO, Elisabetta. O texto literário no ensino das línguas estrangeiras: dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa. **Revista de Italianística**, [S. l.], n. 17, p. 33-43, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-8281.v0i17p33-43. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/76519>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- SHAKESPEARE, William. **Romeo and Juliet**. Adaptação de Ruth Swan e Janet Borsbey. Recanati: Hub editorial, 2009.
- VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. English for Specific Purposes: fundamentos do ensino de inglês para fins específicos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S.l.], v. 9, n. 34, p. 1-12, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1715/808>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E JOGOS DE TABULEIRO (OU DE MESA) MODERNOS

Karin Quast (Unitau)

Paula Piccolo (Unitau)

*A game is a language.
In a way, when you sit down with someone to play Chess, Poker, or
Cosmic Encounter, you are beginning a conversation.
Each move you make in the game is a way for you to express yourself
to your partner—a way for you to make meaning. (ZIMMERMAN,
2019, xiii)*

RESUMO

Tendo em vista as mudanças que vêm se desenrolando em decorrência das tecnologias digitais, da cultura midiática e das diferentes formas de comunicação/circulação de informação e conhecimento, os alunos das novas gerações também mudaram. Isso gera, mais do que nunca, a necessidade de buscarmos novas formas de pensar o processo de ensino-aprendizagem, de forma a tentar aumentar a motivação e engajamento dos alunos e, conseqüentemente, (re)organizar o ensino de forma a favorecer a aprendizagem significativa e uma posição mais a(gen)tiva para esses alunos. Nesse sentido, muitos professores têm utilizado Metodologias Ativas. Dentre essas, destacamos os jogos, mais especificamente, jogos de tabuleiro (ou de mesa) modernos/contemporâneos, devido a não somente oportunizarem o trabalho com o conteúdo didático de forma contextualizada, significativa e lúdica, mas também pelo seu potencial para o desenvolvimento dos Multiletramentos, da reflexão crítica e de diversas habilidades e competências. Além disso, tal trabalho se alinha ao quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, além de possibilitar o enfoque de outros ODS. Neste capítulo, descrevemos as possibilidades de uso/adaptação do jogo Dixit para o ensino de língua inglesa. Cabe destacar, ainda, que concebemos o jogar como prática de letramento. O jogo, por sua vez, é concebido como gênero discursivo e, enquanto artefato cultural, como uma forma de Arte (e, portanto, direito de todos, assim como o brincar, no caso da criança e do adolescente). Em termos do processo de ensino-aprendizagem, nos pautamos em Vigotski e neo-vigotskianos e, em relação à linguagem, na perspectiva enunciativo-discursiva e dos Multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Multiletramentos; Ludicidade; Jogos e práticas; Metodologias ativas.

1. Introdução

Prensky (2001) apontou as mudanças ocasionadas pelo avanço da tecnologia digital, chegando a comparar sua disseminação com uma “singularidade”, ou seja, um evento que causa transformações tão profundas que não há mais como retroceder. Isso provoca, naqueles imersos

nesse ambiente (a quem denomina *nativos digitais*), mudanças também nas formas de se relacionar com e processar dados, informações e conhecimento, além de provocar alterações nos padrões de pensamento e na linguagem utilizada. Em contraste, alguns professores pertencentes a outras gerações (chamados de *imigrantes digitais*), muitas vezes não falam a mesma ‘linguagem’ das novas gerações, mantendo parte de seu ‘sotaque’.

A despeito das críticas em torno da discussão sobre *nativos digitais* x *imigrantes digitais* de Prensky, apontamos algumas características dos nativos digitais elencadas pelo autor (2001, 2004): eles estão acostumados a receber informações de maneira muito rápida; preferem ver a representação gráfica antes da representação escrita; preferem acesso randômico (a exemplo do hipertexto) ao invés de passo-a-passo; preferem processamento paralelo; atuam melhor em rede; prosperam com gratificação instantânea e recompensas frequentes; preferem jogos a trabalho “sério”.⁴ Paralelamente, muitos são produtores de conteúdo e não meramente consumidores. Um dos aspectos salientados por Prensky é a aprendizagem via jogos, também objeto de pesquisa do linguista James Paul Gee (2003),⁵ embora se concentre nos jogos digitais. Logo, tendo em vista as novas gerações, como pensar o ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI), concebendo a linguagem enquanto prática social (STREET, 2003) e, portanto, de forma não meramente instrumental, tecnicista, neutra, mas a partir de uma perspectiva ideológica de letramento (STREET 2003, 2012, 2013), considerando-se os múltiplos e complexos contextos e sujeitos?

Quais recursos mediacionais (além dos já reconhecidos materiais didático-pedagógicos) podem contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e fomentar a consciência crítica, além de possibilitarem colocar em cena princípios éticos e democráticos, uma visão de sociedade mais justa e inclusiva (em seus variados sentidos), a sustentabilidade, diversidade, entre outros? Temas que constam no texto das competências gerais da BNCC (BRASIL, 2018), além de outros mencionados no documento, como direitos humanos, educação ambiental, financeira, alimentar e nutricional, culturas indígenas, afro-brasileiras e africanas, dentre outros (p. 19-20) que, por sua vez, dialogam com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas?⁶ E como aliar isso ao aumento da

⁴ Essas características, certamente não são fixas ou tão generalizáveis nem incluem particularidades das gerações mais recentes (pois, em ambos os casos, não se pode ignorar questões históricas, culturais, sociais, contextuais, as desigualdades socioeconômicas).

⁵ Gee é um dos membros do *The New London Group*, que lançou, em 1996, o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*.

⁶ Cf. <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

motivação, engajamento e agência dos alunos, considerando, ainda, a partir da perspectiva vigotskiana, a indissociação entre cognição e afeto?

Como, após o afastamento social decorrente da pandemia da covid-19, (re)criar laços sociais e afetivos (com o outro, com a disciplina)? Como lidar com alguns problemas que professores têm relatado em relação aos alunos, como apatia, dificuldade de socialização e no enfrentamento de dificuldades, falta de persistência ou ansiedade? Como propiciar não apenas experiências de aprendizagem significativas, mas experiências afetivas ricas e que oportunizem a apropriação da língua(gem), de conhecimentos, práticas sociais, processos discursivos e que coloquem em foco os processos dialógicos de significação (SMOLKA, 2000)? Pensamos nos jogos como um importante recurso mediacional nesse sentido.

Como apontado anteriormente, jogos possuem enorme potencial no ensino (desde que cuidadosamente selecionados e mediados pelo professor) e iremos focar os jogos analógicos, devido a poderem tanto ser utilizados diretamente quanto serem adaptados, e independermos de recursos digitais, algo ainda inacessível a muitos alunos e escolas. Muitos desses jogos podem, contudo, ser adaptados para o ambiente digital e muitos são jogados em plataformas digitais.⁷ Assim, considerando suas diferentes mecânicas (cf. ENGELSTEIN; SHALEV, 2020), diversos gêneros e temáticas, os jogos de tabuleiro modernos,⁸ categoria que abrange jogos de RPG (*Role Playing Game*), jogos de cartas (incluindo jogos de cartas colecionáveis), jogos de guerra e os *eurogames* e *americangames* (cf. SOUSA, 2019; SOUSA; BERNARDO, 2019), podem atuar como recursos mediacionais para lidar com os aspectos mencionados anteriormente, possibilitando, ainda, o trabalho interdisciplinar.

O papel dos jogos no desenvolvimento humano é ressaltado por muitos autores. Dentre esses, nos apoiamos em Vigotski, mais especificamente em sua discussão sobre educação, jogos, imaginação (2004, 2009) e apresentamos alguns aspectos em Quast (2022).⁹ As possibilidades de trabalho com/a partir desses jogos são inúmeras e impossíveis de serem abordadas em um capítulo. Para algumas ideias, em campos diversos, pode-se consultar Piccolo e Carvalho (2022).

Falando aqui da perspectiva da formação de professores (e de formadora de professores para o uso de jogos de tabuleiro modernos, no caso de Piccolo), bem como de membros dessa comunidade de prática de professores que usam (e pesquisam sobre) jogos de tabuleiro na

⁷ Cf. <https://pt.boardgamearena.com/>; <https://www.tabletopsimulator.com/> ; <https://tabletopia.com/>

⁸ Aqueles lançados a partir dos anos 1990 (DONOVAN, 2017).

⁹ Na obra citada, trazemos mais detalhes sobre jogos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (e não só da criança), incluindo a linguagem e a imaginação.

Educação,^{10,11} vamos focalizar o trabalho com a linguagem a partir do jogo de cartas *Dixit*, da Editora Galápagos.¹² Buscamos também exemplificar que o trabalho com jogos analógicos pode também envolver vários gêneros discursivos, da mesma forma que obras literárias, filmes e jogos digitais.

Este texto está estruturado da seguinte maneira: primeiramente discutimos o que compreendemos como jogo, para então descrever características dos jogos de tabuleiro modernos/contemporâneos. Em seguida, evidenciamos como tais jogos (gêneros discursivos) podem contribuir para o desenvolvimento dos multiletramentos. Por fim, apresentamos possibilidades de trabalho com o jogo *Dixit*.

2. Jogos e jogos de tabuleiro modernos/contemporâneos

Jogos são muito utilizados no ensino de LI. Porém, geralmente se restringem a caça-palavras, palavras-cruzadas, jogo da memória, bingo, jogos de trilha simples, por exemplo, cujo foco é, primordialmente, revisão ou ‘fixação’ de itens lexicais e aspectos gramaticais e não o uso significativo, contextualizado da língua. Trabalha-se o significado dicionarizado, fixo, imutável da palavra e não a língua(gem) em seu caráter social, polissêmico, heterogêneo, ideológico e vivencial (e, portanto, entrelaçado com a afetividade). Por vezes, tal enfoque nos lança de volta ao método Gramática-Tradução ou parece se pautar em princípios behavioristas (estímulo-resposta; condicionamento) e metrificação. Por outro lado, alguns ‘jogos’ são transformados em exercícios, à medida que perdem sua essência lúdica e suas principais características enquanto jogo.

Se pensarmos no trabalho com a língua(gem), o que isso nos informa acerca dos enfoques, das concepções de linguagem e ensino-aprendizagem? E quais as implicações para a apropriação da língua(gem) pelos alunos e sua ação no mundo? E, principalmente, o que nos revela acerca do repertório de jogos e concepção de jogo de alguns professores? Trazemos, a seguir, uma definição de jogo que se alinha a como o compreendemos no processo educacional.

¹⁰ “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou paixão por algo que fazem [dentro de um domínio ou área de interesse, atividade] e aprendem a realizar aquilo de forma melhor à medida que interagem regularmente”. (cf. GEE, 2003; WENGER, E; WENGER-TRAYNER, B, 2015: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>); <https://www.communityofpractice.ca/background/what-is-a-community-of-practice/>).

¹¹ Integramos, também, outra comunidade de prática, a de professores que usam jogos de tabuleiro na Educação, muitos deles (de variadas disciplinas e instituições de ensino) congregados no coletivo *Ludus Magisterium* (cf. <http://ludusmagisterium.com.br/>) que é, também, um ‘grupo de afinidade’ (GEE, 2003).

¹² Cf. Galápagos (mundogalapagos.com.br).

2.1 Definição de jogo

Na verdade, não existe consenso em relação ao que é jogo, devido à natureza extremamente polissêmica do termo, sendo utilizado em variadas esferas da atividade humana, podendo se referir a atividades muito díspares. Existem, entretanto, pontos em comum em várias definições e que têm orientando nosso trabalho, como apresentamos em QUAST (2020, p. 795-799).

Xexéo et al. (2017, p. 10), do laboratório LUDES (UFRJ), com base em diversos autores e definições, incluindo a definição clássica de Huizinga ([1938]2000), fazem a seguinte síntese: Jogos são atividades sociais e culturais voluntárias, significativas, fortemente absorventes, não produtivas, que se utilizam de um mundo abstrato, com efeitos negociados no mundo real, e cujo desenvolvimento e resultado final é incerto, onde um ou mais jogadores, ou equipes de jogadores, modificam interativamente e de forma quantificável o estado de um sistema artificial, possivelmente em busca de objetivos conflitantes, por meio de decisões e ações, algumas com a capacidade de atrapalhar o adversário, sendo todo o processo regulado, orientado e limitado, por regras aceitas, e obtendo, com isso, uma recompensa psicológica, normalmente na forma de diversão, entretenimento, ou sensação de vitória sobre um adversário ou desafio.

Salientamos aqui o jogo/jogar enquanto atividade social significativa, lúdica, simbólica (e lócus de produção de significados e sentidos), que possui um objetivo final claro (e atingível), regido por regras, com resultado final incerto, em que os jogadores se deparam com enigmas, problemas, conflitos e tomam decisões (e agem), buscando atingir seus objetivos, inclusive provocando repercussões nas ações, decisões, estratégias de outros jogadores, enquanto acompanham o resultado de suas ações (*feedback* imediato). Essa atividade se desenrola em um espaço seguro de experimentação (GEE, 2003) e desenvolvimento da expertise, em que erros não são punidos e onde existe a possibilidade de escolhas (inclusive de caminhos/percursos a seguir), coloca em cena a sensação de maestria e envolve uma experiência estética (emocional). Tais elementos geralmente não estão presentes nos ‘jogos’ de passatempo utilizados por muitos professores. E o artefato cultural (e histórico) jogo, por sua vez, é tido enquanto gênero discursivo e, portanto, dialógico (e ideológico), constituído por múltiplas vozes. Como aponta Gee (2003), se referindo a jogos digitais, jogos são domínios semióticos em que determinadas ações e interações são propiciadas e outras desencorajadas.

2.1.2 O que são jogos de tabuleiro modernos / contemporâneos / de 3ª. geração?

Embora também não haja consenso em relação a esse tópico, o jogo ‘divisor de águas’ entre os chamados jogos de tabuleiro tradicionais e os modernos tem sido considerado o jogo alemão *Die Siedler von Catan* (TEUBER, 1995), atualmente *Catan*.¹³ Entretanto, segundo Donovan (2017), na Alemanha ocidental, mudanças em relação aos jogos se iniciam após a 2ª. Guerra Mundial, quando deixam de ser voltados somente às crianças e se tornam parte das atividades de lazer de todos. Os jogos são então associados à saúde, integridade e ao sentimento de união, de companheirismo. Ao mesmo tempo, os alemães passam a rejeitar jogos/brinquedos com temática voltada à guerra, militarismo ou violência.

Conforme relata Donovan (2017), apesar disso, ao longo das próximas décadas, a Alemanha não desenvolve seu estilo próprio. O ponto de virada é a criação, em 1978, na Alemanha, da premiação do melhor jogo do ano, o *Spiel des Jahres*.¹⁴ Após a análise dos jogos lançados no país naquele ano, o vencedor foi *Hare and Tortoise* (A Lebre e a Tartaruga), do designer David Parlett, baseado na fábula de Esopo, lançado em 1974 na Inglaterra e, em 1978 na Alemanha. O jogo revoluciona os jogos de corrida, ao usar cartas ao invés de dados, substituindo a sorte por planejamento/estratégia, com condições de vitória mais complexas.¹⁵

Essa premiação anual impulsiona designers alemães e europeus, continua Donovan. Assim, em meados da década de 1980, já se verificam inovações nos jogos alemães e, partir de meados dos anos 1990, designers já passam a incluir alguns princípios como:

- maior atenção à tomada de decisões, planejamento e estratégia ao invés da sorte (as decisões dos jogadores devem ter mais peso);
- regras elegantes (o que envolve complexidade, porém sem detalhes demasiados ou que demandem muito tempo para serem aprendidas);
- tempos de partida mais curtos;
- dados usados com parcimônia ou ausentes; para adicionar certa aleatoriedade, cartas podem ser usadas. O elemento sorte é substituído por opções que são propiciadas ao jogador para que as execute em seu turno, com base em planejamento/estratégia, tomada de decisões, analisando as ações dos outros jogadores; e, acrescentamos, o

¹³ Cf. <https://devir.com.br/catan-o-jogo/>.

¹⁴ Cf. https://pt.wikipedia.org/wiki/Spiel_des_Jahres.

¹⁵ Para mais detalhes sobre o jogo, ver <https://www.ludopedia.com.br/jogo/hare-tortoise> ou <https://boardgamegeek.com/boardgame/361/hare-tortoise>.

jogo pode apresentar vantagens para quem está atrás e causar dificuldades para quem está na liderança, via cartas, por exemplo;

- a competição começa a ser suplantada pela cooperação;
- todos os jogadores devem permanecer envolvidos até o final, isto é, não há eliminação de jogadores ao longo da partida;
- há incerteza sobre quem será o vencedor e pode haver reviravoltas até perto do final do jogo. (DONOVAN, 2017)

Catan então incorpora, comenta Donovan, todos esses princípios emergentes, que posteriormente estarão presentes nos jogos europeus (*eurogames*). Nicholson (2008) traz outros aspectos, não contemplados por Donovan: (1) não existe muito ‘*down time*’, ou seja, períodos em que o jogador fica aguardando seu turno (sua vez de jogar); os jogos constantemente envolvem os jogadores de alguma forma, com negociações, leilões ou via pequenas ações que podem ser realizadas simultaneamente por todos os jogadores (e, complementamos, enquanto aguardamos nosso turno, precisamos estar atentos às ações dos outros jogadores, para (re)planejar e gerenciar nossas ações, (re)formular estratégias, (re)pensar futuras jogadas; não aguardamos passivamente nosso turno); (2) há mais decisões interessantes para o jogador tomar, permitindo que use ou teste diferentes estratégias ou táticas. Os dados, quando usados, são utilizados no sentido de permitir que os jogadores tomem decisões com base na probabilidade de diferentes combinações que podem emergir; (3) há vários caminhos para a vitória ou de se alcançar os objetivos do jogo, o que pode ocorrer, por exemplo, quando o sistema de pontos do jogo recompensa diferentes tipos de decisões.

Sousa e Bernardo (2019), após analisarem vários trabalhos, concluem que um tipo particular de jogo de tabuleiro está se estabelecendo como contendo a essência dos jogos contemporâneos: os *eurogames*, salientando o foco no *design* (contendo os aspectos mencionados anteriormente) e nos *designers* (e artistas, acrescentamos, ambos anteriormente invisibilizados), componentes (peças) de alta qualidade, mecânica revitalizada, ou seja, com menos aleatoriedade (sorte/azar) e mais centralizados na cooperação e competição não agressiva entre jogadores (p. 81).

Vejamos, a seguir, como esses jogos se inserem na perspectiva dos Multiletramentos e algumas atividades que podem ser realizadas antes e depois de jogar.

3. Jogos de tabuleiro e práticas de (multi)letramento

A BNCC se alinha à perspectiva dos multiletramentos e multimodalidade, dando também destaque às “diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2018, p. 242), enfocando também as práticas letradas híbridas. A língua(gem), por sua vez, é concebida como construção social, ideológica, em que “[...] o sujeito ‘interpreta’, ‘reinventa’ os sentidos de modo situado, criando formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2018, p. 242).¹⁶

Pode-se argumentar que, estando imersos na cultura digital, deveríamos nos preocupar com o letramento digital dos alunos. Contudo, nosso país é multifacetado, plural e, em uma mesma cidade podemos ter alunos/escolas com e sem acesso a tecnologias digitais, boa conexão com a Internet etc. Ao mesmo tempo, como ilustraremos, o trabalho com jogos analógicos (que articulam a leitura de imagens, texto oral/escrito, peças e outros elementos, sendo, pois, um texto multimodal) pode criar oportunidades para a produção linguística multimodal e multissemiótica via diferentes plataformas, redes sociais, aplicativos. Além disso, há jogos híbridos, em que um aplicativo oficial é utilizado em conjunto com o jogo, como em *Mansions of Madness* (2ª. edição),¹⁷ *O Senhor dos Anéis: Jornadas na Terra Média*,¹⁸ *Escape Tales: O Despertar*,¹⁹ dentre outros. Há, também, plataformas em que é possível jogar jogos de mesa virtualmente.²⁰

Mas há outros processos envolvidos: interação face-a-face, socialização (ou ressocialização, após o período de isolamento social devido à pandemia), negociações, resolução de conflitos presencialmente (geralmente mais delicados do que em ambientes virtuais), ou seja, variados processos discursivos e argumentativos. Outro ponto que cabe mencionar está relacionado a problemas de atenção e concentração por parte dos alunos. A velocidade das mídias digitais tem imprimido uma urgência constante e os jogos analógicos podem atuar no sentido de desacelerar, incitar a observação detida e cuidadosa, a análise, a reflexão.

¹⁶ Vários desses aspectos, entretanto, ficam obscurecidos à medida que os objetos de conhecimento são detalhados, podendo levar ao ‘engessamento’ do trabalho do professor.

¹⁷ Cf. <https://www.ludopedia.com.br/jogo/mansions-of-madness-second-edition>

¹⁸ Cf. <https://www.ludopedia.com.br/jogo/the-lord-of-the-rings-journeys-in-middle-earth>

¹⁹ Cf. <https://www.ludopedia.com.br/jogo/escape-tales-the-awakening>

²⁰ Há, por exemplo o *BoardGame Arena* (<https://en.boardgamearena.com/>), além do *Tabletop Simulator* (https://store.steampowered.com/app/286160/Tabletop_Simulator/) e o *Tabletopia* (<https://tabletopia.com/>), nos quais também é possível criar e testar jogos.

Portanto, ao jogarmos um jogo, muitas habilidades e competências vão sendo desenvolvidas (cf. QUAST, 2022) juntamente com a linguagem. Aprendemos não somente a jogar o jogo (GEE, 2003) e, por vezes, sobre o conteúdo/tema do jogo, mas também: a seguir instruções e regras; lidar com restrições; a sermos resilientes; a ler/interpretar manuais, instruções, as cartas do jogo (mesmo que contenham somente imagens); a ouvir atentamente; a ‘ler’ o outro (suas expressões, movimentos, estratégias); a vencer e perder; a lidar com frustrações; a focar a atenção; a observar atentamente e acompanhar as ações e estratégias de outros jogadores; a planejar, elaborar estratégias, alterar o planejamento ou estratégia dependendo das ações de outros jogadores; a resolver problemas; a respeitar o outro; a ver as coisas a partir de perspectivas diferentes; aprendemos com tentativas e erros, e muito mais.

Mas o que significa aprender a jogar um jogo? Significa que é preciso aprender/compreender: as condições de vitória, o objetivo final; como o tabuleiro se estrutura e como utilizá-lo; suas peças e como funcionam, como movê-las, como ‘atuam’ e, por vezes, se afetam mutuamente; como uma rodada e os turnos estão configurados; o que podemos ou não fazer; e como esses aspectos ou itens criam o sistema do jogo. Tudo isso faz parte do letramento de jogos (cf. ZAGAL, 2010).

Da mesma forma que já apontado em relação aos jogos digitais, jogar jogos analógicos pode envolver outras práticas de letramento, como elencamos a seguir:

Atividades pré-jogo:

- de forma semelhante a livros, examinar a caixa (‘capa’), ler as imagens, a breve descrição, observar o(s) *designer*(s), ilustrador(es), editora, país de origem, ano de lançamento, idade mínima, número de jogadores, tempo de partida, se ganhou prêmios. Esses são os primeiros elementos que contribuem para que o jogador faça inferências em relação ao jogo, incluindo o tema e mecânicas;
- outro passo importante é saber como se joga aquele jogo, quais são as regras, ou seja, é preciso ler as instruções que o acompanham. E, mesmo quando um jogo é competitivo, aprender suas regras é um processo colaborativo. Essa atividade de elaboração conjunta de significado, que precede o jogar, também pode ocorrer durante o jogo, pois às vezes um jogador esquece algum detalhe e os outros então o auxiliam. Por vezes, uma dúvida no decorrer do jogo também pode levar à releitura das regras e discussão sobre sua compreensão;

- ler resenhas e críticas de jogos ou assistir a *gameplays*, para decidir se vale a pena comprar e/ou jogar aquele jogo e melhor compreender suas mecânicas. Isso é ainda mais importante quando uma pessoa irá explicar as regras do jogo no momento da partida com jogadores que não leram as instruções e não conhecem o jogo. E ainda há esse exercício de ‘tradução’ das instruções do conteúdo escrito para a linguagem oral, de forma que todos os jogadores consigam compreender o funcionamento do jogo (pode-se inclusive focar na tradução de jogos na LI);
- ocasionalmente, ao explicar o funcionamento do jogo é preciso, de certa forma, ‘reescrever’ as regras do jogo pois não foram bem elaboradas, são confusas ou muito complexas (esta é, pois, uma atividade que os alunos podem realizar);
- estudar a história de um jogo milenar (pode envolver História, Geografia e línguas, literatura);
- criar uma narrativa com base na história e/ou uso do jogo;
- alunos que conhecem um jogo podem ensinar os colegas a jogar aquele jogo;
- analisar um *gameplay*, ou resenha, ou as regras: estruturas linguísticas; aspectos lexicais; o gênero.

Percebe-se, portanto, que jogar jogos analógicos não se desenrola de forma desvinculada de práticas no meio digital. Podemos ler uma crítica em um *blog*, buscar imagens no *Google* ou *Pinterest*, seguir algum *blog* ou canal voltado a jogos de tabuleiro no *Instagram*, *Tik-Tok*, *YouTube*, checar mensagens no *Twitter*, *Reddit*²¹, verificar informações na *Ludopedia*²² ou *Game Board Geek* (além de imagens, vídeos, mecânicas), assistir ao *gameplay* no *Twitch* ou *Youtube*, verificar se existe uma versão *print-and-play*, visitar o site da editora, buscar informações sobre a criação do jogo, ou mesmo de seu(s) criador(es), além de pesquisar sobre sua temática. Tudo isso faz parte do universo do jogar. Além disso, com o passar do tempo, os jogadores vão se tornando parte dessa comunidade de prática que transborda fronteiras propiciando não apenas o uso real da língua, mas o contato com o outro, outras culturas e formas de conceber o mundo. E, como é possível depreender, não apenas como ‘consumidores’ de conteúdo, mas também como produtores.

²¹ Cf. <https://www.reddit.com/r/boardgames/>.

²² Cf. <https://www.ludopedia.com.br/> - enciclopédia online de jogos de tabuleiro, cartas, RPG; há também o *BoardGameGeek* (<https://boardgamegeek.com/>).

Atividades pós-jogo:

Além de algumas atividades contempladas acima (ao haver o deslocamento de ‘consumidor’ para produtor de conteúdo), podemos citar: comentar ou discutir sobre o jogo em diversas redes sociais; postar algo no *Tik-Tok*, *Instagram*; gravar algo para o *Youtube* (porém com uma análise crítica); entrevistar o *designer* ou artista (ou simular uma entrevista); adaptar o jogo; criar um jogo; (re)escrever as regras do jogo; produzir um texto visual ou escrito (há vários jogos que podem ser utilizados como disparadores para a produção de textos em diversos gêneros); fazer articulações entre jogo e obra(s) literária(s); promover debates a partir do jogo ou, envolvendo jogo A *versus* jogo B; discutir a visão de mundo do jogo, questões socioeconômicas, éticas, inclusão/exclusão, representatividade, dentre outras. Cabe salientar que, sendo linguagem (e, portanto, dialógico), o artefato jogo não é neutro, incorporando valores, visões de mundo; podendo incluir ou excluir, reforçar estereótipos.

A seguir, trazemos o jogo de cartas *Dixit*, descrevendo algumas possibilidades de trabalho com o jogo e a partir dele.

4. *Dixit* no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

Dixit é um jogo de cartas de três a seis jogadores, que provoca o uso significativo da língua(gem) e a reflexão do aluno em contato com a arte. Ele estimula o desenvolvimento da interpretação de imagens, da imaginação e criatividade e compreensão de metáforas, de forma descontraída e lúdica. Com poucas regras, as partidas têm duração aproximada de trinta minutos.

Com cada jogador começando com seis cartas, eles alternam no papel de narrador em partidas de associação ou dedução de significados que inferem a partir das cartas. Um jogador (narrador) coloca uma carta virada para baixo e dá uma *dica* (uma frase, palavra, referência a um trecho de música, filme, livro ou até mesmo mímica) que julga estar relacionada com a arte, e cabe aos outros jogadores colocarem na mesa, também virada para baixo, uma carta da sua mão que, para eles, se alinha com aquele mesmo significado/campo semântico.

Figura 1 – Imagem dos componentes do jogo *Dixit*



Fonte: Ludopedia

O narrador então pega essas cartas, as embaralha e as coloca na mesa com a face para cima, e os outros jogadores votam na carta que julgam ser a do narrador. A pontuação, porém, não é tão óbvia; é necessário um meio termo para evitar desvantagens, um equilíbrio na hora de dar a dica, que não pode ser nem muito fácil, nem extremamente difícil, para que apenas alguns a compreendam. É nessa condição que o narrador sai com vantagem de pontos, ou seja, quando sua carta recebe apenas alguns dos votos.²³ Os outros jogadores também podem pontuar, e essa dinâmica deixa as partidas mais equilibradas, desafiando os jogadores a tentarem compreender o processo de interpretação de seus adversários para manterem-se na liderança.

Embora as regras originais tragam o número máximo de seis jogadores e seis cartas para cada um, nossa prática com o jogo em sala de aula mostra que é possível ter oito ou até dez jogadores em uma mesma mesa, sem prejuízo da fluidez do jogo. Recomendamos diminuir o número de cartas, para três ou quatro cartas por jogador, pois essas pequenas mudanças permitem que um só exemplar do jogo possa ser utilizado simultaneamente por dois grupos de alunos.

²³ Confira o vídeo para melhor compreender as regras: <https://www.ludopedia.com.br/jogo/dixit/videos/180932>.

Se mesmo assim houver mais alunos do que os vinte possíveis jogadores (dez em cada mesa), sugerimos agrupar os alunos de forma que cada dupla ou trio represente um só jogador. Para contornar o problema de ter mais pessoas do que peças de jogo (no caso, os seis marcadores de voto que são usados nas partidas), sugerimos que a votação seja feita sem os marcadores; simplesmente contando até três, e colocando e mantendo um dedo sobre a carta escolhida. Por fim, mais uma sugestão de ordem prática: se o mesmo monte de cartas for dividido ao meio, uma parte para cada grupo de jogadores, é interessante que, de tempos em tempos, o professor troque a pilha de descarte de um grupo pela pilha de cartas de compra do outro grupo. Assim, surgem novas cartas nos dois grupos, aumentando a jogabilidade.

Mas, concentremo-nos no uso da linguagem neste jogo, pois ela o permeia todo o tempo, mesmo que a cada rodada apenas um jogador assuma o papel de narrador. As cartas do jogo contém ilustrações oníricas, às vezes divertidas, às vezes tristes ou absurdas. Vários *designers* foram convidados para ilustrar as diversas expansões do jogo, possibilitando uma vasta gama de imagens para serem interpretadas.

A comunicação no jogo se dá principalmente por meio dessas ilustrações que, por serem muito variadas, podem se relacionar a diversos domínios semióticos (GEE, 2003), gêneros de palavras, construções fráscas, emoções, abstrações e concretudes, situações. A riqueza das ilustrações alimenta a imaginação e criatividade dos jogadores e lhes propicia as mais inusitadas relações imagem-palavra, imagem-situação, imagem-música, dentre outras, e é com essas relações que o jogador-narrador trabalha sua margem de pontos na partida.

Já listamos algumas adaptações das regras originais do jogo para que possa ser jogado por mais pessoas ao mesmo tempo, sem necessidade de uma cópia extra do jogo. Agora, sugerimos adaptações para que o jogo seja mais rico no tocante à comunicação.

Em lugar do narrador dizer qualquer palavra ou frase (ou trecho de música, mímica, etc.) que relacionou à carta selecionada, o professor pode mediar a partida, instigando os narradores a darem dicas dentro de um tema maior. Por exemplo, sugerindo que nessa e na próxima rodada, todos os narradores, ao darem a dica, a relacionem à imagem da carta e ao tema maior “Samba”. Nesse momento, o narrador pode usar uma carta com o desenho de uma rosa e dar a dica “Cartola”, unindo o compositor de samba ao seu sucesso “As rosas não falam”.

Ou, ainda nessa linha, dizer a palavra “Mangueira” como dica, ou cantarolar um trecho de uma canção de Cartola.

O professor também pode circunscrever mais o tema, para emoções/sentimentos, substantivo concreto, verbo, fase da vida, profissão, hábitos saudáveis, dentre outros, ou pode pedir o tema “macro” para um aluno, aleatoriamente. O importante é que as dicas dos

narradores seguintes sejam subtemas do tema maior. Assim, direcionamos o jogo para o exercício criativo de enxergar novas conexões entre palavras e imagens e incentivamos o uso de vocabulário de um tema sendo trabalhado em sala.

Para incitar ainda mais o uso da língua (e de processos argumentativos) o professor, pode, ainda, pedir aos alunos que expliquem a razão de sua escolha de carta ou seu voto, o que pode gerar debates entre eles. Os jogadores costumam se mostrar interessados e participativos nesse debate, pois ouvir o modo de pensar do adversário pode ajudá-los a pontuar mais nas próximas rodadas. Outra vantagem é que o processo de justificar a escolha permite o aprendizado por pares. Se um jogador não sabia o que era substantivo concreto e escolheu uma carta qualquer, no momento da explicação de seus colegas, ele tende a compreender o conceito que lhe era novo. E, por ser uma *experiência* vivenciada em um ambiente descontraído e de acolhimento, há maior possibilidade de retenção do conteúdo na memória de longo prazo.

Outra adaptação possível é utilizar somente as cartas para trabalhar narrativas em geral, ou dentro de um gênero específico, de forma cooperativa. Por exemplo: distribui-se uma carta para cada aluno e o primeiro aluno usa sua carta para iniciar uma narrativa e, em sequência, cada aluno dá continuidade à narrativa usando sua carta como base. Se o número de alunos for muito grande, pode-se dividir em grupos. Pode-se, aqui, adicionar as regras do jogo *Dream On*,^{24,25} para tornar o jogo mais desafiador.

Pode-se, ainda, aliar as cartas do *Dixit* a cartas contendo *conjunções*, preparadas pelo professor, e adicionar essa pilha extra à mesa, gerando, assim, outra camada de desafio. É importante incluir o uso dessas cartas no sistema de pontuação. Assim, um aluno diz algo com base em sua carta, o próximo compra uma carta da pilha de conjunções e precisa continuar a história com base naquela conjunção e em sua carta. Se os outros jogadores considerarem sua ação/elaboração válida, o jogador pontua. A depender da articulação entre as cartas, é possível ter situações muito inusitadas, bizarras, hilárias²⁶. As narrativas orais criadas podem ser reelaboradas e transformadas em texto escrito, ou contadas em vídeo, quadrinhos, animações, dramatizações.

As cartas do *Dixit* também podem ser utilizadas para *role-plays* tão diversos quanto o professor puder imaginar. Por exemplo, pode-se dividir os alunos em grupos (4-6 alunos) e dar 4 cartas para cada grupo (as mesmas 4 cartas para cada grupo). Eles serão os *fortune tellers*

²⁴ Cf. <https://www.ludopedia.com.br/jogo/dream-on>.

²⁵ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=AjmJ53RGNqU>.

²⁶ Ramos (2022) realiza uma adaptação do jogo com três níveis de dificuldade, adicionando o uso de uma roleta e dados, para trabalhar textos narrativos (seus elementos, estrutura).

aprendizes, que farão previsões com base nas cartas, sejam relacionadas à cidade, ao país, algum conflito ou outro tema selecionado. Alguns alunos (3-4) compõem o conselho de anciãos dos *fortune tellers* e decidem, com base nos conhecimentos ancestrais de astrologia, quais previsões parecem ser mais condizentes com a leitura do mapa astral. Cada grupo apresenta sua previsão referente a determinada carta e os anciãos votam nas que consideram mais adequadas, desconsiderando, contudo, as previsões iguais. O grupo que obtiver mais pontos vence e sobe de nível, passando para o nível ‘Adept’. Caso sejam jogadas várias rodadas, com os níveis ‘Expert’ e ‘Master’, por exemplo, os alunos que alcançarem o nível de *Master* poderão fazer parte do conselho. Ou os alunos podem ser conselheiros do povoado, dando conselhos aos dirigentes sobre determinados temas. Poderíamos continuar listando possibilidades aqui, mas acreditamos que nossos leitores já estão imaginando novas adaptações do jogo.

5. Considerações finais

Como se pode depreender, as possibilidades de utilização/adaptação de jogos de tabuleiro são inúmeras e *Dixit* é somente um exemplo da gama de jogos existente, via os quais podemos trabalhar a língua(gem), diferentes gêneros discursivos, a argumentação, variadas temáticas e conteúdos, além de propiciar o desenvolvimento dos multiletramentos, de diferentes habilidades e competências. Ademais, mesmo atividades rotineiras podem ser enriquecidas e ‘ludificadas’ utilizando-se cartas com imagens.

Consideramos, ainda, que grande parte das competências gerais da BNCC e das competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental elencadas no documento (BRASIL, 2018), bem como os diversos temas lá mencionados, podem ser contemplados via o uso de jogos cuidadosamente selecionados de forma a atender aos objetivos do professor.

Salientamos, contudo, que é preciso ter cautela para que a essência lúdica do jogo (justamente o que pode engajar e motivar os alunos) não se perca e ele acabe servindo meramente de pretexto para trabalhar conteúdo didático, ou seja transformado em exercício. Também é importante ressaltar que a mecânica de um jogo deve sempre ‘casar’ com o conteúdo didático que se deseja trabalhar, sob o risco de que, se inserido à força, destruiria o jogo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, DF: SEB/MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.
- CALLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Trad. José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- DONOVAN, T. **It's all a game: the History of Board Games from Monopoly to Settlers of Catan**. New York: Thomas Dunne Books, 2017.
- ENGELSTEIN, G.; SHALEV, I. **Building blocks of tabletop game design: an encyclopedia of mechanisms**. New York: Taylor & Francis, 2020.
- GEE, J. P. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, [1938]2000.
- NICHOLSON, S. Modern board games: It's not a Monopoly any more. **Library Technology Reports**, v. 44, n. 3, p. 8-10, 38-39, 2008. Disponível em: <https://scottnicholson.com/pubs/modernboardgames.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- PICCOLO, P.; CARVALHO, A.V. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.
- PRENSKY, M. “**Don't Bother Me, Mom — I'm Learning**.” 2003. Disponível em: marcprensky.com/wp-content/uploads/2013/04/Prensky-DONT_BOTHER_ME_MOM_IM_LEARNING-Part1.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.
- PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. **On the Horizon**. NCB University Press, Vol. 9, no. 5, Oct., 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- QUAST, K. O que está em jogo quando jogamos? In: PICCOLO, P.; CARVALHO, A. V. **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo: Devir, 2022.
- RAMOS, P. I. **Jogos de tabuleiro modernos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa: Práticas e resultados**. 2022. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada) - Faculdade de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, São Paulo, 2022.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedés**, v. 20, abr. 2000, p. 26-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOUSA, M. Os jogos de tabuleiro não são todos iguais. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/11/08/p3/cronica/jogos-tabuleiro-nao-sao-iguais-1891932/amp?sfns=mo>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUSA, M.; BERNARDO, E. Back in the Game: Modern Board Games. *In: Videogame Sciences and Arts: 11th International Conference, November 27-29, 2019, Aveiro, Portugal, Proceedings [...]*, Cham, Switzerland, 2019. DOI: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-37983-4>.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91. Disponível em: <http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

STREET, B. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, Apr. 2012.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedés**, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Trad. Karin Quast.

TEUBER, K. **Settlers of Catan**. Kosmos, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Ática, 2009. Trad. Zoia Prestes.

ZAGAL, J. P. **Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education**. Pittsburgh, PA: ETC Press, 2010.

ZIMMERMAN, R. Foreword. *In: ENGELSTEIN, G.; SHALEV, I. Building Blocks of Tabletop Game Design: an Encyclopedia of Mechanisms*. Boca Raton, FL: Taylor & Francis, 2019.

ENTRE DADOS, HERÓIS E ENSINO: O RPG NA LICENCIATURA

Laila Alves Santos (UGB-VR)

RESUMO

Muitas pesquisas, há tempo, têm tratado da importância do engajamento de alunos da educação básica e apresentado diversas alternativas pedagógicas de cunho lúdico para docentes das mais variadas disciplinas. A gamificação, o uso de jogos de tabuleiro, RPG (*Role Playing Game*), *escape rooms* e jogos digitais estão presentes em quase todos, senão todos, eventos acadêmicos sobre educação na atualidade. Apesar de muito ser dito sobre esses instrumentos lúdicos, a resistência no uso, especialmente no Ensino Superior, é uma realidade visível. No decorrer destas páginas, propomo-nos a refletir sobre o potencial pedagógico dos jogos de RPG em cursos de licenciatura a partir da experiência de campanha jogada com alunos da disciplina de língua inglesa de um curso de licenciatura em Letras. Por se tratar de um curso de formação de professores, além de praticar a língua-alvo e os elementos gramaticais do ementário, objetivamos também apresentar esse tipo de jogo como instrumento auxiliador não tradicional da prática docente desses futuros professores. Do ponto de vista teórico, partimos do posicionamento da Clínica da Atividade quando do entendimento das múltiplas esferas do trabalho docente, o qual requer a apropriação de instrumentos a fim de lidar com os impedimentos do agir do professor. Considerações sobre o conceito de RPG e ludicidade são aqui levantadas e pesquisas que também se servem de jogos narrativos são trazidas à discussão. Após jogar uma campanha de RPG, com o total de quatro encontros, os sujeitos da pesquisa responderam a um questionário que serviu de base para nossa análise, estabelecida à luz do suporte teórico que nos embasa. Potencialidades do instrumento docente foram evidenciadas como consequência da interpretação dos dados coletados e melhorias na narrativa nos levaram ao entendimento do próprio instrumento e do processo de apropriação de artefatos.

Palavras-chave: Ensino superior; RPG; Licenciatura; Prática docente; Instrumento do agir docente.

1. Introdução

Muito tem sido dito, analisado e publicado no meio acadêmico-científico sobre estratégias lúdicas na educação básica. Basta uma breve procura no *Google acadêmico* ou *Scielo* e, certamente, você se deparará com diversas pesquisas e estudos sobre o tema.

Apesar do notório avanço quantitativo e qualitativo nas discussões que envolvem o uso de jogos, a teoria sem prática de jogo ainda é realidade para alunos de licenciatura do curso de Letras na instituição onde atuamos, no interior do Estado do Rio de Janeiro. Debates, exposições e análises sobre a prática pedagógica não estaque e não engessada dando lugar à

autonomia e agência por parte do aluno, permeiam nossas aulas na licenciatura em Letras da instituição. Na disciplina de língua inglesa, teoria e prática andam de mãos dadas, o que não poderia ser diferente quando da elucidação de vertentes lúdicas de ensino e aprendizagem.

Leffa e Irala (2014, p. 30) explicam a necessidade do protagonismo do aluno de língua estrangeira em nossa era pós-método, o que não deve ser compreendido como ausência de método:

O que realmente terminou foi a imposição dos métodos universais, infalíveis e a prova da incompetência do professor, dando lugar a soluções situadas, dentro de um contexto específico. Ensinar outra língua no Brasil é diferente de ensinar outra língua na Arábia Saudita, na Nigéria ou nos Estados Unidos.

Entendemos, assim, que é imperativo precisar uma estratégia que oriente nosso agir docente de forma flexível e que se adeque tanto a nós - professores - quanto ao nosso público de alunos. É nesse momento que o jogo e o lúdico são percebidos como possíveis caminhos a trilhar.

Quando falamos em ludicidade, temos em mente que a oferta de atividades lúdicas em sala de aula não garante uma experiência lúdica do ponto de vista interno (LUCKESI, 2005), da motivação intrínseca²⁷. Isso não refreia, todavia, os esforços e o constante empenho que dispomos em proporcionar um ambiente de aprendizado leve, engajador, divertido e eficaz.

Foi nossa intenção durante este estudo refletir o potencial pedagógico dos jogos de RPG (*Role Playing Game*) em cursos de licenciatura a partir da experiência de campanha jogada com alunos da disciplina de língua inglesa do curso de licenciatura em Letras. Por se tratar de um curso de formação de professores, além de praticar a língua-alvo e praticar os elementos gramaticais do ementário, objetivamos também apresentar esse tipo de jogo como instrumento auxiliar não tradicional da prática docente desses futuros professores. Sendo assim, a apresentação do RPG como instrumento docente foi feita, não com exposição teórica tradicional - ao menos não inicialmente - mas, a partir da prática do jogo após a criação de uma campanha simplificada e que, em primeiro momento, incluiu todos os alunos do 5º período do curso de Letras.

O primeiro contato (partida) conteve a divisão de grupos, especificações dos personagens e o início da narrativa, deixando um gostinho de “quero mais” nos alunos, que foram motivados intrinsecamente pela proposta apresentada. A partir desse momento, três outros encontros virtuais aconteceram, fora do horário de aula e sem qualquer recompensa

²⁷ O conceito de motivação intrínseca aqui mencionado apresenta-se à luz da teoria da autodeterminação em Ryan e Deci (2017).

externa atrelada a nota ou afim. É a partir de dados levantados com esse segundo grupo que faremos nossa análise do RPG como instrumento docente.

Não queremos aqui apresentar esse jogo como solução para todos os problemas do professor, mas sim como uma possibilidade a mais, dentre tantas, de engajar não só os alunos da licenciatura, mas que eles levem consigo o RPG para suas práticas docentes quando formados e atuantes na docência.

Na seção seguinte deste capítulo, trataremos do trabalho docente à luz da Clínica da Atividade com o intuito de compreendermos no que consiste essa atividade, o que está envolvido e quais são os impedimentos que o professor precisa enfrentar em seu trabalho. Em seguida, vamos conhecer um pouco mais dos jogos RPG e algumas pesquisas recentes sobre esse tipo de jogo como estratégia no processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, a campanha criada e jogada no curso de licenciatura em Letras é parcialmente detalhada, seguida da análise dos dados coletados com os alunos participantes da campanha completa. Por fim, apresentamos nossas conclusões e possíveis próximas ações e direcionamento para a pesquisa.

2. O papel do mestre

A Clínica da Atividade, linha de pesquisa dentro da Psicologia do Trabalho, sugere, via Clot (2007, 2010), que todo profissional (incluindo o professor, é claro!) é orientado em sua atividade por prescrições - trabalho prescrito.

À luz da Clínica da Atividade, o trabalho prescrito é manifesto em construtos textuais que visam direcionar a atividade, os quais resultam de ações de gestão e experiências tendo o trabalho como objeto central (CLOT, 2007). Nós, professores da rede pública ou particular, seja atuantes da educação básica (infantil, fundamental ou médio), temos, como um documento prescritivo,²⁸ a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não apenas a BNCC, já que há diferentes níveis organizacionais do nosso trabalho profissional. Contudo, estabelecemos aqui esse documento como referência prescritiva. Tomemos as competências específicas de Língua Inglesa para o ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 246):

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

²⁸ Sobre prescrições e o trabalho do professor, ver Machado e Abreu-Tardelli, 2005 e Machado e Bronckart, 2005, por exemplo.

2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

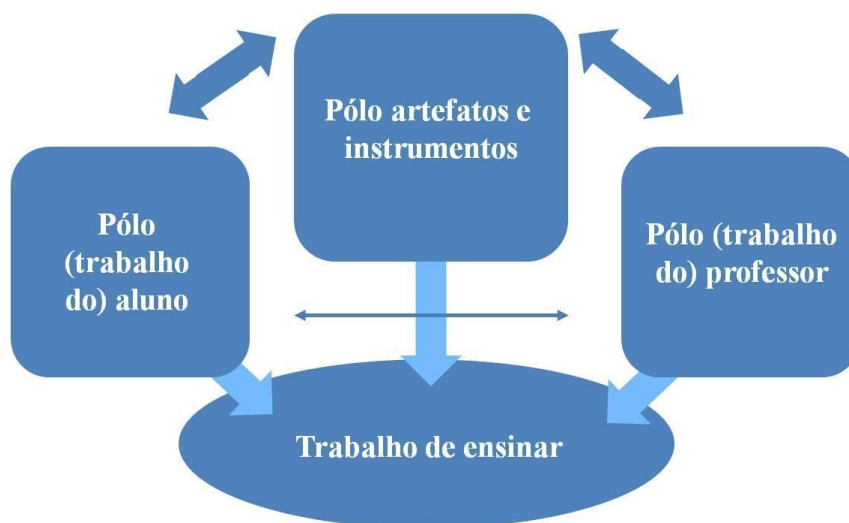
As competências de língua inglesa da BNCC nos direcionam a uma visão ampla do ensino de língua inglesa, no entanto... Não sei quanto a você, mas pensar em alunos que são competentes nesses seis pontos me parece algo saído das Crônicas de Nárnia²⁹: lindo, que me enche de esperança, todavia ficcional. Essa distância entre o prescrito (orientado em documentos oficiais) e o que é realizado (o que eu e você fazemos em sala) existe pelos variados empecilhos próprios da situação de trabalho. A Clínica da Atividade conceitua *trabalho real* como tudo aquilo que o trabalhador pode fazer, mas que nem sempre se concretiza. Que professor nunca deixou de lado alguma ideia porque a falta de estrutura ou tempo a impossibilitaria? Como consequência de ações de gestão e equilíbrio entre trabalho prescrito e real, temos nosso *trabalho realizado*. Como sugerido pelo nome, é o que de fato acontece, o que é visível como resultado de nossas ações (CLOT, 2007).

Essa explicação de conceitos nos leva a notar que os documentos prescritivos nos dizem o “o que”, mas não o “como”. Apontam o objeto a ser ensinado, mas não nos amparam de forma clara com instrumentos pedagógicos para que promovamos um ambiente fecundo de aprendizagem aos nossos alunos. Por exemplo: Como insiro “patrimônios culturais materiais e imateriais” de forma significativa nas minhas aulas de língua inglesa?

²⁹ Recomendo a leitura! Obra seriada com sete romances escritos por C. S. Lewis: “O Leão, a Feiticeira e o Guarda Roupas” (1950), “Príncipe Caspian” (1951), “A Viagem do Peregrino da Alvorada” (1952), “A Cadeira de Prata” (1953), “O Cavalo e Seu Menino” (1954), “O Sobrinho do Mago” (1955) e “A Última Batalha” (1956).

Resta ao professor buscar e apropriar-se de instrumentos para tentar fazer o prescrito tornar-se realizado. Debrucemo-nos sobre a ideia de instrumentos. A Figura 1 ilustra os elementos dentro do trabalho de ensinar.

Figura 1: Os pólos do trabalho de ensinar



Fonte: Fazion e Lousada, 2021.

Notamos pela imagem que a relação entre aluno e professor é perpassada por artefatos e instrumentos. Consideremos a distinção entre esses a partir de Machado e Bronckart (2009, p. 38):

O primeiro [artefato] designa, de modo neutro, toda coisa finalizada de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.) sócio historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos. O *instrumento*, por sua vez, só existe se o artefato for apropriado *pelo* e *para* o sujeito, com a construção de esquemas de *utilização* (RABARDEL, 1995 e 1999).

Clot (2007) explica a apropriação supracitada relacionando esse processo ao conceito de desenvolvimento segundo Vygotsky, onde a aprendizagem é efetiva quando dificuldades são transpostas e o estado prévio de desenvolvimento cognitivo do sujeito é alterado. Nos estudos da Clínica da Atividade, esse estado de desenvolvimento cognitivo é modificado após a apropriação de instrumentos, sejam eles materiais ou psicológicos. O autor frisa que a apropriação promove alterações no agir do sujeito, contudo também transforma e atribui valor ao artefato, mudando-o do ponto de vista da percepção do agente em relação ao instrumento (cf. SANTOS, 2017; 2018).

Isto posto, veremos a seguir um artefato feito instrumento em nossa pesquisa. Artefato este que mescla imaginação, criatividade, autonomia, tomada de decisão, entre outros fatores que, em sala de aula, intermedeiam a relação professor-aluno em busca de resultados positivos no trabalho de ensinar.

3. RPG? Por quê?

Você provavelmente já ouviu a sigla RPG, seja referindo-se a Reposicionamento Postural Global (que nada tem a ver com o que falamos aqui!) ou a *Role Playing Games* – jogos de interpretação de papéis –, nosso artefato feito instrumento nesta pesquisa.

O RPG foi criado na década de 70 nos Estados Unidos, sendo *Dungeons & Dragons* considerado o primeiro RPG do mundo (Figura 2). Em uma partida, normalmente com 4 a 6 jogadores, uma narrativa é criada conjuntamente a partir do ambiente, missões e combates previamente idealizados pelo “mestre”. O mestre tem o papel de descrever o ambiente, mas cabe aos jogadores escolher seus personagens, narrar suas ações. Por tratar-se de um jogo cooperativo, todos compartilham o mesmo ideal e trabalham juntos para transpor os desafios que surgem ao longo da(s) partida(s).

Figura 2: Livros “D&D” versão 1 (1974) e versão 5 (2019).



Fonte: RPG Museum Fandom³⁰

³⁰ https://rpgmuseum.fandom.com/wiki/RPG_Museum

O mestre assume grande responsabilidade na partida. É necessário conhecimento do sistema utilizado (regras, características dos personagens jogáveis e dos não jogáveis etc.), capacidade de improvisação e, ainda mais que os outros no jogo, grande imaginação e criatividade.

Partidas de RPG são envolventes, e o tempo – ou mesmo a noção dele – se perde em meio à personificação de personagens, improviso, tensão de desafios, colaboração entre jogadores... Campanhas completas (ou sessões) podem durar meses ou até anos. No entanto, não é mandatório que se gaste meses ou anos investidos em uma campanha completa; na verdade, o sistema de jogo escolhido³¹ e a narrativa-base criada pelo mestre são fortes indicativos da dimensão das partidas, e conseqüentemente da campanha.

Mesmo com o mestre como narrador, mediador e elaborador da narrativa, as decisões tomadas pelos jogadores a partir das características e habilidades de seus personagens podem levar a aventura a direções diversas e imprevisíveis. A imprevisibilidade do jogo está na autonomia e criatividade dos jogadores, mas também no fator sorte, visto que a maior parte dos sistemas inclui a rolagem de dados, que estabelece o sucesso ou fracasso de algumas ações na aventura.

Figura 3: Dados D4, D6, D8, D10, D10%, D12 e D20



Fonte: Geek Marketplace

³¹ Alguns exemplos são *Dungeons & Dragons*, *Vampiro: A Máscara*, *Cyberpunk*, *O Chamado de Cthulhu*, *GURPS*, *Pathfinder*, *3D&T*, *7º Mar*, entre tantos outros.

O cenário de uma aventura pode ser no passado, no futuro, no espaço, no Brasil, fora dele... onde a criatividade do mestre repousar, e é no cenário estipulado que os jogadores unidos precisam triunfar sobre missões, desafios e vilões em rumo à vitória coletiva.

Jogar RPG é como ler um livro de aventuras, daqueles que nos prendem a atenção até o último capítulo. A diferença é que essa história vai sendo construída oralmente por todos os jogadores, passo a passo. E não há como prever o final. (AMARAL, 2013, p. 10)

Um jogo de contar histórias, um faz de conta criado em grupo, onde não se triunfa sobre um oponente sentado à mesa, mas em que todos lutam contra adversidades que ganham forma no imaginário³².

E na educação? Existe diferença entre uma partida “tradicional” e uma com fins pedagógicos? A resposta é sim! Partidas de RPG “tradicionais” tendem a focar nos combates imaginários entre os personagens dos jogadores e personagens narrados pelo mestre. Já no RPG pedagógico, o foco está na solução de situações-problema a partir de conhecimentos científicos, sejam eles parte da disciplina do professor-mestre ou habilidades desenvolvidas em outras disciplinas (AMARAL, 2013). Por exemplo, em uma partida em que os jogadores precisam fazer perguntas em inglês para os NPCs³³, o cálculo do tempo de viagem de um território a outro é necessário, porque chegar no vilarejo à noite pode ser perigoso. Inglês e matemática sendo colocados em prática e lado a lado na solução de um problema.

Outra diferença saliente entre o RPG “tradicional” e o RPG pedagógico é o sistema que rege o jogo. Um bom exemplo é o livro do jogador de *Dungeons & Dragons*³⁴ (D&D), que tem nada menos que 315 páginas de detalhes e especificações a serem considerados em uma campanha. Quando aplicado à educação, as regras do RPG precisam ser objetivas e fáceis de compreender, visto que o tempo tende a ser adversário do professor.

A transição do RPG para contextos educacionais se deu por vários benefícios e progressos proporcionados pelo gênero, Souza (2021, p. 61) destaca:

- a. Estimula a leitura crítica e a escrita criativa;
- b. Estimula a capacidade de se trabalhar em grupo;
- c. Incentiva a pesquisa constante por assuntos variados;
- d. Desenvolve a habilidade de planejar prevendo as consequências de cada escolha;
- e. Estimula o estudo da língua materna e de línguas estrangeiras (em especial a língua inglesa);

³² Miniaturas e desenhos também são artifícios para dar forma aos vilões e personagens.

³³ Personagens não jogáveis, criados pelo Mestre.

³⁴ Pode ser acessado em: <https://dnd5ed.github.io/livros/LDJ.pdf>

- f. Favorece a inclusão/participação de pessoas com necessidades educacionais especiais (como pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista - TEA - em grau leve ou moderado) e/ou transtornos funcionais específicos (como a dislexia), pois todas elas podem participar tranquilamente das aventuras;
- g. Melhora a qualidade da memória;
- h. Estimula o raciocínio lógico;
- i. Melhora a capacidade de concentração;
- j. Desenvolve a capacidade de tomada de decisões;
- k. Estimula a imaginação, a versatilidade e a criatividade.

Levando em conta especificidades do ensino de inglês, podemos acrescentar o desenvolvimento da produção oral e a expansão de vocabulário à listagem apresentada por Souza (2021). Haja vista essa gama de atributos dos jogos de interpretação de papéis, veremos a seguir um pouco da pequena campanha jogada com os futuros professores de língua inglesa, sujeitos da pesquisa e alunos da licenciatura em Letras. Por restrição de espaço não será possível mostrar toda a campanha, mas esperamos que você note como o RPG foi apresentado aos alunos da licenciatura como um instrumento pedagógico.

4. A jornada nas Letras

Em um primeiro momento, a ambição para o uso do RPG nas aulas do 5º período de língua inglesa da turma de licenciatura em Letras estava em apresentar esse tipo de jogo como uma opção lúdica para o ensino de alguns aspectos linguísticos da língua inglesa, uma vez que o público em questão é de futuros professores. Muitos dos 36 alunos não conheciam RPG, alguns já tinham ouvido falar, mas apenas 3 já haviam participado de campanhas anteriores (e em português).

Em meio ao clima turbulento da educação na pandemia (em 2020), as aulas ocorreram via plataforma *Microsoft Teams* e não foi diferente na partida de RPG. Considerando a desenvoltura dos alunos com a língua-alvo, a partida foi narrada e jogada em inglês. Contudo, as instruções iniciais sobre o objetivo da aula e o conceito de RPG transcorreram em português para que não houvesse dúvidas antes do começo da partida.

O cenário escolhido foi um país dividido em dois grandes reinos - *Faraco* e *Perini* (Figura 4). O primeiro governado atualmente por *Lady Rachel Bronckart*, filha do falecido *Lord Bronckart*, assassinado por *Lord Kleinman*, governante do reino *Perini*. Quando a nação era unida e governada por *Lord Bronckart*, a educação era direito de todos e professores eram respeitados. Durante os anos em que *Lord Kleinman* ficou no poder, após assassinar o

governante justo, escolas foram fechadas, livros banidos e crianças foram levadas a campos de trabalho forçado a benefício de *Kleinman*. No momento atual (que foi situado no início do século 19), o reino *Faraco* está sob governo de *Lady Rachel Bronckart*, mulher forte, bondosa e que conduziu seu povo à reconstrução do reino e desenvolvimento social. No entanto, de forma inesperada, *Lady Rachel*, grávida de seu primeiro herdeiro, encontra-se à beira da morte.

Em um local distante do distrito administrativo do reino, vive uma família composta por *Bahk Vychomsky* (pai da família e ex-soldado de *Lord Bronckart* ferido permanentemente nas batalhas do passado), *Tish* (esposa de *Bahk*), *Anna* e *Murphy* (filhos gêmeos do casal, com 16 anos de idade).

Após a explicação desse cenário, os alunos foram divididos em 4 grupos, escolhendo seus personagens e completando suas fichas (Figura 5). As fichas de personagens foram inspiradas no sistema do “Comenius RPG”³⁵ salvas algumas alterações. Priorizamos a simplicidade da ficha, mas instigamos a reflexão de conceitos como força, por exemplo: o que é “força” para esse personagem? Força física? Empoderamento?...

Figura 4 -Mapa do jogo






Fonte: Criação própria

³⁵ Saiba mais sobre o projeto Comenius em https://www.instagram.com/game_comenius/ e <https://youtu.be/bQdYTiEXgek>

Figura 5- Ficha do personagem

PARTICIPANTS:

PHOTO	NAME
	EQUIPMENT
	FEARS

STRONG 	ORDINARY  	WEAK 
---	---	---

Fonte: Adaptação a partir do sistema Comenius RPG

Voltando à narrativa... Em uma manhã, Bahk acorda cedo, como faz diariamente, para alimentar os animais e cuidar de sua terra. Naquele momento, ele ouve um barulho entre as árvores e encontra uma mulher ferida fatalmente dizendo que só ele pode salvar Lady Rachel.

Simplificando os próximos acontecimentos, a família tem a missão de salvar a governante desvendando um bilhete encontrado na bolsa da mulher após sua morte; bilhete que continha um nome desconhecido, uma sequência de números e um local (Figura 6).

Figura 6 - Bilhete encontrado



Fonte: Criação própria

Antes de seguir para o local indicado no bilhete, os jogadores precisam escolher materiais e suprimentos para a viagem (chance de conhecer novo vocabulário e argumentar em língua inglesa sobre as escolhas).

Mais à frente na narrativa, os jogadores encontram um vendedor de poções que, apesar de não conhecer o homem do bilhete, entrega um folheto que inclui promoções de sua loja e uma tabela (Figura 7).

Figura 7 - Pista

1 i: sheep	7 ɪ ship	13 ʊ good	19 u: shoot	25 ɪə here	31 eɪ wait		
2 e bed	8 ə teacher	14 ɜ: bird	20 ɔ: door	26 ʊə tourist	32 ɔɪ boy	37 əʊ show	
3 æ cat	9 ʌ up	15 ɑ: far	21 ɒ on	27 eə hair	33 aɪ my	38 aʊ cow	
4 p pea	10 b boat	16 t tea	22 d dog	28 tʃ cheese	34 dʒ June	39 k car	42 g go
5 f fly	11 v video	17 θ think	23 ð this	29 s see	35 z zoo	40 ʃ shall	43 ʒ television
6 m man	12 n now	18 ŋ sing	24 h hat	30 l love	36 r red	41 w wet	44 j yes

Fonte: Tabela fonética IPA (International Phonetic Alphabet)

Após alguns minutos de hipóteses discutidas entre os jogadores, os alunos desvendam o que os números no bilhete representam, *aconite* (em português: acônito). Um veneno mortal produzido a partir de uma planta.

É importante informar que em aula anterior à partida, fonemas e símbolos fonéticos presentes na tabela foram estudados, retomando o conteúdo já apresentado.

Naquele momento, todo o tempo disponível em uma aula de língua inglesa havia sido esgotado, mas alguns alunos mostraram interesse em dar continuidade à campanha. Mais precisamente quatro alunos, quantidade de jogadores apropriada para partidas de RPG. Horários fora das aulas foram estabelecidos para a continuidade da narrativa, e como consequência, é a partir de questionário com esses quatro alunos que os dados, expostos na seção a seguir, foram obtidos e posteriormente analisados.

5. Será que vale a pena?

Após quatro encontros remotos de aproximadamente 90 minutos e encerramento da campanha, os quatro alunos que participaram até o fim foram convidados a responder um questionário com as onze perguntas a seguir:

1. Por que você se interessou em dar continuidade à campanha iniciada com toda a turma?
2. Por que você acha que os demais colegas do curso optaram por não participar da

continuação da campanha?

3. Você já havia jogado RPG antes?
4. O que você mudaria na campanha jogada?
5. Você repetiria a experiência?
6. O que mais você gostou na experiência? O que você menos gostou na experiência?
7. Do ponto de vista da prática da língua inglesa, quão produtiva foi a campanha para você?
8. Foi difícil acompanhar a partida 100% em Inglês?
9. Você acredita que suas habilidades de fala, audição e estruturais foram de alguma forma afetadas pelas partidas? Como? ou Por que não?
10. Como instrumento docente, como você acha que o RPG poderia ajudar professores de inglês? Que competências e/ou habilidades você acha possíveis de serem trabalhadas em sala por meio do RPG?
11. Que barreiras você vê no uso do RPG em aulas de Língua Inglesa?

As perguntas de 1 a 6 foram estruturadas a fim de compreendermos um pouco sobre a experiência de jogo, a diversão e engajamento durante a campanha. Com as respostas das duas primeiras perguntas, compreendemos que a narrativa proposta foi a grande motivadora da continuidade das partidas. Eles se interessaram pelo desenrolar da campanha e como poderiam influenciar a sucessão de acontecimentos. Por outro lado, várias razões foram levantadas como possíveis impedimentos para a participação dos demais colegas de turma: 1) Falta de tempo fora de aula; 2) A baixa afinidade com o gênero RPG; 3) Dificuldade ou timidez em se expressar em língua inglesa.

Todos os participantes deixaram claro o interesse em jogar outras campanhas aos moldes do que foi feito (Pergunta nº 5), apontando algumas melhorias na base narrativa:

- 1) Estender a campanha para além de 4 encontros; 2) Recapitular o estado geral dos heróis (condições de saúde, materiais disponíveis etc.); 3) Melhoria dos vilões.

O ponto acima que se refere à retomada do estado dos jogadores, ou a falta dela, está intimamente relacionado a uma particularidade da campanha aqui relatada. Em uma partida presencial, os jogadores teriam suas fichas de personagens em mãos, com as anotações necessárias para a condução dos turnos de jogo. Como as rolagens de dados, imagens de cenários, som de fundo e demais recursos foram acessados via compartilhamento de telas e áudio na plataforma *Microsoft Teams*, o rastreamento de algumas condições dependeu da

memória dos jogadores e/ou mestre, mostrando-se, conforme relatado na resposta do jogador, difícil em alguns momentos de jogo.

Outro jogador apontou uma melhoria dos vilões como necessária. Apesar de muito genérica a resposta dada, algumas hipóteses foram levantadas: 1) Os vilões poderiam oferecer maior ameaça à vida dos heróis; 2) Os confrontos com os vilões poderiam ser mais gráficos e plásticos, com riqueza de detalhes; 3) O uso de elementos mágicos potencializariam os conflitos.

Vale ratificar aqui o objetivo do RPG pedagógico (AMARAL, 2013), descrito na seção 3. Os confrontos com vilões, apesar de importantes para a narrativa mesmo no RPG pedagógico, não ganham lugar de destaque. Sendo mais explanados os confrontos que não dependem de combate físico narrado, mas sim de negociação e argumentação, além de situações-problema que são “vilões” do avanço da campanha.

Na última pergunta do bloco (pergunta nº 6), o melhor e o pior da experiência de cada participante foi questionado. A construção dos personagens a partir de um referencial e o ambiente foram indicados como o melhor da experiência. Enquanto, por pontos ruins foram apontados: 1) duração curta da campanha; 2) formato remoto; e 3) vergonha no atuar, timidez.

O gosto pela construção de personagens é algo muito forte no RPG, pedagógico ou não, presumivelmente por ser o primeiro momento de ação autônoma do jogador. Mesmo com imagem, nome e um pouco de informações antecedentes, os jogadores do nosso estudo não encararam esses dados preestabelecidos como um malefício à liberdade de escolha, mas um ponto de partida para a construção do personagem.

As perguntas 7 a 9 trouxeram à tona a opinião dos jogadores no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa durante a campanha de RPG. As respostas sobre a prática do inglês (pergunta 7) foram positivas e enfáticas. Os alunos reforçaram o quanto o vocabulário foi enriquecido e o quanto apreciaram conversar em inglês durante horas em ambiente informal e envolvente.

Apesar de um participante relevar dificuldade em acompanhar o jogo 100% em inglês (pergunta 8), habilidades de improvisação, pensamento rápido e compreensão da fala de outros foram indicados como proventos da experiência jogada (pergunta 9). A gramática deixada em segundo plano, colocando a necessidade de estabelecer a comunicação como prioridade máxima também foi percebida pelos entrevistados.

Quando perguntados sobre como o RPG pode auxiliar no ensino de língua inglesa, os participantes apontaram as possibilidades:

- A prática do idioma sem focar demasiadamente em estruturas gramaticais, deixando jogadores possivelmente mais à vontade para apenas se comunicar e se divertir;
- O estímulo para aprender novo vocabulário e praticar o uso da língua inglesa em situação de real necessidade comunicativa;
- Competências auditivas, comunicativas e interpretativas são organicamente trabalhadas.

Por fim, posto que o RPG foi estabelecido como potencial instrumento docente eficaz, fica a pergunta: Por que não utilizá-lo? Os alunos entrevistados levantaram a possibilidade de a experiência interpretativa/teatral ser intimidadora para alguns participantes, além de abrir espaço para comparação do nível de fluência dos jogadores.

Apesar de válidos os apontamentos, salientamos a necessidade de adequação da campanha ao público (faixa etária, nível de desenvoltura com a língua-alvo, tempo disponível etc.). O que foi comentado por um dos entrevistados:

A falta total de conhecimento do inglês pode alienar alguns alunos. Talvez, dependendo do tamanho da turma, o uso de mais personagens seja uma boa opção (os grupos ficam menores, e com menos "plateia" dentro do próprio grupo. Alguns alunos mais hesitantes podem participar mais na hora de criar o personagem).

A fala do aluno-jogador nos faz ratificar que, com a apropriação do instrumento (CLOT, 2007), novas possibilidades de adaptação ganham forma, levando o professor mais perto da superação dos impedimentos, modificando o artefato à realidade do professor e dos alunos. Como resultado da apropriação, artefato e professor (e aluno) são de alguma forma transformados em seus agires.

6. Uma história sem fim

O trabalho de um professor, mesmo sendo guiado por orientações prescritivas que visam direcionar a atividade docente, é permeado por desafios e impedimentos cujas soluções não são contempladas em documentos oficiais, pelo menos não de maneira clara.

Por conseguinte, soluções como técnicas e metodologias são constantemente adaptadas, testadas, senão criadas, na esperança de que obstáculos enfrentados em sala de aula possam ser superados por intermédio de instrumentos pedagógicos. Alunos do curso de licenciatura em Letras, futuros professores de língua inglesa, foram expostos a essa verdade sobre o trabalho

real do professor (CLOT, 2007; 2010) e ao RPG, um artefato eficaz quando apropriado e feito instrumento da atividade docente.

A partir do que foi exposto no questionário respondido pelos participantes da pesquisa, o RPG se mostrou engajador e desafiador, incluindo o aprimoramento de vocabulário e prática da língua-alvo como pouco experienciado previamente pelos jogadores. No decorrer da narrativa, o desprendimento à estrutura gramatical proporcionou foco na comunicação, e muito improviso! O *feedback* fornecido pelos participantes do estudo revelou alguns possíveis ajustes à condução por parte do mestre que podem potencializar a eficácia do instrumento no aprendizado, não só no que diz respeito ao vocabulário, mas no desenvolvimento de outras habilidades linguísticas e competências sociocomunicativas.

Mesmo abarcando diversas vantagens e potencialidades, não é nossa intenção sugerir que todos os obstáculos do professor de língua inglesa serão superados com o uso de jogos de interpretação de papéis, o RPG. Contudo, não considerá-lo como um instrumento auxiliador do agir docente seria negar a ambos (professor e aluno) oportunidade lúdica envolvente e de desenvolvimento da autonomia, da prática oral, do repertório lexical e outras habilidades necessárias e inerentes ao processo de aprendizado.³⁶

³⁶ Para outras pesquisas envolvendo jogos de RPG na Educação, ver MEDEIROS, 2018.

Referências

AMARAL, R. R. **RPG na escola: aventuras pedagógicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

_____. **A função psicológica do trabalho**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAZION, F.; LOUSADA, E. G. Formação de professores sob a perspectiva da análise do trabalho: dificuldades, conflitos e possibilidades do métier. **Fólio - Revista de Letras**, v. 13, n. 1. jun./jun, 2021.

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

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Ludicidade: o que é mesmo isso, p. 22-60, 2005. Disponível em: http://luckesi002.blogspot.com/2015_03_01_archive.html?m=1. Acesso em: 24 jan. 2022.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? **Signum**, v. 8, n. 1, p. 11-24, jun. 2005.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005.

_____. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER- LAEL. *In*: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MEDEIROS, F. **Narrativas (e narradores) de RPG - Roleplaying Games como base para as práticas didáticas de professores**. 2018. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. The Guilford Press, 2017.

SANTOS, L. A. **A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

_____. Professor como ator do agir docente – uma análise de diários de gamificação. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 163-182, jan./jun. 2018.

SOUZA, L.G. RPG pedagógico e seu uso interdisciplinar: algo além do jogo. In: SILVA, P. P. da; ZUCOLOTTO, M.; PANHOCA, F. (Org.). **Role-playing Game**: práticas, ressignificações e potencialidades. Maranhão: Diálogos, 2021.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM O ENSINO HÍBRIDO DE INGLÊS AERONÁUTICO

Patrícia Tosqui-Lucks (ICEA)

Patrícia Palhares Tupinambá Fernandes de Sá (ICEA)

Juliana de Castro Santana (ICEA)

RESUMO

Este capítulo apresenta uma proposta inovadora de ensino híbrido (presencial ou virtual síncrono e assíncrono) de Inglês Aeronáutico para controladores do tráfego aéreo que necessitam obter proficiência em nível operacional. Pautar-nos-emos em relatos de experiências que se deram ao longo do processo de criação, elaboração e implementação de cinco treinamentos produzidos pela equipe de capacitação do Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), com base na escala de proficiência Linguística da Organização da Aviação Civil Internacional (ICAO, 2010) que estabelece as categorias a serem contempladas por pilotos e controladores de tráfego aéreo: Compreensão, Vocabulário, Estrutura, Pronúncia, Fluência e Interação. As atividades dos treinamentos foram elaboradas a partir de dados compilados em um *corpus* com produção de aprendizes, erros e dificuldades identificados em cursos de inglês para fins específicos (ESP) e dados provenientes de um exame de proficiência em Inglês Aeronáutico. A apresentação de todo o conteúdo dos treinamentos, em uma plataforma digital, foi *ludificada*, tornando-os mais desafiadores e atrativos. As experiências aqui relatadas oferecem uma contribuição para o desenvolvimento de cursos e para a capacitação de professores de línguas para fins específicos, tendo em vista a lacuna ainda existente nos cursos de formação, no que tange esta modalidade de ensino e suas especificidades.

Palavras-chave: Inglês Aeronáutico; Relatos de Experiência; ESP; ensino híbrido; *Ludificação* de conteúdo.

1. Introdução

Sem perder de vista os desafios e as especificidades da modalidade de ensino a distância, sobretudo no cenário atual, o objetivo deste capítulo é apresentar e discutir uma proposta inovadora de ensino híbrido de Inglês Aeronáutico (IA). Trata-se da oferta de treinamentos em forma de capacitação continuada corporativa, para controladores de tráfego aéreo (ATCO³⁷) distribuídos em todo o território brasileiro, que necessitam obter um nível de proficiência operacional mínimo para atuarem no tráfego aéreo internacional, de acordo com

³⁷ ATCO, do inglês Air Traffic Control Officers, é a abreviação internacionalmente adotada para esses profissionais, e será utilizada neste texto.

uma escala de proficiência estabelecida pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI) ou *International Civil Aviation Organization*³⁸ (ICAO, 2004; 2010).

A parte introdutória dos treinamentos foi idealizada para ocorrer de forma presencial, quando possível, ou de forma virtual síncrona, através de ferramentas como *Zoom*, *Skype*, *Google Meet*, etc., para se adequar ao contexto atual, marcado pela necessidade de isolamento social, dada à pandemia de COVID-19, iniciada em 2020 e ainda persistente. A segunda parte dos treinamentos deve ser realizada de forma assíncrona, no formato de prática individual (*self-training*), de modo a oferecer mais autonomia e flexibilidade aos alunos inscritos, por meio de plataforma virtual *Moodle* denominada ICEA Virtual, pertencente ao Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA). O ICEA é uma instituição militar, subordinada ao Comando da Aeronáutica, localizada em São José dos Campos, no Vale do Paraíba, interior de São Paulo. Cabe ao ICEA desenvolver e coordenar as ações de capacitação em inglês aeronáutico para ATCOs, bem como elaborar e aplicar o exame de proficiência em inglês aeronáutico do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro, doravante EPLIS.

As reflexões apresentadas neste capítulo se pautam em experiências que se deram ao longo do processo de desenvolvimento dos cinco treinamentos produzidos pela equipe de capacitação do ICEA, com base na escala de proficiência linguística da ICAO (2010) que define as competências a serem adquiridas por pilotos e controladores de tráfego aéreo: Compreensão, Vocabulário, Estrutura, Pronúncia, Fluência e Interação.

Apesar do aumento vertiginoso da oferta e procura por cursos de inglês para fins específicos como, por exemplo, inglês para fins empresariais (*Business English*), inglês para medicina, turismo, gastronomia, logística e etc., boa parte dos cursos que formam professores de línguas estrangeiras parece ainda não contemplar, em seus projetos e matrizes curriculares, disciplinas voltadas *exclusivamente* para as especificidades desta modalidade de ensino (ESP). A procura por cursos de inglês para diferentes profissionais da aviação, com diferentes necessidades, é uma característica da região onde o ICEA está inserido, como afirmam Chini e Damiano (2020):

O Vale do Paraíba, situado ao leste do estado de São Paulo, é um insigne polo de desenvolvimento tecnológico-industrial do Brasil, também conhecido por ser o berço da indústria aeronáutica brasileira. Trata-se, também, de uma região onde estão localizados relevantes centros de ensino e pesquisa voltados à aviação de um modo geral e à indústria aeronáutica em particular. Sabe-se que a língua inglesa é tida como a língua franca da aviação, sendo utilizada internacionalmente, tanto na comunicação radiofônica entre pilotos e controladores de tráfego aéreo como também por comissários de voo, mecânicos de aeronaves e diversos outros profissionais que

³⁸ Neste trabalho, optamos por empregar, no corpo do texto, a abreviação em inglês – ICAO – por ser muito conhecida e difundida na comunidade aeronáutica.

atuam na área da aviação, tanto civil quanto militar. O ensino-aprendizagem da língua inglesa tornou-se, pois, imprescindível ao profissional que atua no mercado da aviação e deve estar presente nos polos de formação inicial e continuada de profissionais dessa área.

Contudo, apesar da grande demanda, a falta de professores de inglês aptos a ministrar aulas de inglês para aviação, em suas diferentes especificidades, bem como a falta de instituições que ofereçam essa formação em nível de graduação ou pós-graduação é notória. Da mesma maneira, são poucos os materiais e cursos disponíveis no mercado sobre o assunto, e os que existem não atendem plenamente às necessidades dos profissionais. Isso acentua, ainda mais, a necessidade de capacitar professores que, além de atuarem na docência presencial ou na tutoria de cursos a distância, devem também atuar como conteudistas, ou seja, desenvolvedores de conteúdos para os materiais didáticos empregados nos cursos e treinamentos oferecidos tanto de forma presencial quanto a distância. Considerando-se a grande lacuna ainda existente na formação de professores de ESP - o que também afeta a produção de materiais e de recursos que possibilitem um uso técnico da língua-alvo e das abordagens de ensino-aprendizagem - as experiências aqui relatadas oferecem uma contribuição para a capacitação de professores e/ou tutores de IA e para a produção de recursos que amparem o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, abordamos os conceitos e a perspectiva teórico-metodológica que alicerçaram o processo de desenvolvimento dos treinamentos que serão descritos e ilustrados mais adiante.

2. Delimitações teórico-metodológicas

Os treinamentos foram desenvolvidos na modalidade híbrida, também conhecida como *blended learning*, que combina dois ambientes de aprendizagem: um virtual e o outro presencial (ou síncrono). Os cursos híbridos “procuram aproveitar o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando o contexto, custo, adequação pedagógica, objetivos educacionais e perfis dos alunos” (TORI, 2009, p. 121). Optamos por oferecer a primeira parte dos treinamentos sempre síncrona (a qual pode ser feita presencialmente ou por plataformas tipo *Zoom* ou similares) para envolver o aluno, pois a afetividade e o contato “humano” estariam de alguma forma presentes. Nela, há explicações sobre a escala de proficiência, as características da categoria linguística daquele treinamento específico e as orientações sobre como funciona a parte EaD do treinamento.

A segunda parte será oferecida de forma ludificada e *self study*, por meio de questões de múltipla-escolha, dentro da Plataforma ICEA virtual. Esse modelo apresenta algumas

vantagens, tais como: a flexibilização de formas de aprendizado; realização das atividades no horário mais adequado ao aluno; uso de *games* ou vídeos ilustrativos para melhor assimilação de conceitos abstratos, entre outros (TORRES et al.,2015).

Definida a modalidade de oferecimento, iremos discorrer sobre as bases conceituais que forneceram subsídios teórico-metodológicos para a concepção e elaboração dos treinamentos em Inglês Aeronáutico. São elas: a aprendizagem baseada em dados ou *Data-Driven Learning* (DDL) e o conceito de *gamificação* ou de *ludificação* de conteúdo.

A aprendizagem baseada em dados (DDL) consiste em utilizar as ferramentas e técnicas da Linguística de *Corpus* para fins de ensino-aprendizagem de línguas. Os *corpora* de pesquisa não apenas tornam possível expor os aprendizes ao uso autêntico da língua, mas também os expõem a um grande número de empregos específicos de um determinado item linguístico (GILQUING; GRANGER, 2010). Para os pesquisadores especialistas, os *corpora* podem fornecer subsídios para a preparação de todos os tipos de materiais e recursos didáticos, desde a elaboração de programas de curso a processos avaliativos, de listas de palavras com vocabulário técnico a livros didáticos (BOULTON, 2017).

A aprendizagem baseada em dados (DDL) proporciona aos alunos de inglês para fins específicos (ESP), no caso IA, a possibilidade de encontrarem respostas para suas perguntas, acessando uma gama de textos e materiais autênticos e relevantes para as suas necessidades específicas de aprendizagem, em vez de se dirigirem diretamente aos professores ou de consultarem materiais de referência previamente elaborados, como livros didáticos tradicionais ou gramáticas e dicionários (BOULTON, 2016). O DDL se pauta em conceitos-chave advindos de abordagens de ensino-aprendizagem já existentes, tais como: autenticidade, autonomia, profundidade cognitiva, conscientização, pensamento crítico, aprendizagem por descoberta, heurística, individualização, indução, centralização no aluno, aprendendo a aprender, motivação, percepção, aprendizagem a longo prazo, (meta)-cognição, sensibilização e transferibilidade (BOULTON, 2016).

Como já mencionado acima, o desenvolvimento das atividades no formato de jogos, para a segunda parte dos treinamentos, se pautou em dados que levam em conta os propósitos de comunicação clara e eficaz entre pilotos e ATCOs, conforme destaca o documento de base (ICAO, 2010). Mais especificamente, os dados utilizados para criar as atividades dos cinco treinamentos foram compostos por:

- 1.** Amostras de comunicações autênticas entre pilotos e controladores de tráfego aéreo em *corpora* de IA (PRADO; TOSQUI-LUCKS, 2019) – bons modelos de comunicações orais realizadas entre os profissionais da aviação.

2. Erros e usos indevidos da língua-alvo compilados em um *corpus* de aprendizes, constituído por produções orais de alunos brasileiros de cursos específicos para controladores de tráfego aéreo, oferecidos na modalidade a distância (TOSQUI-LUCKS; PRADO, 2021).

3. Erros e dificuldades apresentados por candidatos que foram submetidos ao EPLIS e que obtiveram Níveis de Proficiência (NP) 2 ou 3, numa escala que vai de 1 (elementar) a 6 (experto). O NP considerado como mínimo operacional para atuação em tráfego aéreo internacional é o NP4. Boas amostras linguísticas equivalentes a esse NP também integram os treinamentos e seus recursos de aprendizagem.

4. Erros e usos indevidos do IA coletados por professores experientes, durante a oferta de vários cursos para o ensino específico da Língua Inglesa (ESP).

Os *corpora* com produções dos alunos podem ser extremamente úteis para o ensino focado na forma, pois possibilitam detectar e abordar características típicas da interlíngua³⁹, especialmente quando os dados forem produzidos por alunos da mesma língua materna. Os corpora de aprendizes locais vão um passo além, pois contêm dados produzidos pelos mesmos alunos que usarão o *corpus* (GILQUIN; GRANGER, 2010).

O núcleo pedagógico do DDL é a promoção de uma aquisição mais independente do conhecimento linguístico de diferentes níveis e especificidades (léxico, construções gramaticais, colocação e assim por diante). Dentro do *ethos* do DDL, os aprendizes são incentivados, por meio de processos indutivos, isto é, a partir de exemplos com usos autênticos de amostras linguísticas, a descobrir padrões de linguagem. Muitos estudiosos da linguagem defendem que tal empreendimento linguístico visa a promover processos cognitivos mais complexos, como fazer inferências e formular hipóteses (O'KEEFFE, 2021).

Além dos *corpora* de pesquisa descritos anteriormente, a criação dos treinamentos como ferramenta individual e indutiva da prática do IA se pautou no conceito de ludificação ou “gamificação” (do inglês *gamification*). A ludificação se baseia no uso de mecanismos que se assemelham a jogos, desde a apresentação estética do conteúdo ao modo de pensá-lo, com o intuito de fomentar o aprendizado e a resolução de problemas, de forma mais engajada e motivadora (KAPP, 2012). Ao longo das fases que compõem os novos treinamentos em IA, há muitos elementos ludificados, tais como: as cores empregadas, os tipos de letras e fontes,

³⁹ O termo interlíngua (IL) foi criado por Larry Selinker (1972) para se referir a um estágio intermediário ou de transição pelo qual o aluno passa no processo de aquisição de uma segunda língua. Neste estágio, é comum que o aluno combine ou misture elementos de sua língua materna à forma da língua-alvo com a qual entra em contato e busca adquirir.

efeitos sonoros e visuais, *design* de página, marcação da pontuação, medalhas, etc. Porém, a ludificação não se resume a isso, como bem nos alerta Quast (2020).

Os jogos são experiências de aprendizagem, nas quais o jogador necessita de um repertório específico de habilidades e métodos para superar os desafios propostos. O que torna um jogo atraente é o fato de, continuamente, desafiar e fazer novas demandas ao repertório do jogador. A gamificação voltada para a aprendizagem de idiomas não se reduz a ganhar “pontos ou medalhas”. Ela precisa se mostrar significativa para os alunos, ao mobilizar aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Para tanto, as atividades devem ser bem elaboradas e ter um propósito de ensino-aprendizagem claro para que os alunos se sintam motivados, desafiados e engajados enquanto aprendem um conteúdo específico (QUAST, 2020). A ludificação do conteúdo programático se apresenta como uma proposta inovadora para fomentar o ensino do Inglês Aeronáutico.

3. Criação e descrição dos novos treinamentos

Durante todo o processo de criação, elaboração e implementação dos novos treinamentos, o trabalho conjunto e colaborativo dos profissionais da Língua Inglesa, denominados *English Language Experts* (ELE), com os profissionais da área da aviação, *Subject Matter Experts* (SME), se mostrou essencial. O desenvolvimento de propostas de ensino mais apuradas e eficazes, que atendam aos requisitos de proficiência da ICAO, exige um trabalho colaborativo e constante desses profissionais. O manual de implementação dos requisitos de proficiência linguística salienta que “o papel do especialista em ensino de línguas é providenciar para que o aprendizado ocorra no contexto de aviação fornecido ou monitorado pelo SME. Tais parcerias estão entre as abordagens mais eficazes do ensino técnico de inglês” (ICAO Doc 9835, 2004, Capítulo 4, 4-5)⁴⁰. Por isso as reuniões dos grupos de trabalho (GTs) são tão estratégicas para conceber e desenvolver novas ferramentas e conteúdos de aprendizagem que contemplem o contexto da aviação, trazido pelo SME, à luz do conhecimento do especialista em ensino de línguas sobre as abordagens de aprendizagem e o funcionamento da língua-alvo. Essa é uma premissa do professor que atua no desenvolvimento de cursos e materiais didáticos de ESP: trabalhar sempre em conjunto com os especialistas da área, a fim de promover cooperação e compartilhamento de conhecimentos.

⁴⁰ Tradução nossa: “The role of the trained language specialist is to arrange for language learning to occur in the context of the aviation content provided by or monitored by the SME. Such partnerships have been found to be among the most effective technical English language teaching approaches” (ICAO Doc 9835, 2004, Chapter 4, 4-5).

O processo de idealização e elaboração dos treinamentos seguiu as seguintes etapas:

- Planejamento inicial e realização de dois Grupos de Trabalho (GTs) que contaram com a participação de professores de língua inglesa (ELE) do ICEA e de controladores de tráfego aéreo (SME) de diferentes regiões do Brasil, todos subordinados ao Comando da Aeronáutica, para discussão da concepção dos treinamentos e elaboração conjunta das atividades. Os GTs iniciais foram realizados presencialmente e tiveram 1 (uma) semana de duração cada;
- Elaboração do material de apoio fotocopiável e das palestras que compõem a primeira parte dos treinamentos (presencial ou a distância, de forma síncrona), pela equipe de professores do ICEA (ELE);
- Gravações, em estúdio, da parte introdutória dos treinamentos e das atividades de compreensão e produção oral, com a participação de ELE e de SME;
- Desenvolvimento do *design* instrucional da parte assíncrona dos treinamentos e transposição para a plataforma *Moodle* do ICEA Virtual, realizada por profissionais do setor de Criação e Desenvolvimento de Cursos EaD do ICEA, sob supervisão dos ELEs.
- Realização de um GT Virtual para capacitação dos tutores designados para ministrar os treinamentos;
- Início do processo de validação⁴¹ para adequação final dos treinamentos quanto ao conteúdo, carga horária, formas de avaliação, etc.

Como já destacado anteriormente, o objetivo desse novo recurso de aprendizagem é oferecer, aos ATCOs, ferramentas para praticar, através da realização de atividades no formato de jogos, as categorias especificadas e descritas na Escala de Níveis de Proficiência em Língua Inglesa (LI) da ICAO, quais sejam: Pronúncia, Estrutura, Vocabulário, Compreensão, Fluência e Interação. Tendo em vista que a ICAO fornece as diretrizes para o ensino e avaliação da proficiência de controladores de voo, é relevante discorrermos, brevemente, sobre o que significa, para este profissional da aviação, ser proficiente em IA. São essas diretrizes, também dispostas na escala de proficiência da ICAO, que nortearam a elaboração dos treinamentos e a definição de seu conteúdo.

De acordo com o Doc 9835 (ICAO, 2010), ser proficiente em LI para o controle do tráfego aéreo significa ser capaz de comunicar-se bem **oralmente**⁴², ou seja, de entender e ser entendido em situações de trabalho, tanto rotineiras quanto inesperadas, como no caso de

⁴¹ Sempre que um novo curso ou treinamento é criado pelo ICEA, este deve passar por uma *testagem* que consiste numa primeira oferta para turmas específicas. Após o seu término, os alunos respondem a um questionário e os tutores elaboram um relatório consubstanciado do seu conteúdo e proposta, para que a equipe responsável possa realizar uma revisão final e eventuais ajustes desse material.

⁴² Destaque nosso.

emergências médicas e climáticas, falhas mecânicas ou elétricas, colisão com animais, ameaças à segurança, etc. Para tanto, não é necessário ter um conhecimento profundo e vasto da gramática, da escrita formal, nem de expressões idiomáticas da língua inglesa, por exemplo.

A escala de proficiência da ICAO descreve as competências a serem adquiridas pelo falante, nas seis categorias avaliadas no EPLIS. Os NP vão de 1 (menos proficiente) a 6 (mais proficiente), sendo que, para atuar na aviação civil internacional, o controlador de voo deve obter, pelo menos, o NP 4 ou nível operacional. A seguir, reproduzimos o que é esperado de um controlador de voo em NP4, de acordo com o Doc 9835:

Pronúncia	Estrutura	Vocabulário
<u>Pronúncia, intensidade, ritmo e entonação</u> ⁴³ são influenciados pela língua materna ou variação regional, mas apenas algumas vezes interferem na <u>facilidade de compreensão</u> .	Aspectos gramaticais básicos e padrões estruturais das frases são usados com criatividade e são geralmente bem controlados. <u>Erros podem acontecer</u> , particularmente em circunstâncias não usuais, mas <u>raramente interferem no significado</u> .	A variedade e precisão do vocabulário são geralmente suficientes para uma <u>comunicação eficaz sobre temas cotidianos</u> , relacionados ao trabalho. Frequentemente <u>capaz de parafrasear com êxito quando falta vocabulário</u> em circunstâncias incomuns ou inesperadas.
Fluência	Compreensão	Interação
<u>Capaz de produzir enunciados em um ritmo adequado</u> . Pode haver perda ocasional de <u>fluência na mudança do discurso formulaico</u> para uma interação espontânea, mas <u>sem que isso impeça a comunicação efetiva</u> . Utiliza de um modo limitado os conectores ou marcadores do discurso. As pausas preenchidas não são dispersantes.	A compreensão é, na maioria das vezes, <u>correta para temas cotidianos, relacionados ao trabalho</u> . Quando o falante se confronta com uma <u>mudança inesperada dos acontecimentos</u> , <u>a compreensão pode ficar mais lenta ou exigir estratégias de clarificação</u> .	As <u>respostas são geralmente imediatas, adequadas e informativas</u> . Inicia e mantém o diálogo mesmo quando lida com uma mudança inesperada dos acontecimentos. Lida de maneira adequada com aparentes falhas no entendimento <u>verificando, confirmando ou clarificando o que se pretende</u> .

* Tabela referente ao NP4, com base no Doc 9835 (ICAO, 2010).

As atividades que compõem os treinamentos foram elaboradas com base nas dificuldades apresentadas por candidatos que já prestaram o EPLIS e obtiveram NP2 ou NP3,

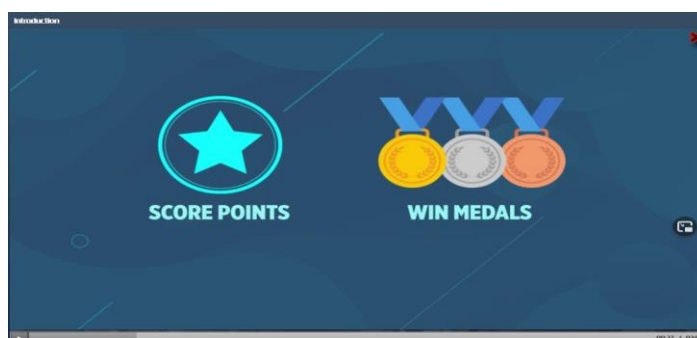
⁴³ Grifos nossos.

bem como em frequentes dificuldades e erros compilados em um *corpus* com produções orais de alunos dos cursos de capacitação, na modalidade a distância. Pretendeu-se contemplar aqueles alunos com NPs mais baixos (NP1 e NP2), de modo que os treinamentos funcionem como um recurso de aprendizagem que os auxilie, de forma mais independente e autônoma, na obtenção do NP4.

Duas partes integram os treinamentos: a primeira parte oferece uma apresentação presencial ou virtual síncrona, com esclarecimentos, em Português, sobre a escala de proficiência da ICAO e suas categorias, uma breve descrição dos perfis NP2 / NP3 e o que é esperado do nível operacional (NP4), além de dicas de estudo, exemplos de áudios autênticos, vídeos ilustrativos e indicação de sites para consulta. Foram elaborados e disponibilizados *slides* para apresentação de cada categoria do treinamento a ser realizado. Na parte introdutória dos treinamentos, a sensibilização do aluno para as especificidades do IA e suas demandas se mostrou bastante relevante para engajá-los no processo de aprendizagem. Por se tratar de uma ferramenta que proporciona o estudo e prática individuais, estar em contato com os alunos, ainda que de forma virtual síncrona, pode fazer a diferença para o entendimento desta proposta híbrida e inovadora de ensino. A interação com um professor real, nesta fase introdutória, parece deixar o aluno mais engajado e seguro.

A segunda parte (*ludificada* assíncrona), que dialoga e reforça o que foi apresentado na parte 1, é realizada na Plataforma ICEA Virtual. Foi utilizado o conceito de *games* com trilhas de aprendizagem desafiadoras, divididas em diferentes fases que seguem um grau crescente de dificuldade. A oferta de medalhas de ouro, prata ou bronze, de acordo com a pontuação alcançada pelo aluno, ao término de cada fase concluída (Figura 1) compõe essa proposta lúdica de ensino. Para tornar os treinamentos mais atrativos, há efeitos visuais e sonoros ao longo de toda a fase assíncrona e individual do treinamento.

Figura 1 – Pontos e Medalhas



Fonte: <https://virtual.icea.decea.mil.br/mod/scorm/player.php?a=6454¤torg=Introduction>

Na segunda parte, não há *feedback* imediato ou síncrono, por parte do tutor ou instrutor, já que o objetivo é oferecer uma ferramenta para que o aluno pratique, individualmente e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, as seis categorias que atribuem proficiência em IA. Assim sendo, recomenda-se que um tutor seja designado para plantões de dúvidas que possam surgir durante a realização da parte assíncrona dos treinamentos.

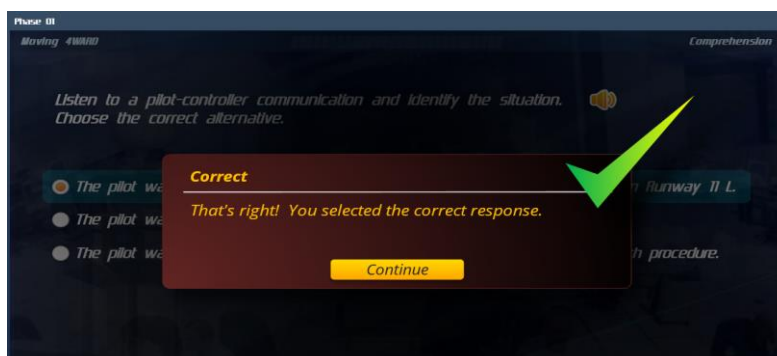
As figuras 2 e 3, abaixo, ilustram que nas fases que compõem os treinamentos há uma variedade de áudios que reproduzem comunicações autênticas entre pilotos e controladores, às quais os alunos ouvem, quantas vezes desejarem, para que possam escolher uma das respostas apresentadas em atividades de múltipla escolha. Os alunos dispõem de três tentativas para indicarem suas respostas. Logo na sequência, recebem uma confirmação instantânea de resposta correta ou incorreta (Figura 3).

Figura 2 – Ícone de áudio e atividade de múltipla escolha



Fonte: <https://virtual.icea.decea.mil.br/mod/scorm/player>

Figura 3 – Tela de resposta correta

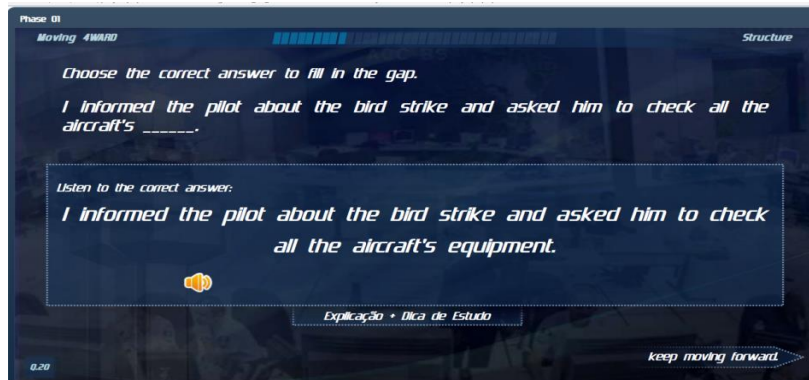


Fonte: <https://virtual.icea.decea.mil.br/mod/scorm/player>

Para funcionar como uma ferramenta de autoestudo é importante que as respostas certas sejam fornecidas imediatamente após os alunos escolherem suas respostas finais. O áudio com

a resposta correta também é disponibilizado (Figura 4), para que os alunos possam ouvir e praticar a pronúncia correta das palavras técnicas empregadas na atividade realizada.

Figura 4 – Checagem da Resposta Correta



Fonte: <https://virtual.icea.decea.mil.br/mod/scorm/player>

Após a checagem das respostas, algumas atividades oferecem a opção de abrir uma tela com explicações e dicas de estudo adicionais (Figura 5). Explicações referentes à atividade realizada, tais como o uso de vocabulário específico, de tempos verbais, emprego adequado de preposições, etc., são fornecidas em Português, para que alunos de diferentes níveis de proficiência possam compreender as informações disponibilizadas. As dicas de estudo oferecem *links* para acessar aulas e vídeos cuidadosamente selecionados de recursos gratuitos da *Internet* e de cursos abertos, disponíveis no *YouTube*, para suprir as eventuais lacunas de aprendizado dos alunos.

Figura 5 – Explicação e Dicas de Estudo Adicionais



Fonte: <https://virtual.icea.decea.mil.br/mod/scorm/player>

A seguir, discutiremos sobre alguns desafios vivenciados no processo de desenvolvimento dos treinamentos que, atualmente, seguem em fase de validação e de revisão

final, após o último GT de trabalho realizado virtualmente entre a equipe de capacitação do ICEA (ELE) e os controladores de tráfego aéreo (SME).

4. Desafios experienciados

Nos processos de criação, elaboração e implementação dos treinamentos surgiram vários desafios que exigiram reflexões e tomadas de decisão. A seguir, relatamos alguns deles, com base nas experiências vivenciadas:

a) Acomodação da linguagem para ATCOs com diferentes NPs: Houve uma atenção especial a essa etapa da criação, de modo a facilitar a compreensão dos alunos, os quais possuem níveis de proficiência díspares que variam entre NP1 a NP6, bem como propiciar uma aprendizagem mais dinâmica e interessante a todos. Uma forma de solucionar essa disparidade foi elaborar as explicações e respostas das atividades em língua portuguesa e buscar instruções mais diretas e concisas, sem excesso de palavras. Também se adotou uma padronização de enunciados, para simplificar o trabalho dos conteudistas e o entendimento dos alunos. Além disso, a adoção de uma linguagem clara e objetiva em todas as partes do treinamento (apresentação, mensagens de incentivo, mensagens de conquista de medalhas e mensagem final); e seleção e utilização de gravações de áudio, imagens, gráficos, efeitos sonoros, *links* de *websites* e respostas comentadas em português tornam a aprendizagem mais dinâmica e motivadora.

b) Definição e diversificação dos tipos de questões que compõem os treinamentos: Para definir as atividades, foram necessárias diversas conversas com a equipe de Criação e Desenvolvimento de Cursos EAD do ICEA, que nos apresentou as limitações dos recursos educacionais disponibilizados pelo ambiente virtual de ensino-aprendizagem (Plataforma ICEA Virtual) para apresentação de material didático no formato de jogo. Tentamos escolher o maior número de atividades possível, com intuito de manter o engajamento dos alunos e não tornar o ambiente virtual monótono.

c) Seleção da equipe para atuar como elaborador de material didático EAD dos treinamentos: Com intuito de elaborar material didático que contemple as reais necessidades linguísticas do nosso público-alvo são imprescindíveis o conhecimento do seu contexto ocupacional e da linguagem por ele utilizada, além da escolha assertiva da abordagem de ensino-aprendizagem a ser adotada nos treinamentos. Para tal tarefa, foi necessário selecionar e ajustar as agendas dos ELES e dos SMES disponíveis para o período planejado. Foi necessário, também, um planejamento cuidadoso para melhor aproveitar o tempo destinado à produção de

material didático que envolveu: a definição do número de questões por elaborador, delimitação dos *corpora* a ser utilizados pelos elaboradores, a escolha das atividades de cada treinamento e definição de enunciados e, por fim, a disponibilização de um *drive* para armazenamento dos materiais desenvolvidos.

d) Elaboração e padronização do conteúdo para a equipe de elaboradores: Conscientização para um olhar atento dos elaboradores de material didático quanto à utilização correta da Fraseologia Aeronáutica (um conjunto de frases previamente estipuladas e adotadas por pilotos e ATCOs para padronizar a comunicação em situações rotineiras) e do *Plain Aviation English* (uso da língua inglesa aeronáutica para situações não rotineiras e de emergência que podem surgir durante um voo internacional). A autenticidade nos materiais e a exatidão no uso da Fraseologia e *Plain Aviation English* são primordiais para a qualidade dos treinamentos. Os elaboradores precisam estar cientes de que o emprego correto da linguagem imprime credibilidade aos treinamentos e contribui sobremaneira para a manutenção da segurança dos voos. A dinâmica de consulta ao Manual de Fraseologia de Tráfego Aéreo vigente (MCA 100-16, 2020) e ao documento da ICAO – DOC. 4444, que dispõe sobre os procedimentos para o serviço de navegação aérea, tornou-se um hábito necessário adotado pela equipe.

e) Disponibilização do material de apoio para os tutores: Criação e organização de um ambiente na Plataforma ICEA Virtual, nomeado Sala de Apoio ao Tutor, para compartilhamento de materiais da primeira parte dos treinamentos (*slides*, vídeos e materiais fotocopiáveis) e de documentos norteadores para a execução dos treinamentos (*Checklist* do Tutor e Recomendações Metodológicas).

Assim, para que esses desafios fossem superados, o papel dos desenvolvedores do treinamento, no que tange ao planejamento atento e ao conhecimento da plataforma virtual, somado à atuação de forma competente dos elaboradores de material didático, foi fundamental para a conclusão dos treinamentos.

5. Considerações finais e encaminhamentos futuros

Neste capítulo, apresentamos um relato de experiência no desenvolvimento de treinamentos nos quais buscamos fazer funcionar, de forma harmônica e significativa, os três domínios mobilizados no ensino de ESP: conhecimento técnico específico da língua inglesa, aliado às abordagens de ensino-aprendizagem e ao conhecimento da área específica do aprendiz (público-alvo). Além disso, por se tratar de uma modalidade híbrida de ensino, foi necessário

nos debruçarmos, também, sobre as metodologias próprias do oferecimento de cursos a distância.

Quanto à definição e elaboração do conteúdo, foram empregados recursos da Linguística de *Corpus*, especificamente do DDL, que está voltado para o uso de materiais autênticos e relevantes para as necessidades específicas de aprendizagem dos profissionais que farão os treinamentos. No tocante à forma de desenvolver as atividades, optou-se pela ludificação do conteúdo, a fim de proporcionar mais engajamento e motivação dos alunos. Por tudo isso, acreditamos que essa experiência é inovadora e pode gerar reflexões para outros professores que precisem desenvolver cursos e materiais autênticos para um público-alvo específico. Vale ressaltar as contribuições deste estudo para a formação de professores de línguas para fins específicos (ESP), de modo geral, e para o Inglês para Aviação, em particular, pois existe demanda para cursos afins na região em que estamos inseridos.

Destacamos a necessidade de o ELE buscar conhecer a área específica do profissional que será público-alvo dos cursos e treinamentos que irá ministrar, bem como a importância do trabalho conjunto com o SME. Além disso, é fundamental que o idealizador do curso realize um bom planejamento do conteúdo a ser ofertado e tenha conhecimento ou assessoria adequada sobre a plataforma que será utilizada, com suas potencialidades e limitações.

Por fim, é importante mencionar que os treinamentos estão em fase de validação, ou seja, estão sendo testados pelos alunos e tutores. Ao término desse processo, esses profissionais devem responder a um questionário de crítica de curso, e as sugestões apontadas serão levadas em consideração para a realização de melhorias tanto no conteúdo quanto na forma de apresentação do material desenvolvido.

O ICEA realiza avaliações e atualizações periódicas dos cursos e treinamentos de inglês aeronáutico oferecidos a todos os ATCOs que atuam no tráfego internacional. Para tanto, esse instituto sedia um grupo de pesquisa intitulado GEIA (Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico), que realiza pesquisas e eventos sobre descrição e análise da linguagem aeronáutica; ensino-aprendizagem e avaliação da proficiência. Os frutos dessas pesquisas fomentam o desenvolvimento dos treinamentos, bem como os treinamentos servem de insumo para a realização de novas pesquisas, de forma que o processo se retroalimenta. Além disso, o desempenho dos alunos no EPLIS também é uma forma de validar a eficácia dos treinamentos e elevar o NP dos ATCOs brasileiros.

Referências

BOULTON, Alex. Data-driven learning and language pedagogy. *In*: THORNE, Steven; MAY, Stephen (Eds.). **Language, Education and Technology**: Encyclopedia of Language and Education. New York: Springer, 2017. p. 181-192.

BOULTON, Alex. Integrating corpus tools and techniques in ESP courses. **ASp [Online]**, 69, Concepts and Frameworks in English for Specific Purposes, p. 113-137, 2016. Disponível em: <http://asp.revues.org/4826>. Acesso em: 03 Jul 2017.

CHINI, Marcia Rita; DAMIÃO, Sílvia Matravolgyi. Challenges in teaching and learning, and in teacher education in Vale do Paraíba, Brazil. *In*: **The ESPECIALIST Aviation English Special Edition**, v. 41 n. 3, 2020, p. 01. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/47369/33386>. Acesso em: 09 Fev 2022.

GILQUIN, Gaëtanelle; GRANGER, Sylviane. How can data-driven learning be used in language teaching? *In*: O'KEEFFE, Anne; McCARTHY, Michael (Eds.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. Routledge: London, 2010. p. 359-370. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2078.1/75724>. Acesso em: 28 Ago 2021.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. **Doc 9835 AN/453, Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements**. 1 ed. Montreal, Canada, 2004.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. **Doc 9835 AN/453, Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements**. 2 ed. Montreal, Canada, 2010.

INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION. **Doc 4444. Air Traffic Management**. Montreal, Canada, 2016. Disponível em: <https://ops.group/blog/wp-content/uploads/2017/03/ICAO-Doc4444-Pans-Atm-16thEdition-2016-OPSGROUP.pdf>. Acesso em: Mar. 23, 2020.

KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Wiley, 2012.

MINISTÉRIO DA DEFESA. COMANDO DA AERONÁUTICA. **MCA 100-16, Fraseologia de Tráfego Aéreo**. Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), 2020.

O'KEEFFE, Anne. Data-driven learning - a call for a broader research gaze. **Language Teaching**, Volume 54, Issue 2, CUP, p. 259-272, Apr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000245>. Acesso em: 28 Ago. 2021.

PRADO, Malila; TOSQUI-LUCKS, Patrícia. Designing the Radiotelephony Plain English Corpus (RTPEC): A Specialized Spoken English Language Corpus Towards a Description of Aeronautical Communications in Non-Routine Situations. **Research in Corpus Linguistics**, [S.l], v. 7, p. 113-128, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.32714/ricl.07.06>. Acesso em: 28 Ago. 2021.

QUAST, Karin. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores [Gamification, Foreign Language Teaching and Teacher Education]. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 20 (4), p. 787-820, Sep. – Dec. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 28 Ago. 2021.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10: 3, p.209-231, 1972.

TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Frederic Michael, FORMIGA, Marcos. p. 121-128. **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: ABED/Pearson Education do Brasil, 2009.

TORRES, Kelly Aparecida et al. Implantação da metodologia híbrida (blended learning) de educação numa instituição de ensino privada. In: ESUD–XI **Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Florianópolis, SC. 2015. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais>. Acesso em: 18 Fev. 2022.

TOSQUI-LUCKS, Patrícia; PRADO, Malila. Corpora de inglês aeronáutico: desafios para o estudo da área e proposta de trabalho conjunto. [Aeronautical English Corpora: challenges to the study of the field and proposal of joint collaboration]. **Tradterm**, v. 37, n. 1, p. 148-174, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511>. Acesso em: 28 Ago. 2021.

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO UTILIZADAS EM ATIVIDADE ORAL AVALIATIVA DE LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES DE ESCOLA TÉCNICO-MILITAR

Elida Maria Rodrigues Bonifácio (EEAR)

Carlos Alberto Babboni (EEAR)

RESUMO

A educação linguística em língua estrangeira pressupõe a ativação de competências linguísticas e de processos comunicativos na língua alvo. Como corolário, o falante pode se utilizar de diversas estratégias de comunicação, como a paráfrase, a solicitação de esclarecimentos ou de repetição, criação de palavras e até mesmo a alternância entre as duas línguas como meio de comunicar-se de forma mais fluida com seu interlocutor. No ambiente aeronáutico, mais especificamente nas interações radiotelefônicas, essas estratégias são válidas e muito necessárias, uma vez que os interlocutores (piloto e controlador de tráfego aéreo) precisam confiar inteiramente na linguagem oral verbal, sem quaisquer elementos externos ao uso de voz. Este trabalho tem o objetivo de identificar as estratégias comunicacionais utilizadas por estudantes do Curso Técnico em Controle de Tráfego Aéreo durante uma atividade oral avaliativa de língua inglesa. As interações verbais serão analisadas sob a perspectiva da Pragmática (LEVINSON, 1989; GOFFMAN, 2011), da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2003; JEFFERSON, 2004; TRAVERSO, 2007), das máximas conversacionais (GRICE, 1975), com foco nas estratégias de comunicação (BIALYSTOK; FROHLICH, 1980; TARONE, 1981; ICAO, 2010) para manutenção da língua-alvo, e os marcadores transcódicos – alternância entre língua materna e língua alvo (LUDI; PY, 2013; FERRONI, 2012). O estudo foi baseado em um *corpus* de avaliação oral conduzida pelos pesquisadores e realizada por alunos de nível básico e pré-intermediário de proficiência em língua inglesa.

Palavras-chave: interações verbais; pragmática; análise da conversação; inglês aeronáutico.

1. Introdução

A comunicação é um processo social de esforço mútuo entre interlocutores e, como tal, exige a ativação de esquemas mentais diversos para a efetivação de uma interação verbal. No contexto de educação linguística em língua inglesa (LI) de estudantes de controle de tráfego aéreo em formação, o esforço é ainda maior, porque esses estudantes precisam ativar conhecimentos de língua e também da área de formação, que constitui uma linguagem bastante técnica da aviação.

Este trabalho foi realizado na Escola de Especialistas de Aeronáutica, doravante EEAR, com alunos do Curso Técnico Básico em Controle de Tráfego Aéreo (BCT), que possuem em seu processo de formação uma carga horária significativa de LI e necessitam desenvolver habilidades de compreensão e de produção oral, conforme requisitos de proficiência em LI estabelecidos pela Organização de Aviação Civil Internacional (OACI) ou *International Civil Aviation Organization* (ICAO, 2010).

Considerando, então, a necessidade de ter na prática pedagógica um foco maior nas habilidades orais para gerar comunicação e, dessa forma, preparar o estudante para a avaliação de proficiência a que são submetidos após o curso de formação e, conseqüentemente, para o ambiente real de comunicação, são ensinadas algumas estratégias comunicativas, como a paráfrase, a solicitação de esclarecimentos ou de repetição. Além dessas estratégias, alunos menos proficientes tendem a utilizar-se de estratégias de compensação, como estrangeirização e utilização da língua materna (L1) para preencher lacunas linguísticas, principalmente se lhes falta vocabulário específico. Dessa forma, este trabalho se propõe a i) identificar as estratégias comunicacionais utilizadas por estudantes do Curso BCT durante uma atividade oral avaliativa de LI; ii) analisar em quais contextos comunicativos cada estratégia é utilizada; e iii) se houver a utilização de marcadores transcódicos e estrangeirização, descrever o impacto da utilização dessa estratégia em uma situação real de comunicação radiotelefônica e os benefícios na comunicação em sala de aula.

A análise das interações será realizada com base em conceitos da Pragmática (LEVINSON, 1989; GOFFMAN, 2011) da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 2003; JEFFERSON, 2004; TRAVERSO, 2007), das máximas conversacionais (GRICE, 1975) e das estratégias comunicacionais (TARONE, 1981; ICAO, 2010; LUDI; PY, 2013; FERRONI, 2012).

A coleta dos dados para análise ocorreu por meio de gravações em áudio de interações realizadas em uma atividade oral avaliada conduzida pelos pesquisadores. Os dados geraram um *corpus* de dezenove interações, totalizando 1h25min04seg de gravação. As interações foram transcritas com algumas adaptações, conforme convenções de Jefferson (2004). Foram analisadas duas interações de nível básico e duas interações de nível pré-intermediário à medida que se identificavam as estratégias comunicacionais significativas que são objetos deste estudo.

2. Contextualização

A EEAR é uma escola de formação técnico-militar, localizada na cidade de Guaratinguetá, que oferece cursos técnicos subsequentes nas mais variadas áreas relacionadas

à administração pública, saúde, segurança institucional, infraestrutura e aviação, com a duração total de um a dois anos, dependendo do curso. No ingresso ao Curso BCT, é exigida a aprovação em avaliação escrita de nível intermediário de LI e o curso possui uma carga horária de 410 horas/aulas de 45 minutos (aproximadamente 307 horas) de LI. Maior ênfase é dada ao desenvolvimento das habilidades orais da LI, uma vez que o profissional controlador de tráfego aéreo (doravante ATCO, acrônimo do termo *Air Traffic Controller*, em inglês), terá a incumbência de se comunicar com pilotos de diversas nacionalidades e, portanto, precisa comunicar-se de forma efetiva. E é neste último contexto que este trabalho focará.

Como os alunos são selecionados para ingresso por meio de avaliações de compreensão de textos escritos, antes do início das instruções propriamente ditas, os alunos BCT realizam um teste oral de nivelamento, para avaliarmos suas habilidades de compreensão e produção oral. Com base nos resultados do teste, os alunos são distribuídos por nível de proficiência – distribuição essa que facilita o desenvolvimento das aulas em termos de interações verbais e de planejamento de atividades, ainda que o conteúdo programático seja baseado em uma mesma apostila, para todas as turmas.

Em cada semestre são realizadas duas atividades avaliativas parciais (compreensão escrita e compreensão oral) de caráter somativo e duas atividades avaliativas parciais (produção oral) de caráter formativo, com a finalidade de calibrar a proficiência na habilidade oral e remanejar os alunos nas turmas, conforme haja necessidade.

A atividade avaliativa realizada para análise neste trabalho consistia de quatro seções e tinha a finalidade de avaliar seis descritores linguísticos previstos por ICAO (2010): pronúncia, vocabulário, estrutura, interação, fluência e compreensão. O presente trabalho coletou dados das seções ‘a’ e ‘c’ da segunda avaliação parcial de produção oral, que ocorreu no final do mês de outubro de 2021. Cada seção era composta das seguintes atividades:

- a) ler um texto de caráter técnico (Anexo I), opcionalmente em silêncio e posteriormente em voz alta (avaliação de pronúncia); responder perguntas sobre o texto (avaliação de compreensão, interação e fluência);
- b) responder perguntas sobre temas de caráter técnico da área de aviação estudados durante as aulas (avaliação de compreensão, interação e fluência);
- c) explicar 4 palavras do vocabulário de aviação estudadas nas aulas (avaliação de vocabulário e fluência);
- d) identificar erros gramaticais em sentenças e correção (avaliação de compreensão e estrutura).

Os alunos foram informados sobre a condução deste trabalho e preencheram um termo de consentimento livre e esclarecido. Havia 20 estudantes e apenas 01 estudante solicitou que não fosse gravada. O nível de proficiência dos estudantes que realizaram a atividade varia entre básico (9 estudantes) e pré-intermediário (10 estudantes). A atividade foi realizada de forma individual, com interação professor-estudante.

Para a composição do *corpus* de análise deste trabalho, foram selecionadas 04 interações: 02 interações de estudantes de nível básico e 02 interações de nível intermediário.

Conforme já foi mencionado, o objetivo é identificar as estratégias interacionais que os alunos utilizam para (tentar) realizar com sucesso as atividades avaliativas orais propostas.

3. Procedimentos teóricos

3.1 A linguagem e as interações sociais

A linguagem é o instrumento de comunicação utilizado em função de nossas necessidades sociais, que podem variar de acordo com os contextos de produção do ato comunicativo. Bakhtin defende que

a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (2006, p. 124).

De acordo com Bakhtin (2006), é pela enunciação que um indivíduo comunica. No entanto não comunica somente seus conhecimentos linguísticos no momento da fala, mas comunica também o não conhecimento, suas ideologias, seus sentimentos, sua ansiedade e suas expectativas. Comunica a si mesmo sob perspectivas diversas, dependendo do papel social que exerce em cada interação.

O estudante de língua estrangeira (L2), portanto, quando está em sala de aula, assume papel de indivíduo que pratica (ou se esforça para praticar) a L2 para desenvolver tarefas e/ou de falar de si mesmo. A pessoa realiza a prática da língua para assumir uma “linha”, como afirma Goffman (2011, p. 13), um “padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria”.

Com esse posicionamento que o indivíduo toma diante das ações pertinentes à interação, ele procura preservar sua *fachada*, que representa, segundo Goffman (2011, 13-14) “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha

que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” ou ainda “uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados”. No caso das interações analisadas aqui, é importante lembrar que os estudantes são militares e há uma cultura forte de que militares não falham, de que “a dor é passageira e a glória é para sempre”⁴⁴. Trazendo para o contexto de pesquisa, de estudantes militares estudando uma L2, mesmo que as barreiras de aprendizagem sejam enormes e pareçam intransponíveis, sempre permanecerão firmes, tentando manter o *elã* no discurso, preservando sua *fachada*.

3.2 As contribuições da Pragmática e da Análise da Conversação e as competências comunicativas

Para o propósito de análise das interações que serão descritas neste trabalho, é importante descrever as contribuições dos estudos da Pragmática e da Análise da Conversação, uma vez que o contexto das interações precisa ser levado em conta. Segundo Goffman (2011, p. 39) “parece que em qualquer sociedade, sempre que surge a possibilidade física da interação falada, um sistema de práticas, convenções e regras de procedimentos entra em jogo, funcionando como um meio de orientar e organizar o fluxo de mensagens”. Por isso mesmo é necessário identificar as práticas e regras comunicativas executadas na atividade oral avaliativa que permitem que estudante realize a tarefa proposta e preserve sua “*fachada*” no âmbito do desempenho linguístico.

Legundo Levinson (1989, p. 8),

o termo pragmática abarca tanto os aspectos da estrutura da linguagem dependentes do contexto como os princípios do uso da linguagem e sua compreensão ou que têm pouco ou nada a ver com a estrutura linguística. (Tradução nossa).⁴⁵

Para o objetivo deste trabalho e para a leitura das análises, é necessário que se leve em conta que os estudantes participantes das interações pertencem a um contexto social específico e os aspectos linguísticos analisados estão inseridos dentro desse contexto, demonstrando a compreensão que os atores da comunicação têm sobre a língua em uso. É importante ressaltar também que a interação analisada neste trabalho possui caráter assimétrico (LINELL; LUCKMANN, 1991; ORLETTI, 2000), se se consideram os papéis sociais dos agentes da comunicação (professor-estudante) e as relações de poder estabelecidas previamente à

⁴⁴ Frase do Filme *Pearl Harbor* (2001).

⁴⁵ “el término pragmática abarca tanto los aspectos de la estructura del lenguaje dependientes del contexto como los principios del uso del lenguaje y su comprensión que tienen poco o nada ver con la estructura lingüística”.

interação (todas as concepções trazidas pelos sujeitos sobre os papéis que professor e estudante exercem na sociedade, principalmente no contexto militar) e à medida que ela ocorre.

Essa compreensão pode ser expressa por meio de alguns elementos das máximas conversacionais de Grice (1975), em que a informatividade é essencial, dependendo do evento comunicativo no qual se insere. Em uma atividade avaliativa oral, por exemplo, o estudante deverá responder ao que foi perguntado (máxima da relação), de forma clara e perspicaz (máxima do modo), e preservando um grau de informatividade apropriado (máxima da qualidade e da quantidade).

Além dos elementos citados, algumas estratégias podem ser utilizadas para a manutenção da interação na língua-alvo, como por exemplo, marcadores da produção discursiva, categorizados por Traverso (2007) como expressões que têm a finalidade de ora chamar a atenção do interlocutor (sabe? Olha só), procurar aprovação (né? Hein?), reformular o que foi dito (hesitações, correções) e articular os enunciados (mas, e). Em uma medida menos desejada, a estratégia de utilização da alternância de códigos (LUDI; PY, 2013; FERRONI, 2012; TARONE, 1981) também é utilizada para preencher lacunas linguísticas. Dizemos que é uma estratégia menos desejada sob uma perspectiva de ensino de línguas para a comunicação piloto-controlador, devido ao alto grau de interculturalidade e interlinguismo envolvidos nas interações. Um ATCO brasileiro dificilmente se fará entender se utilizar uma palavra em língua portuguesa (LP) com um piloto chinês, caso lhe falte o conhecimento de um vocábulo em LI, que é a língua franca do contexto aeronáutico.

Há ainda as estratégias de mímica, de evitamento, de paráfrase e de pedido de ajuda (TARONE, 1981), sendo que a primeira estratégia não será identificada nem analisada neste trabalho, considerando que as interações não foram gravadas em vídeo. Ademais, as comunicações radiotelefônicas são unicamente feitas por meio de voz, sem contato visual algum entre os interlocutores; portanto, a linguagem corporal é irrelevante para se atingir os objetivos propostos.

O Documento 9835 (ICAO, 2010) conceitua as competências necessárias aos profissionais de aviação usuários da LI para a comunicação efetiva: competência linguística, sociolinguística e pragmática, o que corrobora a necessidade de se analisar aspectos pragmáticos da língua utilizada por aprendizes em contexto aeronáutico. ICAO (2010, p. 2-2 – 2-3) descreve:

A competência pragmática se refere ao número de habilidades utilizadas para fazer ou dar significado à linguagem em certa situação ou contexto. Essas habilidades incluem:

- a) competência estratégica se refere a como os usuários da língua mobilizam ou equilibram seus recursos para ativar habilidades ou procedimentos, a fim de atender as demandas da comunicação em contexto e completar com sucesso a tarefa em questão de maneira mais abrangente ou mais econômica;
- b) competência discursiva se refere à habilidade de combinar sentenças ou enunciados para tornar textos coerentes e completos;
- c) competência funcional se refere à consciência ou à habilidade de fazer uso das regras que regem a maneira na qual as estruturas da língua são interpretadas convencionalmente ou em um determinado contexto – “funções da linguagem” – e as maneiras nas quais essas funções são comumente sequenciadas para estabelecer estruturas conversacionais (*scripts* interativos ou *schemata*); e
- d) avaliação dos resultados do uso da língua na vida real, por exemplo, impactos na segurança ou impactos na eficiência⁴⁶. (Tradução nossa.)

Neste trabalho, a competência estratégica será o foco das análises, embora as outras competências podem ser identificadas e mencionadas. Dessa forma, ICAO (2010, p. 4-6) continua a descrever as competências estratégicas necessárias ao ATCO e também aos membros da tripulação:

Um aspecto da competência estratégica importante para controladores de tráfego aéreo e membros da tripulação é a habilidade de reconhecer e resolver potenciais mal-entendidos, por exemplo, utilizar estratégias para verificar a compreensão de maneira significativa, como pedir para cotejar. Igualmente importante é a habilidade de rephrasing ou parafrasear uma mensagem quando for perceptível que uma mensagem não foi compreendida. Algumas vezes, a fraseologia “*Say again*” (Repita) deveria ser compreendida mais como um pedido de esclarecimento do que de repetição. Controladores de tráfego aéreo e tripulação deveriam entender que o silêncio não indica sempre a compreensão. Por parte de controladores e tripulantes nativos, a competência estratégica inclui uma apreciação das ameaças apresentadas pelas comunicações entre culturas diferentes e uma sensibilidade em relação às estratégias para confirmar o entendimento⁴⁷. (Tradução nossa).

⁴⁶ *Pragmatic competence refers to a number of skills used to make or give meaning to language in a given situation or context. These include:*

- a) strategic competence refers to how language users mobilize or balance their resources to activate skills and procedures, in order to fulfill the demands of communication in context and successfully complete the task in question in the most comprehensive or most economical way feasible;*
- b) discourse competence refers to the ability to combine sentences or utterances to make coherent, whole texts;*
- c) functional competence refers to the awareness of and ability to make use of the rules governing the way in which language structures are interpreted conventionally or in a given context — “language functions” — and the ways in which these functions are commonly sequenced to establish conversational structures (interactive scripts or schemata); and*
- d) evaluation of outcomes of the use of language in the real world, for example, impacts on safety or impacts on efficiency.*

⁴⁷ *One aspect of strategic competence important to air traffic controllers and flight crews is the ability to recognize and resolve potential misunderstandings, e.g. having strategies to check for comprehension in a meaningful way, such as asking for a readback. Equally important is the ability to rephrase or paraphrase a message when it is apparent that a message was not understood. Sometimes the phraseology “Say again” should be understood as a request for clarification rather than repetition. Air traffic controllers and flight crews should understand that silence does not always indicate comprehension. On the part of native-speaking air traffic controllers and flight*

Levando em conta o trecho acima, é essencial que o ATCO seja capaz de utilizar estratégias comunicativas, como a paráfrase, o rephraseamento, a solicitação de esclarecimento e de repetição, a fim de entender e ser entendido e evitar incidentes e acidentes aeronáuticos.

4. Análise dos resultados

Como as interações analisadas são de aprendizes de LI e também da área técnica de controle de tráfego aéreo, outras estratégias, como as supracitadas (paráfrase, alternância de código, evitamento, marcadores discursivos, pedido de ajuda, empréstimos e outros) serão identificadas.

Para a condução das análises, os seguintes padrões de transcrição foram utilizados:

Quadro 1. Padrão de transcrição

Turno do professor	P
Turno do aluno (a numeração é a mesma da interação)	A1, A2, A3, A4
Numeração dos turnos em cada interação	1, 2, 3, 4...
Pausa em segundos	(1.0) (2.0) (3.0)
Alongamento de som vocálico	a:: e:: i:: o:: u:: au:: ei:: ou::
Acréscimo de som final /i/ ou /ə/ no final de palavras	[y]
Pausa preenchida	éé
Pronúncia de [th] final como /fi/	[fy]
Truncamento brusco ou novo enunciado	/
Entonação ascendente	?
Comentários dos pesquisadores	(())
Alternância de código	<i>palavra</i>
Fala em volume mais baixo ou fala para si mesmo	°palavra°
Estrangeirismo	<u>palavra</u>
Sobreposição de turnos	[[]]

Fonte: os autores, adaptado de Jefferson (2004).

Quadro 2. Interação 1 – nível básico

Interaction 1
1 P: what is the text about? what is the general idea of the text?
2 A1: the text talks about the important of the english[y] in the aviation because[y] it's it's not tr / for everybody the english[y] is the international language a::nd a::nd it's very important[y] because[y] because we have different nationalities a::nd different languages a::nd (1.0) a::nd thi::s i::s éé the langu / the aviation needs a one language to:: talk talks to everyone.

crews, strategic competence can include an appreciation of the threats presented by cross-cultural legies to confirm comprehension.

3 P: aham / can you give me an example of the need of english in a conversation between a pilot and an air traffic controller?

4 A1: like[y] éé a problem[y] o::r an incident o::r landing and take-off because[y] this is the / this is the:: / it's very important the communicate / éé to separate the:: airplanes in the:: space a::nd / this is so important because[y] they need / they need talk to:: the service

5 P: ok / in your own words, how would you differentiate military aircraft and civilian aircraft?

6 A1: military aircraft is operations with[fy] military planes a::nd éé search a::nd / I don't know how to say *patrulha* in english but this very important[y] a::nd transport a::nd / but the civil the civilian aviation i::s is focus on the passengers and airlines.

7 P: ok / very good / now i'm gonna give you a list of words and you're going to try to explain those words to me / ok?

8 A1: engine[y] is the is the:: turbo of the airplane a::nd they éé / engine[y] is responsible to:: impulse the airplane éé up ups éé upset °upset° up to? a::nd (1.0) / baggage[y] i::s the:: (1.0) baggage is the:: (3.0) is a local or where the / where the passing[y] take[y] your things your clo::thes you::r shoe::s and other things they need[y] / they need[y] take with him.

9 P: aham

10 A1: domestic flight[y] i::s the:: fly in / domestic fly is not international fly is / for example, in Brazil domestic flies only works in Brazil to:: one state to another a::nd not outside fo::r country for the country.

11 P: aham

12 A1: security camera i::s (4.0) is like éé °security camera° (1.0) security camera i::s (1.0) help[y] the:: po::lice[y] o::r anothe::r another securities to:: with[fy] with[fy] the / with[fy] protect the airplane and the airport.

Fonte: os autores.

Essa primeira interação é de um aluno de nível básico. Percebem-se as hesitações típicas da LP “éé”, nos turnos 4, 6, 8 e 12, como uma estratégia para preencher o silêncio enquanto (re)formula o que vai dizer posteriormente. Essa é uma estratégia importante para a comunicação no controle do tráfego aéreo, pois o silêncio na linguagem radiotelefônica indica que o interlocutor poderá tomar o turno. Para tomar o turno, o interlocutor deverá pressionar o botão do dispositivo de rádio e se duas pessoas estiverem pressionando o botão ao mesmo tempo, ninguém ouve ninguém. Portanto, se um ATCO transmitindo uma mensagem utilizar o silêncio para pensar no que dizer em seguida, o piloto poderá entender que pode tomar o turno. Este pressionará o botão e não conseguirá ouvir o restante da mensagem do ATCO, abrindo espaço para uma falha na comunicação e, como corolário, um incidente ou um acidente.

No turno 6, o aluno utiliza a palavra “patrulha” em LP (alternância de código), talvez por desconhecer a correspondente *patrol* em LI. Quando o aluno introduz a expressão “*I don't know how to say (...)*”, pode-se considerar que está fazendo uma solicitação de ajuda. Portanto, o professor neste momento poderia ter criado um espaço para aprendizagem e dado um

feedback explícito, inclusive para verificar se haveria o *uptake*⁴⁸ (BERRETTINI, 2016). No entanto, o professor ‘deixou passar’ (FIRTH, 1996, *apud* WALSH, 2011) e o estudante continuou sem saber como se diz ‘patrulha’ em LI. Como foi dito anteriormente, se um ATCO brasileiro estivesse conversando com um piloto árabe, por exemplo, e não soubesse a referida palavra em LI, utilizá-la em LP poderia causar um problema na compreensão, já que os dois falantes não compartilham de línguas de mesma origem.

No turno 8, o aluno utiliza uma cognata da LP (paráfrase de aproximação) em LI para a palavra “impulsionar” ou “levantar”. *Impulse* em LI não tem o mesmo significado de *lift* ou *pull*. A utilização de palavras da LI semelhantes às da LP, as cognatas, auxilia na compreensão, mas é preciso atentar para os riscos que se corre em utilizar uma *falsa* cognata, principalmente com falantes de línguas de raízes distintas. Só compreendemos aqui o sentido da palavra *impulse* na interação porque somos falantes de LP e em português essa palavra é semelhante à utilizada: impulso (*impulse*).

No turno 12, é possível identificar que o aluno diminui a intensidade (fala em voz baixa) da sua fala em *security camera* após iniciar seu turno com uma pausa de 4 segundos e precedida de uma outra pausa de 1 segundo, como uma estratégia de preencher o silêncio e ganhar tempo para elaborar sua resposta.

Finalmente, ainda no turno 12, o aluno cria a palavra (*word coinage* ou cunhagem léxica) *securities* para expressar ‘guardas de segurança’ – *security guards*. *Security* é uma palavra incontável, não utilizada no plural, mas o aluno transfere o uso da palavra em LP ou faz uma tradução literal (TARONE, 1981) para a produção em LI, preenchendo uma lacuna léxico-gramatical.

Quadro 3. Interação 2 – nível básico

Interaction 2	
1 P:	so what is the general idea of the text?
2 A2:	I:: understand this text[y] about[y] the <i>língua</i> , the english <u>línguage</u> is very important because the:: ATCO and the pilot the pilot (.) they:: have mo::re (.) clea::n (.) clean communication a::nd[y] the atco:: and pi::lot understand[y] the ma::ps éé informa::tion / I understand this
3 P:	aham / do you think that clear communication can influence in the number of accidents in aviation?
4 A2:	yes
5 P:	why? how?
6 A2:	becau::se[y] when the ATCO speak[y] not clean? éé the direction <u>opóst colíd</u> the air airplanes

⁴⁸ *Uptake* é a aceitação do reparo realizado pelo interlocutor, neste caso o professor, e a consequente correção.

7 P: aham / ok / can you give me an explanation about the difference between military aviation and civil aviation? what is the difference between those two?
8 A2: I think[ya] is the formation? because the:: the military aviation is formation i::n college éé military? a:nd[ya] the formation is reduz reduz
9 P: aham
10 A2: I think tha::t civil? is more long
11 P: aham / ok / and now you're going to / you're gonna have a list four words you're going to try to explain those words to me / ok?
12 A2: ((lendo)) fuselage, bird strike, passenger, baggage clean (sic) area / fuselage is the:: bory (sic) of the airplane
13 P: aham
14 A2: beard (sic) strike[ya] éé when the:: the beard (sic) i::s inter? the motor
15 P: ok
16 A2: passenger is a people whe::n travel in airplane? ((rindo))
17 P: ok
18 A2: baggage clean (sic) area is a area éé where the pass the passenger puts your baggage (.) in thei::r (.) I don't remember thei::r *esteira*
19 P: carousel
20 A2: carousel ((rindo)) the passenger puts your baggage in the carousel.

Fonte: os autores.

O estudante da interação 2 é também de nível básico e já no início do turno 2 utiliza a alternância de códigos, dizendo *língua* em vez de *language*. Em seguida, parece que tem a intenção de fazer o reparo e diz *language*, inventando um vocábulo, misturando a palavra em LI (*language*) e em LP (*língua*). O som das hesitações também é feito em LP “éé”, nos turnos 2, 6, 8, 14 e 18, em vez de ‘ââ’. No turno 6, o estudante tenta explicar que, se a comunicação não acontece de forma clara (utiliza *clean* em vez de *clear*) e se as aeronaves estão voando em direções opostas, elas podem colidir (*‘the direction opóst colid’*). As palavras aparentemente em LP *opóst* (oposta) e *colid* (colide, colidir), respectivamente *opposite* e *collide*, foram também criadas como uma estratégia de compensação para a falta vocabular em LI. Coincidentemente, essas palavras são bem parecidas com as da LP, fazendo com que um falante de LP consiga compreender a mensagem. No entanto, um falante de outra língua cujas palavras não sejam cognatas poderá ter dificuldades de compreensão. Dessa forma, na linguagem aeronáutica, deve-se evitar os estrangeirismos, as tentativas de criar palavras levando em consideração a L1. Pode ser uma estratégia útil para falantes de mesma língua ou até mesmo para falantes de línguas de mesma origem. Mas quando se trata da comunicação radiotelefônica, em situação de emergência, qualquer falha de comunicação pode gerar um grande problema para a segurança do voo.

No turno 8, o estudante alterna mais uma vez o código para a LP – “reduz” com o intuito de dizer *reduce*. Como os vocábulos são semelhantes nas duas línguas, não provocaria tanto

problema na compreensão, mas é preciso evitar essa alternância quando se trata da comunicação radiotelefônica. No turno 14, o estudante cria a palavra “inter” para expressar *enter*. Da mesma forma, como as palavras são semelhantes, é compreensível, mas também deve ser evitado. No turno 18, o estudante mais uma vez alterna o código para dizer que não sabe a palavra “esteira” em LI. Nesse momento, o professor reformula a palavra em LI (*carousel*) e observa-se o *uptake* por parte do aluno por duas vezes: uma repetindo para memorizar e outra incluindo a palavra no contexto que havia iniciado.

Em todas as interações analisadas, há problemas de pronúncia que interferem de forma direta na compreensão da comunicação, como nesta última interação, no turno 14, por exemplo, quando o estudante pronunciou a palavra *bird* como se fosse *beard*. A pronúncia é um dos descritores de proficiência avaliados no exame de proficiência em inglês de ATCOs e é tarefa do professor trabalhar a correta pronúncia de palavras que causam problemas. No entanto, as questões de pronúncia não serão analisadas neste trabalho, embora os pesquisadores considerem importante ser levantadas.

Quadro 4. Interação 3 – nível pré-intermediário

Interaction 3	
1 P:	so what is the general idea of the text?
2 A3:	so:: this general idea is about how important English is to:: éé to aviation / about éé regulations éé regulations / it talks about éé all the necessary information that you that you use when you're working éé / about parts of a:: airplane / about rules of the aviation a::nd most of all about communication
3 P:	aham
4 A3:	with all the pilots and air traffic controllers
5 P:	aham / and what is the impact of English aviation?/[so if for example]
6 A3:	[[éé we basically use]] for everything
7 P:	ok
8 A3:	so éé I think[y] that's that's the most difficult part 'cau::se éé / it we basically we use English for everything
9 P:	aham
10 A3:	to éé to establish éé communication with all the people around the world
11 P:	aham
12 A3:	in different éé areas
13 P:	aham
14 A3:	so:: I think that's it
15 P:	ok / so the text mentions that we need to keep the airspace safe and it mentions the military aircraft and commercial aircraft / what is the basic difference between those two types of aircraft?
16 A3:	so éé a commercial one is éé is when you es / when you have a: / you establish the most co:: the:: / how can I say that? éé / is basically when you have a:: a:: a strong connection with people around the world

17 P: aham
18 A3: ‘cause military is restricted area
19 P: aham
20 A3: and éé we basically work[y] based on on mi::ssions
21 P: aham
22 A3: a::nd let’s say éé bring[y] cargos around the world and
23 P: aham
24 A3: and connecting people
25 P: aham / ok / that’s it?
26 A3: that’s it.
27 P: ok / good / now imagine that you are my teacher
28 A3: ok
29 P: and you are going to give me the meanings of those words / how will you do that?
30 A3: ok ((lendo)) letter a wing[y]
31 P: aham
32 A3: wing[y] is a part of the aircraft that éé helps the airplane to lift up
33 P: aham
34 A3: and maintain yous (sic) his in the air
35 P: aham
36 A3: éé take-off is basically the consequence of a wing tha::t éé you can éé / how can I say that? éé / take-off you basically ((tosse)) use for the aircrafts to:: to lift up
37 P: aham
38 A3: a::nd and establish your control in the air
39 P: aham / ok
40 A3: éé carry-on luggage is a:: is like a suitcase but not exactly that
41 P: aham
42 A3: éé you can carry on éé with[fy] your hands a::nd and take with[fy] yourself
43 P: aham
44 A3: éé in the airport / and the check-in counter ((tosse)) is when you present your passport a::nd your ID
45 P: aham
46 A3: to:: to initiate your your travel

Fonte: os autores.

O estudante da interação 3 é de nível pré-intermediário e é perceptível a ausência de algumas estratégias utilizadas por estudantes de nível básico, como a alternância de códigos. Para substituir o uso da LP, o estudante utiliza o marcador do discurso *how can I say that?*, nos turnos 16 e 36, ganhando tempo para acessar a palavra ou elaborar o que deseja dizer com outras palavras (paráfrase). As hesitações são feitas também com a sonoridade da LP “éé”, nos turnos 2, 6, 8, 10, 12, 16, 20, 22, 32, 36, 40, 42 e 44. No turno 34, o estudante cria a palavra *yous* para expressar o possessivo adjetivo *his*, mas mistura com o pronome *you*. Estudantes brasileiros costumam apresentar dificuldade de utilizar esses pronomes, generalizando o uso dos que se referem à 3ª pessoa (*his, her*) para *your*. Em seguida, no mesmo turno, o estudante realiza o autorreparo - *his*.

Interaction 4

1 P: what is the text about?

2 A4: is about the importance of the english in the aviation

3 P: ok / and can you give me an example of the importance of english in a communication between a pilot and an air traffic controller?

4 A4: éé the importance?

5 P: yes / you can give me an example of a communication / for example that english is necessary

6 A4: the ATCO / the ATCO and the pilots needs to speak éé clearly to each other

7 P: aham

8 A4: in order to give the:: the right information about a situation

9 P: aham

10 A4: that is happening in the aircraft

11 P: aham

12 A4: something like that

13 P: aham

14 P: ok / do you think that this clear communication affects the number of accidents that happen in aviation?

15 A4: of course / if you:: / if you give an information you don't have the:: the ca, capaci::ty, capacibility of talking a word or something was misunderstanding

16 P: aham

17 A4: that that can cause a lot of damage

18 P: aham / ok / and with your own words can you explain the difference between military aviation and civil aviation?

19 A4: military I think i::s something li::ke the security of the airspace? of the country? and the commercial is more like traveli::ng and stuff like that

20 P: aham

21 A4: with the airliners

22 P: ok / all right / now you're gonna get a list of words and you're going to try and explain those words to me as if you were my teacher / ok?

23 A4: ((rindo)) ok

24 P: all right

25 A4: wing[y] is a part of the aircra::ft that gives the lift a::nd helps to:: fly

26 P: ok

27 A4: take-off éé is when the plane éé goes out of the:: runway? and goes to the:: to the fly itself

28 P: aham

29 A4: carry-on luggage is the luggage you can carry on the:: inside the plane

30 P: aham

31 A4: check-in counter is whe::re:: / is a place? where you do your check-in and you do and you give your boarding pass and stuff like that.

Fonte: os autores.

A interação 4 é também de um estudante de nível pré-intermediário. Semelhantemente à Interação 3, não são identificadas estratégias de alternância de códigos, por exemplo. Há, nos turnos 6 e 27 a hesitação com sonoridade em LP “éé”; e, no turno 15, uma reformulação equivocada que acaba se transformando em um estrangeirismo, provavelmente por dúvida do uso da palavra. O estudante fala corretamente “capacity”, no sentido de habilidade (*capability*),

e reformula para uma palavra inexistente, formada com elementos da primeira *capacity* + elementos da segunda *capability*, criando uma nova: *capacibility*. No turno 27, há uma paráfrase por aproximação semântica no uso de “fly”. A palavra correta seria *flight*. Falantes de LP, pela experiência dos pesquisadores, costumam não pronunciar consoantes mudas finais, ou suprimindo-as ou adicionando uma vogal (a expressão *flight attendant*, por exemplo é pronunciada muitas vezes como *fly attendant* ou *flight(i) attendant(i)*). Dessa forma, não é possível afirmar com certeza se o estudante desconhecia a palavra ou cometeu um equívoco na pronúncia. No entanto, a paráfrase por aproximação ocorreu, mesmo que acidentalmente.

5. Considerações finais

A radiotelefonia aeronáutica é um gênero discursivo peculiar, que utiliza a comunicação exclusiva por voz via rádio e é necessário que os interlocutores (pilotos e ATCOs) utilizem estratégias comunicativas variadas e, ao mesmo tempo, eficazes, a fim de evitar que a comunicação seja um fator contribuinte para acidentes aéreos. Dessa forma, este trabalho analisou quatro interações entre alunos e professor/a, com o objetivo de identificar as estratégias comunicativas utilizadas em uma atividade avaliativa oral.

Nas interações de estudantes com nível de proficiência básico, foram identificadas hesitações, estrangeirismo e, principalmente, alternância de códigos para compensar a falta lexical. Nas interações de estudantes com nível de proficiência pré-intermediário, foram identificadas as paráfrases de aproximação e de cunhagem lexical, hesitações e reformulações.

É importante ressaltar que os estudantes com nível de proficiência mais elevado não utilizaram a estratégia de alternância de código. Essa é uma informação significativa no contexto aeronáutico, porque utilizar um elemento da L1 em uma comunicação radiotelefônica com um interlocutor estrangeiro pode gerar problemas graves para a segurança de voo.

Foi identificada a ausência da paráfrase de circunlocução (TARONE, 1981), que é a estratégia sugerida por ICAO (2010) nas comunicações entre piloto e ATCO, quando há falta de léxico para comunicar. Conclui-se, então, que essa é uma estratégia necessária na educação linguística de estudantes do Curso BCT, com a finalidade de criarem o hábito de explicarem o que querem dizer com outras palavras, quando não possuem conhecimento do vocábulo apropriado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BERRETTINI, Laura. La correzione degli errori nella produzione orale di studenti di italiano come LS. **RILA** (Rassegna Italiana di Linguistica Applicata). 2-3. Roma: Bulzoni, 2016. p. 75-92.
- BIALYSTOK, Ellen; FROHLICH, Maria. Oral Communication Strategies for Lexical Difficulties. **Interlanguage Studies Bulletin**. v.5 n. 1 p. 3-30. Utrecht State University, 1980.
- FERRONI, Roberta. Estratégias Utilizadas por Aprendizes de Línguas Afins: a troca de código. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. n. 51.2. p. 319-339, jul./dez. Campinas. 2012.
- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GRICE H. Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry L. (Ed.). **Syntax and semantics**. New York: Academic Press, 1975. v. 3. p. 41-58.
- ICAO. **Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements**. Montreal: ICAO, 2010.
- JEFFERSON, Gail. Glossary of transcript symbols with an introduction. In: LERNER, Gene H. **Conversation Analysis**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. p. 14-31.
- LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. London: CUP, 1989.
- LINELL, Per; LUCKMANN, Thomas. Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: MARKOVÁ, I; FOPPA, K. (Org.). **The dynamics of dialogue**. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead, 1991. p. 1-20.
- LUDI, Georges; PY, Bernard. **Etre Bilingue**. Oxford: Peter Lang, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003.
- ORLETTI, Franca. **La conversazione diseguale: Potere e interazione**. Roma: Carocci, 2000, p. 9-44.
- TARONE, Elaine. Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. **TESOL Quarterly**. v. 15, n. 3, Sep. 1981. p. 285-295.
- TRAVERSO, Veronique. **L'Analyse des Conversations**. Malakoff: Armand Colin, 2007.
- WALSH, Steve. Classroom interactional competence. In: WALSH, Steve. **Exploring Classroom Discourse: language in action**. London: Routledge, 2011. p. 158-181.

ANEXO

Is English really necessary in Aviation?

English is the language for all pilots and air traffic controllers who operate in international airspace. These people need English to speak, write and understand aviation meteorology, navigation, maps and charts, electronics and avionics, instrumentation, hydraulics, rules of the air, air traffic control regulations and more. Clear communication is important to keep military, commercial and private aircraft operating safely. Precise information helps to reduce the number of incidents and accidents.

PART 3 – COMPREHENSION (0,5 ponto para cada resposta)

- A) What is the text about?
- B) Why is it important that pilots and air traffic controllers understand each other?
- C) Do you think that clear communication and precise information really affect the number of accidents?
- D) In your words, how would you explain the differences between military aircraft, commercial aircraft and private aircraft?

PART 5 – VOCABULARY (0,5 ponto para cada resposta)

List 1

- A) FUSELAGE
- B) BIRD STRIKE
- C) PASSENGER
- D) BAGGAGE CLAIM AREA

List 2

- A) WING
- B) TAKE-OFF
- C) CARRY-ON LUGGAGE
- D) CHECK-IN COUNTER

List 3

- A) ENGINE
- B) BAGGAGE
- C) DOMESTIC FLIGHT
- D) SECURITY CAMERA

O HUMOR NO TEXTO MULTIMODAL PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: DO RISO AO PENSAMENTO CRÍTICO

Joyce dos Santos Honório (UFLA)
Maria Eugenia Batista (UNIFESP)
Tania Regina de Souza Romero (UFLA)

RESUMO

Este capítulo enfoca a análise de textos multimodais, especificamente de textos presentes no livro 2 da coleção *Alive High* (PAIVA et al., 2016) para o Ensino Médio. Foram selecionados textos que abordam a temática tecnologia e que instanciam os gêneros *comic strip* e *cartoon*, assim nomeados no livro didático. Visamos a apresentar uma análise desses textos com base no aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1985; 1994) e na Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). Busca-se um olhar crítico para os aspectos que envolvem o uso de tecnologia na sociedade e para o humor contido nos textos multimodais em questão, de modo a promover uma discussão acerca do impacto sociocultural na vida de estudantes. O arcabouço teórico-metodológico usado propicia análises da língua em uso, considerando o contexto de situação e cultura na construção de significados. Optou-se por trabalhar com textos multimodais pensando em como eles permeiam nosso contexto social e podem estar mais presentes nas salas de aula, propiciando letramento crítico para nossos alunos, agentes transformadores da realidade em que estão inseridos. Os resultados apontam para a predominância de significado representacional, instanciado nos gêneros selecionados, o que diz respeito às escolhas feitas para representar como os participantes estão envolvidos em ações e circunstâncias. O trabalho com textos multimodais permite ir além da análise da gramática visual em sala de aula, possibilitando a professores e aprendizes a percepção da representação contida nos gêneros presentes em livros didáticos e em seus contextos socioculturais, sua interpretação e, por meio do humor, a construção de multiletramentos e letramento crítico.

Palavras-chave: Multimodalidade; Linguística Sistêmico-Funcional; Humor; Livro didático.

1. Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do PIBIC-UFLA⁴⁹, orientado pelas propostas do Projeto de Pesquisa intitulado *Discursos, Representações e Avaliações* e tem como objeto de estudo textos multimodais, especificamente textos que instanciam os gêneros *comic strip* e *cartoon*, presentes em um livro didático (doravante LD) para o ensino de língua inglesa.

⁴⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal de Lavras

Enfocamos a linguagem verbal e imagética em seus diferentes contextos de uso. A imagem, vista como importante recurso social, cultural e político, é entendida como texto, principalmente no contexto da sala de aula, em que é usada frequentemente junto com o texto verbal, falado e/ou escrito, em materiais didáticos diversos, apesar de ser por vezes negligenciada.

Partimos do entendimento que, ao incluir e explorar imagens acompanhadas de texto verbal e humor no contexto da educação, o professor pode proporcionar oportunidades de letramento crítico-analítico para além de produzir o riso, levando em conta o efeito social, cultural e crítico do humor.

Com o objetivo de analisar a semiose intermodal, imagem-texto, nosso estudo é norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. *Qual metafunção predomina no conjunto de textos multimodais analisados?*
2. *Quais experiências com a tecnologia em nossa sociedade encontram-se representadas na relação texto-imagem?*
3. *Quais as contribuições/implicações do humor contido nas imagens para o ensino-aprendizagem de língua inglesa?*

Na primeira seção deste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que orienta as análises; na segunda seção, explicitamos a metodologia de pesquisa, apontando como foi feita a escolha dos textos multimodais e os procedimentos de análise; na terceira seção, os resultados e discussão das análises são apresentados para responder às perguntas de pesquisa; e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. Fundamentação Teórica

Nesta seção, abordamos primeiramente a multimodalidade em livros didáticos (doravante LD), na sequência discorremos sobre o humor, especialmente como parte do processo de ensino-aprendizagem e, em seguida, apresentamos o aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual que fundamentam as análises.

2.1 Multimodalidade nos Materiais Didáticos

O conceito de multimodalidade surgiu a partir da Semiótica Social. Segundo Almeida (2015, p. 45), a “semiótica prima não só pelo estudo daquilo que é dito pelo texto, como também pelas estratégias textuais-discursivas traçadas pelo autor do texto, a fim de exteriorizar

o seu dizer”. Ou seja, texto aqui se enquadra em qualquer tipo de comunicação e as diversas formas de linguagem (palavras, gestos, imagens, cores etc.). Destaca-se que o texto, mesmo aquele que tem apenas linguagem verbal, também é considerado multimodal por utilizar recursos como: tipos de fontes, tamanho, cor, disposição das palavras etc. A semiótica, então, estuda as construções textuais, os ditos e não ditos do texto.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a tecnologia é uma ferramenta que tem contribuído muito para o desenvolvimento dos meios semióticos na comunicação. Com os avanços da mídia e das tecnologias, as imagens estão cada vez mais relacionadas ao texto verbal. Redes sociais como o *WhatsApp* e o *Facebook* tornam ainda possível a comunicação sem a utilização de palavras por meio de recursos como: *emoticons*, figurinhas e *gifs*.

Assim, percebe-se a grande propagação das imagens na comunicação, o que nos leva a atentar para o trabalho com elas nas escolas por meio dos livros didáticos. Sabe-se que o LD dispõe de muitas imagens, no entanto, perguntamos: de que forma elas podem ser exploradas?

É nosso entendimento que o professor deve olhar para o material didático de modo a proporcionar a leitura das imagens, relacionadas ou não com um componente verbal, e explorar o potencial do LD, recurso disponível para o desenvolvimento linguístico, em língua inglesa, em sala de aula. Marcuschi e Cavalcante (2005, p. 238), nesse viés, complementam que “se o LD está na sala de aula e, nela, ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”.

Dionísio (2005) igualmente frisava a importância e a necessidade de um trabalho aprofundado com imagens e recursos semióticos, além do texto verbal, disponíveis nos livros didáticos, uma vez que todos esses componentes são parte integrante do texto.

Em um estudo de caso conduzido em uma escola pública, Gontijo (2021, p. 305, 306) investigou os multiletramentos em aulas de inglês para o ensino médio e sua pesquisa revela que “todos os alunos, sem exceção, demonstraram, por meio de suas respostas e comentários, terem aprendido mais por meio da atividade multimodal” e que a multimodalidade proposta nas aulas “oportunizou o desenvolvimento dos multiletramentos, em especial o letramento visual, o crítico, o digital e o linguístico.”

2.2 O Humor no Texto

O humor integra um processo que está interligado a questões culturais, sociais e ideológicas. Para que seja produzido e interpretado, é necessário que os sujeitos estejam cientes das normas e dos costumes de determinada sociedade. Se para entendermos o humor é preciso

estarmos em sociedade, podemos lhe atribuir a característica contundente de que o humor não é individual. Sendo assim, o humor pode provocar reação social, coletiva, por meio do riso, configurando-se como um fenômeno cultural a ser considerado ao analisarmos textos permeados por humor.

Considerando estudos de autores que buscaram uma compreensão para o humor, Pinto (2017) pontua que rimos daquilo que não nos envolve emocionalmente, que não nos sensibiliza. Ainda, segundo o autor, o humor circula por diversos contextos e tipos de textos (verbais, sonoros, gestuais, entre outros), visando a gerar o riso, mas também, acrescenta o autor, visa a “criticar, contestar ou reafirmar os valores dominantes de uma sociedade” (PINTO, 2017, p.75). Desse modo, o humor apresenta um rico campo de estudo e análise, em que é possível explorar questões que envolvem diversos aspectos socioculturais.

Em outras palavras, humor é discurso, estrutura e acontecimento, sendo esse acontecimento, de acordo com Oliveira (2018):

o encontro de uma atualidade com uma memória criando um terceiro discurso. O discurso de humor é resultado do acontecimento. É ele que dispara o riso, portanto a disputa dos diferentes discursos por sentidos através dos mesmos significantes faz surgir a novidade discursiva pela fusão metafórica de sentidos. (OLIVEIRA, 2018, p. 16)

Diferente de um ato, muitas vezes involuntário, como o riso, o humor é consciente, proposital, provocante, desafiador e crítico. Em suma, é parte integrante de significados e críticas sociais, portanto, justifica-se sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Daí sua presença em materiais didáticos adotados em escolas.

Segundo Mota (2017), os livros didáticos são as ferramentas de ensino mais utilizadas nas escolas por trazerem conteúdos prontos e elaborados, o que facilita as aulas de professores que não têm tempo ou recursos para produzir o seu próprio material. Muitos livros didáticos trazem textos quadrinizados (MOTA, 2018) que deixaram de ser uma simples leitura de passatempo e passaram a ser inseridos no ambiente escolar, sendo lidos e interpretados sob uma nova perspectiva, incluindo os elementos verbo-visuais. Para a autora (2017, p. 136), “o quadrinho vem provocar um verdadeiro deslocamento no modo de ler, subvertendo a ideia hegemônica de texto como um conjunto de palavras organizadas”.

Assim, podemos dizer que o humor configura-se em um rico recurso linguístico, multimodal, histórico e cultural, e cabe ao professor saber explorar as várias possibilidades que ele pode oferecer. De Souza Costa (2019, p. 241), citando Ramos (2012, p.30), reforça essa ideia ao declarar que “ao entrarmos em contato com os quadrinhos, lidamos com uma

linguagem específica, até autônoma”, considerando os aspectos visuais somados aos verbais, como forma de novas possibilidades linguísticas.

Nas próximas seções, discorreremos sobre o referencial teórico linguístico que explicitará os significados em textos multimodais que trazem o humor em livros didáticos.

2.3 A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) configura-se como um quadro teórico para análise linguística de significados construídos por meio da linguagem usada em práticas sociais. Para a LSF, a linguagem está inserida em um contexto de cultura e de situação e, portanto, estabelece uma relação de interdependência com eles (ALBUQUERQUE JR, 2009).

O quadro teórico da LSF (HALLIDAY, 1985, 1994; EGGINS, 1994) permite a investigação das possibilidades de escolhas linguísticas que podem ser feitas dependendo do contexto em que estamos inseridos. Neste quadro teórico, a língua é entendida como um *sistema* constituído por seu reservatório lexicogramatical a partir do qual fazemos determinadas escolhas linguísticas. Este sistema é sociosemiótico, ou seja, dependendo do contexto e dos participantes da interação, a língua tem seu caráter funcional e constrói significados no âmbito das representações de nossas experiências, das nossas relações e da organização textual.

Considera-se que texto e contexto não podem ser dissociados e que o texto pode construir diferentes significados. Assim, destacamos os conceitos de contexto de cultura e de situação, nos quais a LSF se baseia para promover análises de gêneros de textos que permeiam nossas interações sociais. O contexto de cultura é abstrato, pois reflete “práticas institucionalizadas em grupos sociais” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 28). Já o contexto de situação é específico, pois descreve o objetivo da interação, quem dela participa e o como ela é realizada.

Considerando que uma das principais características da língua é gerar significados, Halliday (1994) apresenta três metafunções e o significado que cada uma delas constrói: (a) Ideacional - constrói significados de manifestações das ideias e das experiências vividas pelos sujeitos; (b) Interpessoal - que diz respeito à construção de significados sobre a forma como os sujeitos interagem e se relacionam, as suas intenções; e (c) Textual - por meio da qual significados são construídos pela organização do texto. Levando-se em conta que este estudo é voltado para as experiências representadas nos textos multimodais selecionados para análise, passamos a detalhar a metafunção ideacional.

A metafunção ideacional manifesta-se gramaticalmente pelo sistema de transitividade que “é a materialização léxico-gramatical do componente ideacional” (HEBERLE, 2018) e se constitui por três componentes básicos: processos, que é o núcleo verbal, os participantes, que são aqueles envolvidos na ação e, finalmente, as circunstâncias, que é o grupo adverbial que especifica, por exemplo, o lugar, tempo e modo pelo qual a ação é realizada. Halliday (1985, 1994) classificou seis tipos de processos (verbos): material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial.

Os processos materiais referem-se ao *fazer, agir, acontecer* e têm como participantes o ator, a meta, o escopo e o beneficiário. Os processos mentais são os que representam o que acontece no interior da pessoa, como o pensar, o querer, o sentir; os participantes são o experienciador e o fenômeno (realidade relatada). Os processos relacionais identificam e caracterizam pessoas, coisas e situações por meio dos verbos *ser* e *ter* e seus correlatos e seus participantes são portador e atributo (qualidade expressa por meio de adjetivos), no caso do processo relacional atributivo, e identificado e identificador, no caso do relacional identificativo que estabelece a relação entre duas entidades. Os processos verbais realizam-se por meio de verbos como *dizer, falar, pedir*, tendo como participantes o dizente, a verbiagem (o que foi dito, relatado) e o receptor. Os processos comportamentais remetem a manifestações fisiológicas, como *dormir e acordar* ou comportamentos psicologicamente motivados, como *rir, chorar e suspirar*, e seus participantes são o comportante e o comportamento. Por fim, os processos existenciais encerram significados do haver e do existir; o que traz somente um participante, denominado existente.

Esse aporte linguístico auxiliará a compreensão de significados construídos nos componentes textuais que integram os textos multimodais em análise.

Passamos, então, à Gramática do Design Visual, que permite interpretar os significados construídos nas imagens.

2.4 Gramática do Design Visual

A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), é fundamentada na LSF e possibilita a análise da composição, das representações e das interações presentes em imagens.

Assim como fazemos escolhas léxico-gramaticais, ao analisarmos imagens, podemos observar quais escolhas de cores, de objetos, da posição desses objetos, de pessoas e do olhar dessas pessoas foram feitas para construir a interação com o leitor/observador da imagem.

Os significados da GDV estão organizados igualmente por metafunções. A correspondência entre as metafunções de Halliday, na LSF, e as de Kress e van Leeuwen, na GDV, estão resumidas no Quadro 1.

Quadro 1 - Quadro Comparativo sobre as Metafunções da LSF e da GDV

Halliday	Ideacional	Interpessoal	Textual
Kress e Van Leeuwen	Representacional	Interativa	Composicional

Fonte: as autoras (adaptado de Painter; Martin; Unsworth, 2013, p.7)

A metafunção representacional constrói estruturas visuais para representar processos narrativos, participantes e circunstâncias que envolvem a ação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A metafunção interativa estabelece a relação entre o objeto representado na imagem e quem a observa, e a composicional estabelece a contextualização entre os elementos presentes da imagem.

Considerando a natureza dos textos multimodais desta investigação, centramo-nos na explicitação dos fundamentos das metafunções representacional e interativa.

No âmbito da *Metafunção Representacional*, temos a representação narrativa, na qual os participantes estão envolvidos em eventos executando alguma ação e ligados por vetores que apontam direção. Portanto, dependendo dos vetores dos participantes e suas ações, é possível determinar qual tipo de processo está envolvido na narrativa, sendo eles processos materiais, que representam ações, relacionais e/ou verbais.

Para Kress e van Leeuwen (2006), o processo de ação é representado por vetores, linhas que indicam a direção dos movimentos dos participantes, o que contribui para a interação entre eles. Esse vetor ou linhas de apontamento não são demonstrados nas imagens de modo explícito, mas são percebidos por meio das ações realizadas por aqueles presentes nas imagens, em que suas ações determinam quem executa a ação e quem a recebe. O participante que executa a ação é chamado de *ator* e aquele que recebe a ação é a *meta*. Por haver a indicação de vetores, há uma determinada estrutura, sendo transacional quando o participante ator direciona a ação para um participante meta, bidirecional quando há a troca de papéis entre os participantes, ora um é ator, ora um é meta, dessa forma promovendo a interação entre eles, e não transacional em que a ação do ator não é direcionada a algo ou alguém especificamente.

Quando a ação do participante tem como referência o olhar a algo ou a alguém, a ação se transforma em processo de reação. O participante que olha é chamado de *reator* e aquele a

quem é dirigido o olhar é chamado de *fenômeno*. Assim como no processo de ação, no processo de reação também há a presença de vetores e estruturas, ou seja, quando o alvo do olhar é visível na imagem, temos a configuração de uma reação transacional. Contudo, quando o alvo do olhar do reator não é identificado, a estrutura torna-se uma reação não-transacional.

O processo verbal é marcado pela presença de balões de diálogos representando falas. O participante, aquele de quem parte a fala, é chamado de *dizente*, e o conteúdo, ou seja, a fala, é o *enunciado* (*utterance*) contido no balão (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 75). Os processos mentais, por sua vez, são representados por balões de pensamentos dos participantes. Logo, temos o participante de quem parte o pensamento chamado de *experienciador* e o conteúdo do balão chamado de *fenômeno*.

Na representação conceitual, diferentemente da representação narrativa, não há a presença de vetores por não haver participantes executando ações. Os representantes são classificados em termos de classe, estrutura e significação e são representados por processos do tipo classificacional, analítico ou simbólico.

Quadro 2 - Processos e Seus Participantes da Representação Conceitual

Processos	Participantes
Processo Classificacional	Subordinadas e Superordinado
Processo Analítico	Portador e Atributos Possuídos
Processo Simbólico (Atributo e Sugestivo)	Portador e Atributos Possessivos

Fonte: as autoras

Em um processo classificacional, os participantes são apresentados em um grupo com características comuns, pertencentes a um mesmo grupo ou classe; nesses casos há uma relação de subordinados e superordinados de forma taxonômica, ou seja, a imagem apresenta uma simetria em que alguns participantes serão subordinados a uma categoria maior.

No processo conceitual analítico, os participantes são representados por meio de uma estrutura que relaciona a parte e o todo, em que os participantes são chamados de portador (o todo) e atributos (a parte).

Por fim, os processos simbólicos representam símbolos, a sua significação. Os participantes, portador e atributos possessivos são caracterizados por atributos que chamam a atenção por meio da escolha das cores, da posição do participante e dos objetos, entre outras

características. Os processos simbólicos são divididos em *atributivo* e *sugestivo*. No atributivo, o participante é realçado pela sua posição, foco, tamanho, entre outros, dentro da imagem, contando com a presença de um portador e um atributo simbólico. No processo sugestivo, em que há apenas um participante, o significado simbólico é caracterizado pela mistura de cores, suavidade do foco, dentre outras características, mostrando, por exemplo, apenas a silhueta dos participantes.

A *Metafunção Interativa* indica interação com o interlocutor, observador da imagem, e apresenta duas funções: Demanda e Oferta. Na primeira função, o contato com o observador da imagem é direto, por meio do olhar da pessoa presente na imagem, com a intenção de envolvê-lo em uma ação ou provocar uma reação. A segunda função não estabelece contato direto por meio do olhar com o observador da imagem e, geralmente, as representações desse tipo são imagens que apresentam objetos e animais.

Em se tratando de imagens que circulam em um contexto de ensino-aprendizagem de língua inglesa, despertou-nos o interesse em investigar quatro textos multimodais, os possíveis significados que eles constroem e como estes podem ser percebidos e discutidos em aula no âmbito das representações sociais neles presentes.

3. Metodologia da Pesquisa

Este é um estudo analítico de natureza qualitativa, ou seja, não visa a generalizações (NUNAN, 1992), uma vez que discute e interpreta, de forma embasada teoricamente, uma seleção de textos de uma coleção.

Para este estudo foram selecionados quatro textos multimodais que abordam o uso de tecnologias, presentes no livro 2 da coleção *Alive High* (PAIVA *et al.*, 2016), destinado ao segundo ano do ensino médio, selecionada no âmbito PNLD⁵⁰. Os textos multimodais 1 e 2 foram extraídos da unidade 1, intitulada *Making Connections*, e os textos 3 e 4 da unidade 7, intitulada *It's on TV*.

A seguir, são discutidos os resultados à luz da fundamentação teórica.

⁵⁰ Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

4. Resultado e Discussão das Análises dos Textos Multimodais

Cada um dos quatro textos multimodais selecionados é considerado tanto pela ótica da GDV quanto da LSF. Segue-se, então, uma discussão que leva em conta os significados e seu reflexo para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para o público alvo em foco.

Na imagem 1, os significados são construídos por meio da metafunção representacional-narrativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), em que estão os participantes identificados como reator e fenômeno e processo reacional.

Figura 1 – Texto Multimodal 1



Fonte: Paiva *et al.* (2016)

Esta é uma representação narrativa por conter a presença de participantes em uma determinada situação, e de vetores que configuram o tipo de estrutura transacional, ou seja, interação ou reação. O processo identificado na Figura 1 é chamado de *processo de reação transacional*, pois, em uma representação, quando a ação do participante se configura pela direção do olhar, o processo de ação se transforma em reação em que o ator é chamado de *reator* e a meta de *fenômeno*. Nessa imagem temos uma reação transacional, pois podemos visualizar o alvo do participante *reator* (pessoa à esquerda) em direção do participante *fenômeno* (pessoa da direita).

Na análise do componente verbal (Quadro 3), identificamos o processo mental emotivo *love*, que expressa significado irônico, o fenômeno “*our nights in together, just you, me, and our 756 friends*”.

Quadro 3 – Análise do texto contido na Figura 1

I	Love	our nights in together, just you, me, and our 756 friends
Experienciador	Processo: mental emotivo	Fenômeno

Fonte: as autoras

A ironia acentua-se especialmente pela seleção lexical “*together*” (juntos), uma vez que a imagem sugere que o casal não está interagindo entre si, apesar de sentados lado a lado e, segundo a fala da personagem, considerarem esta uma noite em que estariam juntos. Em vez disso, a interação acontece virtualmente com “756 amigos”. Destaca-se, portanto, a ilusão de companhia nas redes sociais, fato do qual nem sempre os jovens estão conscientes.

Assim, a comicidade trazida pelo texto multimodal tem potencial para gerar discussão em aula a partir de um contexto familiar aos alunos e, possivelmente, levá-los à reflexão crítica sobre valores das relações interpessoais.

No texto multimodal 2 (Figura 2), os significados também são construídos por meio da metafunção Representacional-narrativa na qual identificamos uma representação narrativa por conter participantes e vetor direcionado ao computador, instanciada por meio de balões que configuram o processo verbal, indicando a fala do participante.

Figura 2 – Texto Multimodal 2



Fonte: Paiva *et al.* (2016)

Como dito anteriormente, em representações narrativas, a presença de vetores determina o tipo de estrutura transacional que conecta os participantes. No caso da Figura 2, o vetor conecta o participante (o lobo) nomeado *dizente*, por envolver um processo verbal, com o balão que carrega o *enunciado* e a interação com os porquinhos identificados na imagem, o alvo de interesse do lobo.

Quadro 4 – Análise do texto contido na Figura 2

Hello,	it	's	Grandpa	here...
Cumprimento Adjunto Interpessoal	Identificado (o lobo)	Processo Relacional identificativo	Identificador	Circunstância de lugar

Fonte: as autoras

Ao analisarmos o texto que acompanha a imagem (Quadro 4), percebemos a representação conceitual por meio do processo relacional que estabelece a relação entre identificado e identificador. A Figura 2 pode propiciar o debate crítico a partir da imagem do lobo sobre a representação simbólica do perigo que as redes sociais podem apresentar. Outro ponto com relação às redes sociais são os perigos a que muitas vezes estamos expostos. Atualmente, estudantes ficam expostos a diversos estímulos multimodais de maneira muito rápida e de fácil acesso, como os ambientes virtuais de relacionamentos. Esta imagem, portanto, pode ser uma oportunidade de discussão sobre os espaços virtuais que podem levar crianças e adolescentes a cair em armadilhas indesejadas.

Mais uma vez, temos na Figura 3 significados sendo construídos no âmbito da metafunção Representacional-narrativa, por meio da qual identificamos participantes, reator e fenômeno, e o processo verbal *dizer* (*say*).

Figura 3 – Texto Multimodal 3



Fonte: Paiva *et al.* (2016)

A imagem contém uma representação narrativa, como já explicitado nas análises anteriores, e também se configura como um *processo reacional*, visto que o foco está voltado para a direção do olhar. Dessa forma, temos uma reação transacional em uma *estrutura bidirecional*, um participante olhando para o outro. Em casos assim, é possível assumir que ambos os participantes assumem ora o papel de *reator*, ora o papel de *fenômeno*. A imagem

não traz um balão de fala mas uma transcrição da fala do garoto. O Quadro 5 traz a análise da transitividade, explicitando a representação da experiência vivida por meio de um processo verbal acompanhado de um relato.

Quadro 5 – Análise do texto contido na Figura 3

Mummy...	one of my friends	says	you can watch, films and cartoons and stories on T.V as well
Vocativo Interpessoal	Dizente	Processo Verbal	Relato

Fonte: as autoras

Podemos inferir a possível crítica à disputa pelo uso da televisão. A mãe está interessada no consumo estimulado pela propaganda na TV e o menino sugerindo outro uso, ou seja, assistir a filmes e a desenhos animados.

A análise do texto multimodal 4 (Figura 4) revela, mais uma vez, uma representação narrativa, visto que temos dois participantes envolvidos em uma determinada situação, com a indicação de linhas de vetores que apontam a direção do olhar. A figura em questão também se classifica como um processo reacional, já que o foco dos participantes se dá pela direção do olhar de um para o outro, ao contrário dos textos multimodais anteriores, nos quais não é possível visualizarmos o alvo desse olhar. Dessa forma, a imagem apresenta uma estrutura não-transacional, na qual os *reatores*, os dois participantes representados na imagem, olham para algo que está fora da janela; esse algo, o *fenômeno*, é o alvo do olhar dos reatores, que os leitores da imagem podem inferir como sendo a televisão.

Figura 4 – Texto Multimodal 4



Fonte: Paiva *et al.* (2016)

Importante pontuar que os processos na legenda da imagem, analisados nos Quadros 6, 7 e 8, representam ações que levaram à reação, tendo em vista a direção dos olhares dos participantes envolvidos na situação.

Quadro 6 – Análise do texto contido na Figura 4

Your father	kicked in	the screen	(and)
Ator	Processo Material	Meta	Conjunção Paratática

Fonte: as autoras

Quadro 7 – Análise do texto contido na Figura 4 (continuação)

(your father)	threw	the set	out the window
Ator	Processo Material	Meta	Circunstância de modo – meio

Fonte: as autoras

Quadro 8 – Análise do texto contido na Figura 4 (continuação)

He	feels	violence on TV is a bad influence
Experienciador	Processo Mental Perceptivo	Fenômeno

Fonte: as autoras

O componente verbal do texto multimodal 4, revela o humor que a imagem ironicamente sugere sobre o uso da violência, atirar o aparelho de televisão pela janela, para “combater” a violência veiculada pela mídia televisiva.

5. Considerações Finais

Com base nos textos multimodais analisados, é inquestionável o papel das imagens na construção dos significados. Sendo assim, as imagens e suas possíveis interpretações podem ser exploradas criticamente em aula, configurando formas de ler o mundo que nos cerca, possivelmente proporcionando discussões acerca de diversas práticas sociais.

O trabalho com imagens pode ir além do estudo da gramática visual e da transitividade. Elas interpretam o mundo e podem ser relevantes para a transformação social. É, portanto, crucial proporcionar oportunidades para que os alunos interpretem essas imagens e construam pensamento crítico a partir delas, como aponta Pinto (2017).

As imagens analisadas sinalizam o papel do humor como componente para o engajamento dos estudantes nas aulas de língua inglesa, bem como para a reflexão sobre os valores e questões socialmente relevantes para a faixa etária dos estudantes da educação básica pública.

Referências:

ALBUQUERQUE JR. D. M. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, M. H. de P. **Ensino-Aprendizagem de LI em uma Abordagem Multimodal no Ensino Médio da Escola Pública**. 2015. 242p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/13752/1/Maria%20Helenice%20de%20Paiva%20Almeida.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DE SOUZA COSTA, F. Quadrinhos no livro didático e o ensino-aprendizagem de língua italiana. **Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.237-254, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v21n1p237-254> Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/11941/7583>. Acesso em: 28 abr. 2022.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygange, 2005, p. 159-177.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 1994.

FUZER, C.; CABRAL, S.R.S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Mercado de Letras, 2014.

GONTIJO, M. R. Multimodalidade para o Desenvolvimento dos Multiletramentos nas Aulas de Inglês: um estudo de caso em uma escola pública de Divinópolis/MG. *In*: SILVA, R. C. E QUEIROZ, L. A. A. (Orgs.). **Multimodalidade, ensinosa e aprendizagens**. Pimenta Cultural, 2021, p. 284-308. DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.547.284-308

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994.

HEBERLE, V.M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, p. 81-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445081591698601009>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/NCd8XtZrhDZ5RYcVFNGDMBP/?lang=pt> . Acesso em: 28 abr 2022.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. *In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.), Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005, p. 237-260.

MOTA, I., de O. Um estudo discursivo sobre o modo de abordagem do humor por livros didáticos de inglês. **Polifonia**. Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 132-145, jan-jun. 2017.

MOTA, I. de O. O humor em tiras em quadrinhos. **Literartes**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2018.139732. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/139732>. Acesso em: 28 abr. 2022.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. S. S. de. **A causa daquilo que gargalha: humor e discurso**. 2018. 101p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189231>. Acesso em: 28 abr. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. *et al.* **Alive High**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.

PAINTER, C.; MARTIN, J.; UNSWORTH, L. **Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books**. Equinox Publishing Ltd, 2013.

PINTO, G. **Referenciação e humor em tiras da personagem Marly**. 2017. 113p. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto. 2012.

SOBRE OS AUTORES

Maiara Alvim de Almeida é doutora e mestra em Letras (Estudos Literários) pela UFJF e licenciada e bacharela em Letras também pela UFJF. Nascida em Volta Redonda, Rio de Janeiro, atua como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) no *campus* Resende, lecionando disciplinas de língua inglesa, língua portuguesa e literaturas. Desenvolve pesquisas sobre narrativas eletrônicas, diálogos entre quadrinhos e literatura e recepção em meio digital. E-mail: maiara.almeida@ifrj.edu.br

Paula Tessare Piccolo é mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, bacharel em Direito, especialista em Educação a Distância e Designer Educacional. Atua como professora de língua inglesa na educação básica e também ministrando aulas particulares. Desenvolve pesquisas na área de jogos de tabuleiro na Educação. Fundadora do *Instituto Jedai*, ministra oficinas sobre como usar jogos de tabuleiro na educação básica, técnica, superior e corporativa. E-mail: teacherpaulapiccolo@gmail.com

Laila Alves Santos é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e graduada em Letras Inglês/Português e pós-graduada em Língua Portuguesa. É pesquisadora de instrumentos lúdicos do agir docente e residente na cidade de Volta Redonda, interior do Rio de Janeiro. Atua como professora de língua inglesa da educação básica na rede particular e pública. Professora de língua inglesa em cursos de ensino superior (UGB-VR): Licenciatura em Letras, Sistemas da Informação e Empreendedorismo com Jogos e Gamificação na graduação de Sistemas para Internet (FAETERJ-BM). E-mail: lailaalvessantos85@gmail.com

Patrícia Tosqui-Lucks é doutora e mestre em Linguística pela UNESP – Campus de Araraquara e possui pós-doutorado em Linguística de Corpus aplicada ao desenvolvimento de materiais didáticos pela FFLCH-USP. Com mais de 20 anos de experiência no ensino de Inglês para fins específicos (ESP), em diversos contextos, é desde 2009 a supervisora do setor de capacitação em inglês aeronáutico do Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA). É também líder do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico (GEIA) credenciado no CNPq desde 2013, e membro do Grupo de Pesquisas da *International Civil Aviation English Association* (ICAEA). E-mail: patricialucks@gmail.com

Patrícia Palhares Tupinambá Fernandes de Sá é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté e graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba. Atuou como professora de Inglês em contexto específico (Inglês Aeronáutico) na Escola de Especialistas de Aeronáutica, de 2005 a 2017. Atualmente atua como professora e coordenadora de Língua Inglesa de cursos presenciais e a distância no Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), organização da Aeronáutica. E-mail: patidesa@hotmail.com

Juliana de Castro Santana é doutora e mestra em Linguística Aplicada pela UNICAMP, com pós-doutorado em Tradução pela mesma instituição. Possui graduação em Letras pela UNESP. Foi professora adjunta no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), de 2012 a 2019. Foi professora na Faculdade de Tecnologia (FATEC), de 2012 a 2021. Atualmente é consultora da Língua Inglesa no Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), organização da Aeronáutica, onde atua na capacitação, instrução e produção de material para o ensino de Inglês Aeronáutico para Controladores do Tráfego Aéreo. E-mail: julianacastrosantana@hotmail.com

Elida Maria Rodrigues Bonifácio é doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP, mestra em Linguística Aplicada pela UnitaU, licenciada em Letras (Português/Inglês) e especialista em Ensino de Inglês pela UFMG. Atua como docente de língua inglesa na Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR) por mais de 10 anos. É membro do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico (GEIA), sediado no Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA). Tem interesse em pesquisas sobre desenvolvimento de material didático, educação linguística em língua inglesa para fins específicos e formação de professores. E-mail: elidamtcplttc@gmail.com

Carlos Alberto Babboni é mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU (2017), especialista em Inglês pela mesma Universidade (2009) e possui o certificado CELTA pela ITTC de Bournemouth, Inglaterra (1999). Desde 2010 é professor na Escola de Especialistas de Aeronáutica (EEAR), lecionando ESP e desenvolvendo materiais didáticos para estudantes de diversos cursos, incluindo controle de tráfego aéreo e manutenção de aeronaves. É membro do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáuticos (GEIA) do Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA). Tem interesse em pesquisas sobre pronúncia do inglês no contexto de aviação. E-mail: carlbabboni@gmail.com

Joyce dos Santos Honório é licenciada em Letras Português/Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFLA). Desenvolveu projetos de iniciação científica no campo das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino de línguas e no campo de análise linguística no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado *Discursos, Representações e Avaliações*. E-mail: joyelse13_@hotmail.com

Maria Eugenia Batista é doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora adjunta e coordenadora da Licenciatura em Letras Português/Inglês da UNIFESP. Atua no PPG-Letras, área de Estudos Linguísticos. Membro do GT Linguística Sistêmico-Funcional e do Grupo de Pesquisa SAL. Foi professora e coordenadora adjunta da Licenciatura em Letras Português/Inglês, coordenadora do PIBID Letras-Inglês na UFLA e do Núcleo de Línguas do Inglês sem Fronteiras na UFLA. Atuou na pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura da UNIP e foi professora de inglês para fins específicos e literatura em outras instituições privadas de ensino superior em São Paulo. E-mail: mebatista@unifesp.br

Tania Regina de Souza Romero é doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989 e 1998) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2007). É membro do Conselho Editorial de Revistas Científicas da área e Professora Associada no Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Lavras, onde atua na graduação e pós-graduação. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada, vinculado à ANPOLL. Pesquisa na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Desenvolvimento de Educadores, Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Avaliação de Aprendizagem, Identidades Docentes e Linguística Sistêmico-Funcional. E-mail: taniaromero@ufla.br

SOBRE OS ORGANIZADORES



Ewerton Batista-Duarte é doutorando, com bolsa CAPES, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPG-LCL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com a University of Lagos, na Nigéria. Possui Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Unitau), Especialização em Ensino de Inglês e Literatura Norte-americana pelo Centro Universitário Claretiano (Ceucar); Especialização em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência como professor de inglês na educação básica; em programas de intercâmbio com estudantes do Ensino Médio; em projetos internacionais com professores da África do Sul e Rússia e no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do Ministério da Educação (MEC), tendo atuado como avaliador de obras didáticas inseridas na área de Língua Inglesa. Atualmente, é monitor sênior no PID, ligado ao curso de Letras da Unitau, e, também, é membro do Grupo de Pesquisa “Literaturas e Ancestralidades Negras” (LAN), vinculado ao PEPG-LCL, da PUC-SP. Seus interesses de pesquisa incluem as áreas/temáticas: estudos pós-coloniais, literatura africana anglófona, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa frente à Lei 10.639/03, romance nigeriano, cultura igbo e metaficção historiográfica. E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com



Silvia Matravolgyi Damião é graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, com mestrado (1994) e doutorado (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora colaboradora do Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Unitau e do Laboratório de Cidadania e Tecnologias Sociais do ITA, onde foi professora de 1988 a 2015. No ITA

ministrou aulas de Inglês para Fins Específicos; Tecnologia e Sociedade; Tecnologia Social, Educação e Cidadania; e Educação e Tecnologia. Participou ativamente na implantação do C-Lab do ITA, Programa de Extensão Universitária pautado no modelo D-Lab/MIT. Foi Chefe do Departamento de Humanidades e Chefe da Divisão de Alunos. Integrou a equipe de avaliação pedagógica do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2020, (língua inglesa) e PNLD 2021 (Projetos Integradores e Projetos de Vida) atuando como Coordenadora Adjunta. No Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da UnitaU orienta trabalhos nas áreas de formação de professores; ensino-aprendizagem de língua inglesa; elaboração de material didático; e educação e tecnologias digitais. Tem experiência nas áreas de formação de professores de línguas; ensino-aprendizagem de línguas; desenho de curso; tecnologia e educação; e de projetos de tecnologia social. Email: silviamatrav@gmail.com



Karin Quast possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Grupo Pensamento e Linguagem-GPPL), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (UNITAU), especialização em Ensino da Língua Inglesa (UNITAU) e licenciatura em Letras. Trabalha com ensino de língua inglesa há mais de 30 anos, tendo lecionado em diversos institutos de línguas e empresas na região (como INPE, Embraer, Avibrás, Johnson & Johnson, GM, dentre muitas outras). Nesse período, trabalhou também com treinamento de professores. Sua atuação no campo de formação de professores se inicia em 2001, quando passa a ministrar a disciplina *Fonologia da Língua Inglesa* no curso de Especialização em Língua Inglesa (UNITAU). Atualmente é professora permanente do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNITAU), no qual atua desde 2015, orientando e realizando pesquisas na área de ensino de línguas, principalmente com temas relacionados a Metodologias Ativas, com ênfase em *storytelling*, jogos (digitais, de tabuleiro, *Role-Playing Games*-RPGs, Jogos de Realidade Alternativa-ARGs) e gamificação/*Gameful Design*). Também atua intermitentemente como tradutora, além de ministrar cursos de inglês e sobre Gamificação. E-mail: ludificar.ensinolinguas@gmail.com

Apoio:

LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO



UNITAU

Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-45-0

BR



9 786586 914450