

Ferramentas e Estratégias para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Organizadores
Adriana da Rocha Carvalho
Glauber Lima Moreira
Lorena Lima Barbosa

Línguas Estrangeiras



Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Joélia Marques de Carvalho

Pró-Reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

Pró-Reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

Pró-Reitor de Administração e Planejamento

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS NATOS

Ana Cláudia Uchoa Araújo

Cristiane Borges Braga

Joélia Marques de Carvalho

Sara Maria Peres de Morais

Tiago Estevam Gonçalves

CONSELHEIROS TITULARES

Alisandra Cavalcante Fernandes de Almeida	Nadia Ferreira de Andrade Esmeraldo	Rommulo Celly Lima Siqueira
David Moreno Montenegro	Auzuir Ripardo de Alexandria	Harine Matos Maciel
Paula Patricia Barbosa Ventura	Francisco Jose Alves de Aquino	Maria do Socorro de Assis Braun
Josefranci Moraes de Farias Fonteles	Sandro Cesar Silveira Juca	Sarah Mesquita Lima
Marcilio Costa Teixeira	Antonio Cavalcante de Almeida	Jose Eranildo Teles de Nascimento
Marieta Maria Martins Lauer	Beatriz Helena Peixoto Brandao	Igor de Moraes Paim
Barbara Suellen Ferreira Rodrigues	Joao Eudes Portela de Sousa	Nara Lidia Mendes Alencar
Sebastiao Junior Teixeira Vasconcelos	Juliana Zani de Almeida	Meire Celedonio de Silva
	Glauber Carvalho Nobre	Marilene Barbosa Pinheiro
		Wendel Alves de Medeiros

Ferramentas e Estratégias para o Ensino e a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Organizadores

Adriana da Rocha Carvalho

Glauber Lima Moreira

Lorena Lima Barbosa

Línguas Estrangeiras

Fortaleza - CE
2026



Ferramentas e estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.
Organizadores: Adriana da Rocha Carvalho, Glauber Lima Moreira e Lorena Lima Barbosa.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI Editora IFCE – EDIFCE

As informações contidas no livro são de inteira responsabilidade dos seus autores.

EDITORA IFCE

Editor Executivo

Tiago Estevam Gonçalves

Editora Adjunta e Normalização

Sara Maria Peres de Morais

Revisão

Marilene Pinheiro

Projeto Gráfico e Diagramação

Phabrica de Produções:

Alecsander Coelho, Daniela Bissiguini, Érsio Ribeiro, Kauê Rodrigues,
Paulo Ciola, Rebeca Tonello e Thiago Cordeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Editora IFCE - EDIFCE

PF375 Ferramentas e estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. / Organizadores: Adriana da Rocha Carvalho, Glauber Lima Moreira e Lorena Lima Barbosa. --. Fortaleza: EDIFCE, 2026.72 p. il. (Coleção Vozes)

E-book no formato PDF 3.609 KB

ISBN: 978-65-84233-06-5 (e-book)

ISBN: 978-65-84233-07-2 (impresso)

DOI: 10.21439/EDIFCE.108

1. Linguagem. 2. Ensino. 3. Língua estrangeira. 4. Aprendizagem I. Carvalho, Adriana da Rocha (org.). II. Glauber, Lima Moreira (org.). III. Barbosa, Lorena Lima (org.). IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. V. EDIFCE. VI. Título.

CDD 418

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Morais CRB N° 3/901



Contato

Rua Jorge Dumar, 1703 - Jardim América, Fortaleza - CE, 60410-426. Fone: (85)34012263 /

E-mail: edifce@ifce.edu.br / Site: editora.ifce.edu.br.

Sumário

Docência e tecnologia: <i>flipgrid</i> como recurso educacional digital na aprendizagem de Inglês como LE	16
1. Introdução	16
2. Recursos educacionais digitais (RED) e ensino de língua inglesa	18
3. <i>Flipgrid</i> como recurso auxiliar na aprendizagem de língua inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e cursos livres de idiomas	22
4. Considerações finais	27
Material didático gamificado para a percepção auditiva dos sons de língua alemã através do <i>learningapps</i>	30
1. Introdução	30
2. Desenvolvimento	32
3. Considerações finais	41
O uso do aplicativo <i>storybird</i> no desenvolvimento da escrita em língua inglesa	44
1. Introdução	44
2. Desenvolvimento	46
3. Considerações finais	56
O uso de <i>podcasts</i> como ferramentas tecnológicas para aprendizagem de língua inglesa	59
1. Introdução	59
2. As inovações tecnológicas no processo de aprendizagem	62
3. Organização da análise e discussão dos dados	64
4. Considerações finais	71

Aprendizagem cooperativa e o ensino de inglês: uma análise da colaboração em atividades de expressão oral no livro didático <i>American English File</i>	74
1. Introdução	74
2. Desenvolvimento	77
3. Conclusão	86
Construindo estratégias para o ensino dos fonemas /r/ e /rr/ do espanhol em contraste com o português brasileiro	90
1. Introdução	90
2. A pronúncia dos fonemas /R/ e /RR/ do espanhol e o contraste semântico com o português	95
3. Considerações finais	100
Termos referentes a bebidas como base de um glossário português-japonês	102
1. Introdução	102
2. Apresentação do glossário bilíngue (português - japonês)	106
3. Considerações finais	113



PREFÁCIO

O ensino de línguas estrangeiras tem se transformado radicalmente nas últimas décadas, impulsionado por inovações tecnológicas e abordagens pedagógicas contemporâneas. Este livro, “Ferramentas e estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras”, reúne contribuições valiosas de diversos autores que exploram essas mudanças por meio de estudos de caso, análises teóricas e propostas práticas. Cada capítulo deste compêndio oferece uma visão aprofundada sobre diferentes aspectos do ensino de línguas, proporcionando recursos essenciais para educadores que buscam enriquecer as suas práticas pedagógicas.

Este livro é uma fonte rica de *insights* e ferramentas que refletem a diversidade e a inovação no ensino de línguas estrangeiras. Esperamos que os leitores encontrem nestas páginas, inspiração e recursos práticos para aprimorar as suas práticas educacionais, contribuindo assim para a formação de estudantes mais proficientes e engajados. A boa leitura abre portas e as línguas estrangeiras expandem os horizontes além-fronteiras dos que pensam e agem globalmente!

Gutenberg Albuquerque

Assessor de Relações Internacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE e Professor de língua inglesa do *campus* Fortaleza.



APRESENTAÇÃO

Qual a importância de dominar uma língua estrangeira?

O ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras é uma dimensão indissociável do desenvolvimento da educação brasileira. Nos níveis da educação básica, por exemplo, a aprendizagem de uma língua estrangeira amplia os horizontes dos nossos estudantes, permitindo-lhes acessar múltiplas culturas e saberes, e, dessa maneira, lhes possibilita a criação de novos repertórios, esquemas mentais e conhecimento pragmático/conhecimento de mundo a partir dessa língua e cultura novas (Cfr. MOREIRA; PONTES, 2021).

Em um mundo no qual almejamos pessoas mais tolerantes e empáticas, esse conhecimento linguístico adicional é crucial para o trânsito respeitoso em um mundo cada vez mais globalizado, uma vez que ensinar idiomas é uma das principais formas de conectar pessoas, culturas e países. Nesse sentido, é importante observar que não são raros os casos em que os nossos estudantes já detêm algum conhecimento de línguas estrangeiras, adquirido a partir de vivências fora da sala de aula. Isso é totalmente positivo, entretanto eles podem se beneficiar ainda mais desse conhecimento prévio para impulsionar a proficiência linguística adequada através de uma boa orientação fundamentada em práticas docentes sólidas e inovadoras.

No nível superior, o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras abre um leque de possibilidades, quer seja na academia ou no mercado de trabalho, com o intuito de contribuir na formação de profissionais qualificados (Cfr. CARVALHO, 2022).

O conhecimento, supostamente já estimulado na educação básica, gera autonomia e consolida o aprendizado de um ou mais idiomas através das tecnologias, ferramentas que potencializam a proficiência desses estudantes

O ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino superior auxilia no desenvolvimento, na publicação e na apresentação de pesquisas entre instituições nacionais e internacionais, gerando, dessa forma, automaticamente uma maior visibilidade para a instituição de origem desse pesquisador, já que é preciso, para que as pesquisas tenham maior visibilidade, ampla divulgação não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais línguas estrangeiras.

Nesse contexto, o ensino de Línguas para Fins Específicos (LFE), desempenha um papel de destaque na educação de nível superior, pois essa abordagem, inserida no espectro de ensino de línguas estrangeiras, possibilita maior agilidade e eficácia no aprendizado de idiomas (ERES FERNÁNDEZ; BEDIN, 2019). Com objetivos bem delineados e precisos, o ensino de línguas para fins específicos sugere qual a melhor metodologia a ser aplicada em cada caso, o que é possível a partir de uma análise de necessidades que considera as particularidades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como as características mais importantes da área. Todo esse conhecimento só é possível

a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito das instituições acadêmicas em conjunto com os professores, estudantes e profissionais do mercado de trabalho. A partir desse trabalho em conjunto, torna-se mais fácil a consolidação da internacionalização de instituições por meio de políticas linguísticas bem planejadas.

É nesse sentido que esta obra contribui diretamente para o fortalecimento do fazer docente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, não apenas para a nossa instituição, o IFCE, mas para todos os que queiram acumular conhecimento sobre o assunto, seja no âmbito da educação básica ou superior.

Portanto, apresentamos a você leitor, o *e-book* intitulado **Ferramentas e estratégias para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras**, gerado a partir das pesquisas desenvolvidas pelo corpo discente e docente do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do Instituto Federal do Ceará (IFCE) *campus* Fortaleza.

Busca-se com esse curso formar especialistas em ensino de línguas estrangeiras para atuarem no ensino dessa área na educação básica, no ensino superior e/ou em cursos livres, em seus mais variados formatos. Além disso, a Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras do IFCE *campus* Fortaleza também tem

como objetivos: 1. Contribuir para a formação crítica, reflexiva e ética em face das inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; 2. Oportunizar o acesso às novas tecnologias do contexto de ensino de línguas estrangeiras; 3. Discutir aspectos teórico-práticos referentes ao ensino de língua estrangeira; 4. Aprofundar os conhecimentos sobre as metodologias e práticas no ensino de língua estrangeira; 5. Desenvolver pesquisas com enfoque nos temas relacionados ao ensino de língua estrangeira; 6. Fomentar a interdisciplinaridade entre ensino de línguas e outras áreas do conhecimento.

Diante do exposto, o livro se inicia com o primeiro capítulo **Docência e tecnologia: flipgrid como recurso educacional digital na aprendizagem de inglês como LE**, de Yunisson Fernandes da Silva e Lorena Lima Barbosa, no qual os autores apresentam e descrevem o Recurso Educacional Digital (RED) e, mais especificamente, o *Flipgrid*, como sendo um recurso didático importante para ser utilizado nas aulas de língua inglesa no ambiente presencial. Os autores utilizam como aporte teórico os trabalhos de Silva, Medeiros & Santos (2016), que defendem a utilização das ferramentas digitais nas aulas de línguas estrangeiras. Em seu capítulo, Silva e Barbosa afirmam claramente que, “com planejamento,

selecionando o recurso adequado e usando a ferramenta digital com um cunho pedagógico, o docente terá sucesso nas suas aulas, como também os aprendizes envolvidos”.

O título do segundo capítulo **Material didático gamificado para a percepção auditiva dos sons de língua alemã através do learningapps**, escrito pelos professores Thiago da Silva Ribeiro e Jean Custódio de Lima, tem o objetivo principal de apresentar uma plataforma que possibilita a personalização de atividades gamificadas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso desta pesquisa, a referida plataforma foi utilizada para elaboração de exercícios que visam aprimorar a percepção auditiva de alguns sons da língua alemã. Os sons selecionados foram aqueles que apresentam potencial de dificuldade de aprendizado para os falantes de língua portuguesa. No artigo, é detalhado como podem ser criados e disponibilizados exercícios gamificados. Os pesquisadores destacam a relevância da utilização desses exercícios para o desenvolvimento da percepção auditiva da língua alemã por meio da referida plataforma *LearningApps*. Segundo os professores, essa é uma ferramenta poderosa de jogos que podem potencializar aulas interativas, engajadas e descontraídas e, conseqüentemente, promover um aprendizado mais leve e efetivo na percepção auditiva dos sons da língua alemã.

O terceiro capítulo, cujo título é **O uso do aplicativo *Storybird* no desenvolvimento da escrita em língua inglesa**, as autoras, Sheyla Vieira de Lima Lapa e Adriana da Rocha Carvalho, analisam como alguns recursos presentes no aplicativo *Storybird* podem impulsionar o desenvolvimento da habilidade escrita em língua inglesa, principalmente no ensino fundamental II. Considerando que a escrita no meio digital é uma realidade no dia-a-dia dos estudantes brasileiros, utilizar um aplicativo inovador com recursos multimodais e de fácil usabilidade facilita a competência da escrita digital. Vale salientar que a habilidade de escrita é fundamental para a consolidação da aquisição da língua inglesa de forma holística. Mesmo assim, o seu ensino é negligenciado, possivelmente devido ao seu grau de complexidade. Lapa e Carvalho sinalizam como essa ferramenta tecnológica pode ser usada para o alcance das competências escritas estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular.

Na continuidade vem o quarto capítulo, **O uso de podcasts como ferramentas tecnológicas para a aprendizagem de língua inglesa**, os autores, Welerson Breno Barbosa Chaves e Antônio Roberto Ferreira Aragão, apresentam um estudo dos aspectos lexicais inseridos dentro de um *podcast* no YouTube, sendo este material aproveitado como uma

ferramenta didática para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. Como já sabemos, a ferramenta digital *podcast* dispõe de possibilidades para contribuir na aprendizagem da língua inglesa e demais idiomas; isso dependerá da proposta criada pelo docente. Segundo os autores desse estudo, “os podcasts são relevantes para os aprendizes de língua inglesa, pois, além de contribuir com o enriquecimento do vocabulário do educando, esta ferramenta pode ser uma aliada ao (*sic*) tempo, tendo em vista que o indivíduo poderá elaborar o seu próprio horário e cronograma de estudo, de acordo com sua disponibilidade, uma vez que o *podcast* seguirá sendo acessível na plataforma”.

O quinto capítulo, **Aprendizagem cooperativa e o ensino de inglês: uma análise da colaboração em atividades de expressão oral no livro didático *American English File***, os autores Bianca Bezerra da Silva, Lorena Lima Barbosa e Hermany Rosa Vieira apresentam, através da pesquisa realizada, a necessidade de o indivíduo mostrar-se fluente na língua inglesa, pois, como afirmado pelos autores, o referido conhecimento linguístico contribui efetivamente nos âmbitos acadêmico, profissional e social. No artigo, os autores utilizam a metodologia da aprendizagem cooperativa (AC) que, segundo eles, ainda é pouco utilizada para o ensino de língua estrangeira no contexto

brasileiro. Investigou-se a existência/ausência dos pilares da aprendizagem cooperativa proposta por Johnson *et al.* (1998) no material didático American English File 3. Como resultado, os autores identificaram que o manual didático American English File 3 não apresenta os referidos pilares e propuseram uma adaptação inserindo os fundamentos da aprendizagem cooperativa. Diante disso, os autores concluem que é importante proporcionar ambientes seguros para que os aprendizes possam desenvolver as suas habilidades linguísticas e socioemocionais.

Na sequência, o sexto capítulo intitulado **Construindo estratégias para o ensino dos fonemas /r/ e /rr/ do espanhol em contraste com o português brasileiro**, assinado pelas professoras Fabiana Helenita de Souza Rocha e Delmira Rocha dos Santos Barbosa, tem como objetivo buscar, estratégias docentes para a pronúncia dos fonemas /r/ simples e /rr/ múltiplo com o intuito de minimizar os equívocos que alguns aprendizes cometem no nível básico do espanhol, conforme a ótica das pesquisadoras no seu próprio universo escolar. Neste trabalho são apresentadas propostas de atividades pedagógicas, conhecidas por professores de idiomas, que fomentam a prática oral com eficiência, a saber: trava-línguas; poemas; recorte de algum capítulo de livro; e música.

No último capítulo, o sétimo trabalho, **Termos referentes a bebidas como base de um glossário português-japonês**, vem suprir uma lacuna no que diz respeito a obras terminológicas bilíngues em português-japonês, especificamente para a área de restauração hoteleira. De autoria de Sabrina Costa Tanaka e Júlio César Ferreira Lima, a referida pesquisa é apresentada como um recurso terminológico atualizado, auxiliando estudantes, professores, tradutores, redatores e profissionais da área de hospitalidade e lazer. Para tanto, são apresentados termos técnicos da restauração hoteleira ligados a bebidas em português brasileiro e o seu equivalente em japonês. Os referidos termos bilíngues tiveram como base os termos técnicos da restauração hoteleira ligados a bebidas e suas definições presentes no aplicativo Dicionário Terminológico Multilíngue da Hotelaria (DTMH) disponibilizado na plataforma Google Play. Este estudo terminológico se mostra extremamente relevante devido à escassez de material, à não dicionarização de vários termos em obras lexicográficas e à utilização do *katakana*, o silabário japonês que visa à facilitação da pronúncia.

Diante do exposto, vemos que há uma diversidade de temas que podemos abordar para fomentar o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, sempre com o

objetivo de contribuir com os conhecimentos linguísticos e a sua relação com os seus contextos específicos.

Portanto, esperamos que esta coletânea, formada por sete capítulos, impulse os nossos estudantes e colegas das Letras a refletir sobre possíveis ferramentas e estratégias que podem ser utilizadas em suas aulas, visando torná-las mais

interativas e dinâmicas, com o intuito de abranger as quatro habilidades, ou seja, oralidade, auditiva, leitura e escrita. Além disso, os trabalhos apresentados podem motivar a realização de outras pesquisas futuras abordando outras estratégias e ferramentas que não foram contempladas aqui.

Desejamos a você uma excelente leitura!

Referências

CARVALHO, A. Análise da Adequação do Ensino e Aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE) no contexto dos cursos de tecnologia do IFCE. 2022. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://ppgl.ufc.br/pt/publicacoes/teses-e-dissertacoes/> Acesso em: 07 de jun. 2024.

ERES FERNÁNDEZ, G.; BEDIN, M.C. Soy profesor de español en el curso de turismo: ¿qué hago? In: MOREIRA, G.L.; ERES FERNÁNDEZ, G. (Org.). Enseñanza de español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica. Brasília, Ministerio de Educación y Formación Profesional / Secretaría General Técnica / Embajada de España en Brasil, 2019a, pp. 34-45. Disponível em: <file:///C:/Users/PC%20Greyt/Downloads/19802.pdf>. Acesso em 08 jul. 2024.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., & SMITH, K. A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. In: **Change**, Jul/Aug 98, Vol. 30, Issue 4, p.26, 1998.

MOREIRA, G. L.; PONTES, V. de O. O. O ensino de espanhol como língua estrangeira na educação brasileira: Ceará em foco. 1. ed. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 293-310.

SILVA, A. K. T.; MEDEIROS, C. E.; SANTOS, L. A. Novas tecnologias aplicadas em salas de aula: interatividade no ensino de línguas. In: **Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras**. Campina Grande: Eduepb, p. 229-243, 2016. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Reflexo%25CC%2583es-sobre-o-ensinoaprendizagem-de-li%25CC%258lin-guas-estrangeiras.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023

1 **Docência e tecnologia:** *flipgrid* como recurso educacional digital na aprendizagem de Inglês como LE

Yunisson Fernandes da Silva¹
Lorena Lima Barbosa²

1. Introdução

A tecnologia sempre se fez presente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, doravante LE, através de diversos formatos e suportes, por exemplo, fitas cassetes, CDs, computadores, lousas digitais. Além desses recursos físicos e em consonância com o avanço da modernidade, sobretudo no que tange à evolução da internet, as formas de ensinar e aprender uma LE podem acontecer também por meio de recursos digitais de aprendizagem.

Nos anos de 2020 e 2021, períodos mais latentes da pandemia do novo coronavírus, profissionais da educação,

-
1. Especialista no Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Fortaleza. E-mail: yunissonfs@gmail.com
 2. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE campus Horizonte. E-mail: lorena.lima@ifce.edu.br

assim como os estudantes, tiveram que se adequar a um modelo de ensino remoto³ em que era necessária uma tela – seja de um computador, *laptop*, *tablet*, celular - e um acesso à internet. A princípio, os professores espelhavam o material didático na tela para que a aula acontecesse e, com a voz, ministravam suas aulas remotas. Todavia, as aulas poderiam ser mais dinâmicas, indo além desse livro espelhado ou apenas resolvendo exercícios, como acontece no ensino presencial.

Com o intuito de amenizar a distância entre professores e alunos, além de motivar a interação, os recursos educacionais digitais foram ganhando espaço nessas aulas remotas. Educadores compartilhavam as descobertas uns com os outros, desde o domínio de plataformas de ensino e aprendizagem até a descoberta de atividades *online* que tornavam a aprendizagem mais envolvente e estimulante. No entanto, destaca-se que nem todos os professores possuíam familiaridade com os recursos digitais ou não se sentiam confortáveis em utilizá-los. Com o retorno das aulas presenciais, os recursos digitais permaneceram como uma alternativa para promover a aprendizagem de forma interativa. Para aproveitar ao máximo o potencial dessas ferramentas, é fundamental que os professores as conheçam e as utilizem de

forma significativa, adaptando-as às necessidades dos alunos e aos objetivos de aprendizagem.

Portanto, uma das justificativas deste trabalho foi oriunda do contexto pandêmico, onde professores de inglês tiveram que buscar formas inovadoras em suas aulas fazendo uso de recursos educacionais digitais. Como uma segunda justificativa, o que também configura como contribuição, esta pesquisa beneficiará educadores que desejam inserir tecnologias digitais em suas aulas com intuito de torná-las mais motivadoras, interativas e atraentes. Por fim, a experiência em sala de aula de língua inglesa de um dos autores deste artigo também contribuiu para reflexões sobre a prática pedagógica, e que motivaram a realização desta pesquisa, uma vez que foi necessário conhecer recursos educacionais digitais para proporcionar interação entre os estudantes.

Os recursos educacionais digitais têm o objetivo, nas palavras de Silva, Medeiros & Santos (2016), de aprimorar as práticas do ensino de língua estrangeira. Assim, como perguntas de pesquisa, tivemos: Como professores de inglês, em um modelo presencial de ensino, podem fazer suas aulas mais interativas com o uso de um recurso educacional digital? Qual recurso educacional digital poderia auxiliar estudantes

no desenvolvimento das habilidades (*falar, ouvir, ler e escrever*) da língua estrangeira? Que atividades professores podem desenvolver com seus alunos para melhorar as referidas habilidades

Este trabalho teve como objetivo geral analisar o uso de um recurso educacional digital para professores de inglês que atuam no contexto do ensino presencial, no âmbito da interação durante as aulas. O recurso escolhido foi o *Flipgrid* e o critério utilizado para sua escolha se deu pelo fato de oferecer mais possibilidades, englobando diferentes habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, como também o consideramos de fácil utilização. Partindo do objetivo geral, tivemos também os específicos: apresentar como funciona o recurso educacional *Flipgrid*; falar da sua potencialidade; e apresentar, por meio de propostas de atividades, como professores de inglês podem trabalhar com ele para desenvolver as habilidades *auditiva, oral, leitora e escrita*.

2. Recursos educacionais digitais (RED) e ensino de língua inglesa

Integrar a tecnologia ao espaço da sala de aula não é uma tarefa fácil. Um dos primeiros motivos que podemos destacar é a falta de conhecimento dos recursos digitais (RED)

Nossa hipótese desenvolve-se partindo da ideia de que, para que se possa fazer de modo eficaz o uso do recurso educacional digital, é necessário que o professor selecione aquele que mais possa gerar dinamidade em suas aulas. Uma vez selecionando-o de modo correto, de acordo com os objetivos da aula, ele terá sucesso e fará com que seus alunos aprendam de maneira significativa. Assim, acreditamos que o uso do *Flipgrid* facilita o processo de aprendizagem por meio da interação que ele irá proporcionar.

Outra hipótese é que há, de fato, uma necessidade de conhecer esses recursos educacionais digitais, pois o livro didático não é mais a única forma de aprender uma língua estrangeira. No que diz respeito às atividades envolvendo habilidades como ouvir, falar, escrever, e ler, o professor precisa conhecer profundamente o recurso para elaborar uma aula capaz de atingir os objetivos correspondentes às habilidades que intenciona trabalhar com os aprendizes.

existentes por parte do corpo docente, pois faz-se necessário dominá-los com uma proposta pedagógica que corrobore na aprendizagem dos estudantes. Além disso, os professores

também necessitam de um tempo satisfatório para o planejamento das suas aulas uma vez que decidam aplicar tecnologia educacional. No entanto, ainda assim, com o avanço constante da tecnologia, a sala de aula possui uma demanda no tocante aos recursos educacionais digitais.

Os RED, à luz de Wiley (2000), caracterizam-se como ferramentas e instrumentos que apoiam os processos de ensino e de aprendizagem. Dentro da esfera digital, eles podem ser exemplificados desde portais e aplicativos educacionais, passando por sites e até repositórios, como exemplifica, também, Veiga (2019). Em sua roupagem, podemos encontrar as mais variadas mídias, a dizer, texto, imagem, áudio, vídeo e animação. Eles também possuem algumas características que dialogam com a proposta pedagógica estabelecida pelo professor.

A primeira, segundo Veiga (2019), é em relação ao conteúdo textual que precisa ser claro e consistente para o usuário. Na sequência, faz-se necessário que os objetivos pedagógicos sejam apontados nestes recursos. Ao entrar em contato com os RED, é possível saber quais são os objetivos que o próprio recurso tem para com a aprendizagem. Como terceira característica, temos a linguagem, devendo ser adequada. Por último, é preciso que o objetivo do aprendizado seja mostrado ao estudante

para ele entender se as suas demandas foram alcançadas. Assim, com essas características, o uso dos RED proporciona metodologias variadas, fazendo com que haja uma otimização nessa relação entre proximidade, atenção e aprendizado dos envolvidos – os estudantes envolvidos. Ramos, Teodoro e Ferreira (2011) também definem os RED como entidades digitais que têm como foco oferecer suporte para o ensino e a aprendizagem. Os referidos autores citam como exemplos os jogos educativos, vídeos, blogs, programas de animações, desde que eles estejam em formato digital. É importante pontuar que, alguns recursos digitais são pensados para fins educacionais, todavia, há aqueles que, mesmo tendo algum potencial educacional, não foram trabalhados para atender uma demanda educativa. Por exemplo, o *google drive* trabalha com o gerenciamento de documentos, mas possui um potencial que o caracteriza como RED, pois promove interação com atividades colaborativas.

É de grande relevância que professores conheçam e tomem posse das potencialidades dos RED. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia o ensino com propostas essenciais, esclarece que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIC) devem ser aliadas na formação continuada docente. No contexto da pandemia, professores

tiveram que buscar recursos digitais para fomentar suas aulas remotas, pois, como defende Moran (2013), usar os recursos tradicionais no contexto digital não é fazer uso da tecnologia para potencializar a prática pedagógica, mas camuflar uma modernidade esquecendo do essencial: a aprendizagem do estudante.

Serpa e Leite (2020) destacam que, quando a tecnologia é atrelada à educação, há diferentes formas de um conteúdo ser apreendido. Com essa apreensão, aparecem resultados positivos para os aprendizes, a saber, mais oportunidades para que o raciocínio crítico seja incorporado, comunicação instantânea, momentos colaborativos e criatividade.

Assim, reiteramos a importância desse conhecimento dos RED, transformando-os em instrumento de trabalho, estudando e reconhecendo quais são os elementos pedagógicos que somam à prática da sala aula. Os benefícios serão para as duas partes envolvidas – professor e aluno. O professor terá o seu ofício ampliado e dialogado com o avanço da tecnologia, entendendo que recursos digitais podem ser grandes parceiros para promover a aprendizagem, dinamicidade e produtividade do corpo discente. Para o estudante, usar esses recursos o torna um sujeito ativo, capaz de compreender as exigências do mundo além dos muros da sala de aula,

fazendo com que ele use o conhecimento adquirido, dialogando com práticas tecnológicas modernas.

No tocante à língua estrangeira, no período de pandemia, os RED ganharam um espaço de destaque nas aulas remotas. Foi um desafio para o professor que não poderia apenas projetar o livro didático na tela de um computador. Ele precisou, também, buscar recursos que potencializassem a aprendizagem dos estudantes. Tumolo (2014) apresenta alguns exemplos de RED associados ao ensino de língua estrangeira como atividades digitais, audiolivros, jogos eletrônicos, vídeos educativos, etc.

As atividades educativas digitais, de acordo com Tumolo (2014), são criadas e usadas para o auxílio no desenvolvimento das habilidades linguísticas em LE. Nesse grupo, estão incluídas as atividades de múltipla escolha, preenchimento de lacuna, criação de sentenças com palavras que estão embaralhadas e combinação de colunas, por exemplo.

Utilizando atividades de múltipla escolha como RED e pensando em sua contribuição para o ensino de língua estrangeira, é possível propor atividades que possibilitem uma avaliação da aprendizagem, seja da competência oral, seja da competência escrita, como também pode-se demandar conhecimento linguístico no tocante ao vocabulário e gramática da LE.

Outra contribuição está relacionada à aquisição de vocabulário. Por exemplo, através de atividades de preenchimento de lacunas, pode ser solicitado do aluno a utilização de vocabulário específico estudado em lições anteriores.

Já as atividades para criar sentenças, utilizando palavras embaralhadas, podem ser eficazes tanto na fixação de vocabulário, quanto em estruturas de LE. Esse tipo de atividade demanda conhecimento de gramática e vocabulário para que o aprendiz faça escolhas pertinentes a cada palavra escolhida na sentença que está sendo criada.

Outro exemplo de RED é o audiolivro compreendido como um modelo oral dos livros escritos, podendo ter fins de lazer ou didáticos. Possui algumas vantagens quanto à aprendizagem de inglês, por exemplo, fica a critério do aprendiz escutar, quantas vezes ele julgar necessário, o conteúdo daquele áudio; permite que o texto escrito seja ouvido e traz benefícios quanto ao desenvolvimento da habilidade de compreensão oral.

Um aspecto de suma importância que deve ser levado em consideração pelos professores ao trabalhar com audiolivro é que o insumo linguístico deve ser adequado ao nível do aprendiz. Pontos como gramática e léxico devem ser observados para que isso não gere uma frustração

naquele que está no centro do processo de aprendizagem. O uso desse RED pode ser atrelado a outras habilidades, aponta Tumolo (2014), como a habilidade oral, tendo como suporte um audiolivro. O estudante escuta e produz um conteúdo oralmente sobre o tema da história que está sendo ouvida ou fala as características dos personagens, por exemplo.

Os jogos eletrônicos também são contemplados pelos RED. No que diz respeito aos jogos educativos, estes são produzidos para aprendizagem de algum conteúdo, na intenção de expandir conceitos e desenvolver habilidades, como explica Tumolo (2014). Eles contribuem para aprendizagem de conteúdos, sobretudo quando possuem objetivos claros, havendo uma adequação ao nível do aprendiz, fornecimento de *feedback* com rapidez, de modo que fomente a aprendizagem do usuário.

O vídeo educativo é uma outra atividade digital que pode auxiliar o processo de aprendizagem de LE. Havendo a escolha correta, torna-se um excelente material didático para discussão de temas diversos, desenvolvendo, a partir de um insumo linguístico, a habilidade de compreensão oral. Além disso, pode-se, também, trabalhar com vídeos educativos a partir da perspectiva da produção, fazendo com que o aprendiz seja ativo e participativo no seu próprio processo de aprendizagem, usando

a língua-alvo, o inglês, na elaboração de vídeos. Nos dias de hoje, com a presença massiva dos *smartphones*, o vídeo pode ser feito usando a câmera do celular, publicado em diferentes meios – redes sociais, comunidades

interativas – motivando outros aprendizes a usar o recurso para melhorar a aprendizagem na LE.

Após o estudo de diferentes tipos de RED, selecionamos o *Flipgrid* para ser analisado nesta pesquisa.

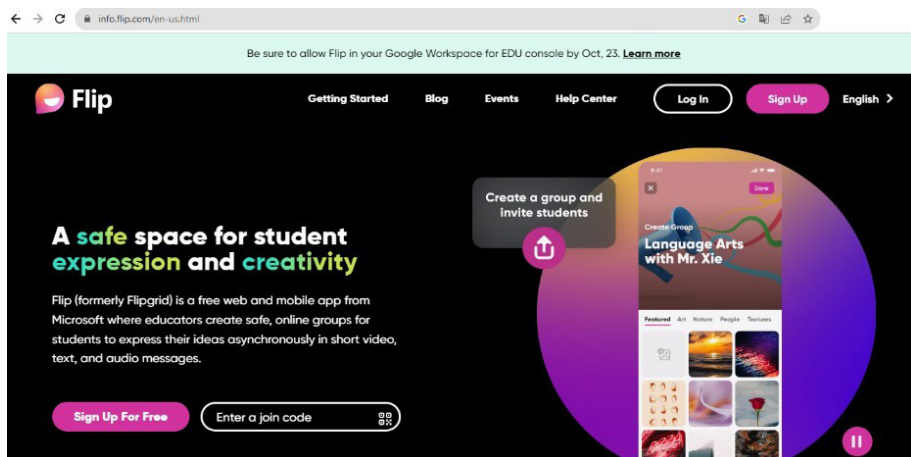
3. *Flipgrid* como recurso auxiliar na aprendizagem de língua inglesa para alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e cursos livres de idiomas

Para que este trabalho alcançasse os seus objetivos, primeiramente listamos alguns recursos educacionais digitais que pudessem ser usados para a aprendizagem de inglês como LE. Observou-se que todos eles trabalham as habilidades de forma individualizada ou agregando apenas mais uma. Assim, chegamos ao *Flipgrid* como o escolhido, uma

vez que as quatro (4) habilidades – falar, ouvir, ler e escrever – poderiam ser trabalhadas em conjunto.

Flipgrid é um recurso gratuito, pertencente à Microsoft, criado no ano de 2017, que pode ser explorado por meio do sítio: <https://info.flip.com> (Figura 1) ou aplicativo (Figura 2).

Figura 1 – Imagem do sítio do *Flipgrid*



Fonte: Sítio do *Flipgrid*

Figura 2 – Imagem do aplicativo *Flipgrid*

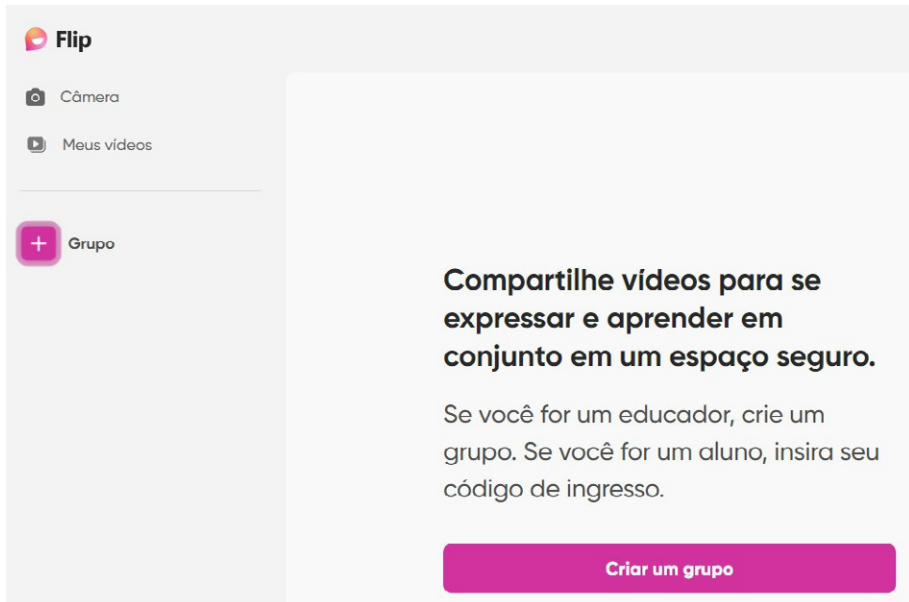
Fonte: Aplicativo do *Flipgrid*

Com base na literatura discorrida nesta pesquisa, o *Flipgrid* é classificado como RED, pois pode ser utilizado como suporte no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. No que concerne aos fins educacionais, o professor que decidir utilizar o *Flipgrid* nas aulas de língua inglesa com seus alunos poderá solicitar tarefas de diferentes naturezas, a saber, organização de discussões temáticas, resolução de perguntas, recapitulação

de assuntos, produção de tutoriais, atividades que os alunos possam dar suas opiniões, dentre outras. É válido ressaltar que as solicitações dessas atividades exigem planejamento e tomada de conhecimento de como a ferramenta funciona para que os aprendizes realizem o trabalho de maneira satisfatória.

Como já mencionado, esta pesquisa destaca o potencial dos recursos digitais para promover aquisição de conhecimento e interação em sala de aula. Assim, embora o foco do *Flipgrid* seja a produção de vídeos, sua utilização em aulas de Língua Inglesa gera uma maior dinâmica e incentiva a participação ativa dos alunos, tornando-os protagonistas da sua aprendizagem, além de estimular o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico.

Veiga (2019) resalta que é importante observarmos se o conteúdo textual do RED é claro e consistente, de forma que estejam apontados no recurso. Observa-se que o *Flipgrid* deixa clara a sua única funcionalidade, que é a produção de vídeos. Os vídeos produzidos podem ter duração de até dez (10) minutos. O professor cria seu espaço virtual (Figura 3), que é chamado de “grupo”, dentro do *Flipgrid*, e os aprendizes recebem um código fornecido pelo docente. Apenas quem tem o código criado pelo professor terá acesso aos vídeos, tornando, assim, um trabalho privado.

Figura 3 – Imagem do recurso internamente

Fonte: *Flipgrid*

Quanto à produção dos vídeos, principal característica desse RED, o professor pode determinar as temáticas e, no processo, os estudantes vão fazendo as alterações necessárias, como editar, colocar filtros, efeitos, cores, fundos de tela, *post-it*, caixa de texto adicionar imagens, molduras e *emojis*. Tarefas que envolvam apresentação de trabalhos, apresentações pessoais, avaliações são algumas das principais potencialidades do recurso.

Como nesta pesquisa a escolha desse RED se deu pelo interesse de trabalhar com as quatro (4) habilidades, apresentamos algumas

atividades que podem ser produzidas com o *Flipgrid*. Antes de iniciar a atividade, o docente precisa explicar em sala como fazer o uso do recurso. A intenção é que se trabalhe usando os celulares dos alunos e que eles possam, também, ter acesso à internet. Porém, todo o trabalho também pode ser feito com uso do computador.

O *Flipgrid* pode ser pensado para diversos públicos como alunos de ensino fundamental II, ensino médio, cursos livres de idiomas, atendendo aos níveis básico, intermediário e avançado de inglês. Assim, nossa proposta visa sugerir atividades que

possam atender os referidos públicos e seus níveis diversos.

Pensando nos alunos do ensino regular – fundamental II e/ou ensino médio – uma opção de atividade seria a produção de vídeos temáticos relacionados à lição. Por exemplo, para trabalhar imperativo, juntamente com o vocabulário voltado para alimentos, o professor pode, inicialmente, apresentar os passos de uma receita, chamando a atenção para o uso dos verbos naquele modo verbal. Como atividade para praticar o conteúdo, o docente pode orientar aos seus alunos para que, em casa, eles produzam e insiram no *Flipgrid* um vídeo em inglês de uma receita que eles saibam preparar. Além disso, o professor pode solicitar que o aluno comente, no RED, no mínimo, um vídeo de receita postada por outro colega. Ao comentarem os vídeos uns dos outros, os alunos expandem a interação e aprendizagem para além da sala de aula, trocando experiências e conhecimentos.

Dando continuidade à atividade, na semana seguinte, em sala de aula, os alunos apresentam seus vídeos e comentam o que mais gostaram do material apresentado dos colegas, gerando um momento rico em interação e troca de experiências, onde todos poderão praticar o idioma e apreciar o trabalho dos colegas, desenvolvendo o senso crítico

e ampliando seus conhecimentos. Nesse exemplo de atividade, já é possível perceber a presença de duas habilidades que atravessam a oralidade – a habilidade auditiva (pois os estudantes precisam compreender o que o colega abordou no vídeo) e a habilidade escrita (eles precisarão escrever comentários sobre os vídeos na língua estrangeira).

O *Flipgrid* também pode ser utilizado em aulas cujo tema envolva séries de tv, assunto bastante dialogável com a faixa etária dos alunos do ensino médio. Neste caso, o professor pode orientar os aprendizes a falar da série preferida deles, do personagem favorito, da temporada mais interessante ou menos interessante. Esse exemplo de atividade também pode se estender para arte em geral: cantor/cantora favorito(a), banda ou grupo, livro, entre outros. Neste tipo de atividade, os aprendizes irão trazer, também, para o vídeo um pouco da sua criatividade, fazendo uso de imagens, performando uma música, por exemplo. São tarefas que instigam o público-alvo, pois vão ao encontro do que a geração atual, de forma geral, consome.

Essas atividades mencionadas podem ser expandidas para os cursos de idiomas. Por exemplo, em nível básico, após apresentar as estruturas utilizadas para fornecer informações pessoais – *nome, idade,*

onde mora, aniversário, número de telefone – o professor pode orientar os estudantes a gravar um vídeo no *Flipgrid*, apresentando os membros da sua família. A interação pode ser fortalecida ao solicitar que os alunos assistam ao vídeo dos colegas e elaborem perguntas sobre os membros da família. Outro ponto interessante dessa atividade é que os alunos já podem observar desde cedo suas performances enquanto aprendizes, fazendo uma autoavaliação do seu desempenho. Inclusive, eles podem postar em suas redes sociais, e este material fica registrado como um conteúdo que fará parte da sua jornada como aprendiz de uma LE.

Para turmas de níveis mais avançados, o professor pode, também, utilizar o *Flipgrid* para que os alunos possam fazer suas produções audiovisuais como componente avaliativo. É explicado como o recurso deve ser usado; na sequência, os temas que devem ser explorados são divididos pelo professor e ele determina que o material precisa ser fabricado dentro do RED. A turma toda precisa assistir aos vídeos e tecer comentários sobre os assuntos que os outros estudantes apresentaram na língua inglesa. Nesse tipo de atividade, a competência auditiva (*listening*) e escrita (*writing*) se articulam com a oralidade (*speaking*).

Pensemos, pois, em uma atividade mais complexa. O professor irá solicitar a leitura de um conto em inglês,

escolhendo o material que deve ser lido por toda a turma. Fazendo uso do *Flipgrid*, os alunos irão, após a leitura, apresentar a história, de forma oral, contando sobre o que se trata, os principais personagens, os fatos principais e o desfecho, por exemplo. São organizadas duas equipes. O docente pode dividir a história para as duas equipes e cada uma produz o vídeo correspondente à parte que ficou encarregada. Cada grupo, após assistir aos vídeos produzidos, irá fazer, em inglês, perguntas uns para os outros: a equipe A faz perguntas para o grupo B e vice versa. Pelo menos um (1) estudante faz uma pergunta. Toda a atividade após a realização dos vídeos, deve ser feita em sala e na língua inglesa. É válido observar que esta atividade engloba as quatro habilidades da língua estrangeira: leitura (do conto), oral e auditiva (através da produção, como também ao assistir aos vídeos dos colegas) e escrita (ao fazer os comentários).

Aqui, apresentamos apenas algumas atividades, mas muitas outras podem ser pensadas. Ressaltamos que o *Flipgrid* tem um objetivo claro quanto à sua função, que é a produção de vídeos, porém, através dele, outras habilidades linguísticas podem ser exploradas. É válido reiterar que, uma vez decidindo usar o RED, o professor precisa deixar claro, em todas as atividades, o objetivo para os estudantes. Isso se torna importante

para que eles possam observar se suas demandas foram alcançadas.

O *Flipgrid* também reforça os elementos motivação, criatividade e interação. As atividades elencadas mostram que os aprendizes terão a oportunidade de interagir uns com os outros. A interação entre eles acontece no momento de produção dos vídeos, pois os professores irão solicitar que eles trabalhem juntos, assim como também no momento de tecer comentários nas produções

uns dos outros. A criatividade toma espaço quando eles se veem no centro das suas produções. A motivação é vista quando eles percebem o docente permitir que eles explorem suas habilidades que, muitas vezes, em outros contextos, eles não têm oportunidade de mostrar. Assim, embora o *Flipgrid* seja um recurso que não foi criado com fins exclusivamente educativos, ele pode ser utilizado como ferramenta aliada do processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

4. Considerações finais

As grandes mudanças proporcionadas pela internet e tecnologia trouxeram impactos significativos na sociedade e, como consequência, essas mesmas mudanças refletem na educação. Vendo esses aparatos como aliados, acreditamos que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser reelaborada fazendo-se uso de recursos educacionais digitais. Neste artigo, pudemos conhecer o *Flipgrid*, recurso que pode ser usado nas aulas de inglês como língua estrangeira na produção de vídeos e que proporciona um trabalho com as habilidades de falar, escrever, ler e ouvir. De antemão, embora neste trabalho o foco tenha sido a língua inglesa, destacamos que as atividades propostas podem ser reproduzidas para outros idiomas.

De modo a considerar a relevância desta pesquisa, podemos atestar que o objetivo geral foi alcançado, pois nosso interesse era analisar um recurso educacional digital que pudesse ser atuante no ensino presencial, fazendo com que a interação acontecesse nesse processo de aprendizagem do idioma inglês. Foi apresentado como o recurso funciona, destacando as potencialidades, e, na sequência, algumas atividades foram propostas para os professores de inglês. Portanto, tanto os objetivos gerais e específicos foram alcançados neste trabalho

Pudemos perceber que o uso do *Flipgrid* proporciona aos professores de língua inglesa novas possibilidades para o espaço da sala de aula. Por mais que esse RED tenha um objetivo

singular, que é a produção de vídeos, o professor, com um conhecimento sobre o recurso e um planejamento pedagógico, conseguirá ter bons resultados com seus alunos no tocante à aprendizagem de língua estrangeira. Destacamos, então, o que discutimos no início deste trabalho – é importante que se conheça o recurso a ser trabalhado, empoderando-se de suas características e funcionalidades tecnológicas (muitos professores no período de pandemia tiveram dificuldades), pois é importante saber se o recurso escolhido dialoga com as necessidades dos estudantes no tocante à aprendizagem.

Sobre as limitações, o *Flipgrid* possui apenas um único objetivo digital, que é a produção de vídeos. Não há outras ferramentas dentro do recurso. No entanto, ainda assim, foi possível pensar em atividades que pudessem englobar tarefas diversas incluindo todas as habilidades da língua estrangeira. E reiteramos,

muitas outras atividades podem ser pensadas englobando as habilidades de uma língua estrangeira.

Apesar das limitações, atestamos que o *Flipgrid* gera dinamicidade por ser um recurso que permite ao professor e aos estudantes trabalhar diversas atividades, como também é uma forma de estender a aprendizagem dos envolvidos, indo além do livro didático, estimulando discussões na língua estrangeira, ou seja, explorando a expressão oral dos aprendizes e englobando as demais habilidades.

Vale destacar, também, que esta pesquisa está aberta para que novos estudos possam ser feitos com outros RED em que o objetivo seja oferecer exemplos de atividades que possam ser realizadas por meio de um recurso digital. Neste trabalho, o *Flipgrid* foi o escolhido, no entanto, outros recursos também podem seguir o mesmo modelo de exploração.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 17 set. 2023.

BEHAR, Patricia Alejandra. “**O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**”. *Jornal da Universidade*[06/06/2020]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br>. Acesso em: 26 out. 2023.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RAMOS, J.L., TEODORO, V.D. e FERREIRA, F. M. (2011) **Recursos educativos digitais. Reflexões sobre a prática.** Cadernos SACAUSEF VII. p.11-34. Ministério da Educação e Ciência/DGIDC.

SERPA, Aline Alves; LEITE, Ederson Wilcker Figueiredo. **O uso do google classroom como recurso educacional aberto.** [S. l.], [s. v.] [s. n.] [s. d.]. Disponível em: <<http://repositorio.ifap.edu.br:8080/jspui/handle/prefix/477>>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SILVA, A. K. T.; MEDEIROS, C. E.; SANTOS, L. A. **Novas tecnologias aplicadas em salas de aula: interatividade no ensino de línguas.** In: Reflexões sobre o ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras. Campina Grande: Eduepb, 2016. p. 229-243. Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/Reflexo%25CC%2583es-sobre-o-ensinoaprendizagem-de-li%25CC%2581n-guas-estrangeiras.pdf>. Acesso em: 09 set. 2023

TUMOLO, Celso. **Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Ilha do Desterro, p. 203-238, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2014n66p203>. Acesso em: 20 ago. 2023.

VEIGA, A. B. da. **Produção de recursos educacionais digitais para o ensino técnico em audiovisual.** TCC (Especialização em Inovação e Tecnologias em Educação), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 35p., 2019. [<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/19615>]. Acesso em: 07 set. 2023.

WILEY, David A. et al. **The instructional use of learning objects.** Bloomington: Agency for instructional technology, 2002.

2 Material didático gamificado para a percepção auditiva dos sons de língua alemã através do *learningapps*

Thiago da Silva Ribeiro³
Jean Custódio de Lima⁴
Rogéria Costa Pereira⁵

1. Introdução

No processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), é importante que exista uma diversificação de recursos para que o objetivo final seja atingido da melhor forma possível. Para isso, é fundamental um profissional qualificado bem como recursos tecnológicos para o discente, tanto na escola quanto em sua casa, uma vez que algumas atividades deverão ser realizadas à distância.

No ano de 2020, período em que iniciou a pandemia da COVID-19, o uso de recursos tecnológicos mostrou-se altamente necessário, pois o sistema remoto de ensino foi a única alternativa para tentar minimizar a lacuna imposta à educação pela pandemia. No decorrer daquele período, várias dificuldades foram

3. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal do Ceará. *E-mail:* thiago.ribeiroufc@outlook.com.

4. Professor do Instituto Federal do Ceará. *E-mail:* jeanclima@ifce.edu.br.

5. Professora da Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará. *E-mail:* rogeria_pereira@ufc.br

surgindo, como a falta de especialização dos professores em relação às ferramentas digitais e a falta de recursos para compra de equipamentos, pois nem todos os docentes e alunos possuíam aparelhagem adequada, sem falar do acesso limitado à *Internet*.

Mesmo assim, uma medida bastante usual e eficiente para o ensino e aprendizagem de línguas foi o uso das atividades lúdicas em sala de aula através da gamificação. Segundo Fardo (2013, p. 13), esse é um fenômeno que consiste “no uso de elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game*, com a finalidade de contribuir para a resolução de algum problema”. Dessa forma, o uso da gamificação foi, e continua sendo, uma grande alternativa para seguir inovando e colaborando para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso deste estudo, a língua alemã.

Tendo em vista as informações já mencionadas, surgiu o questionamento: como a utilização da gamificação poderá facilitar o processo de aprendizagem de um estudante de língua alemã? Este artigo tem como objetivo geral, apresentar a elaboração de um material didático, utilizando-se da gamificação e de uma ferramenta digital gratuita, para o treino da percepção auditiva da língua alemã. Os objetivos específicos são:

categorizar as possibilidades dos sons da língua alemã; utilizar a plataforma *LearningApps* como ferramenta digital para a utilização da gamificação; e criar exercícios gamificados que contemplem os sons escolhidos da língua alemã.

Nos últimos anos, percebemos a urgência de se aprender de forma mais interativa e de se utilizar recursos tecnológicos para apoiar a aprendizagem. A existência de alguns programas como o *JClic*⁶ e *HotPotatoes*⁷ nos deram a oportunidade de elaborar jogos variados, mas que, infelizmente, exigem o *download* do *software* para que possam ser utilizados. A plataforma *LearningApps*, por sua vez, possui uma vantagem em relação aos outros recursos citados anteriormente, pois está hospedada em um *site*, facilitando, assim, o acesso de qualquer usuário com acesso à *Internet*.

Sabendo que o uso da gamificação ainda é uma área a ser melhorada, incluída e executada em sala de aula, pretende-se demonstrar a elaboração de material didático gamificado para o treino da percepção auditiva dos sons de língua alemã, aspecto que não é muito trabalhado em sala de aula, seja por falta de tempo ou direcionamento adequado do material didático.

Partindo das dificuldades apontadas, a criação de games

6. Disponível em: <https://clic.xtec.cat/legacy/en/jclic/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

7. Disponível em: <https://hotpot.uvic.ca/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

voltados para fonética se faz necessária, pois pretende-se, com a gamificação, diminuir as lacunas que, porventura, tenham sido deixadas no ensino desse tema na língua alemã. A fim de melhorar o desenvolvimento dos aspectos da percepção auditiva, pretendemos utilizar uma plataforma já existente, *LearningApps*, que pode contribuir para a elaboração e aplicação das atividades gamificadas de forma acessível e gratuita a todos.

2. Desenvolvimento

2.1 Tecnologias ativas, gamificação e o letramento digital

Nesse tópico, debatemos os documentos oficiais que orientam a formação docente e o que eles preveem para o ensino de LE e para o uso das Tecnologias Digitais de Inovação e Comunicação (doravante TDIC), com propósito pedagógico. Além disso, vimos também a concepção de gamificação e letramento digital, que é a habilidade de compreender, utilizar e comunicar-se efetivamente por meio de tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis e a *Internet*.

2.1.1 Formação docente, ensino de LE e novas tecnologias

No artigo 62, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) prevê que a

Por fim, apresentamos um breve tutorial sobre como acessar a plataforma *LearningApps*, permitindo que qualquer pessoa com conhecimento básico de navegação na *internet* explore o *site* e tire proveito de suas funcionalidades. Foram escolhidos alguns sons da língua alemã para a formação de categorias, com a finalidade de facilitar a elaboração das atividades gamificadas para o desenvolvimento da percepção auditiva.

formação dos professores deve inserir a utilização das novas tecnologias para a educação a distância. Segundo a Resolução do dia 20/12/2019, da CNE/CP N° 2,

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes. (BRASIL, 2019, p. 3).

Além disso, a mesma resolução aponta que o docente deve:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL, 2019, p. 13).

Não obstante, sabe-se que a realidade nem sempre possibilita a integração das TDICs no processo de formação no nível superior; logo, não é ofertada uma formação prática aos discentes que estão em processo de formação. Olhando para a nossa realidade, o curso de Letras da Universidade Federal do Ceará oferece, em sua grade curricular, apenas duas disciplinas que mencionam o uso das TDICs para o ensino, mas que nem sempre são ofertados pelos docentes da instituição, o que deixa claro, então, que existe uma discordância entre o que consta no currículo e o que é ofertado. Acreditamos, então, que deve existir uma maior reflexão em relação às oportunidades a serem dadas aos discentes em formação, incluindo mais ferramentas e possibilidades de trabalho para tornar os discentes mais capacitados para exercer, futuramente, seus trabalhos de docência.

2.1.2 Tecnologias ativas no ensino de LE

Com os avanços sociais, econômicos e tecnológicos, diversos setores foram impulsionados, logo, não seria diferente com a educação. O sistema educacional deu um salto em relação ao passado e acompanhou as mudanças necessárias para tirar proveito dos aspectos positivos, que impulsionam e potencializam o processo de ensino e aprendizagem. Com as metodologias ativas, o aprendizado dos alunos evoluiu, pois os aprendizes tornaram-se protagonistas no processo e ganharam autonomia para desenvolver o aprendizado dos seus conhecimentos.

As metodologias ativas possuem uma ampla bagagem de abordagens, estratégias e possibilidades de atividades que trabalham com a criatividade e independência dos estudantes na hora de aplicar o conhecimento. Dentre as possibilidades disponíveis, as mais utilizadas são sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos e a gamificação, que é o recurso utilizado em nosso trabalho.

Se fizermos uma comparação entre as metodologias tradicionais de ensino e as metodologias ativas, percebemos que a segunda opção possui uma larga vantagem em relação à motivação dos alunos, pois

leva a um maior questionamento e a uma maior compreensão do conteúdo, quando se é criado um ambiente propício para tal aplicação.

Moran (2018) diz que:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensinos híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje. (MORAN, 2018, p. 41)

Dessa forma, percebemos que as metodologias ativas estão ligadas à aprendizagem híbrida, pois já misturamos ferramentas, ambientes, exercícios e realidades proporcionados com maior frequência após a pandemia da COVID-19. No ensino de LE, é preciso entender que a utilização das metodologias ativas não se contrapõe às metodologias clássicas, mas se colocam em uma complementação para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de forma mais eficiente, tornando o aluno protagonista no processo de aprendizado.

2.1.3 Gamificação e o letramento digital

Estudos apontam que a inserção de recursos digitais no desenvolvimento de aprendizagem junto com a gamificação funcionam como um impulso para aprender uma língua estrangeira, contribuindo, também, no desenvolvimento digital dos alunos. Segundo Fardo (2013) e Leffa, e Vetromille-Castro (2019), a gamificação é um meio que poderá ser aplicado em vários contextos de prática, a ser olhada por várias perspectivas teóricas, com a função de utilizar elementos, estratégias e pensamentos dos *games* fora do contexto de um *game* e com a finalidade de resolver um problema. Gamificar no ensino de LE é uma possibilidade de ensinar com motivação e engajamento (QUAST, 2020).

Leffa (2014) delinea em sua pesquisa a distinção entre dois paradigmas de gamificação: a abordagem monolítica, que se concentra exclusivamente nos elementos digitais, negligenciando a preocupação com a assimilação do conteúdo, priorizando, assim, a estética do jogo; e a abordagem adaptativa, que integra os tópicos abordados em sala de aula para conceber jogos educativos, mantendo um equilíbrio entre jogabilidade e fornecimento de *feedback* dinâmico e descontraído aos alunos. Conforme as premissas propostas por Leffa (2014), a ferramenta *LearningApps* emerge como uma solução abrangente, capacitando a

criação e adaptação de jogos educativos para atender a diversas circunstâncias de aprendizado.

Leffa (2014, p.1) afirma que, dentro da abordagem adaptativa, temos dois tipos de sistemas para a gamificação: o aberto, que permite a utilização e modificação de algo que já foi criado, realizando a adaptação para o objetivo a ser alcançado, e o fechado que possui um objetivo final, mas que não pode ser alterado. Entendemos que a ferramenta *LearningApps* está encaixada no sistema aberto e é uma ótima opção para a criação completa dos jogos de percepção fonética, pois deixa, ainda, a possibilidade para alteração futura de outros profissionais que queiram utilizar o jogo como base, para realizar as modificações, a depender da forma que se pretende trabalhar.

As TDICs digitais podem fortalecer o processo de aprendizagem, tendo em vista que “podem ampliar a oferta de informações e as possibilidades de orientação e tutoria do professor, pois quebram barreiras espaço-temporais, facilitam o trabalho colaborativo e a autonomia do aprendiz, além de potencializar a interatividade e a flexibilidade em processos de aprendizagem” (SANTOS *et al.*, 2017, p.73), estimulando a motivação e a busca dos alunos em aprender de forma mais leve e produtiva.

Sabe-se que o uso de recursos digitais e da internet em sala de aula não são um desperdício de tempo,

pois têm a possibilidade de promover aprendizagens e potencializar o ensino de uma LE. Após o início da pandemia da COVID-19, período no qual surgiram problemáticas que ainda atormentam muitos professores, surgiu o conceito defendido por Frade (2005), a saber, analfabetismo digital. Ele indica, em sua pesquisa, que muitos professores no Brasil possuem conhecimento em várias ferramentas digitais, mas não conseguem utilizá-las de forma que gerem e impulsionem o processo de aprendizagem em sala de aula. O letramento digital é peça fundamental nesse contexto, pois segundo Gal *et al.* (2020, p. 4), o letramento digital é a “capacidade de usar criticamente as diferentes ferramentas digitais”; logo, necessitamos de uma formação continuada, para que os profissionais deixem de ser analfabetos digitais e passem ao manuseio das TDICs de forma crítica, a fim de contribuir para sua própria formação e para que os alunos possam aprender com as ferramentas digitais de forma mais efetiva.

Assim, faz-se necessário entender o uso dos recursos digitais dos quais os usuários dispõem, em concordância com a prática de ensino de LE, tornando o processo de ensino e aprendizagem qualificado (DA SILVA; TOASSI; HARVEY, 2020). Isso ocorre porque a consecução dos objetivos propostos pode ser atingida, transformando a sala de aula em um ambiente propício ao estímulo, ao desenvolvimento e a uma aprendizagem mais eficaz.

Portanto, consideramos que o uso dos recursos do *LearningApps* em sala de aula pode tornar o processo de aprendizagem mais fluido, de forma mais dinâmica e interativa, ao mesmo tempo que ajuda na interação social e no desenvolvimento de uma LE. Com esse estudo, pretende-se apresentar a elaboração de atividades gamificadas com o uso da ferramenta *LearningApps*, para o desenvolvimento da percepção auditiva da língua alemã.

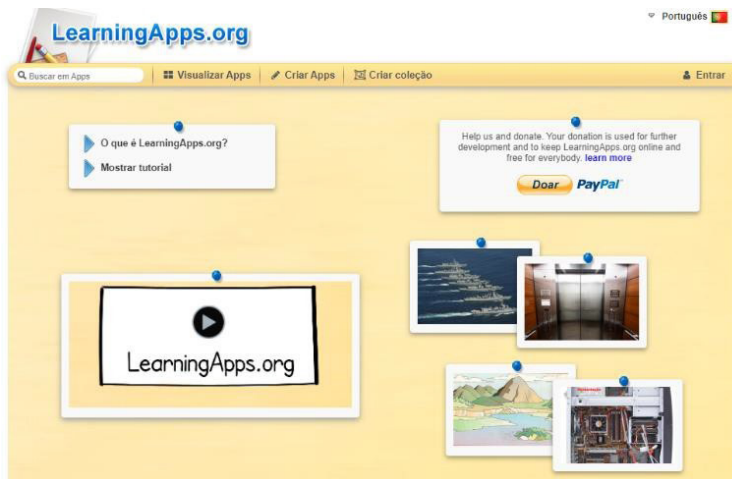
2.2 A plataforma *LearningApps*

A plataforma *LearningApps* é uma ferramenta que foi desenvolvida por vários pesquisadores em colaboração acadêmica. Para acessá-la, devemos digitar em qualquer navegador da internet o endereço: <https://learningapps.org/>. Após acessá-la, temos

duas opções: a navegação sem *login* e a navegação com *login*. Para navegar sem *login*, não é permitida a criação de jogos nem modificações dos jogos existentes, sendo possível apenas a busca por jogos já criados, para que o usuário possa encontrar o conteúdo que gostaria de exercitar. Para navegar com *login*, o usuário precisa realizar o cadastro na plataforma, utilizando apenas o nome de usuário, *e-mail* e senha.

O usuário poderá fazer a busca de qualquer exercício, criar e editar qualquer atividade, e armazenar em nuvem todas as atividades de seu interesse. A plataforma possui interface para mais de 20 idiomas, incluindo o português, o que amplia o acesso para aqueles que não possuem domínio de uma língua estrangeira.

Figura 1 – Layout inicial da plataforma *LearningApps*



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na plataforma *LearningApps*, o usuário poderá criar jogos diversificados, tendo à disposição mais de 20 *templates* diferentes para uso. O usuário precisa escolher qual modelo de *template* se encaixa melhor na elaboração de uma possível atividade e usar a criatividade para elaborar o jogo de forma que contemple o objetivo do aprendizado final. Seguem alguns modelos disponíveis para a criação: trabalho de grupo; números em linha; ordenar em uma linha temporal; resposta com texto livre; emparelhamento com imagens; matriz de exercício; “quem quer ser um milionário?”, dentre outros.

Após a escolha do *template*, basta clicar e iniciar o processo de elaboração, alimentando-o com informações do conteúdo que deseja gamificar. Ao concluir o jogo, o usuário pode revisar a criação, para conferir se existe algo a ser corrigido. Após a verificação da atividade, ele deve clicar em salvar e definir se deseja deixá-lo em modo privado ou público e se deseja compartilhar através de um *link* ou *QR-Code*.

2.3 Elaboração de jogos como treino da percepção auditiva em língua alemã

Após a escolha da ferramenta a ser utilizada para a criação de atividades lúdicas/gamificadas, passamos a categorizar os sons escolhidos da língua alemã, facilitando, assim, a criação dos jogos por módulos:

Vogais longas e vogais curtas;

Som do E;

Som do O e U;

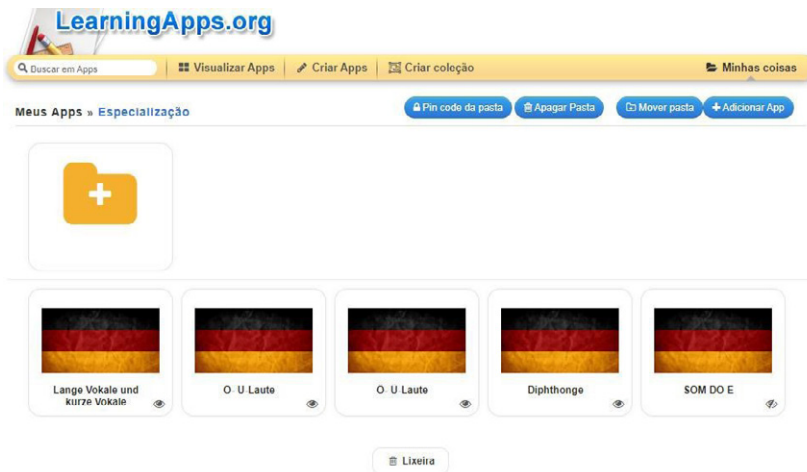
Som do Ö e Ü;

Ditongos.

As cinco categorias acima foram escolhidas com base no critério de dificuldade que elas podem apresentar ao aprendiz falante do português, quando comparamos a correspondência de letra e som. Esses sons da língua alemã se diferem um pouco dos sons da língua portuguesa, tanto pela existência de mais vogais na língua alemã do que na língua portuguesa quanto pelas diferentes execuções dos sons dos ditongos na língua-alvo.

O *App-Matrix* é uma das categorias de jogos disponíveis na plataforma *LearningApps* para elaboração dos exercícios que possibilita a união de várias atividades em um só lugar. Todas as atividades criadas foram categorizadas por vários *App-Matrix* e, por fim, inseridos em uma pasta com todos os exercícios, que podem ser disponibilizados através de um *link* ou *QR-Code*. Para quem deseja treinar especificamente a percepção auditiva ou procurar uma atividade direcionada disponível no próprio *site* da plataforma, é possível realizar busca no campo: “buscar em *Apps*”.

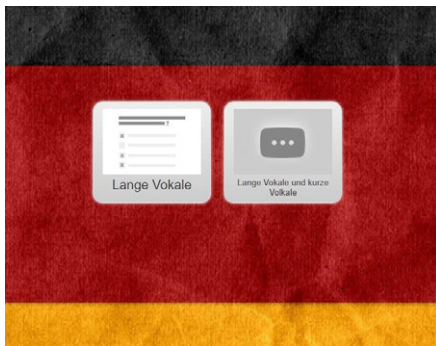
Figura 2 – Imagem dos 5 App-Matrix criados para o desenvolvimento das atividades gamificadas



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Jogo 1 - Lange Vokale und kurze Vokale (Vogal longa e vogal curta)

Figura 3 – Imagem correspondente ao jogo 1 – *Lange Vokale und kurze Vokale*



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na categoria “Vogal longa e vogal curta”, existem dois jogos de percepção auditiva. Em um deles, os usuários devem escolher a palavra correta correspondente ao som que ouvem.

No outro jogo, os usuários ouvem o áudio e escrevem as palavras corretas para completar o diálogo. Todos os áudios do *app* são carregados através do *Youtube*, por meio de gravação disponibilizada pelo próprio app ou pela geração de voz do próprio sistema.

Jogo 2 - O- und U-Laute (Som do O e do U)

Figura 4 – Imagem correspondente ao jogo 2 – *O- und U-Laute*.

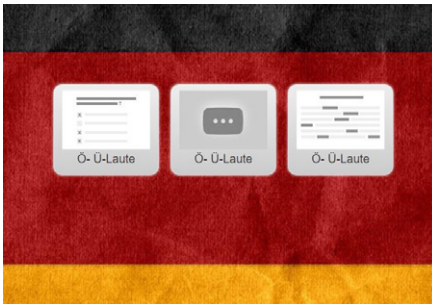


Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na categoria “som do O e do U”, existem três jogos de percepção auditiva. No primeiro deles, os usuários devem escutar os áudios e encontrar a palavra correspondente dentre as várias existentes. No segundo jogo, os usuários devem escutar os áudios existentes e ordenar dentre as quatro possibilidades de sons existentes no jogo. No terceiro jogo, os usuários devem escutar o áudio disponibilizado e escrever as palavras corretas para completar o diálogo.

Jogo 3 – Ö- und Ü-Laute (Som do Ö e do Ü)

Figura 5 – Imagem correspondente ao jogo 3 – Ö- und Ü-Laute.



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na categoria “Som do Ö e do Ü”, existem três jogos de percepção auditiva. No primeiro deles, os usuários devem escutar o áudio disponibilizado e marcar a opção correta, dentre duas possibilidades. No segundo jogo, os usuários devem escutar o áudio disponibilizado e clicar na vogal correspondente ao som. No terceiro jogo, os usuários devem escutar o áudio e completar os nomes das cidades com uma das vogais disponíveis.

Jogo 4 – Diphthonge (Ditongos)

Figura 6 – Imagem correspondente ao jogo 4 – Diphthonge.



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na categoria “Ditongos”, existem quatro jogos de percepção auditiva. No primeiro deles, os usuários devem escutar os áudios com várias palavras e ordenar dentre as duas categorias disponíveis. No segundo jogo, os usuários devem realizar o mesmo procedimento do primeiro jogo, mas ordenar os áudios dentre outras duas categorias disponíveis. No terceiro jogo, os usuários devem seguir a mesma orientação dos outros dois jogos, ordenando os áudios em outras duas categorias disponíveis. No último jogo, os usuários devem escutar o áudio de uma frase mais longa e selecionar o ditongo correto.

Jogo 5 - E-Laute (Som do E)

Figura 7 – Imagem correspondente ao jogo 5 – E-Laute.



Fonte: Site LearningApps. <https://learningapps.org/>.

Na categoria “Som do E”, existem três jogos de percepção auditiva. No primeiro jogo, os usuários devem escutar um áudio de um telefonema e selecionar as vogais corretas, até que o diálogo esteja completo. No segundo jogo, os usuários devem escutar vários áudios de pequenas palavras e ordená-los dentre três categorias disponíveis. No terceiro jogo, os usuários devem jogar um quebra-cabeça e selecionar os áudios correspondentes às palavras.

Para o acesso de todos os cinco jogos criados com a finalidade de treinar a percepção auditiva de alguns sons selecionados da língua alemã, seguem abaixo os *links* correspondentes ou, se preferir, os *QR-Codes*:

Jogo 1 - Lange Vokale und Kurze Vokale

Acesso: <https://learningapps.org/view14543256>



Jogo 2 - O- und U-Laute

Acesso: <https://learningapps.org/view14543242>



Jogo 3 – Ö- und Ü-Laute

Acesso: <https://learningapps.org/view14544976>



Jogo 4 - Diphthonge

Acesso: <https://learningapps.org/view14970745>



Jogo 5 - E-Laute

Acesso: <https://learningapps.org/view30746145>



3. Considerações finais

No presente capítulo, abordamos a gamificação e as tecnologias digitais como estratégias promissoras para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, neste caso, especificamente a língua alemã. Primeiramente, a gamificação revela ser uma abordagem eficaz para estimular a motivação e o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem. O uso de elementos de jogos, como recompensas, desafios e competições, proporciona um ambiente de ensino mais dinâmico e atrativo. Isso é de suma importância, uma vez que a motivação desempenha um papel crucial na promoção do progresso dos alunos no aprendizado de línguas estrangeiras.

Além disso, a gamificação é útil no treinamento da percepção auditiva da língua alemã. Essa habilidade é fundamental para o desenvolvimento da proficiência na língua e, muitas vezes, representa um desafio para os alunos. Os jogos criados na plataforma *LearningApps* proporcionam uma abordagem interativa e envolvente para a prática da compreensão auditiva de sons cruciais na língua alemã, preenchendo uma lacuna do ensino tradicional.

A acessibilidade da plataforma *LearningApps* foi destacada como um fator positivo, uma vez que a ferramenta é hospedada *online* e é de fácil acesso para qualquer usuário com conexão à *Internet*. Isso reduz a

barreira de acesso e permite que um público mais amplo se beneficie das atividades gamificadas. Além disso, a plataforma oferece suporte em vários idiomas, incluindo o português, o que amplia a sua utilidade.

Nesse contexto, a formação docente foi identificada como um fator crítico para o uso eficaz das tecnologias digitais e da gamificação no ensino de línguas estrangeiras. Os professores precisam estar preparados para criar e adaptar jogos gamificados, além de compreender criticamente as ferramentas digitais disponíveis. A formação continuada se torna essencial para capacitar os educadores a utilizar essas abordagens de forma eficaz.

Esta pesquisa reconhece que a gamificação e as tecnologias digitais ainda são áreas em desenvolvimento e que existem desafios a serem superados, como a falta de formação docente especializada e recursos tecnológicos adequados. No entanto,

aqui propusemos soluções práticas para enfrentar esses desafios e maximizar o potencial dessas abordagens inovadoras no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã.

Por fim, o trabalho reforça a relevância da gamificação e das tecnologias digitais como recursos poderosos para enriquecer o ensino de línguas estrangeiras, particularmente a língua alemã. Essas abordagens têm o potencial de melhorar a motivação dos alunos, desenvolver suas habilidades de percepção auditiva e promover o letramento digital, desde que sejam implementadas de forma cuidadosa e acompanhadas de uma formação docente adequada. Considerando o cenário educacional em constante evolução e a crescente importância das habilidades de comunicação em línguas estrangeiras, o uso eficaz da gamificação e das tecnologias digitais representa uma oportunidade valiosa para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 17 dez. 2023.

DA SILVA, M. M. C.; TOASSI, P. F. P.; HARVEY, M. S. S. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira: Objetos de Aprendizagem como recurso didático no contexto da Gamificação. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020.

FARDO, M. L. **A gamificação como método**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2013a.

FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização digital**: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. p. 59-83.

GAL, M. B. S. S.; OLIVEIRA, D. L.; MORAES, R. M. A.; PEREIRA, R. C. O papel do professor na era digital: desafios e transformações. **Revista CBTecLE**, São Paulo, v. 1, p. 1- 15, 2020.

LEARNINGAPPS.ORG. **Anleitung**. Disponível em: <http://lernen.goethe.de/ler-nplattform/DIGU/LEARNINGAPPS.org.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. *Anais...*, 2014. p. 1-12.

LEFFA, V. J.; VETROMILLE-CASTRO, R. Gamificação. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 4, out.-dez., 2019.

MORAN, J. Metodologias ativas: uma aprendizagem profunda. in: BACICH, L.; MORAN, J. (org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Versão impressa (2017), e-pub, porto alegre: penso, 2018.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 4, p. 787-820, 2020.

SANTOS, Á. J. G.; KANASHIRO, D. S. K.; BIONDO, F. P. Uso das TIC e experiência de autoria de materiais didáticos digitais: percepções de pibidianos do curso de Letras EaD/UFMS. **Iniciação & Formação Docente**, v. 4, n. 1, p. 69-85, 2017.

3 O uso do aplicativo *storybird* no desenvolvimento da escrita em língua inglesa

Sheyla Vieira de Lima Lapa⁸
Adriana da Rocha Carvalho⁹

1. Introdução

No contexto de sala de aula de línguas estrangeiras (LE) é crucial um planejamento que motive e, conseqüentemente, engaje os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em um mundo globalizado e tecnológico, a aprendizagem de um idioma estrangeiro pode ser impulsionada a partir das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Podemos considerar os jovens como nativos digitais, uma vez que a tecnologia está imbricada às suas tarefas do dia a dia, a saber, mandar mensagens e emails, tirar fotos, reservar cinema, fazer pagamentos, checar o clima, dentre outras. Cientes desse potencial e domínio, os professores buscam fazer uso da tecnologia em prol do desenvolvimento em LE dos alunos.

-
8. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal do Ceará e Professora de língua inglesa do município de Caucaia, *E-mail*: sheylavieira@yahoo.com.br
9. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal do Ceará *campus* Fortaleza, *E-mail*: adriana.carvalho@ifce.edu.br

Utilizar aparato tecnológico para essa geração de nativos digitais é um fator de estímulo natural ao aprendizado, pois os estudantes, em geral, identificam-se e divertem-se com videogames. Sendo assim, os professores vêm buscando desenvolver materiais e utilizando recursos existentes para fomentar a proficiência linguística em LE como forma de motivar e engajar os discentes. De fato, essa busca se intensificou após a pandemia de Covid-19 no Brasil. Dentre os seus desdobramentos, sobretudo na educação, destacamos a urgência de utilização de mecanismos tecnológicos que pudessem auxiliar o ensino/aprendizagem em um novo contexto que se configurava: o remoto.

Nesse sentido, *softwares* e aplicativos como *Google Sala de Aula*, *Edmodo*, *Storybird*, *Pearltrees* e *Powton* passaram a ser utilizados por professores e alunos e se estabeleceram como alternativas viáveis de ensino, inclusive sendo incorporados às aulas no período pós-pandemia. Foi nesse contexto que decidimos compartilhar como a utilização de uma dessas ferramentas tecnológicas disponíveis pode auxiliar o ensino da escrita de estudantes da educação básica.

A escrita em língua inglesa é tradicionalmente pouco trabalhada em sala de aula, talvez por falta de interesse e engajamento dos envolvidos.

Entretanto, trabalhar com a prática escrita aumenta a proficiência tanto de leitura como da própria escrita. Ademais, leitura e escrita são fundamentais para acessar as possibilidades que o mundo digital oferece.

Desta forma, selecionamos o aplicativo *Storybird* como ferramenta auxiliar no desenvolvimento da competência escrita em língua inglesa devido a sua usabilidade e gratuidade. Além disso, é importante frisar que também foi verificado em estudo recente (LAPA, 2023) que o referido aplicativo está em conformidade com as diretrizes da BNCC, o que o torna bastante relevante uma vez que o foco aqui são estudantes da educação básica.

A escrita no meio digital é uma realidade no dia-a-dia dos estudantes brasileiros. A produção de textos escritos em redes sociais, *Whatsapp* e *Telegram*, *Rede X* e etc, permite a eles a inserção em um mundo no qual eles vão se apropriando de todas as possibilidades apresentadas e geradas. Portanto, a proposta de fazê-los produzir textos em LE vem ao encontro de um conhecimento que eles já detêm na língua materna, transferindo-o agora ao benefício de aprendizado de uma língua estrangeira.

Entendemos que o aplicativo *Storybird* apresenta-se como uma alternativa possível para esse

propósito, pois é uma plataforma digital que contém recursos favoráveis e estimuladores da criação de histórias.

Ademais, partindo do pressuposto que a habilidade escrita em LE dos estudantes é pouco explorada em sala de aula e que os aplicativos podem potencializar e auxiliar nessa tarefa, o aplicativo *Storybird* tem o potencial de engajar os alunos, apresentando a escrita em um ambiente virtual-tecnológico. Ele pode ser utilizado como ferramenta auxiliar em sala de aula, inclusive foi constatado que há uma total adequação do aplicativo para o desenvolvimento da competência escrita para o 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental. Com relação ao 9º ano, o aplicativo se adequa

parcialmente, necessitando ainda mais de atividades extras por parte do docente que deseja empregá-lo em sala de aula.

Vale destacar também que a utilização de uma ferramenta tecnológica em sala de aula não traz benefícios somente para os estudantes, ela contribui diretamente para a formação tecnológica do professor que, ao fazer uso da tecnologia, se torna mais hábil, saindo, portanto, de uma postura de resistência (FURTADO *et al.*, 2018). Dessa forma, há a probabilidade de ele passar do nível mecânico para o nível gerativo, ou seja, ao apropriar-se de uma nova tecnologia, o docente estará migrando do nível mais elementar para o nível três de aptidão tecnológica.

2. Desenvolvimento

2.1 Ensino de língua estrangeira e uso de ferramentas educativas

O ensino em escolas particulares e públicas teve que se reinventar, nos anos que se seguiram ao surto da pandemia do Covid-19, e incorporar à sua dinâmica novas ideias e modelos para tentar dissociar o ensino de uma prática tradicional em que o professor era considerado o detentor de todo o conhecimento e o aluno o receptor deste. Nesse âmbito, as tecnologias

educacionais foram usadas para produzir inovação.

Dessa forma, os recursos tecnológicos surgiram como alternativa importante no processo de ensino. O uso dos aplicativos foi preponderante para o princípio das transformações, porém o início desses estudos surgiu bem antes desse momento em que foi amplamente utilizado o ensino remoto emergencial.

Segundo Kalantzis e Cope (2022), “a tecnologia é pedagogicamente

neutra”, o que contribuiu para a adequação desse recurso em diversas atividades, ou seja, a tecnologia pode ser adaptada a fim de ser utilizada em várias propostas de atividades em sala de aula. É por isso que observamos uma variedade tão grande de ferramentas de interação docente e discente, tais como *chat* para discussão, fóruns, redes sociais (*Facebook, Rede X, Youtube*), *podcast* e *videocast*, bem como diversos aplicativos sendo usados com o intuito educacional, tais como *Kahoot, Storybird*, dentre outros.

A interatividade se encontra em evidência em salas de aula presencial e virtual (SIMON; ROLLWAGEN, 2017), bem como têm se estabelecido inúmeras práticas de multiletramentos¹⁰ que adentram a escola. Rojo (2013, p. 17) enfatiza que a escola deve preparar os alunos para se engajarem em diálogos difíceis e acrescenta:

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca, criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros

presentes na vida cotidiana, no mais puro plurilinguismo bakhtiniano (ROJO, 2013, p. 17).

Rojo e Moura (2019) defendem que as diferentes linguagens fazem-se necessárias para a ampliação das práticas de letramentos através da interação e da conexão promovidas pelas mídias com o uso de diferentes tecnologias digitais. Para este estudo, nos apoiamos na teoria dos Multiletramentos¹⁰, buscando subsídios para entender o uso dos recursos tecnológicos com o objetivo de auxiliar o processo de ensino de escrita em língua inglesa.

Fazemos uso, também, do estudo de Brown (2015), que delinea vários aspectos da competência escrita em língua inglesa, tal como o fato de o texto escrito ser resultado de planejamento, rascunho e revisão, sempre valorizando a mediação e a intervenção do professor. Brown (2015) traz reflexões sobre as razões de tantos estudantes apresentarem um bloqueio quando são requisitados a escrever um texto, e explica a necessidade de que os estudantes sejam compositores/escritores de textos que possam focar no conteúdo e na mensagem e que têm a sua inclinação intrínseca colocada no centro do aprendizado.

10. Os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas.

Fernandes e Paula (2012) questionam o fato de que, mesmo após anos de instrução escolar, muitas vezes o estudante não se sente capaz de escrever um texto, e que isso se torna mais evidente quando os alunos precisam produzir textos em língua estrangeira, pois toda a ansiedade que foi gerada no processo de produção em língua materna é transferida para a segunda língua. Tendo isso em vista, os professores precisam pensar em formas para auxiliar os alunos no desenvolvimento da habilidade escrita.

Por conta disso, muitos estudos, como o de Matos (2019), trazem uma perspectiva sobre o *mobile learning* (*m-learning*) em uso no ensino ao verificar como enriquecer o desenvolvimento de competências comunicativas (sobretudo escritas) no ensino e na aprendizagem de português como língua estrangeira no ensino superior. No estudo de Matos (2019), concluiu-se que os aplicativos *Padlet* e *Socrative* contribuíram para a melhora da compreensão e produção escrita, além de contribuir para um melhor envolvimento dos estudantes nas tarefas educativas. Ratificando essa constatação, Nunes (2020) afirma que os aplicativos podem se converter em auxiliares no processo de aprendizagem em língua estrangeira no ensino formal.

Um estudo de Zakaria *et al.* (2016) analisou a experiência de estudantes

da Malásia que estavam aprendendo inglês como segunda língua, usando o *Storybird* na escrita de textos narrativos. Os resultados mostram que os estudantes relataram uma experiência positiva no uso do aplicativo e o estudo lança luz sobre o potencial de uso dessa ferramenta como um recurso pedagógico.

Dessa forma, a escrita no meio digital também pode ser uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da proficiência de alunos do ensino fundamental, pois promove a interação, o engajamento e a autonomia no aprendizado. Segundo Brown (2007), a escrita é um processo que envolve múltiplas competências, como organização de ideias, estruturação gramatical e desenvolvimento do pensamento crítico. No ambiente digital, essas habilidades podem ser potencializadas por meio de recursos multimodais e colaborativos.

Como benefícios da escrita digital para o ensino fundamental estão o engajamento e a motivação, já que o uso de tecnologia na escrita pode tornar o processo mais atrativo para os alunos. Segundo Vygotsky (1978), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando há interação social. Ferramentas digitais, como blogs e plataformas educacionais, incentivam essa interação ao possibilitar a troca de ideias e feedback entre os alunos.

Além disso, há um feedback imediato e aprendizado contínuo que, segundo Brown (2007) é essencial para o desenvolvimento da escrita. No meio digital, professores e colegas podem fornecer comentários instantâneos sobre os textos, o que ajuda os alunos a refletirem e aprimorarem sua produção textual continuamente.

Outro benefício é o acesso a recursos e autonomia, pois o meio digital oferece uma gama de ferramentas, como dicionários online, verificadores gramaticais e inteligências artificiais que auxiliam na revisão textual. De acordo com Warschauer (2006), esses recursos permitem que os alunos desenvolvam autonomia na escrita, uma vez que podem consultar diferentes fontes para melhorar sua produção.

Também é necessário citar a Escrita Colaborativa e a Interação Social, tendo em vista que plataforma como Google Docs permite a escrita colaborativa, na qual os alunos podem trabalhar juntos na construção de um texto. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, conforme defendido por Piaget (1973), pois promove a troca de conhecimentos e o desenvolvimento da linguagem.

E também muito importante nesse processo é o Desenvolvimento do Pensamento Crítico, haja vista que a escrita digital também pode ser

usada para criar textos argumentativos e reflexivos em blogs ou fóruns, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico. Brown (2007) reforça que a escrita deve ser compreendida como um processo cognitivo, e a exposição a diferentes pontos de vista no meio digital pode enriquecer essa habilidade.

A escrita no meio digital não apenas moderniza o ensino da escrita, mas também contribui para o desenvolvimento da proficiência dos alunos do ensino fundamental ao proporcionar um ambiente dinâmico, interativo e colaborativo. Fundamentado em autores como Brown, Vygotsky e Warschauer, percebe-se que o meio digital potencializa a aprendizagem ao oferecer recursos variados, feedback imediato e oportunidades de interação, tornando o processo de escrita mais significativo e eficaz.

Considerando o exposto, nos últimos anos foram publicadas pesquisas relacionando recursos tecnológicos e ensino. Avelar (2020) propõe uma reflexão sobre a percepção dos professores de língua inglesa em formação inicial e continuada quanto às práticas de linguagem que emergem dos *games*, trazendo uma reflexão fundamentada na multiplicidade de linguagem e de cultura propiciada pelos jogos digitais. O estudo chama a atenção para a necessidade de formar professores

que entendam a importância da tecnologia aliada ao ensino, mostrando que isso deve ser trabalhado já na formação do professor. Desse modo, será facilitada a inclusão de jogos com o intuito de fazer com que os alunos aprendam de maneira mais interativa, pois a tecnologia fará parte da prática do professor desde o início da sua docência.

Considerando a grande probabilidade de que a escrita em língua estrangeira ocorra em ambiente digital, é importante refletir sobre a diferença entre ensino e/ou aprendizagem de escrita no ambiente digital e no papel. Dessa forma, é imprescindível reconhecer as diferenças para que a escrita seja adequada ao ambiente no qual irá ocorrer. Com relação a isso, Maddalena (2020) menciona:

O narrador de uma história digital entende que a linguagem da internet possibilita uma escrita *expandida*, pois nela integram-se e entram no jogo outros elementos estéticos e semióticos (...) e, sobretudo, a possibilidade de interlocução e interatividade na criação da própria narrativa (MADDALENA, 2020, p. 211).

Essa visão de texto relacionada às narrativas digitais coaduna com o que Fernandes e Paula (2012) pontuam sobre leitura e escrita, quando afirmam que o foco na atualidade difere do que era requerido em tempos anteriores, tendo em vista

que se faz imprescindível ampliar as competências dos alunos nesse âmbito, pois os textos na atualidade exigem bem mais da compreensão dos alunos, o que deve estimular os professores a ampliar o arcabouço de recursos para lidar com o texto nesse ambiente.

Sabemos que, de modo geral, antes do período de aulas remotas, muitos professores eram avessos à adesão ao ensino à distância, por exemplo. Furtado *et al.* (2018, p.2) relata que, durante algum tempo, foi muito comum relatos de professores resistentes à modalidade, vendo seu papel ameaçado ou mesmo já chegando com um pré-conceito causado especialmente pelo desconhecimento. Isso se dava, muitas vezes, pela falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas, fator bastante enfatizado no período pandêmico.

Precisamos ponderar sobre o caráter imprescindível do professor nesse contexto de inserção e utilização de recursos tecnológicos, bem como entender que muitas vezes o principal agente facilitador dessas mudanças não tem “voz sobre suas habilidades, dificuldades, dúvidas e convicções” (ORTENZI; HESHIKI, 2017, p. 66). Além desse fato, precisamos entender quais são os três níveis de conhecimento tecnológico do professor, para compreendermos como está sua familiaridade com o uso de aplicativos em sala de aula:

(...) o conhecimento tecnológico dos professores tem 3 níveis: mecânico, significativo e gerativo. No nível mecânico, a compreensão da tecnologia é limitada, fragmentada e superficial. Neste nível de proficiência tecnológica os professores tendem a seguir as instruções exatamente como prescritas e em geral demonstram falta de habilidade ou relutância em usar tecnologias novas ou não conhecidas. No segundo nível, ou significativo;*(sic)* o professor já consegue pensar e aceitar outras alternativas para alcançar o mesmo resultado. Essa habilidade, no entanto, continua de certa forma limitada. No terceiro nível, ou gerativo, o professor tem amplo conhecimento da tecnologia que lhe permite livrar-se dos usos estereotipados das ferramentas tecnológicas e ter real noção das implicações de seu uso (ORTENZI; HESHIKI, 2017, p. 66).

O professor, portanto, é peça fundamental na construção do aprendizado juntamente com o aluno. Desse modo, a realização de qualquer atividade em sala que envolva o suporte da tecnologia, precisa ser feita de forma que o professor esteja tanto familiarizado quanto confortável. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2009) desenvolveram estudos com ênfase na construção da confiança do professor, tendo em vista que, dentre os aspectos a serem considerados quando se propõe uma atividade que envolva recursos tecnológicos, um deles

é exatamente se os professores têm experiências pessoais positivas em relação ao seu uso, pois, caso contrário, isso pode influenciar no direcionamento que ele dará às atividades em sala de aula. Portanto, quando se propõe a pensar no uso da tecnologia em sala de aula mediada pelo professor, é imprescindível que sejam proporcionadas experiências de sucesso, com o fito de aumentar a confiança na utilização desse aparato.

2.2 Storybird e ensino de escrita para alunos desde o 6º ao 9º ano do ensino fundamental

Como dito anteriormente, considerando o público-alvo a ser beneficiado que são os estudantes do ensino fundamental II, reforçamos que os recursos presentes no aplicativo *Storybird* estão alinhados aos parâmetros estabelecidos na BNCC para o ensino de escrita em língua estrangeira (LE). Com esse objetivo, foi organizado o Quadro 1 que nos ajuda a visualizar um resumo das estratégias e das práticas de escrita recomendadas no eixo de escrita em língua inglesa do referido documento.

É importante ressaltar que os alunos a serem alcançados com essa estratégia de ensino utilizando o meio digital, ao chegar ao 6º ano já tiveram contato com a língua inglesa e são expostos a jogos de videogame em que a língua-alvo é utilizada, portanto, já têm alguma familiaridade com alguns termos, o que auxiliará no manuseio da ferramenta proposta pelo professor.

Quadro 1 – Estratégias e práticas de escrita

6º Ano	7º Ano	8ºano	9º Ano
Estratégias de escrita e pré-escrita: Planejamento do texto; <i>Brainstorming</i> , organização de ideias; Práticas de escrita: Produção de textos escritos, em formatos diversos.	Estratégias de escrita: Pré-escrita: Planejamento de produção escrita, com mediação do professor, Escrita: Produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor.	Estratégias de escrita: Escrita e pós-escrita: Revisão de textos com a mediação do professor; Práticas de escrita: Produção de textos escritos com a mediação do professor.	Estratégias de escrita: Construção da argumentação. Construção da persuasão. Práticas de escrita: Produção de textos escritos, com mediação do professor/ colegas.

Fonte: elaborado pelas autoras

A BNCC delinea competências específicas a serem desenvolvidas, compreendendo a mobilização de habilidades, que correspondem às próprias aprendizagens. Cada habilidade está relacionada a um objeto de conhecimento, conceito ou procedimento, que funciona como meio para o seu desenvolvimento. Para nortear o alcance dessas habilidades, existem as estratégias de escrita, dentre as quais podemos citar a do 6º ano, o *Brainstorming*, que propicia uma geração de ideias, feita rapidamente que não está sujeita a nenhum julgamento, de acordo com Brown (2015). Posteriormente, essas ideias geradas serão refinadas, a fim de manter as que são pertinentes à continuidade da produção textual.

No 7º ano, temos o planejamento de produção escrita em formatos diversos com a mediação do professor. Brown (2015) nos mostra que é comum, em meio aos estudantes, um bloqueio ou ansiedade no momento em que precisa produzir um texto para ser julgado pelo professor, receber nota e ser devolvido, sem chance de uma futura revisão; por isso, quando o professor se posiciona como facilitador, contribuindo no processo de escrita, não focando apenas no produto final, no contexto de escrita em língua estrangeiras, trará um ganho no aprendizado do discente.

No 8º ano, há uma preocupação com a revisão do texto feita pelo aluno, porém também mediada pelo professor. Essa revisão não tem foco

na forma, tendo em vista que ao entender a escrita como processual, vários rascunhos serão feitos antes de se chegar à versão final do texto e, portanto, haverá tempo para um olhar voltado aos aspectos formais. O auxílio do professor consistirá em um modo de ampliar as ideias, propondo aos alunos a inclusão de exemplos, tornando a escrita significativa.

No que concerne ao 9º ano, o foco da BNCC está na construção da argumentação e persuasão em textos. Observamos que tanto Brown (2015) quanto Fernandes e Paula (2012), ao mencionarem a importância da escrita autêntica por intermédio de atividades práticas, exemplificam atividades como incentivar os alunos a escrever listas de compras ou preencher formulários. No que se refere ao texto argumentativo, uma possibilidade seria apresentar um problema social e estimular os alunos na escrita de uma carta argumentativa direcionada a uma autoridade que possa intervir, contribuindo para solucionar o problema.

De acordo com Fernandes e Paula (2012), temos cinco características dos textos escritos, que são:

- 1)** Escrita como processo (4 FASES - pré-escrita, rascunho, revisão, edição);
- 2)** Escrita por intermédio de atividades comunicativas (Dar um objetivo. Propor um

contexto. Apontar para um interlocutor. Estabelecer um ponto de vista);

- 3)** Escrita por intermédio de atividades controladas (Estágio intermediário que prepara os alunos para a escrita livre e criativa);
- 4)** Escrita por intermédio de atividades práticas (Engajar os alunos em atividades práticas de escrita que eles utilizam normalmente);
- 5)** Escrita por intermédio de atividades imaginativas (Permitir que os alunos soltem a imaginação. Não precisa estar atrelado ao conteúdo dado em aula).

Tendo em vista a escrita como processo, as quatro fases elencadas pelas autoras acompanham o que é indicado pela BNCC, pois, ao mencionar o planejamento do texto e a revisão, mediados pelo professor, o aluno terá oportunidade de passar pelas fases de produção textual. Como pode ser visto no Quadro 1, a escrita pode ser intermediada por atividades comunicativas, atividades controladas, atividades práticas e atividades imaginativas e cada uma delas desempenha um importante papel na competência escrita em língua inglesa, bem como todas passam pelo acompanhamento do professor, confirmando a orientação

da BNCC quanto ao docente atuar como facilitador do aprendizado.

A seguir, como análise pormenorizada do que é exigido pela BNCC para o 6º ano, temos como estratégias de escrita e pré-escrita: Planejamento do texto; *Brainstorming*, organização de ideias; Práticas de escrita: Produção de textos escritos, em formatos diversos. No que se refere ao planejamento do texto, percebemos que isso pode ser facilitado, pois o aplicativo oferece imagens que remetem a um assunto específico, o que favorece a realização do

planejamento, bem como do *brainstorming*. A visualização das imagens propicia a organização das ideias do texto e pode contribuir para um melhor fluxo delas, ajudando o aluno a não se sentir inseguro na hora de escrever, como pontuam Fernandes e Paula (2012).

Além disso, no aplicativo *Storybird* o aluno tem a possibilidade de produzir textos em formatos diversos, haja vista que são oferecidas, pelo menos, cinco possibilidades, que são: estórias longas; estórias curtas; quadrinhos; livros ilustrados; e poemas.

Figura 1 – Possibilidades de escrita do aplicativo.



Fonte: Site do *Storybird*.¹¹

No que tange ao 7º ano, temos como diretrizes: Estratégias de escrita; Pré-escrita, incluindo o planejamento de produção escrita, com mediação do professor; e Escrita através da produção de textos escritos, em formatos diversos, com mediação do professor, em que percebemos também a ênfase no planejamento, que pode ser favorecido

pelo aplicativo, quando disponibiliza imagens. Porém, nesse nível devemos ter uma maior interferência ou mediação do professor, dado que é requerida uma produção textual mais elaborada, e, portanto, vê-se que a contribuição do docente é preponderante para o alcance do objetivo de aprendizado.

11. Disponível em: <https://www.storybird.com/start-with-art/picture-book>. Acesso em: 06/12/2023.

Vejam agora o que é requerido do 8º ano: Estratégias de escrita; escrita e pós-escrita, incluindo revisão de textos com a mediação do professor; e Práticas de escrita através da produção de textos escritos com a mediação do professor. Aqui temos uma ênfase na revisão do texto com o auxílio do professor. Brown (2015) menciona os passos da revisão e a importância dela.

Percebemos dentre as funções do *Storybird*, o encorajamento dos alunos a trabalhar seus esquemas, escrever desenvolvendo suas ideias, encontrando seu lugar no texto, enquanto o papel do professor será de um facilitador ou mediador, não uma figura autoritária ou um árbitro. O professor auxiliará no refinamento do texto, o que contribuirá para o alívio do bloqueio e da ansiedade que são gerados quando o aluno precisa produzir um texto para ser julgado pelo professor, com a finalidade de obter nota apenas.

Com relação ao 9º ano, temos como estratégias de escrita: Construção da argumentação e construção da persuasão. Em relação às práticas de escrita, temos produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas. Observamos que a ênfase na importância da mediação do professor permanece, porém o aplicativo se adequaria ao uso por alunos do 9º ano apenas parcialmente, pois ele não trabalha diretamente

com textos argumentativos; contudo, ele possibilita a criação de atividades pelo professor e a mediação com este e com os colegas e então seria possível a propositura de uma atividade que atendesse ao menos parcialmente ao objetivo proposto para esse nível.

Ao analisarmos o aplicativo *Storybird*, percebemos que ele propicia a produção de histórias longas, histórias curtas, quadrinhos, livros ilustrados e poemas. Observamos também a possibilidade de o professor criar uma sala de aula virtual e orientar os alunos a realizarem atividades direcionadas por ele. Seguindo os parâmetros da BNCC, constatamos ser possível, através desse recurso da criação da sala de aula, a ação do professor como mediador do aprendizado da habilidade escrita da língua inglesa. Nesse aplicativo, tanto pode ser realizada a escrita controlada (BROWN, 2015) como também a escrita livre.

Outro ponto de destaque desse aplicativo é que ele proporciona várias imagens para o usuário selecionar e escrever sua história, criando um *brainstorming* visual rico para uso do estudante. Sendo assim, a partir dos parâmetros estabelecidos pela BNCC para o público mencionado, há grande viabilidade e indicação de utilização do aplicativo, aliando o recurso tecnológico ao aprendizado da habilidade escrita em língua inglesa.

3. Considerações finais

Em suma, a integração de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino de línguas estrangeiras se mostra não apenas relevante, mas essencial para engajar e motivar os estudantes. A familiaridade dos jovens com a tecnologia facilita a adoção de ferramentas como o Storybird no desenvolvimento da competência escrita em língua inglesa.

O uso desse aplicativo, em particular, oferece um ambiente que alia diversão à aprendizagem, permitindo que os alunos pratiquem a escrita de forma criativa e interativa. A plataforma, além de gratuita e de fácil usabilidade, está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçando seu potencial de aplicação como ferramenta auxiliar para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental.

A utilização do Storybird favorece diversas estratégias de escrita propostas pela BNCC, desde o *brainstorming* até a produção e revisão de

textos, mediadas pelo professor. Tal abordagem ajuda a superar o bloqueio comum entre estudantes ao produzir textos, promovendo um processo de escrita mais natural e menos ansioso.

Além de beneficiar os alunos, a introdução de ferramentas tecnológicas em sala de aula contribui para o desenvolvimento profissional dos professores, incentivando-os a superar a resistência inicial e a adotar uma postura mais proativa e inovadora no uso das TICs.

Por fim, ao reconhecer a importância da escrita digital e preparar os alunos para as exigências contemporâneas de comunicação, iniciativas como esta não apenas melhoram a proficiência linguística, mas também ampliam o letramento digital, essencial no mundo atual. A adoção do Storybird, portanto, apresenta-se como uma solução viável e eficaz para o ensino de escrita em língua inglesa, alinhada às necessidades e competências do século XXI.

Referências

AVELAR, Michely Gomes. **Game on**: experiência com os games na formação de professores de língua inglesa. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Goiás, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3rd ed. New York: Pearson Education, 2007.

BROWN, Henry Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco State University. Monterey Institute of International Studies. — Fourth edition, 2015.

CARLOS, Carine Peter. **Kahoot!** Como ferramenta no ensino de língua inglesa. TCC – Especialização. UFRS. Porto Alegre, 2018.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design**. Springer, 2015.

ERTMER Peg; OTTENBREIT-LEFTWICH Anne T. **Teacher Technology Change: How knowledge, beliefs, and culture intereseect** (2009) Disponível em: <http://www.edci.purdue.edu/ertmer/docs/aera09_ertmer_leftwich.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2023.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; PAULA, Anna Beatriz. **Compreensão e produção de textos em língua materna e língua estrangeira**. v. 5. São Paulo: Intersaberes, 2012.

FURTADO, Ulisses *et al.* O papel do Professor na Educação a distância: características, desafios e proposições. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2018, Natal. **Anais**. Natal, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/186738_1_ok.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2023.

GEE, James Paul. **Bons videogames e boa aprendizagem**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 167-178. Jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 20 de set. de 2022.

KALANTZIS E COPE PLENARY SESSION. [S. l.: s, n] 2022. 1 vídeo (38 min.,11 seg.). Publicado pelo canal Common Ground Research Networks. Disponível em: <https://youtu.be/oPGm4a2xcf0>. Acesso em: 22 de set. de 2022.

MADDALENA, Tania Lucía. **A hiperescrita de si: memória, experiência e invenção digital na formação de professores**. Teias (Rio de Janeiro), v. 21, p. 203-217, 2020.

MATOS, Filipa Andreia Martins. **Apps e estratégias de M-learning para PLE: estudo de caso com estudantes do ensino superior**. Orientador: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. 2019. 311 p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Aberta, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8757?mode=full>. Acesso em: 15 maio 2023.

NUNES, Gabriela Marçal. **Colmeia de Apps**: Desenvolvimento e aprimoramento de uma plataforma digital e colaborativa de análise de aplicativos de línguas estrangeiras. Orientador: Profa. Dra. Juliana Cristina Faggion Bergmann. 2020. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220483>. Acesso em: 15 maio 2023.

ORTENZI, Denise Ismênia Bossa Grassano; HESHIKI, Silvia Regina Akiko. PERCEPÇÕES SOBRE O USO DE TECNOLOGIA MÓVEL EM SALA POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE IDIOMAS. Linguagem em foco: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, Fortaleza, v. 9, ed. 1, p. 65-76, jan/jun 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/issue/download/125/161>. Acesso em: 15 maio 2023.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ROJO, Roxane (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, Mídias e Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SIMON, Paulo Henrique; ROLLWAGEN, André Fernando. PERCEPÇÕES DE INTERATIVIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA. **Painel Passo Fundo**, Passo Fundo, nov 2017. Disponível em: <https://painel.passofundo.ifsul.edu.br/uploads/arq/201807021812461537622795.pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WARSCHAUER, Mark. **Literate Lives in the Information Age**: Narratives of Literacy From the United States. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ZAKARIA, Siti Mariam *et al.* **Student's experience of using storybird in writing ESL narrative text**. Creative Education, 7, 2107-2120. 2016.

4 O uso de *podcasts* como ferramentas tecnológicas para aprendizagem de língua inglesa

Welerson Breno Barbosa Chaves¹²
Antônio Roberto Ferreira Aragão¹³

1. Introdução

A educação acontece na coexistência de espaços geográficos físicos e virtuais. As tecnologias digitais, que têm como foco a comunicação e a informação, estão mais presentes na contemporaneidade, ora em cenários profissionais ou em formatos de entretenimentos. Em função disso, discutimos a respeito do processo de aprendizagem de aspectos lexicais da língua inglesa por meio do uso do *podcast* como uma ferramenta tecnológica utilizada por docentes e discentes.

Algumas inovações modernas cooperam para que muitos indivíduos contemplem, de maneira aprazível, inúmeros conteúdos, selecionando horário e tópico que preferirem.

12. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal do Ceará. E-mail: brenowelerson@gmail.com.

13. Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Professor de Titular de Língua Francesa do Instituto Federal do Ceará. E-mail: roberto-aragao@ifce.edu.br.

No entanto, para diversas pessoas, o processo de aprender um novo idioma, em especial, o inglês, pode ser considerado algo dificultoso, por vários motivos, como, por exemplo, a ausência de recurso financeiro do aluno para investir em um professor particular ou em um curso de idiomas, ou por conta da falta de tempo e, até mesmo, pelo receio de não conseguir se adaptar à nova língua, que, em situações particulares, pode gerar a falta de interesse por parte do aprendiz.

Apesar das dificuldades mencionadas, hodiernamente, o cenário é outro, tendo em vista que, devido às opções tecnológicas contemporâneas, muitas temáticas na língua inglesa estão atraindo interessados pelo idioma. Por isso, para dialogar com este contexto, escolhemos o *podcast*, uma ferramenta digital que está em evidência no ciberespaço. Os *podcasts* podem ser acessados através de diversos meios digitais como *Spotify*, *Deezer*, *Google Podcast*, *Apple Podcast*, *YouTube*, entre outros. Porém, selecionamos, em virtude da delimitação da pesquisa, apenas o *YouTube* como plataforma de suporte para explorarmos a temática.

A justificativa para a elaboração deste trabalho veio do interesse de apresentar ao leitor a utilização de um *podcast* específico, do canal intitulado “*RealLife English*”,

localizado no *YouTube*, considerando a forma como pode cooperar com aqueles que estudam a língua inglesa. Além do mais, a razão que mais nos aproximou para o desenvolvimento deste estudo foi a percepção de que muitas pessoas que estão aprendendo este idioma, independentemente do seu nível de conhecimento básico, intermediário ou avançado, podem ser contemplados com o uso de ferramentas tecnológicas.

Para a realização da pesquisa partimos do seguinte questionamento: O uso de *podcasts* pode contribuir com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa? Em primeiro plano, podemos destacar que, através dos *podcasts*, os indivíduos podem selecionar os conteúdos que mais tenham afinidade para o seu consumo, conforme seus interesses e, em certas ocasiões, levando em consideração o seu nível de compreensão auditiva referente à língua-alvo. Inclusive, progressivamente, o usuário da plataforma poderá enriquecer seu vocabulário, além de fazer uso de novas escolhas lexicais de acordo com a situação comunicativa mais apropriada ao contexto e ao momento. Por isso, os *podcasts* auxiliam em relação a um melhor rendimento de quem os usufrui, conseqüentemente, transformando-se em um facilitador na rotina de estudo, uma vez que podem ser aplicados no âmbito

educacional, podendo também ser conciliados com o horário que o indivíduo tenha preferência. De certa forma, essas combinações citadas podem contribuir para a aprendizagem de um novo idioma e expansão do vocabulário do discente.

Nessa conjuntura, os autores que dialogam conosco nesse panorama são Valente (2018), Barbosa (2016) e Primo (2005), dentre outros que, igualmente, citamos conforme o andamento da nossa discussão. Nesse aspecto, o objetivo geral deste trabalho é examinar o uso de algumas escolhas lexicais do *podcast* de um canal do *YouTube* chamado “*RealLife English*”, considerando os aspectos semânticos e a relação de sentido que essas palavras têm com o contexto em que foram inseridas. Outrossim, os objetivos específicos são necessários, a saber: ilustrar a importância do uso de *podcasts* como ferramenta didática para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de língua inglesa; e descrever como os *podcasts* podem ser relevantes para o enriquecimento lexical em língua inglesa, sendo útil, principalmente, para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da expressão oral.

Realizamos o estudo de algumas escolhas lexicais dentro de um *podcast*, pois esta ferramenta é benéfica para o enriquecimento do vocabulário e para conhecer novas

palavras e expressões da língua inglesa. Por uma questão de delimitação do objeto de estudo, decidimos priorizar apenas um vídeo, em especial, com a duração de 36 minutos e 24 segundos, extraído do canal denominado “*RealLife English*”. O título do vídeo é: *Why You Can Understand English, But Can't SPEAK it* (Por que você consegue entender inglês, mas não consegue falar?).

Selecionamos o referido material por se tratar da temática alusiva ao uso e à importância dos *podcasts* para aprender novos termos da língua inglesa. Outro critério para optarmos por esse vídeo foi a seleção das palavras que os debatedores aplicaram; algumas escolhas lexicais foram mais claras e de fácil entendimento, porém, outras exigiram maior percepção e conhecimento prévio por parte do ouvinte.

Em relação à organização deste trabalho, após esta etapa introdutória, apresentamos o referencial teórico, cuja discussão gira em torno das inovações tecnológicas no processo de aprendizagem, das estratégias para o enriquecimento lexical de língua estrangeira, e do *podcast*, considerando sua utilidade para a aprendizagem de língua inglesa. Em seguida, os resultados são apresentados, finalizando o texto com as considerações finais e referências.

2. As inovações tecnológicas no processo de aprendizagem

O uso das tecnologias no processo de aprendizagem, seja inovações digitais ou não, seguem sofrendo transformações significativas que interferem na maneira como vivemos (VALENTE, 2018). Até meados do século 20 ou antes mesmo, o que predominava nas salas de aulas, como recurso moderno, era o uso do giz de cera e o da lousa verde, entre outros recursos. Entretanto, no período atual, 2024, com a popularização da internet e do ciberespaço em geral, novas ideias estão se destacando dentro e fora do campo pedagógico, fazendo com que os recursos de épocas passadas, já vistos como inovadores antes, hoje se tornem ultrapassados. À vista disso, o meio digital pode ser entendido como um recurso favorável para a construção de conhecimento e, no mais, também possibilita que o aluno exerça sua própria autonomia (BARBOSA, 2016).

No trabalho acadêmico de Nerling (2021), percebe-se que a autora discorre a respeito de que o homem é cercado pelo avanço tecnológico. Assim, uma das consequências positivas para o mundo é que essas novidades tecnológicas seguem presentes na esfera educacional (NERLING, 2021). Por isso os seres humanos interagem com essas novas ferramentas de forma constante, pois temos o intuito de aprender,

e, ademais, essas técnicas inovadoras são cativantes, principalmente para o público mais jovem, que demonstra ter ainda mais proximidade com esses novos mecanismos.

2.1 Estratégias para o enriquecimento lexical de língua estrangeira

Paiva (2009) afirma que a aquisição de novas palavras deixou de ser ensinada de forma solitária e passou a ser incorporada em frases escritas ou dialogadas de maneira mais contextualizada. A autora também destaca que a prioridade da comunicação oral passou a ser o léxico empregado no dia a dia, que antes era transmitido através de mímicas e demonstrações de objetos, de gravuras e de desenhos. Nesse viés, a questão lexical pode ser entendida como a totalidade de palavras que pertencem ao idioma de determinado país, da mesma forma como do dialeto de determinado povo e como a linguagem técnica que é típica de alguma comunidade (PAIVA, 2009).

Conforme Richards e Rodgers (1993), novos significados, léxicos e vocábulos, são ensinados por diversos meios e através de “locais específicos” na língua-alvo e não mais apenas na língua materna. Em outras palavras, os indivíduos adquiriam a língua materna fazendo associações diretas entre os objetos

e as palavras de uma forma mais natural com o intuito de se aprender uma língua. Por isso é importante reforçar que o léxico é o conjunto de termos e expressões que são pertencidos a uma língua; também pode se referir a um grupo de palavras conhecidas por uma determinada pessoa ou por uma sociedade específica, seja esta social, etária, regional, entre outras. Em função disso, existem diversas estratégias para conhecer vocábulos inéditos, pois o indivíduo pode associar um novo termo a uma imagem que transpassa na mente ao dialogar com alguém ou, então, pode aprender no momento que este estabelece relações de significados quando lê algo ou ao se comunicar com alguma pessoa ou grupo (RICHARDS & RODGERS, 1993).

Krieger menciona que o componente lexical é a base de tudo, no meio linguístico, no sentido da comunicação, pois,

(...) o léxico funciona como o pulmão das línguas vivas de cultura, evidenciando que é um conjunto aberto que se renova, em especial, pelo seu papel de nomear o que surge de novo, o que a ciência descobre e os artefatos que a tecnologia produz. Igualmente, a renovação lexical atende às condições necessárias de comunicação verbal de diferentes gerações, das especialidades profissionais, de grupos sociais

distintos entre tantas outras possibilidades. Toda essa diversidade constitutiva está, pois, relacionada a aspectos diacrônicos, diatópicos, de estratos sociais, de níveis de fala (KRIEGER, 2014, p. 325).

Diante disso, o estudo lexical, em especial para o enriquecimento do vocabulário de língua inglesa, é bastante significativo, levando em consideração que os sistemas de valores e as práticas socioculturais das comunidades humanas são refletidos de palavras de algum local (ARAGÃO, 2020). O léxico de uma língua materna é um dos seus elementos mais complexos e variados no sentido de estrutura, traços e usos.

2.2 O podcast e sua utilidade para a aprendizagem de língua inglesa

De acordo com Primo (2005), o *podcast* é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudios na internet que podem ser consumidos a qualquer hora. Em suma, a principal vantagem desse aparato é fazer com que a pessoa que o utiliza consiga organizar e adaptar melhor os seus horários de estudo, de acordo com suas disponibilidades. Outro benefício que pode ser aproveitado desse instrumento, além de sua utilidade a qualquer momento e em qualquer espaço geográfico, é que, para facilitar

o progresso do discente, existem aplicativos gratuitos (para celulares e/ou *tablets*) e programas (para computadores e/ou *notebooks*) com a opção de realizar *downloads* dos conteúdos que estão no *YouTube* diretamente para o dispositivo do usuário. Consequentemente, os *podcasts* podem ser acessados em suas versões *offline*, ou seja, sem a

necessidade de se conectar a uma rede de internet em tempo real. É pertinente salientar que, segundo Vieira (2014), uma grande parte dos meios tradicionais, aplicados como métodos de ensino, está se tornando obsoleta e pouco atrativa para os educandos, particularmente, o público juvenil (VIEIRA, 2014).

3. Organização da análise e discussão dos dados

Como exemplo inicial da análise dos dados, selecionamos a expressão “*bear with me*” (0:45), a partir de um vídeo¹⁴³ veiculado no *YouTube*. Se essas escolhas lexicais forem traduzidas uma a uma, em seu sentido literal, teremos a versão “urso comigo”, não tendo nenhuma lógica em língua portuguesa. Muitos discentes, principalmente aqueles que estão começando a aprender o idioma agora, podem não saber o real significado dessas palavras quando estão em conjunto, que é “paciência comigo”, referindo-se ao sentido de alguém saber esperar ou agir de maneira calma com o outro.

Destarte, conforme formos discutindo os dados, assim como foi feito previamente no exemplo mencionado, também seguiremos pontuando a minutagem exata em que

determinada expressão ou frase foi transmitida, para que assim, possamos argumentar sobre o léxico em questão e analisarmos esses termos recortados, tal como as sentenças completas e algumas palavras específicas inseridas no vídeo citado. Ademais, também indicamos se o referido léxico pode ser acessível à compreensão dos discentes, ou seja, se são considerados para alunos ouvintes iniciantes ou não. Por fim, após a formatação apresentada, é importante acentuar que esta discussão foi baseada à luz das reflexões inseridas no referencial teórico.

Quanto à organização das análises, estas seguem um padrão de ordem cronológica, de acordo com os acontecimentos existentes no *podcast* em evidência. À vista disso,

14. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lwy4t0EfScE&list=PLQjeoSG_kxhNb-P3AA-yeydzlyURbXUIbJ&index=8>. Acesso em: 26 jun. 2024.

serão discutidas as palavras e escolhas lexicais que, comumente, aparecem no início dos parágrafos. Em seguida, dentro de parênteses, vemos o tempo em que estas falas foram empregadas. Outrossim, fizemos a descrição de como este léxico recortado foi usado no contexto do diálogo, por exemplo, utilizamos, para cada análise, uma sentença de forma completa que contém as palavras mencionadas dentro do próprio *podcast* para o levantamento desta discussão.

As palavras e expressões são apresentadas no âmbito de uma perspectiva semântico- descritiva. Indicamos sua categoria gramatical dentro do contexto analisado. Fazemos referência ao seu nível de compreensão, ou seja, se o léxico pode ser apresentado para aprendizes de língua inglesa, iniciantes, intermediários ou avançados e, por fim, ilustramos, com um exemplo adicional, outra frase que tenha a palavra ou expressão estudada. Como esta será uma frase extra, nesta ocasião, não consta no *corpus* do *podcast*, mas, ainda assim, é pertinente fazer essa nova citação para que o leitor obtenha ainda mais informações em relação ao que está sendo mencionado. Os exemplos estão em inglês, seguidos da tradução para português do Brasil.

A palavra “*dumbfounded*” (2:22), no contexto “*You’re kind of*

dumbfounded. You’re don’t know what to say” (Você está meio pasmo. Você não sabe o que dizer), do ponto de vista morfológico, é considerada como um adjetivo, porém, se separarmos tal expressão, obtemos as seguintes partes: inicialmente, a palavra “*dumb*” que pode ser traduzida como “pateta” ou “estúpido”, mas ainda segue sendo adjetivo, e a outra metade, *found*, pode ser “encontrado”, que é um verbo no passado, ou seja, se formos realizar a tradução na forma literal seria: “estúpido encontrado”. Contudo, quando unidas, perdem este sentido e formam apenas o adjetivo “chocado/estupefato/pasmo”, que pode ser inserido em um contexto onde alguém está perplexo com alguma situação. Nesse caso, não podemos considerar que *dumbfounded* representa uma escolha lexical de uso habitual por parte de aprendizes iniciantes do idioma, até porque não é comum vermos de forma usual o termo em questão. Podemos verificar também o uso da referida palavra na seguinte frase: “*He was utterly dumbfounded.*” – Ele estava completamente pasmo.

Desta maneira, essas escolhas lexicais corroboram as ideias de Paiva (2009) quando menciona que a aquisição de novas palavras deixou de ser ensinada de forma solitária e passou a ser incorporada em frases escritas ou dialogadas de

maneira mais contextualiza. A autora também inclui que a prioridade da comunicação oral passou a ser o vocabulário do dia a dia, que antes era transmitido através de mímicas e demonstrações de objetos, de gravuras e de desenhos (PAIVA, 2009).

No enunciado *“To beat your head against the wall”* (8:10), temos uma expressão idiomática que contém vários itens gramaticais: verbo, pronome, artigo definido e substantivos. A expressão é inserida do seguinte modo no *podcast*: *“I might say, like, beating your head against the wall. It’s kind of when you’re, you’re faced with a problem and you just try to keep going past”* (Eu diria, tipo, bater a cabeça contra a parede. É mais ou menos quando você está enfrentando um problema e simplesmente tenta continuar passando por ele). Esta sentença lexical foi escolhida para fazer referência a alguma atitude que o indivíduo esteja desperdiçando seu tempo e sua energia em vão; é como se alguém estivesse fazendo algo sem obter sucesso ou, então, sem tentar de outra maneira e seguir esperando por resultados diferentes. Pode ser traduzida como “bater a cabeça contra a parede”. Nesse caso, considerando a sua compreensão, não é necessário que o aprendiz ouvinte tenha um nível intermediário ou avançado de conhecimento da língua inglesa, pois, ao fazermos a

tradução individual dessas palavras, uma a uma, ainda conseguimos obter uma versão compreensível. No mais, podemos verificar esse mesmo aspecto lexical em outra oração: *“He kept trying to convince them, but it was like beating his head against the wall.”* – Ele continuava tentando convencê-los, mas era como bater a cabeça contra a parede (No sentido de perder tempo ou ser uma atitude em vão).

O vocábulo *“serendipity”* (8:53) no trecho *“You said that this quote was kind of serendipitous how it happened”* (Você disse que essa citação foi meio fortuita como aconteceu), está empregado como um substantivo em inglês. Esse termo se refere à ocorrência de eventos ou descobertas felizes e inesperadas, o que popularmente chamamos de “por acaso”, ou seja, a palavra *“serendipity”* é usada para descrever momentos de sorte ou coincidências positivas, “sem pretensão” ou “sem intenção”. Inclusive, outra frase contendo a expressão citada pode ser *“Their serendipitous meeting at the coffee shop led to a lifelong friendship”* (O encontro delas, por acaso, na cafeteria levou a uma amizade para a vida toda). A experiência no ensino de língua inglesa ao longo dos anos, permite-nos inferir, por exemplo, que esse vocábulo não é muito comum de ser usado nos diálogos de língua inglesa

considerado básico, em semestres iniciais de cursos do referido idioma. Outrossim, podemos indicar duas palavras menos complexas, equivalentes, com a mesma finalidade, para aqueles discentes considerados iniciantes, estas podem ser: “*unintentional*” ou “*without intention*”.

Nosso próximo item lexical é um verbo frasal, representado por “*look for*” (11:31). A princípio, a classe da palavra “*look*” (olhar) é verbo e “*for*” (por ou para) é uma preposição. O léxico foi apresentado dentro do vídeo em um contexto da seguinte forma: “*You look for the different words and phrases that you would need to have for this situation*” (Você procura as diferentes palavras e frases que precisaria para esta situação.). Quando juntas, “*look for*”, essas palavras formam um “*phrasal verb*” que traz como significado “procurar” ou “buscar”. Uma nova frase em que podemos identificar esta mesma particularidade pode ser: “*I need to look for my car keys.*” – Eu preciso procurar minhas chaves do carro. Na língua inglesa, verbos frasais, (“*phrasal verbs*”) sempre são combinados com um verbo e uma preposição ou advérbio, modificando o seu sentido original. Nessa conjuntura, leva-se em consideração a tradução do léxico como um todo e não somente de modo isolado. Se formos traduzir

as palavras citadas separadamente, o resultado seria “olhar para”. Caso tenhamos o propósito de nos referir a esta versão de olhar para algum lugar, devemos dizer “*look at*” ao invés de “*look for*”. Assim, verbos frasais são considerados assunto que já exige um nível intermediário, considerando, por exemplo, o manual didático da *Oxford*, o livro *American English File*.

Referente à escolha lexical “*short of*” (12:54), é uma expressão prepositiva em inglês. Ela é formada pela palavra “*short*”, que é um adjetivo e pode ser traduzido como “pequeno, curto, baixo”, entre outros sinônimos, e pela preposição “*of*”, que, em português, pode ser “de, da, do ou em relação à”. No *podcast* estudado, um participante usa desta maneira estes vocábulos: “*Maybe you’re short of a word. So you can use one of these to give yourself a moment to think*” (Talvez você esteja com falta de uma palavra. Então você pode usar uma dessas para ter um momento para pensar). Juntas, essas palavras formam um termo que indica a falta ou escassez de algo, como recursos ou tempo, como também podemos ver neste outro exemplo: “*I short of word to say this.*” – Faltou-me a palavra para dizer isso. Essa combinação é frequentemente utilizada para indicar uma limitação ou insuficiência. Todavia, ao dizermos “*short of*”, esta

perde totalmente o significado de adjetivo; agora temos uma versão de alguém que está sentindo falta de algo, porém, não se referindo a saudades, mas sim a esquecimento. Nesse cenário, o aprendiz tem que ter uma noção, no mínimo, básica para compreender a expressão, porque pode ser um fragmento pontual de uma frase e não pode ser traduzida diretamente sem um contexto.

No que se refere a expressão “*figure out*” (13:57), é utilizada no seguinte contexto: “*I said, you know, play such and such song, you’ve never played that song before. You can, you can figure out how to play it, right?*” (Eu disse, você sabe, toque tal e tal música, você nunca tocou essa música antes. Você pode, você pode descobrir como tocar, certo?). Essa junção de termos é classificada como um verbo frasal, *phrasal verb*, ou até mesmo uma expressão idiomática. Quando esses vocábulos são combinados, temos a tradução de “entender”, “descobrir” ou “resolver” algo, como é observada na seguinte oração: “*I need to figure out how to fix my computer.*” – Eu preciso descobrir como consertar meu computador. Por outro lado, quando são levadas em consideração de forma individual, obtemos a seguinte tradução e categoria gramatical: “*figure*” pode ser tanto o substantivo “figura”, da mesma forma que pode ser o verbo “figurar

ou imaginar”. Seguindo o raciocínio, a partícula “*out*” pode ser um adjetivo, advérbio ou substantivo, tendo como traduções: “desligado, fora, saída, sem, entre outras”. Vamos reforçar a questão que estes *phrasal verbs* não são apontados como temáticas de nível iniciante. Portanto, este assunto está mais presente na etapa seguinte de um curso de língua inglesa, por exemplo, em um nível intermediário de conhecimento do educando, conforme podemos consultar no manual de ensino da Cambridge de nível intermediário, no livro didático chamado *Grammar English in use*, de Raymanod Murphy.

O seguinte léxico, *Gig* (15:00), é introduzido desta forma no *podcast*: “*I was supposed to play with the band, and even though I couldn’t the gig, I could play the songs*” (Eu deveria tocar com a banda e, embora eu não pudesse fazer o show/apresentação, eu conseguia tocar as músicas). Esta palavra desperta atenção porque é uma forma de fazer referência a um trabalho temporário, emprego ou a uma apresentação artística, muitas vezes na indústria do entretenimento musical e, geralmente, pode ser traduzida como *freelance*, trabalho sem vínculo empregatício, e sua categoria gramatical é um substantivo.

O fato curioso é que essa palavra, quando usada como substantivo,

não possui uma tradução exata, sendo utilizados alguns equivalentes como “show” ou “apresentação”. Podemos acrescentar que ela também pode ser um verbo e, nesse caso, sua tradução para o português seria “realizar”, mas serve exclusivamente no sentido de realizar algo que faça alusão a algum trabalho temporário ou a alguma exibição musical artística. Isso ocorre nestas sentenças: “*She has a gig as a freelance graphic designer.*” – Ela tem um trabalho temporário como designer gráfica *freelance* (*Gig* como substantivo) e “*The band played a gig at the local club yesterday.*” – A banda realizou uma apresentação ontem (*Gig* como verbo realizar). Em relação ao nível de compreensão, não existe, especificamente, uma regra gramatical para o uso desta palavra, podendo o discente compreendê-la de acordo com o contexto onde está inserida, independentemente do nível de aprendizagem.

Analisamos a palavra “winging” (15:03), que, no caso, pode ter vários significados, dependendo do contexto em que é usada. No contexto do *podcast*, o valor lexical desta palavra é atuar sem preparação, o que conhecemos por “improvisado”. No material disponível para acesso, a frase é proferida assim: “*I was kind of winging it*” (eu estava meio que improvisando). Contudo, o vocábulo

em questão, também pode ser o gerúndio do verbo “to wing”, que significa “voar” ou “deslocar-se” rapidamente, deslocar como se estivesse voando. Nota-se que a classificação gramatical da palavra “winging” depende do contexto em que está sendo empregada, podendo ser um verbo no particípio ou gerúndio, por exemplo: “*She was winging her way through the dance*” – Ela estava executando a dança de forma improvisada. De modo geral, é importante conhecer novas palavras por conta própria, já que muitas não são tão comuns de ouvirmos em determinados contextos, no caso, por exemplo, no contexto educacional, pois, existe uma grande possibilidade de que um aprendiz iniciante desconheça o sentido do léxico em questão.

O verbo frasal “run away” (23:20), no *podcast*, foi apresentado da seguinte maneira: “*He runs away and he grows up away from his home*” (Ele escapa e cresce longe de casa). Quando utilizado individualmente, “run” quer dizer correr e é classificado gramaticalmente como verbo; “away” pode ser um adjetivo (ausente) ou um advérbio (longe). Em contrapartida, quando juntas, em formato de *phrasal verb*, o sentido é de fugir ou de escapar, da mesma maneira que observamos neste exemplo: “*The men decided to run away from jungle*” – Os homens decidiram fugir da selva.

Por fim, o léxico “*confidence*” (33:09), empregado no *podcast* do seguinte modo: “*Some practical exercises you can use today to improve your confidence when speaking English*” (Alguns exercícios práticos você pode usar hoje para melhorar sua confiança quando for falar inglês). Como foi observado, essa escolha lexical, além de ser um substantivo, é um falso cognato, que, em inglês, faz parte dos chamados “*false friends*”. Falsos cognatos são termos que em dois ou mais idiomas podem ser semelhantes, tanto na modalidade escrita quanto na oralidade, porém, têm significados diferentes que podem iludir os indivíduos no primeiro momento. Além do mais, falsos cognatos podem levar a mal-entendidos e confusões entre os falantes não nativos do idioma, quando não são reconhecidos, como neste exemplo adicional: “*Her confidence to speak in portuguese was evidente*” – A confiança dela para falar em português era evidente. “*Confidence*” lembra “confidente”, que é alguém com quem se compartilha segredos, preocupações ou assuntos pessoais de forma íntima e confidencial; contudo, essa não é a versão fiel. À vista disso, devemos conhecer as palavras antes de usarmos sem contextualização; *confidence* tem como tradução ‘confiança’. Para evitarmos a ausência de clareza entre os falantes, “confidente” seria

confident, com a letra “t” no final, substituindo o “ce” de *confidence*. Falsos cognatos não são considerados temas difíceis para os alunos, independentemente do nível de proficiência. O detalhe fica por conta de ser um assunto que os interessados em aprender o idioma devem dedicar um momento para conhecerem alguma listagem desses “*false friends*” e memorizar/aprender o máximo que puderem desses léxicos, para que assim evitem situações constrangedoras ao se comunicarem.

Neste tópico, foram discutidas 10 escolhas lexicais extraídas do canal no *You Tube*, denominado “*RealLife English*”, por meio do vídeo *Why You Can Understand English, But Can't SPEAK it* (Por que você consegue entender inglês, mas não consegue falar).

As expressões foram escolhidas aleatoriamente e analisadas em relação a aspectos semântico-lexicais, a saber, expressões idiomáticas, verbos frasais e falsos cognatos.

Após esta análise, é possível entender que o *podcast* é uma ferramenta passível de ser aliada daqueles que desejam aprender e/ou praticar a língua inglesa. O *podcast* se torna um facilitador para o aprendizado no cotidiano das pessoas por ser um instrumento prático e de fácil manuseio, fazendo com que o discente consiga

ajustar esse método de estudo a sua rotina de vida, sem ter a necessidade de se sentir pressionado em relação ao cumprimento de algum horário específico para acessá-lo, pois, na maior parte dos casos, o material fica gravado para o consumo em qualquer outro momento. Em razão disso, o estudante dedicará o seu estudo em inglês de modo mais equilibrado, sem ter a pressão da pontualidade, e conseguirá elaborar sua própria rotina de estudos, como, por exemplo, um cronograma conveniente a sua disponibilidade. Mas, é claro, para um resultado positivo, o interessado deve ter compromisso consigo mesmo.

Além disso, quando os ouvintes desses diálogos consomem esse tipo de produto, é perfeitamente compreensível que seu vocabulário seja

ampliado de forma natural, tornando-se mais proficiente em relação às mais diversas situações comunicativas. Outrossim, as pessoas podem aplicar este conhecimento lexical adquirido nos *podcasts* de acordo com o contexto em vários segmentos da vida, seja no meio educacional, em carreiras profissionais ou, até mesmo, apenas como forma de munir o vocabulário para a finalidade que desejar. Por consequência, ao conhecer novas palavras e expressões, os discentes podem melhorar sua proficiência no idioma, em especial, em relação às competências linguísticas, compreensão e expressão oral, até mesmo, compreensão e expressão escrita, como, por exemplo, o uso do léxico em língua inglesa na produção de textos escritos com o uso do novo vocábulo, se for o caso.

4. Considerações finais

Enfatizamos que a motivação para o início do presente trabalho foi o interesse de apresentarmos ao leitor a importância e a contribuição de um *podcast* específico posto no *YouTube* para aqueles que estudam a língua inglesa, independentemente do seu nível de compreensão do idioma.

O estudo abordou aspectos semântico lexicais pontuais. Buscamos, como objetivo geral, examinar algumas escolhas lexicais

do *podcast* em questão e assim fizemos; discutimos algumas particularidades, sendo estas: a descrição de como estas palavras foram aproveitadas no contexto do diálogo; recorramos as frases do próprio *podcast* para o levantamento da discussão; fizemos um detalhamento da categoria gramatical das palavras observadas; e, por fim, destacamos um exemplo extra para reforçarmos a temática. Portanto, nesta pesquisa, alcançamos diversos pontos que

propusemos em nossos objetivos, dado que analisamos o léxico selecionado de forma minuciosa, assim como expusemos a versão didática dos *podcasts* para fins de aprendizagem de uma nova língua.

Neste cenário, focamos em uma pergunta de partida sobre a contribuição do uso de *podcasts* para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, e, no decorrer da pesquisa, inferimos que os *podcasts* são úteis para os aprendizes do idioma-alvo, fazendo com que o consumidor se torne ainda mais proficiente no uso do vocabulário, expandindo-o para variadas situações comunicativas. Também tivemos a percepção de que uma das estratégias para a aprendizagem do inglês, ao usar este recurso para aquisição de conhecimento, é fazer com que este meio seja aliado ao tempo, visto que o indivíduo poderá montar seu próprio horário e cronograma de estudo, de acordo com sua disponibilidade, considerando que a ferramenta seguirá sendo acessível na plataforma *YouTube*, para o consumo em qualquer momento posterior, caso seja necessário.

Na pesquisa, concluiu-se que os *podcasts* representam ferramentas auxiliares no contexto educacional, principalmente, em relação ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, enfatizando as habilidades linguísticas de compreensão e de expressão oral.

Por conseguinte, é importante que a temática deste estudo seja continuada e amplamente discutida. Nesse viés, é pertinente assegurar que os *podcasts* tenham ainda mais propósitos no meio educacional para serem observados, como, por exemplo, diversos *podcasts* podem ser trazidos para verificação de novas escolhas lexicais que não foram introduzidas em nossa discussão, considerando também, o uso da referida ferramenta para o estudo de outros itens semântico-lexicais de idiomas como espanhol, francês e o italiano. Este tema pode ser discutido como uma possibilidade de ser levado para o ambiente das salas de aula como um recurso didático para o professor, até mesmo, como forma de oportunizar e incentivar os discentes a elaborarem seus próprios *podcasts* com a finalidade de praticarem a língua inglesa.

Referências

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. **Falares nordestinos: aspectos socio-culturais**. In: **Acta Semiótica et Linguística**, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/actas. Acesso em: 19 out. 2020.

BARBOSA, Lorena Lima; BORGES, Vlândia. Proposta de um instrumento de análise da interação e da negociação de sentidos em fóruns educacionais online. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 20, p. 137-151, 2016.

KRIEGER, Maria da Graça. **Heterogeneidade e dinamismo do léxico: impactos sobre a lexicografia. Confluência**. Rio de Janeiro, n. 46, 1.º semestre de 2014.

NERLING, Maria Andréia Maciel; DARROZ, Luiz Marcelo. **Tecnologias e aprendizagem significativa**. TCC. Universidade de Passo Fundo, 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Ensino de vocabulário**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. **Para além da emissão sonora: as interações no podcasting**. Porto Alegre : Intertexto, n. 13, p. 1-17, 2005.

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2018.

VIEIRA, Fátima; RESTIVO, Maria Teresa. **Novas tecnologias e educação: Ensinar a aprender/Aprender a ensinar**. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

5 **Aprendizagem cooperativa e o ensino de inglês:** uma análise da colaboração em atividades de expressão oral no livro didático *American English File*

Bianca Bezerra da Silva¹⁵

Lorena Lima Barbosa¹⁶

Hermany Rosa Vieira¹⁷

1. Introdução

A fluência oral em língua inglesa tem se constituído numa das mais importantes habilidades linguísticas da contemporaneidade. Ouvimos discursos

15. Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal do Ceará. E-mail: bezerrabianca1@gmail.com

16. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará e Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal do Ceará. E-mail:lorena.lima@ifce.edu.br.

17. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Professor da Universidade Federal do Ceará. E-mail:hermany@ufc.br

poderosos comunicados em inglês e em seus diferentes sotaques e identidades culturais, como o de Malala Yousafzai (2013), Greta Thunberg (2019) e Txai Surui (2021), por exemplo; todos feitos com o mesmo objetivo de alcançar o maior número de pessoas possível e assim conscientizar indivíduos, possibilitando a tomada de atitudes e ocasionando a transformação social desejada.

Embora a necessidade de comunicação oral em inglês seja uma demanda crescente, no contexto escolar brasileiro - conforme Silva (2019) e Ramos (2021) - é praticamente impossível desenvolver a fluência apenas com aulas regulares e tradicionais da referida língua. A prática da habilidade oral nesse ambiente é bastante negligenciada pelos professores. Isso ocorre, pois, estes a consideram um desafio tanto para si mesmos - como aponta um estudo realizado pelo *British Council* (2015) - quanto para os alunos. Além disso, o alto número de estudantes por sala e, por vezes, a falta de recurso e incentivo da própria instituição de ensino, são pontos que afetam negativamente o aprendizado da língua.

Deste modo, muitos alunos provindos desse cenário necessitam ingressar num curso livre a fim de aprender o idioma. Entretanto, de início, enfrentam muitas dificuldades ao tentar desenvolver a

habilidade oral. Santos e Barcelos (2018) alertam para o papel significativo que as emoções desempenham na sala de aula e na aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como base um estudo de Juhana (2012) em que revela que o medo do erro é o que mais afeta os alunos (37%), enquanto a timidez é o segundo (26%), seguido de ansiedade (18%), falta de confiança (13%) e a falta de motivação (6%).

Desta forma, a presente pesquisa mostra-se relevante ao abordar a cooperação num ambiente educacional de língua inglesa em curso livre, pois, como pontua Moura (2018), a Aprendizagem Cooperativa (AC) atua para criar um espaço de acolhimento e empatia, a fim de que os discentes se sintam confiantes para arriscar e produzir na língua-alvo. Assim é possível que desenvolvam e aprimorem a inteligência emocional, conforme destacado por Gardner (2007).

Essa relevância se evidencia ainda mais porque, segundo Vieira (2019), a abordagem promove a colaboração, a responsabilidade compartilhada e o engajamento ativo dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais.

Durante a trajetória profissional de uma das autoras como professora

de inglês em cursos livres, percebeu-se o desconforto dos alunos ao tentar falar no idioma. Desta forma, por ter tido formação em AC, começou a traçar estratégias que tornasse o aprendizado menos doloroso e mais produtivo para os aprendizes. Assim, utilizando ferramentas da AC, aplicou os pilares dessa metodologia nas aulas, experienciando resultados positivos, os quais se refletiram não apenas na esfera linguística, mas principalmente no âmbito socioemocional, o que gerou alunos mais confiantes para produzir oralmente, e, portanto, mais motivados a aprender o idioma.

Deste modo, a ideia do estudo nasceu da necessidade de transformação no modo como a língua inglesa vem sendo ensinada e aprendida em cursos livres no Brasil, especificamente em Fortaleza, capital do Ceará. Assim, a pesquisa contribuirá para maior difusão da metodologia cooperativa dentro do contexto de ensino de idiomas, bem como se configura como um pontapé para a formação de pessoas mais empáticas e cooperativas. Além disso, são escassas as produções acadêmicas aliando cooperação e ensino de inglês como língua estrangeira, utilizando como *corpus* um material didático específico. Assim, a pesquisa colabora para o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento nesta área do ensino.

Um dos principais questionamentos que permeou este trabalho foi o de que dentro do material didático estudado *American English File 3 - 3rd Edition* (AEF), encontramos diversas atividades que são realizadas em grupo e sempre com muita interação, devido à sua natureza comunicativa, porém seria possível classificá-las como necessariamente cooperativas? E, caso não fosse, como poderíamos adaptar tais atividades para o método cooperativo?

Para responder a essas perguntas, o presente trabalho possui como objetivo geral identificar se há cooperação nas atividades de expressão oral no material didático AEF.

Pretendeu-se também analisar tais atividades pelo viés dos pilares da AC e propor adaptações para aquelas que não se enquadram no método cooperativo.

Para a realização do trabalho foi feito um levantamento bibliográfico de atividades orais do livro didático AEF. Em seguida, foi analisado se tais exercícios se enquadram na metodologia cooperativa apresentada por Johnson *et al.* (1998). Por fim, apresentamos propostas de adaptações para as atividades consideradas competitivas ou individualistas.

Para compor nosso escopo teórico, buscamos pesquisas que abordam ensino de inglês e cooperação

no Brasil. Encontramos alguns estudos como o de Sturm (2019) que cria modelos de atividades cooperativas no ensino de inglês; mas, ele não se utiliza de um material didático já existente, diferente do nosso caso com o AEF. Santos e Costa (2019) trabalham a cooperação e língua inglesa, porém o foco é na escrita, enquanto nosso estudo foca na oralidade. Também localizamos Ramos e Andrade (2021) que fazem um levantamento bibliográfico sobre a metodologia cooperativa voltado para o ensino regular público,

o que difere do nosso contexto de curso livre. Dessa forma, ressaltamos a relevância do trabalho visto que ele preenche lacunas teóricas e práticas.

Ao final desse estudo, foi possível traçar linhas de estratégias para moldar diferentes atividades de expressão oral ao método cooperativo. Além disso, geraram-se insumos para compor um material didático a ser aplicado em contexto real de ensino, possibilitando, portanto, a continuidade da pesquisa.

2. Desenvolvimento

2.1 Da teoria sociocultural à aprendizagem cooperativa

Embora a teoria sociocultural de Vygotsky não seja especificamente uma teoria de aquisição de segunda língua, ela forneceu subsídios para que alguns teóricos, como Donato (1994) e Lantolf (2000), conseguissem explicar como os aprendizes adquirem segunda língua através da colaboração e interação com outros interlocutores.

Segundo Vygotsky (fonte), a aprendizagem ocorre através da interação com interlocutor que está na Zona de Desenvolvimento Proximal, considerada uma área fictícia em que a aprendizagem ocorre através da colaboração de outros interlocutores mais proficientes;

portanto, as conversações desempenham papel central no processo de aprendizagem. A mediação é outro aspecto relevante da teoria sociocultural. Lantolf (2000) afirma que Vygotsky acreditava que a mente humana é mediada, ou seja, os seres humanos utilizam ferramentas físicas e simbólicas visando à mediação de suas relações com os outros e consigo, sendo a linguagem considerada uma das ferramentas simbólicas e através da qual a interação ocorre.

Associando ainda a influência da teoria sociocultural no processo de aquisição de segunda língua, Williams e Burden (1997) destacam a contribuição da teoria como suporte para o desenvolvimento da

abordagem comunicativa de ensino de línguas, baseada na concepção de que aprendemos uma língua usando a linguagem para interagir significativamente com outras pessoas. Dessa forma, ao relacionarmos ensino/aprendizagem de línguas, interação e mediação, percebemos conexão com um outro conceito: a Aprendizagem Cooperativa.

É importante ressaltar que a cooperação não é uma concepção nova, pois, como seres sociáveis, os seres humanos sempre (sobre) viveram em grupos e comunidades. Segundo Haidt (2020), a habilidade de grupo foi adquirida pelos seres humanos primitivos a partir de alguns passos como o instinto social, a reciprocidade e a capacidade de cumprir regras perante outros indivíduos. Partindo de leituras da Sociobiologia, Dawkins postula: “tentemos ensinar generosidade e altruísmo, porque nascemos egoístas” (DAWKINS, 1979, p. 9). Desse modo, durante o processo de aprendizagem, os alunos precisam de mais empatia ao compreender e serem compreendidos pelos colegas, pois, segundo Santiago (2021), a comunicação humana é cooperativa ao envolver intenções e inferências sobre perspectivas que precisam ser compreendidas por ambos os envolvidos naquela situação de atenção conjunta/objetivo conjunto/ação conjunta. Portanto,

exige-se um esforço cooperacional de todos os envolvidos no processo comunicativo.

Assim, a presente pesquisa baseia-se especificamente na metodologia cooperativa que vem sendo sistematizada desde meados da década de 1970, pelos irmãos e professores universitários Roger e David Johnson juntamente com seus colaboradores, no intuito de ser aplicada nas faculdades, tendo em vista os grandes benefícios que traria. Johnson e Johnson e Smith (1998) enfatizam que, embora haja o reconhecimento de que a aprendizagem cooperativa é adequada à educação superior, não tem sido fácil implementá-la. Mesmo assim, ela é uma ferramenta poderosa quando todos os elementos críticos estão no seu lugar.

Vale ressaltar que o trabalho citado acima refere-se ao sucesso da AC na educação superior; no entanto, essa metodologia pode ser aplicada em qualquer nível de ensino em diferentes contextos, visto que seu foco são as pessoas e não o conteúdo em si.

2.2 Os pilares da aprendizagem cooperativa no ensino de inglês

Partindo do conceito apresentado por Moura (2000), a AC é em termos gerais, um conjunto de procedimentos pedagógicos que

utilizam o trabalho em grupo para promover a ajuda mútua entre discente/discente e docente/discente durante o processo de aprendizado. A seguir, apresentamos como os cinco pilares propostos por Johnson *et al.* (1998) podem ser aplicados num contexto de ensino de inglês como língua estrangeira com exemplos de atividades:

- 1) Interdependência positiva:** acontece quando todos os integrantes compreendem que devem não somente interagir, mas trabalhar para que o grupo alcance o objetivo em comum. Atividade - encenação de texto onde cada aluno desempenha um papel para apresentar um diálogo (role-play).
- 2) Responsabilidade individual:** também conhecida por divisão de tarefas, cada integrante tem para si uma tarefa a cumprir com o intuito de contribuir para o crescimento e conhecimento de todos. Atividade - a cada aula, um estudante é escolhido para resumir o que fora aprendido no último encontro, com o objetivo de auxiliar colegas que tenham faltado à aula anterior e reforçar o conteúdo visto.
- 3) Interação promotora:** acontece quando os integrantes

realizam trocas de experiências, oferecem ajuda, aprovam o conhecimento do colega como válido. Atividade - elaboração/correção de diálogos em pares ou grupos.

- 4) Habilidades sociais:** ferramentas essenciais para cooperação, serão ensinadas juntamente com o conteúdo; comunicação apropriada, resolução construtiva e criativa de conflitos, discussão de ideias e não de pessoas, empatia. Atividade - debates e rodas de conversa com temas propostos pelo material didático; resolução de situações-problema da vida real.
- 5) Processamento de grupo:** momento de autocrítica e reflexão entre todos do grupo; o feedback, quando feito de forma zelosa, torna os laços entre os integrantes ainda mais fortes. Atividade - estudantes avaliam e comentam seminários apresentados pelos demais colegas de sala.

A análise das atividades orais a partir dos pilares mencionados permitiu verificar que algumas atividades orais do livro didático AEF não se enquadram na metodologia cooperativa. Nesses casos, com base nos mesmos pilares, adaptações foram propostas visando proporcionar

uma maior cooperação e interação entre os alunos durante a prática da habilidade oral.

2.3 Analisando e propondo atividades orais com base nos pilares da aprendizagem cooperativa

Antes de iniciarmos a análise das atividades, é importante entendermos o porquê se optou por analisar o livro AEF. A escolha do material se deu por dois motivos principais, a saber: i) a familiaridade que uma das pesquisadoras possui com o livro, pois tem sido seu material de trabalho, além de ser de fácil acesso para estudantes e professores visto que pode ser facilmente encontrado na internet; e ii) a obra é classificada como de natureza comunicativa o que, teoricamente, permite o desenvolvimento de interações entre os estudantes, visto que, em tradução nossa, “nós entendemos que American English File atenta mais para forma oral de output que é utilizado em conversas e comunicações cotidianas” (HAGHVERDI, 2013, p.91). No entanto, na prática, existe uma predominância de atividades a serem feitas de forma individual como afirma Haghverdi (2023).

Apesar das desvantagens apontadas em seu estudo sobre o AEF, Haghverdi (2013) revela que o material se mostra razoavelmente bom e que seus valores pedagógicos

superam em muito tais falhas. Por fim, a presente pesquisa preencheria a lacuna deixada por Haghverdi (2013) quando afirmou que seria responsabilidade dos professores a proposta de adaptações de atividades para superar aspectos problemáticos do livro.

Optamos por trabalhar com o nível intermediário-avançado B2, pois os exercícios propostos permitem desenvolvimento linguístico oral mais aprofundado e maior possibilidade de adaptações para o método cooperativo, visto que a interação é ponto-chave nesse processo. Além disso, em caso de aplicação das atividades adaptadas em situação real de ensino, os alunos estariam mais familiarizados com a ideia de trabalhar em grupos, pois já estariam inseridos no contexto comunicativo de níveis anteriores.

Ao iniciar o estudo do livro didático (AEF), nos deparamos com a necessidade de estabelecer critérios para escolha da atividade a ser analisada. Desse modo, priorizamos aquelas em que, para além de propor o trabalho em grupo, também poderíamos encontrar a possibilidade de:

- I- expressão de opiniões pessoais do tipo concordo/discordo;
- II- aprofundamento do debate crítico de temas polarizados; e

III - espaço para que as experiências pessoais dos estudantes pudessem servir como exemplos para o debate.


Dessa forma, ao fazer esse levantamento, no decorrer do livro nos deparamos com um padrão de questões que segue a mesma estrutura e abarca os critérios acima. As questões com padrões semelhantes, aparecem no tópico *Speaking* localizado na página 09, itens a e b; página 39, itens a e b; página 53,

itens a, b e c; e página 69, itens a e b. Portanto, concluímos que tais exercícios também podem ser adaptados ao modelo cooperativo sugerido em nossa pesquisa, ampliando assim o contato dos alunos com a metodologia, e desenvolvendo suas habilidades sociais.

A seguir, apresentamos a atividade selecionada para análise e em seguida explanamos a adaptação para a metodologia cooperativa.

Figura 1 – Atividade:

1 SPEAKING & READING

- a  3.17 Listen to three people talking about men and women and complete the highlighted expressions. Do you agree with their opinions?

Generalizing

- 1 **Generally** _____, I think it's true that women worry more about their appearance than men. They spend longer choosing what to wear, doing their hair, and things like that.
- 2 I don't think it's true that men are more interested in sports than women. However, _____ **the whole**, I think women _____ to have fewer opportunities to actively participate in sports.
- 3 I think that **in** _____, men worry about their health more than women. Hypochondriacs **are** _____ men, not women.

- b** In small groups, discuss the statements below. Say if you think they are a) completely true, b) partly true, or c) completely untrue. Try to use the highlighted expressions from **a**.

Do you think it's true?

- Men make better bosses than women.
- Women are more caring than men.
- Men are better at telling jokes than women.
- Women talk more than men.
- Men are better at navigating than women.
- Women are worse at math than men.
- Men are more competitive than women.
- Women panic more than men in stressful situations.
- Men are better at assembling IKEA furniture than women.
- Women can multitask better than men.

Fonte: (LATHAM-KOENIG, 2020 p. 29 itens a, b).

Em tradução nossa:

- a)** Ouça três pessoas falando sobre homens e mulheres e complete as expressões em destaque. Você concorda com as opiniões?

Generalizações

- 1)** Em geral _____, eu acho que é verdade que mulheres se preocupam mais com a aparência do que homens. Elas passam mais tempo escolhendo o que vestir, arrumando o cabelo e coisas do tipo.
- 2)** Eu não acho que seja verdade que homens são mais interessados em esportes do que mulheres. No entanto, _____ eu acho que mulheres _____ têm menos oportunidades de

participar ativamente em esportes.

- 3)** Eu acho que _____, homens se preocupam com a saúde mais do que mulheres. Hipocondríacos são _____ homens, e não mulheres.

- b)** Em grupos pequenos, discuta as afirmações abaixo. Diga se você considera que elas são a) completamente verdade, b) parcialmente verdade, ou c) completamente falso. Tente usar as expressões destacadas do item a.

Você acha que é verdade?

- Homens são melhores chefes do que mulheres.
- Mulheres são mais cuidadosas do que homens.

- Homens contam piadas melhor do que mulheres.
- Mulheres falam mais do que homens.
- Homens pilotam melhor do que mulheres.
- Mulheres são piores em matemática do que homens.
- Homens são mais competitivos do que mulheres.

Mulheres entram em pânico mais do que homens em situações de estresse.

- Homens são melhores em montar móveis do que mulheres.
- Mulheres conseguem fazer multitarefas melhor do que homens.

Diante de nossos questionamentos de pesquisa indagamos se uma atividade comunicativa poderia ser necessariamente classificada como cooperativa devido à sua natureza interacional. No exercício analisado, percebemos que há a proposta de trabalho e conversa em grupo, porém todas as orientações são voltadas para o uso e estrutura do idioma. A perspectiva do aluno é trabalhada no sentido de responder se concorda ou não com as opiniões trazidas no livro. Em nenhum momento, nem mesmo no guia do professor, há orientação sobre

como gerir o debate em questão ou como trabalhar experiências pessoais dos estudantes para fomentar o diálogo.

Além disso, é importante apontar que temas polarizados, se não forem trabalhados apropriadamente, podem gerar conflitos e desavenças, interferindo assim no aprendizado de um ou mais indivíduos. Portanto, a seguir, apresentamos uma possibilidade de adaptação dessa atividade para o modelo cooperativo a fim de trazer o estudante como participante ativo da aula, além de praticar como lidar com divergências de maneira saudável.

Inicialmente, os estudantes em trios ou quartetos realizam a atividade proposta pelo livro e discutem as afirmações entre si. O docente, baseando-se **no pilar da interação promotora**, deve incentivá-los a exemplificar o debate com as próprias experiências. Ao fazerem isso, estarão naturalmente compartilhando momentos e histórias de vida, permitindo espaço para criação e fortificação de laços.

Em seguida, o docente orienta cada equipe a escolher uma situação entre as dez e elaborar uma cena que representa a opinião do grupo sobre a afirmação. Neste momento, é importante destacar **o pilar da responsabilidade individual** e realizar a divisão de tarefas, a fim

de que todos os integrantes possam contribuir respeitando seus limites e ressaltando suas forças.

A seguir apresentamos um quadro pensado a partir de observações

do comportamento de estudantes em sala de aula. Desta forma, exemplificamos como dividir tarefas de acordo com a individualidade de cada sujeito/aprendiz.

Quadro 1 – Relação entre características individuais e tarefas

CARACTERÍSTICA DO INDIVÍDUO	POSSIBILIDADES DE FUNÇÃO NO GRUPO
Introversão e timidez	Escrita e criação
Extroversão e hiperatividade	Atuação e criação
Facilidade com tecnologias digitais	Busca de vocabulário em dicionário virtual
Inteligência linguística	Incentivo do uso da L2 durante a atividade

Fonte: Elaborado pelos autores

Concomitantemente, **o pilar da interdependência positiva** se faz presente, visto que o sucesso da apresentação depende de cada estudante desenvolver sua parte, seja na escrita, criação, atuação ou pesquisa de vocabulário e pronúncia.

Feito isso, os estudantes iniciam as apresentações para os demais grupos assistirem e interpretarem qual situação está sendo abordada e qual a opinião do grupo sobre ela. Ao final da cena a turma debate a história. Vale ressaltar a importância do docente em aplicar **o pilar das habilidades sociais** e agir como mediador nesse momento, para que a discussão foque em criticar ideias, e não pessoas. Desta forma, para além de adquirir conhecimentos

linguísticos, os alunos também têm a oportunidade de desenvolver sua inteligência interpessoal, como destaca Arulselvi (2018).

Por fim, com os alunos sentados em círculo, o docente conclui a atividade aplicando **o pilar do processamento de grupo**, solicitando um *feedback* de cada estudante sobre a atividade realizada. É possível pedir para que falem sobre algo que aprenderam durante as apresentações, em âmbito (extra)linguístico. Além disso, é importante que nesse momento haja a reflexão sobre a natureza do debate: foi construtivo ou gerou conflitos? Os conflitos foram sanados? Caso contrário, quais estratégias poderiam ser utilizadas para lidar com tal cenário?

Destaca-se o uso da língua alvo durante toda execução da atividade ao responder esses questionamentos, colocando em prática a capacidade de resolver conflitos em língua estrangeira, o que de acordo com Cook (2016) significa possuir fluência no idioma.

Após o estudo das atividades, verificando a presença ou ausência de cada pilar, e visando facilitar a visualização da análise realizada, o Quadro 2 apresenta uma sistematização da análise e discussão feita.

Quadro 2 – Presença/ Ausência dos pilares na atividade proposta pelo material didático e na adaptação

PILAR	ATIVIDADE AEF	ADAPTAÇÃO
Interdependência positiva	Há interação entre pares, mas não há necessariamente um objetivo em comum a ser alcançado em conjunto	Elaboração em conjunto da cena a ser apresentada
Responsabilidade individual	Não fica explícito que os estudantes possuem tarefas específicas diferentes a cumprir	Divisão de tarefas entre estudantes de acordo com suas habilidades, a fim de elaborar a cena
Interação promotora	Existe incentivo da interação, mas não de partilha de experiências pessoais	Integrantes compartilham histórias de vida, a fim de encontrar exemplos para encenação
Habilidades sociais	Não são abordadas para fins de debate; o foco é apenas linguístico	Debate central mediado por docente. Além da linguagem, os integrantes praticam como concordar e discordar sem fazer ofensas pessoais
Processamento de grupo	O docente é orientado a receber um rápido feedback de cada grupo sobre os tópicos de debate	Feedback de cada estudante sobre a atividade e o que aprenderam com ela

Fonte: Elaborado pelos autores

Portanto, podemos perceber que apesar de a atividade do livro

AEF ser de natureza comunicativa, não necessariamente ela

é considerada cooperativa. Isso ocorre, visto que não há ênfase no protagonismo estudantil, apenas no conhecimento linguístico. Além disso, não há orientação no livro do professor de como desenvolver esse debate em sala, o que pode

gerar conflitos ou até mesmo fazer com que o docente não aplique a atividade por receio dos comentários. Deste modo, é necessário haver uma alternativa que torne possível o diálogo sobre temas de relevância social.

3. Conclusão

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar se havia cooperação nas atividades de expressão oral no material didático AEF, a partir da análise da presença ou ausência dos pilares de Aprendizagem Cooperativa (Johnson *et al.*, 1998) em atividades pertencentes ao tópico de *Speaking* do AEF. A pesquisa se baseou na observação de questões com padrões semelhantes, presentes na página 09, itens a e b; página 39, itens a e b; página 53, itens a, b e c; e página 69, itens a e b.

Portanto, a partir da análise de uma dessas atividades, concluímos que as demais podem ser adaptadas ao modelo cooperativo sugerido em nosso estudo, ampliando assim o contato dos alunos com a metodologia e, conseqüentemente, desenvolvendo suas habilidades linguísticas e socioemocionais.

Com base nos resultados alcançados, apresentaremos, a seguir, as constatações que nos permitiram responder os questionamentos

feitos e que impulsionaram a nossa pesquisa. (No material didático AEF, encontramos diversas atividades que são realizadas em grupo e sempre com muita interação, devido à sua natureza comunicativa, porém seria possível classificá-las como necessariamente cooperativas? E caso não fossem, como poderíamos adaptar tais atividades para o método cooperativo?). A seguir, apresentamos as constatações que nos permitiram responder os questionamentos feitos.

De início, identificamos que, apesar das atividades promoverem a interação entre alunos, não há cooperação nas atividades de expressão oral no material didático AEF, visto que o foco é apenas na expressão linguística do indivíduo. É possível perceber o incentivo à interação e ao pensamento crítico, porém não há orientações de como lidar ou desenvolver esse debate. Diante disso, propusemos uma adaptação para a atividade escolhida, incorporando os cinco pilares da metodologia

cooperativa. Confirmamos então que é possível desenvolver habilidades linguísticas, socioemocionais e interacionais ao mesmo tempo, em uma turma de curso livre para a faixa etária adulta.

Vale ressaltar que tal atividade também pode ser aplicada no ensino remoto, com a condição de que, na videochamada, haja a função de dividir a turma em salas virtuais diferentes para que haja mais privacidade durante a elaboração da cena.

Uma limitação encontrada para a aplicação da atividade foi o tempo de execução da atividade, pois levaria aproximadamente uma hora para ser aplicada numa turma com média de 20 estudantes, por exemplo. É importante que haja tempo disponível para que os estudantes se sintam seguros e possam compartilhar suas experiências pessoais. Sendo assim, para evitar o comprometimento do calendário de aulas, uma solução seria a oferta de cursos ou oficinas de língua estrangeira, utilizando material didático adaptado

para o modelo cooperativo. Assim, para além de formar pessoas mais empáticas e cooperativas, também teríamos um aprendizado significativo, portanto duradouro.

Além disso, a fim de enriquecer o estudo e complementar a atividade adaptada sugerimos, para pesquisas futuras, a elaboração de uma ficha avaliativa de modo que o docente consiga acompanhar o desenvolvimento da turma em aspectos linguísticos e emocionais. Dessa forma, seria possível mensurar o rendimento acadêmico em termos quantitativos, sistematizando e ampliando os frutos deste trabalho.

Por fim, convidamos educadores de todas as áreas a conhecer e implementar a metodologia cooperativa em suas aulas, pois, além de contribuir para um melhor rendimento acadêmico, ela favorece a formação de uma sociedade com indivíduos mais empáticos e conscientes de seu papel para com os outros ao seu redor.

Referências

ARULSELVI, E. Incorporating Multiple Intelligences in the English Classroom. **Excellence in Education Journal**, v. 7, n. 2, p. 101-121, 2018.

BRITISH COUNCIL (2015). O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. In British Council (Ed.), *Learning English*, (pp. 5-36). São Paulo: British Council.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. Routledge, 2016.

DONATO, R., **Collective scaffolding in second language learning**. In LANTOLF, J.P.; APPEL, G. Vygotskian approaches to second language research. Norwood: Albex, p. 33 -56, 1994.

GARDNER, H. (2007). **Multiple intelligences: New horizons in theory and practice**. New York: Basic Books.

HAGHVERDI, H. R., & GHASEMI, B. (2013). An evaluation of American English File series. **Iranian Journal of Research in English Language Teaching**, 1(2), 83-97.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., & SMITH, K. (1998). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. in **Change**, Jul/Aug98, Vol. 30, Issue 4, p. 26.

LANTOLF, J. P. **Introducing sociocultural theory**. In: LANTOLF, J. P. (org.), Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 1-26.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; LAMBERT, Jerry. **American English File 3E Level 3 Student Book**. Oxford University Press, 2020.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; LAMBERT, Jerry. **American English File 3E Level 3 Teacher's Guide**. Oxford University Press, 2020.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2000. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

RAMOS, P. S., & ANDRADE, F. R. (2021). A aprendizagem cooperativa no ensino de língua inglesa na escola pública: reflexões teóricas. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, 8(1), 730–745. Recuperado de <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4138>.

SANTIAGO, B. **Cooperação e Natureza Humana**. Trabalho do Conclusão de Curso (Graduação em Filosofia) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021

SANTOS, J. C. dos, & BARCELOS, A. M. F. (2018). “Não sei de onde vem essa timidez, talvez um medo de parecer ridículo”: um estudo sobre a timidez

e a produção oral de alunos de inglês. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, 17(2). <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i2.22627>

SANTOS, K., COSTA C. “Tecnologias Digitais E Ensino De Inglês: uma proposta de escrita colaborativa e produção de vídeo. **Revista Observatório** 5.6, 2019: 547-577.

SILVA, T. (2019, 03 março 2019 / atualizado 06 março 2019). Brasil tem pior colocação em cinco anos em exame de proficiência em inglês. **Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/app/noticia/euestudante/trabalhoe-formacao/2019/03/03/interna-trabalhoeformacao2019,740943/voce-se-acha-fluenteem-u2018english-u2019.shtm>

STURM, L. Aprendizado cooperativo e criatividade nas aulas de inglês. In: STURM, L., VALÉRIO, P. da S. UPF 50 anos: compromisso com a formação de professores linguagens, ciências humanas e educação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 123 – 138.

VIEIRA, H., CIASCA, M. (2019) **As contribuições da aprendizagem cooperativa na formação acadêmica e humana de graduandos da Universidade Federal do Ceará**, 9(1), 114 - 128. DOI: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/45838>

WILLIAMS, M. & BURDEN. R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

6 Construindo estratégias para o ensino dos fonemas /r/ e /rr/ do espanhol em contraste com o português brasileiro

Delmira Rocha dos Santos Barbosa¹⁸
Fabiana Helenita de Souza Rocha¹⁹
Jacqueline Maria Marinho Lemos Silva²⁰

1. Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira perpassa por características próprias de cada idioma. O aprender requer uma atenção de como se escuta e se pronuncia uma palavra, visto que o primeiro contato com uma língua é pela oralidade e pelo convívio com pessoas em seu entorno.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da fonética e da fonologia para os aprendizes de espanhol como Língua

18. Mestra em Letras/Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE/ Fortaleza. E-mail: delmira.barbosa@ifce.edu.br.

19. Especialista no Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, IFCE/Fortaleza. E-mail: fabianahelenitasouza@gmail.com

20. Especialista em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará e docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFCE/Fortaleza. E-mail: jacmml@ifce.edu.br.

Estrangeira (E/LE). Percebe-se que a ênfase desses aspectos no ensino de espanhol favorece uma comunicação satisfatória, pois quando esse conhecimento não está evidente, os falantes do português e aprendizes do espanhol tendem a assimilar uma pronúncia parecida com a língua materna, principalmente nas palavras que contêm os fonemas espanhol /r/ vibrante simples a exemplo de *Ramón, rojo, rato* e, no caso do /rr/ vibrante múltiplo, como em *correr, correo e perra*, além de outras palavras que provocam duvidade na semântica.

Sob esse prisma, abordou-se nessa pesquisa a importância que os elementos fônicos e fonológicos têm no processo da comunicação em uma segunda língua, o porquê da dificuldade do estudante em pronunciar o /r/ vibrante simples e /rr/ vibrante múltiplo e a que procedimentos o docente pode recorrer para minimizar essa problemática no processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a interferência da língua materna contribui, em parte, para que o estudante de língua estrangeira (LE) tenha essa dificuldade na oralidade, pois, na maioria das vezes, há fonemas inexistentes na língua alvo ou vice-versa.

Portanto, abordou-se o estudo sob a luz da fonética e da fonologia como papel essencial ao alcance da proficiência da produção oral dos hispanofalantes. Dessa forma,

é imprescindível um estudo sobre estratégias para o fazer docente no que concerne à pronúncia dos fonemas /r/ e /rr/ em estudo e, conseqüentemente, poder contribuir com estudos vindouros sobre essa temática.

1.1 Contextualizando o ensino da língua espanhola

Quando se trata de aprender uma língua de origem latina, nesse caso específico do espanhol, a perceptividade de algumas pessoas é que português e espanhol são idiomas “parecidos” ou “iguais” e, portanto, não trazem grandes dificuldades para o aprendizado. Sabe-se que esse é um pensamento equivocado, pois há casos complexos no que tange ao ensino e à aprendizagem no campo de semântica, léxico, sintaxe, elementos fônicos e fonológicos.

No campo da fonética e fonologia, para identificar essa problemática, faz-se necessário um estudo com abordagem contrastiva que vise à possibilidade de o aprendiz observar que os sons de uma língua a outra são distintos e não iguais como aparentemente são transmitidos, assim como a pronúncia do fonema. De acordo com Guerrero (2010, p. 3, *apud* OLIVEIRA & KAUARK, 2011), a pronúncia é o suporte à língua oral, tanto na sua produção como percepção. Na óptica de Casteleiro & Reis (2007, p. 347), o aprendente corre o risco de se fixar numa interlíngua quase distante do objetivo

final, ou seja, é a tendência que um hispanofalante tem na interferência de sua língua materna com o aprendizado da segunda língua (L2).

Conforme Selinker (1972, p. 214), a interlíngua se constitui como um sistema linguístico onde um principiante de uma língua estrangeira (LE) elabora suas próprias normas nas quais, nem constará na língua materna (LM) e muito menos na língua objeto (LO). Com o posicionamento desse teórico, o aprendiz se torna protagonista ao executar suas próprias regras, já que nessa etapa ele poderá cometer equívocos na oralidade.

Em conformidade com Johnson (1988), há alguns requisitos para se ter êxito nas correções dos desacetos, onde se pode reconhecer a importância de um erro concreto e sentir o desejo de corrigi-lo. Com essas duas possibilidades que o autor aborda, um aprendiz, ao ter a consciência do seu erro ao pronunciar algumas palavras, deve buscar corrigir para a melhor compreensão em sua aprendizagem.

Destarte, o estudo fonético e fonológico de uma língua é de fundamental importância para a comunicação do segundo idioma. Entende-se que esses dois ramos da linguística focam nos sons da língua. Enquanto a Fonética preocupa-se com o modo que esse som é articulado e está direcionado à fala em si, a Fonologia enfoca o fonema e a perceptividade do receptor em compreender a que

elemento se refere desde o ponto de vista da língua. Nessa vertente,

(...) Ambas se tornaram essenciais para o estudo da língua, não apenas a materna como a estrangeira, pois permitem que identifiquemos quais são os sons de cada língua, como são produzidos e como se relacionam durante o processo de comunicação (Oliveira, 2018, p.20).

No caso em estudo, Luceño (2015) ressalta que o R pode ser pronunciado de duas formas distintas: a primeira é a vibração simples, na qual a ponta da língua toca a zona alveolar, produzindo o fonema /r/, que pode corresponder a um *r* simples intervocálico ou depois de uma consoante. A segunda forma envolve uma vibração múltipla da língua, correspondendo ao fonema /rr/, como nas palavras (*carro, aburrir, cachorro*) ou o *r* simples inicial (*río*) ou depois de /n/, /l/ e /s/ (*alrededor, sonrisa, israelita*).

Segundo Oliveira (2018), o fonema é uma mínima unidade fonológica atribuída por distinguir vocábulos entre si. A partir dessa informação sobre o fonema é que surge o alofone (alófono) que são as diversas formas de um contexto de um fonema, ou melhor, uma distinta variação onde não irá modificar a definição da palavra. Ainda sobre essa perspectiva, Frías (2001) ressalta que essas variações podem ser imperceptíveis para o falante, como é o caso da palavra *cuerda* [cwérda],

[cwé´rda], [cwérda], pois apresenta, na expressividade oral, formas diferentes para o mesmo significado.

Quando um aprendiz brasileiro estuda uma língua estrangeira especificamente o espanhol, Viciano (1999, p. 154) salienta:

O aluno tende a transformar o /r/, fonema português e espanhol vibrante alveolar sonoro simples e o /´r/, fonema espanhol vibrante alveolar sonoro múltiplo em /R/, fonema português vibrante velar sonoro: *partidario, ratificadas*.

Conforme Masip (2010), “os brasileiros têm dificuldades fonéticas a respeito da letra *R*, pois tendem a realizar a pronúncia do *R* ao abrir (*rueda*), e ao encerrar uma sílaba (*perder*), ou até mesmo entre vocais (*perro*) como se fosse um *j* espanhol suave, por ter influência da sua língua materna.

Na concepção de Torrego (2002, pg. 386), “a classificação ou descrição fonética dos sons em espanhol se realiza segundo os seguintes critérios” como podemos observar: nos aspectos articulatórios dos sons do /r/simples e /rr/múltiplo, o ponto de articulações são sons alveolares e a língua se apoia nos alvéolos que podemos citar [n], [l], [r], [r̃], [s]. O autor acrescenta, também,

que, no modo de articulação, os sons vibrantes são forma dos líquidos, pois a ponta da língua choca nos alvéolos, sendo produzida uma vibração [r] ou variando para [r̃].

Nessa perspectiva, Martins (2000, p. 11) considera que há um aspecto imprescindível no entendimento do processo da reprodução dos fonemas /r/ e /rr/ no que concerne ao ponto/lugar de articulação:

Chama-se lugar de articulação o órgão, ou seja, a parte em que se verifica a aproximação, estreitamento ou contato entre os órgãos ativo e passivo. É preferível adotar o término lugar de articulação em vez de ponto de articulação, por ser mais ou menos variável desde os pontos de vista social, regional e individual, além disso de nunca se repetir exatamente o mesmo ponto. Ponto é um termo muito exato e seu uso dá a impressão de que se considera a fala como uma máquina mecanicamente bem ajustada [Tradução nossa].²¹

De acordo com o referido autor sobre o modo de articulação, pode-se dividir como oclusivas, fricativas, africadas, nasais e líquidas, e essas últimas vão se dividir em duas categorias, laterais e vibrantes [r, r̃].

21. Se llama lugar de articulación el órgano, o sea, la parte en que se verifica la verifica la aproximación, estrechamiento o contacto entre los órganos activo y pasivo. Es preferible adoptar el término lugar de articulación en vez de punto de articulación, por ser más o menos variable desde los puntos social, regional e individual, además de nunca repetirse exactamente el mismo punto. Punto es un término muy exacto y su uso da la impresión de que considera al habla como una máquina mecánicamente bien ajustada.

1.2 O ensino de Fonética e Fonologia para o aprendizado de espanhol como língua estrangeira (LE)

No que tange à abordagem desse assunto, não se pode dissociá-lo ao estudo da fonética e fonologia que são ramos diretamente interligados na linguística. Sob esse ponto de vista, ambas visam ao estudo da sonoridade da língua, mas em aspectos totalmente distintos. A fonética se dedica ao estudo dos sons gerados pela linguagem humana, já a fonologia, a unidade fônica é o fonema e como esse se comporta na parte fonológica de uma língua.

Dessa forma, de acordo com as pesquisas desenvolvidas por Saussure (2012, p. 67) “A fonética é uma ciência histórica; analisa acontecimentos, transformações e se move no tempo. A Fonologia se coloca fora do tempo, já que o mecanismo da articulação permanece sempre igual a si mesmo”.

Observa-se que essas áreas de atuação são de relevância para a expressividade no idioma em estudo que é a produção da fala, sob o ponto de vista da fonética articulatória. Silva (2022, p. 188) ressalta que o fonema constitui uma unidade mínima de análise que tem um papel contrastivo na investigação linguística. Conforme Fernández *et al* (1985, p. 37), Saussure diferenciou a linguagem em língua e fala:

A língua é um modelo geral e constante que existe na consciência de todos os membros de uma comunidade linguística determinada. [...] A fala é a realização concreta da língua em um momento e em um lugar determinados, em cada um dos membros dessa comunidade linguística. A língua, portanto, é um fenômeno social, enquanto a fala é individual.

Portanto, Fernández *et al* (1985) reiteram que a linguagem tem tanto o âmbito da língua como o da fala, e, a partir desse viés, consideram-se dois pontos fundamentais, o significante (a expressão) e o significado (o conteúdo, o conceito, a ideia), e os dois formam o signo linguístico. Nesse caso, enquanto a fonética enfoca a sonoridade da língua sob o ponto de vista da fala, a fonologia estuda os sons da língua com enfoque na própria língua e qual significado terá para o ouvinte aprendente do idioma espanhol ou qual a representatividade que o termo expressa, como: *diente, cuaderno, día, ciudad*, entre outros. O significado, na perspectiva da fala, é sempre uma comunicação concreta, enquanto o significante é uma corrente sonora concreta, um fenômeno físico capaz de ser percebido pelo ouvido.

Em síntese, percebe-se que a linguagem humana é exteriorizada por sons e cada som tem uma significação que é própria de cada língua.

2. A pronúncia dos fonemas /R/ e /RR/ do espanhol e o contraste semântico com o português

Para elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para a prática dos fonemas em estudo em sala de aula, faz-se necessário destacar léxicos comparativos nos dois idiomas onde evidenciam-se os fonemas, em especial, o “r” simples e “rr” múltiplo, como uma percepção geral de uma língua a outra e o que de fato interfere na oralidade do aprendente do espanhol, sob o viés do brasileiro.

Em face dessa abordagem, faz-se necessário elencar palavras para compreender como o aprendente do espanhol em nível basilar tendência a pronunciar o fonema similar aos de sua língua materna. Sabe-se que esse deve ser um trabalho contínuo para o docente em sala de aula, visto que, na origem do problema, é que se pode identificar e corrigir de forma clara e coerente os fonemas em estudo.

Ao evidenciar alguns casos recorrentes, abordou-se a contrastiva de palavras do português ao espanhol, em que a pronúncia errônea provoca erros graves de semântica de uma língua a outra.

Para um entendimento mais evidente sobre como a dificuldade na pronúncia dos fonemas /r/ e /rr/ pode provocar dubiedade de sentido para o aprendente do espanhol, tem-se a palavra “Ramón” que está relacionado ao nome próprio; porém o “r” inicial é vibrante, e se não for

pronunciado corretamente, o iniciante do espanhol se expressará como se o “r” fosse o do português. Nesse caso, a palavra corresponderá a “*jamón*” que tem outro significado no espanhol, o substantivo presunto. Para o hispanofalante que tem esse substantivo próprio, o equívoco ao pronunciar a referida palavra evidencia a imaturidade do aprendente ou o desconcerto na expressividade oral.

Assim ocorre com a palavra “*rojo*” que se refere ao vermelho, uma cor, mas não ao roxo quando se pronuncia. Neste caso, o “r” inicial deve vibrar para dar sentido ao que de fato corresponde, visto que, para a palavra “*roxo*” do português, é no espanhol “*morado*”.

Outra problemática perceptível na oralidade do aprendente do idioma, relaciona-se à palavra “*rato*”; a vibração do “r”, quando não articulada corretamente, pode causar estranheza ao ouvinte, pois o termo a que se refere não é ao mamífero roedor, mas ao fator tempo, um momento, um instante. No contexto real, se uma pessoa pede um “*rato*” para o ouvinte, ela se apropria desse léxico para solicitar um instante ou um momento para realizar algo. Nesse sentido, se o aprendente não articular o “r” vibrante, produzirá o fonema /r/ semelhante ao português, que, em espanhol, corresponderá à palavra “*jato*”, para a qual o significado em português é

bezerro. Reitera-se que, para corresponder ao mamífero no português, o termo correto é “ratón”. Nessa palavra, o fonema “r” inicial também é vibrante. Nesse sentido, o modo como se articula um dado fonema, evidencia que na fala é um agravo expressar um termo que leva a um significado distinto entre os idiomas.

No que tange à palavra com /rr/ múltiplo, tem-se o verbo “correr” com a mesma significação e grafia nos dois idiomas, porém o “rr” múltiplo da palavra, se não pronunciado como fonema vibrante, a semântica é outra, e, no espanhol, relaciona-se a palavra “coger” o que evidencia um significado distinto que seria “pegar” ou “tomar” e não a palavra propriamente dita que é o verbo “correr”. Em dados práticos, como exemplo, pode-se dizer que, “*Voy a coger un táxi*”, “coger” está no sentido próprio da palavra que é pegar um táxi. Percebe-se que o “rr” múltiplo deve vibrar para evitar dubiedade de significado.

Outra palavra recorrente aos erros de pronúncia é “*correo*” e se refere ao estabelecimento de envio postal, mas, se não pronunciado no modo de articulação, o significado será coxo (manco), no caso “*cojeo*”. Da mesma forma, pode-se verificar a palavra “*perra*” (cadela); não sendo pronunciada da forma correta, ficará sendo ‘pera’ que é uma fruta e não o animal. O “rr” múltiplo vibrante da palavra deve ser articulado para evitar a mudança de sentido de cadela para uma fruta.

Tendo em vista essas palavras, percebe-se que aprender espanhol requer uma cautela quando se trata dos fonemas /r/ e /rr/ vibrantes, visto que o significado altera completamente quando, no modo de articulação, os fonemas não forem bem pronunciados.

2.1 Estratégias docente para a pronúncia dos fonemas /r/ e /rr/ do idioma espanhol

No processo de ensino e aprendizagem de um idioma, são necessários mecanismos que viabilizem o fazer docente em sala de aula. Nesse contexto, essa pesquisa enfatiza os fonemas /r/ simples e o /rr/ vibrantes por entender que a falta de seu domínio apresenta equívocos recorrentes na fase basilar para o aprendente do espanhol e que, se não identificados e corrigidos em sua origem, podem fossilizar tais erros que serão perceptíveis inclusive em estágios mais avançados do aprendizado.

Nessa perspectiva, adotamos uma abordagem de estratégias em que o docente pode otimizar a aprendizagem do alunado. Apresentamos, a seguir, algumas atividades para o estudante que esteja em seu processo de aquisição da língua espanhola e assim facilite o processo de assimilação dos fonemas em estudo.

Um dos recursos que podem contribuir na prática docente é o trava-língua, um exercício essencial para um aluno do nível básico. O que aparentemente é uma atividade simples pode impactar bastante na oralidade se bem trabalhada em sala de aula.

Por la calle **Carretas**, pasaba un **perrito**
 Pasó una **carreta**, le pilló un **rabito**
 ¡Pobre **perrito**, cómo lloraba por su **rabito**!

Erre con **erre** guitarra, **erre** con **erre** barril
 Qué rápido **ruedan** las **ruedas** del **ferrocarril**

¿Cómo **quieres** que te **quiera** Si el que **quiero** que me **quiera**
 ¿No me **quiere** como **quiero** que me **quiera**?²²

Além do uso de trava-língua, outra atividade com grande potencial de desenvolver o aprendizado do aluno com relação a essa temática é o exercício de completar palavras incompletas para distinguir entre o “r” simples e o “rr”. Nesse exercício, além de praticar a compreensão auditiva, o docente também estimula a escrita do aluno. Exemplo:²³

Escreva as letras (r ou rr) para completar as palavras abaixo:

- a) esto____ba____
- b) te____eno
- c) gue____e____o
- d) soco____o
- e) cucha____a
- f) _ueda
- g) guita____a
- h) bo____ado____

Sob esse viés, outra atividade que podemos utilizar é a de *flashcards*,

conhecidas em espanhol como “*tarjetas de estudio de memoria*” ou como “*tarjetas didácticas*”. Nessa atividade apresenta-se a imagem com o nome correspondente e o aluno pronuncia a palavra de acordo com seu entendimento ou ainda o professor simplesmente apresenta só a imagem, e o estudante pronuncia e/ou escreve o nome. Ressalta-se ainda que o ditado, da forma tradicional com palavras que tenham os fonemas /r/ e /rr/, estimula também a prática e a aprendizagem do aluno.

As músicas são primordiais na prática docente, pois, ao mesmo tempo em que elas engajam o estudante de forma natural, esse adquire vocabulário e percebe a pronúncia das palavras conforme o que se escuta. Ademais, o estudante acessa um conhecimento pragmático sobre a língua e sobre a arte e cultura hispânicas, estimulando intuitivamente o aprendizado. A seguir, outro exemplo de atividade utilizando música para o desenvolvimento do aluno:

22. <https://www.letras.mus.br/academy/blog/trava-linguas-em-espanhol/>. Acesso: 15 out.2023.

23. Adaptado de DUEÑAS, Carlos Romero. HERMOSO, Alfredo González. Tiempo Para Pronunciar. Nivel A1- b1. Madrid: Edelsa – Grupo Didascalía, 2002.

Busque na música “La Bilirrubina”, de Juan Luis Guerra, as palavras que contêm (r) e tente identifica a pronúncia do (r) simples e do (rr) múltiplo:

*Oye, me dio una fiebre el otro día
Por causa de tu amor, cristiana
Que fui a parar a enfermería
Sin yo tener seguro ‘e cama*

*Y me inyectaron suero de colores, ey
Y me sacaron la radiografía
Y me diagnosticaron mal de amores, uh
Al ver mi corazón como latía*

*Oye, y me trastearon hasta el alma
Con rayos equis y cirugía
Y es que la ciencia no funciona
Solo tus besos, vida mía*

*Ay negra, mira búscate un catéter, ey
E inyéctame, tu amor, como insulina
Y dame vitamina de cariño, eeh
Que me ha subido la bilirrubina*

*Me sube la bilirrubina
Ay, me sube la bilirrubina
Cuando te miro y no me miras
Ay, cuando te miro y no me miras
Y no lo quita la aspirina
No, ni un suero con penicilina
Es un amor que contamina
Ay, me sube la bilirrubina*

*Oye, me sube la bilirrubina
Ay, me sube la bilirrubina
Cuando te miro y no me miras
Ay, cuando te miro y no me miras
Y no lo quita la aspirina
No, ni un suero con penicilina
Es un amor que contamina
Ay, me sube la bilirrubina Oye (...) ⁷²⁴*

24. <https://www.letras.com/juan-luis-guerra/163411/> acesso: 17 nov. 2023

Outra estratégia muito importante que podemos utilizar é estimular a leitura de contos, romances, periódicos, notícias, entre outros. Através desse exercício o aluno pode conhecer ainda sobre a vida e obra de autores dos países hispanofalantes e não se restringir apenas a uma atividade, mas adentrar um universo maior de conhecimento.

Para o nível básico pode ser até um recorte ou fragmento de um livro, como exemplo o livro *Cien años de Soledad*, do escritor colombiano Gabriel García Márquez. Nessa atividade, pode-se solicitar que o aluno leia e, em seguida, circule as (r) simples e o (rr) múltiplo.

Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde remota en que su padre lo llevó a conocer el hielo. Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos. El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo. Todos los años, por el mes de marzo, una familia de gitanos desarrapados plantaba su carpa cerca de la aldea, y con un grande alboroto de pitos y timbales

daban a conocer los nuevos inventos. Primero llevaron el imán. Un gitano corpulento, de barba montaraz y manos de gorrión, que se presentó con el nombre de Melquíades, hizo una truculenta demostración pública de lo que él mismo llamaba la octava maravilla de los sabios alquimistas de Macedonia. Fue de casa en casa arrastrando dos lingotes metálicos, y todo el mundo se espantó al ver que los calderos, las pailas, las tenazas y los anafes se caían de su sitio, y las maderas crujían por la desesperación de los clavos y los tornillos tratando de desenclavarse, y aun los objetos perdidos desde hacía mucho tiempo aparecían por donde más se les había buscado, y se arrastraban en desbandada turbulenta detrás de los fierros mágicos de Melquíades (Márquez, 2007, p. 9-11)

Sabemos que há várias formas de minimizar as dificuldades do aluno aprendiz na pronúncia dos fonemas em estudo. Porém, este trabalho tentou sistematizar algumas estratégias docentes para contribuir na prática em sala de aula. Considera-se, portanto, um estudo a partir do qual outros mecanismos poderão ser utilizados como forma de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem e obter êxito, além de atender ao elemento protagonista neste cenário que é corpo discente.

3. Considerações finais

Esta pesquisa buscou estratégias para a prática docente com o intuito de minimizar as dificuldades dos estudantes de língua espanhola em nível básico, perpassando a ideia contrastiva das línguas portuguesa e espanhola.

Um dado que instigou esse levantamento diz respeito aos fonemas vibrantes /r/ simples e /rr/ múltiplo do espanhol e que, na oralidade, se o principiante do idioma não pronunciar corretamente, pode cometer equívocos sérios quando se trata da semântica da palavra. Para tanto, sob a luz da fonética e da fonologia, pode-se esclarecer a raiz dos problemas na oralidade, pois devido à correlação que o aprendiz faz com o idioma materno, há a interferência natural no momento da expressividade oral.

Ainda sob esse prisma, sabe-se que a interlíngua existe pelo fator de similaridade e, conseqüentemente, uma naturalidade na fala por entender que são erros quase imperceptíveis sob

a óptica do aprendiz. Destarte, é importante que o professor identifique esses problemas na fase basilar do educando para que ele possa perceber e treinar palavras ou expressões com esses fonemas em estudo.

No que tange a essas questões, fez-se um levantamento de estratégias que possam auxiliar os professores de espanhol para melhor conduzir a sua regência com exemplos e práticas pertinentes aos fonemas vibrantes /r/ simples e /rr/ múltiplo.

Espera-se que essa investigação contribua com o fazer docente como forma de reduzir a dificuldade do aprendiz na pronúncia vibrante dos referidos fonemas. Sabe-se que esse não é um método isolado ou único para prática, mas que possa instigar os profissionais no saber-fazer além de ser um fio condutor no ensino e na aprendizagem da língua espanhola para os estudantes e professores brasileiros.

Referências

BLOG. **Trava línguas em espanhol.** Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/academy/blog/trava-linguas-em-espanhol/> > acesso: 15 out. 2023

CASTELEIRO, M; REIS, S. **A intercompreensão entre o Português e o Espanhol: diferenças fonético-fonológicas e lexicais.** In F. Capucho et al (org.), Diálogos em Intercompreensão. Viseu: Universidade Católica (347-356), 2007.

DUEÑAS, Carlos Romero. HERMOSO, Alfredo González. **Tiempo Para Pronunciar.** Nivel A1-b1. Madrid: Edelsa – Grupo Didascalía, 2002.

FERNÁNDEZ, Joseph A. QUILIS, Antonio. **Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos**. Madrid: Instituto de Filología, 1985.

FRÍAS CONDE, Xavier. **Introducción a la fonética y fonología del español**. IANUA. Revista Philologica Romanica, Suplemento 04, 2001. Disponível em: <<http://www.romaniaminor.net/ianua>> Acesso em: 20 set. 2023

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cien años de soledad**. Madrid: Real Academia Española / Alfaguara, 2007. P.9-11.

GUERRA, Juan Luis. **La bilirrubina**, 1990. Disponível em: <<https://www.letras.com/juan-luis-guerra/163411/>>. Acesso em: 17 nov. 2023

JONHSON, K. (1988). **Mistake correction**. En EIT Journal, 42/2, pp.89-96. Oxford:O.U.P. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/correccionerrores.htm>. Acesso em: 21 out. 2023

LUCEÑO, Cori. **Análisis contrastivo español-francés E/LE**. 2015. Disponível em: <https://www.todoele.net/sites/default/files/materialespronunciacion/cori_erre.pdf>. Acesso em 15 set. 2023.

MARTINS, Manoel Dias. **Síntesis de fonética y fonología del español para estudiantes brasileños**. São Paulo: Unibero/CenaUn, 2000.

MASIP, Vicente. **Gramática española para brasileños: Fonología, ortografía y morfología**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Iara de. **Fonética e fonologia da língua espanhola**. Indaial: Uniasselvi, 2018.

OLIVEIRA, Mirella Novais. KAUARK, Fabiana da Silva. **Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012. SELINKER, L. (1972). **Interlanguage**. En IRAL, X (2), pp. 209-231. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm>. Acesso em: 21 out. 2023.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2022.

TORREGO, Leonardo Gómez. **Gramática didáctica del español**. Madrid: Ediciones SM, 2002.

VICIANO, V. Masip, “**Fonética Espanhola para Brasileiros – Síntese**”. *Revista do GELNE*, Recife, Ano 1, nº1, 1999, p. 154.

7 Termos referentes a bebidas como base de um glossário português-japonês

Sabrina Costa Tanaka²⁵
Júlio César Ferreira Lima²⁶

1. Introdução

A hotelaria apresenta importância social e econômica em inúmeras localidades, inclusive no Brasil. A empresa de mercado imobiliário Jones Lang LaSalle Incorporated (JLL), em parceria com o Fórum dos Operadores Hoteleiros do Brasil (FOHB) e com o apoio da Resorts Brasil, apontou que, até julho de 2023, somente o número de hotéis, *flats* e *resorts* de marcas nacionais, internacionais ou independentes chegava a 10.602 em território brasileiro, enquanto 554.989 era o número de unidades habitacionais (UHs) presentes nesses empreendimentos (Hotelaria em números - Brasil 2023, p.12).

25. Tradutora e professora da língua japonesa. Formada em Letras Japonês pela Universidade Cruzeiro do Sul e em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará. Possui pós-graduação em Ensino de Línguas Estrangeiras pelo Instituto Federal do Ceará. E-mail: sabrina.tanaka4510@gmail.com

26. Professor de Língua Inglesa do IFCE campus Fortaleza. Doutor em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas (2019), mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Pacífico (2012), especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará (2002), licenciado em Letras-Ingês pela Universidade Estadual do Ceará (1992). E-mail: juliocesar@ifce.edu.br

De acordo com Sousa Colantuono (2015), os profissionais da área do turismo oferecem estratégias de aporte estrutural e marcos regulatórios eficientes para proteger os ofertantes e os receptores dos produtos turísticos. No aporte estrutural do turismo, encontra-se a hotelaria representada pelos diversos tipos de meios de hospedagem.

A Lei Geral do Turismo, de 17 de setembro de 2008 define e classifica os meios de hospedagem de forma unificada. Esta lei brasileira admite os meios de hospedagem como:

[...] empreendimentos ou estabelecimentos, independentemente de sua forma de constituição, destinados a prestar serviços de alojamento temporário, ofertados em unidades de frequência individual e de uso exclusivo do hóspede, bem como outros serviços necessários aos usuários, denominados de serviços de hospedagem, mediante adoção de instrumento contratual, tácito ou expresso, e cobrança de diária. (Lei Nº 11.771/08, Cap. V., Artigo 23).

No âmbito da hotelaria, há um departamento que desempenha papel fundamental na experiência dos clientes, a saber, o setor de alimentos e bebidas (A&B). Este setor é composto por atividades relacionadas diretamente à alimentação,

como *buffet*, *room service*, coquetéis, banquetes, etc. e está presente em restaurantes, bares, cafés, *diners* e outros ambientes.

Nogueira (2019) discute a relevância do setor de A&B em hotéis, afirmando que ele é responsável por uma parcela significativa das receitas dos hotéis, entre 25% a 40% do total. Além desse dado, o setor é fundamental para a satisfação dos hóspedes e, em alguns casos, também do público externo. Entende-se que este setor é particularmente importante para o turismo e a hotelaria, uma vez que os turistas gastam uma parcela significativa de seu orçamento em alimentos e bebidas. Atualmente, o setor de A&B é visto como um diferencial competitivo do setor hoteleiro.

A Terminologia, enquanto disciplina, estuda termos especializados, descrevendo e analisando o vocabulário designativo de uma determinada área e de seus domínios. Krieger (2005, p.1) define Terminologia como

[...] uma área de conhecimentos e de práticas, cujo principal objeto de estudos teóricos e aplicados são os termos técnico-científicos. Em sua face teórica, a Terminologia ocupa-se da descrição da gênese e dos modos de constituição e funcionamento das unidades lexicais especializadas.

Para Cabré (1999), o termo “terminologia” apresenta sentido polisêmico por se referir a uma condição teórica, a uma condição prática e a uma condição de produto. Destarte, terminologia refere-se às teorias norteadoras da disciplina, às noções práticas para desenvolvimento do estudo terminológico e também aos termos e expressões das especialidades técnico-científicas, ou seja, aos conjuntos terminológicos.

Ainda que de forma inconsciente, a Terminologia se iniciou quando o homem começou a utilizar a linguagem e passou a denominar coisas ao seu redor. O século XIX foi marcado por estudos descritivos sobre a formação dos termos devido ao desenvolvimento acelerado das ciências. Para Cabré (1993), congressos internacionais de Botânica, de Química e de Zoologia divulgaram a necessidade de estudos terminológicos, pois especialistas admitiram a urgência da descrição de termos das áreas de especialidades.

No que concerne à Terminologia multilíngue, Aubert (2001) acredita que, para a evolução das atividades humanas, faz-se necessário o estabelecimento de terminologias coadunáveis em línguas distintas. Sendo assim, a terminologia multilíngue trabalha com a tradução explicitamente. Aubert (2001) também grifa que a Terminologia registrada não é estagnada, uma

vez que tempo e espaço influenciam nas padronizações terminológicas das traduções.

As linguagens técnico-científicas necessitam de acessibilidade aos interessados em manipular corretamente os termos de cada área. Com isso, poderá haver uma melhor compreensão da função metalinguística presente em determinados textos e comunicações orais.

A terminologia específica da hotelaria é fundamental para a comunicação entre estudiosos e profissionais da área, pela correta compreensão e aplicação de conceitos técnicos. Nesse contexto, a tese de doutorado de Lima (2019) apresentou um estudo sobre a terminologia da Hotelaria, focando no português do Brasil e apresentando equivalentes em inglês, em espanhol e em francês. O resultado desse estudo foi a produção de um dicionário terminológico multilíngue (DTMH), em formato de aplicativo móvel. Lima (2019) recomenda em seu trabalho a inclusão de outras línguas estrangeiras para ratificar a utilização do título ‘dicionário multilíngue’. Nesse sentido, esta pesquisa propõe um adendo ao estudo, visto que a seleção ocorreu a partir do inventário de termos do DTMH.

A língua japonesa, em constante ascensão no cenário global, também desempenha um papel crucial

na economia e no turismo. No período pré-pandêmico, o ano de 2019 foi profícuo para a economia japonesa, onde foram injetados mais de 49 bilhões de euros advindos da visita de mais de 31 milhões de turistas ao país (Turismo no Japão, s.d.), enquanto o Brasil recebeu mais de 220 mil turistas japoneses entre os anos de 2018 e 2023 (Embratur, s.d.). Destarte, a representação da língua japonesa neste estudo bilíngue não apenas visa atender às demandas específicas do setor de A&B na hotelaria, mas também reconhece a relevância econômica e turística que esta língua agrega, estimulando a interação entre culturas e promovendo uma experiência mais enriquecedora para japoneses e brasileiros interessados ou conhecedores de ambas as línguas.

A recente medida de isenção de visto para cidadãos brasileiros que desejam visitar o Japão inaugura uma nova era de oportunidades interculturais e turísticas entre ambos os países. Esta decisão, que passou a vigorar a partir de 30 de setembro de 2023, pode abrir caminho para uma maior interação entre turistas, estudantes e profissionais dos dois países. As regulamentações associadas à isenção de visto englobam uma diversidade de propósitos como passeios turísticos, visitas a familiares, trânsito e participação em eventos acadêmicos e de

negócios desde que não ultrapasse 90 dias (Embaixada do Japão no Brasil, 2023).

Nesse contexto, um glossário bilíngue envolvendo a língua portuguesa e a japonesa, abrangendo termos específicos relacionados à hotelaria, mostra-se não apenas oportuno, mas fundamental para garantir uma comunicação efetiva e uma experiência positiva a turistas, estudantes e profissionais da área. Os consulentes de uma ferramenta como essas estão interessados em uma comunicação precisa e eficaz.

De acordo com o contexto apresentado, elaborou-se o seguinte questionamento: os termos designativos da restauração hoteleira referentes a bebidas em língua portuguesa do Brasil apresentam equivalentes em língua japonesa? O objetivo principal desta pesquisa foi, pois, explorar termos técnicos da restauração hoteleira ligados a bebidas em língua portuguesa do Brasil com equivalentes em língua japonesa. Para atingir o objetivo principal, procurou-se cumprir os seguintes objetivos específicos: selecionar termos técnicos da restauração hoteleira ligados a bebidas e suas definições presentes no aplicativo Dicionário Terminológico Multilíngue da Hotelaria (DTMH); buscar equivalências e definições dos termos em japonês; apresentar a existência ou não de dicionarização

dos termos em obras lexicográficas japonesas; e criar um glossário bilíngue português-japonês com os termos selecionados.

Embora a terminologia seja particularmente importante para o setor de A&B, visto que é um setor complexo com uma grande variedade de termos e expressões específicas, há uma lacuna no que diz respeito a obras terminológicas bilíngues em português-japonês específicas para a área de restauração hoteleira. Essa

lacuna foi identificada por meio de uma pesquisa realizada no Google Acadêmico, onde o que mais se encontra são trabalhos que discutem tópicos relacionados a ciências sociais, como comportamento humano, cultura e sociedade. A presente pesquisa busca preencher essa lacuna, contribuindo para a disponibilidade de um recurso terminológico atualizado que possa auxiliar tradutores, redatores, estudantes e profissionais da área.

2. Apresentação do glossário bilíngue (português - japonês)

2.1 Entendendo a construção metodológica do glossário

O resultado do estudo de Lima (2019), com a produção do DTMH, trouxe uma base essencial em língua portuguesa para a escolha e compreensão dos termos técnicos utilizados na elaboração do glossário aqui apresentado. Para a complementação do trabalho bilíngue foram coletados dados em sites eletrônicos que forneceram informações precisas sobre os verbetes especializados em língua japonesa.

A macroestrutura é a responsável pela organização e apresentação dos termos e expressões técnicas. Ela fornece um padrão geral para a estrutura das informações, garantindo que obras terminológicas

sejam fáceis de usar. Para a elaboração deste glossário, foram observados os seguintes aspectos: os termos-entrada foram organizados em ordem alfabética e grafados no português do Brasil, em negrito e em versal. Os equivalentes em japonês foram apresentados nos caracteres japoneses seguidos da transcrição ortográfica, em negrito. As definições em japonês também são apresentadas nos caracteres japoneses, porém sem transcrição ortográfica.

A transcrição ortográfica, representação escrita dos sons de uma língua, é importante para facilitar a compreensão dos termos em japonês para os leitores brasileiros que não estão familiarizados com o sistema de escrita. O japonês

é uma língua com um sistema de escrita complexo, que inclui *kanji*, *hiragana* e *katakana*. Os *kanji* são ideogramas que representam conceitos, enquanto os *hiragana* e o *katakana* são silabários que representam sons.

No glossário proposto, a transcrição ortográfica utilizou o sistema *romaji* que é a transcrição ortográfica do japonês para o alfabeto latino. Esse sistema é amplamente utilizado no Japão pelos japoneses. Portanto, o *romaji* permite que os leitores brasileiros e japoneses possam pronunciar os termos em japonês de forma fácil e eficiente.

Para a indicação de dicionarização dos termos em japonês foram utilizados como material base, chamado de corpus de comparação, os glossários lexicográficos eletrônicos Weblio (www.weblio.jp) e goo (dictionary.goo.ne.jp). Na identificação, foram utilizadas as seguintes siglas: TDAC para termos dicionarizados com aceção complementar; TDAE para termos dicionarizados com

aceção equivalente; e TND para termos não dicionarizados.

A microestrutura apresenta os dados descritivos de cada verbete. Esse glossário tem como microestrutura de cada verbete: termo-entrada em português com caracteres em negrito e versal + subdomínio + definição em português + definição em japonês + equivalente do termo em japonês + transcrição ortográfica com caracteres em negrito + indicação de dicionarização do termo no corpus de comparação.

2.2 Apresentando o glossário bilíngue de termos referentes a bebidas

A pesquisa de Lima (2019) identificou 142 termos da restauração hoteleira. Através de um recorte para viabilidade desta pesquisa foram selecionados 23 termos pertencentes ao domínio de bebidas, os quais foram subdivididos em três subdomínios, a saber: locais de comercialização; tipos de bebidas; e processos de fabricação.

AMERICAN BAR - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento para comercialização de bebidas e comidas rápidas como petiscos. De origem americana possui na sua composição um longo balcão e prateleiras para disposição de garrafas. A montagem do salão é voltada para o bar, destacando-o e os funcionários que ali trabalham. Definição em japonês: 飲み物や飲みなどの軽食を販売する施設です。アメリカ発祥で、長いカウンターとボトルを展示する棚が特徴のバーです。ラウンジのレイアウトはバーを中心に配置されており、バーとそこで働くスタッフが目立つようになっています。 Equivalente do termo em japonês: アメリカンバー - **amerikan baa** - (TDAC)

BAR - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento onde são comercializadas bebidas, principalmente alcoólicas, e comidas como petiscos, sanduíches ou iguarias semelhantes. Alguns bares também servem pratos regionais e até internacionais. Espaços para jogos e apresentações artísticas ao vivo são comuns em bares da atualidade, além de aparelhos para transmissão de eventos esportivos ou artísticos. Definição em japonês: 主にアルコール飲料と、飲み、サンドイッチ、その他の軽食を提供する施設です。地域料理や海外料理も味わえるお店もあります。現代のバーでは、ゲームやライブ演奏のためのスペースや、スポーツ観戦や芸術的なイベントを中継する装置があるのが一般的である。 Equivalente do termo em japonês: 酒場 - **sakaba** - (TDAC)

BEBIDA ALCOÓLICA - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquido produzido por processo de fermentação ou de destilação, adicionando-se ainda etanol. O primeiro processo produz vinhos e cervejas, entre outras bebidas. Como exemplos do segundo processo estão uísques, vodcas e licores. Definição em japonês: 発酵または蒸留のプロセスによって製造される液体。エタノールが含まれています。最初の工程では、ワインやビールなどの飲料が製造されます。一方、第二工程では、ウイスキー、ウォッカ、リキュールなどの飲料が製造されます。 Equivalente do termo em japonês: アルコール飲料 - **arukooru inryou** - (TDAE)

BEBIDAS DESTILADAS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquidos produzidos como resultado da separação de outros líquidos com diferentes pontos de ebulição (passagem de líquido ao estado de vapor). Definição em japonês: 沸点の異なる他の液体と分離して製造される液体です。(沸点とは、液体が気体に変化する移行)。 Equivalente do termo em japonês: 蒸留酒 - **jouryuushu** - (TDAC)

BEBIDAS FERMENTADAS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquidos produzidos como resultado da transformação dos açúcares das plantas em álcool, auxiliados ou não pela adição de leveduras (fungos como os bolores e os cogumelos). Definição em japonês: 酵母(カビやキノコなどの菌類)の添加の有無にかかわらず、植物の糖をアルコールに変換するプロセスによって製造される液体です。 Equivalente do termo em japonês: 発酵飲料 - **hakkou inryou** - (TND)

BEBIDAS NÃO ALCOÓLICAS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquidos encontrados ou produzidos sem adição de etanol, como a água, o leite e o café. Definição em japonês: 水、牛乳、コーヒーなど、エタノールを含まない液体。 Equivalente do termo em japonês: ノンアルコール飲料 - **non arukoru inryou** - (TND)

BEBIDAS REFRESCANTES - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquidos não alcoólicos cujo objetivo principal é hidratar e fornecer sensação de prazer a quem os bebe. Entre as bebidas refrescantes estão água, sucos de frutas e refrigerantes. Definição em japonês: 水、フルーツジュース、炭酸飲料などのアルコールを含まない飲み物で、水分補給と爽快感を提供することを目的としています。 Equivalente do termo em japonês: 清涼飲料 - **seiryou inryou** - (TDAC)

COQUETÉIS BATIDOS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: compostos obtidos em coqueteleiras pela mistura de duas ou mais bebidas alcoólicas e não alcoólicas, podendo ser acrescidos outros ingredientes como frutas, açúcar, etc. Definição em japonês: カクテルシェーカーで、2種類以上のアルコール飲料と非アルコール飲料を混ぜ合わせ、果物や砂糖などの他の材料を加える場合があります。 Equivalente do termo em japonês: シェイクカクテル - **sheiku kakuteru** - (TND)

COQUETÉIS MEXIDOS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: compostos alcoólicos obtidos em copo de bar, com a ajuda de uma colher de barman, que mistura bebidas de densidades semelhantes antes de serem despejadas nos recipientes de servir. Definição em japonês: バースプーン使って、バークラスの中で密度の似ているアルコール飲料を混ぜ合わせ、その後サービンググラスに注いだ飲み物を指します。 Equivalente do termo em japonês: ステアカクテル - **sutea kakuteru** - (TND)

COQUETÉIS MONTADOS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: compostos alcoólicos obtidos por meio da adição de ingredientes, sem necessidade de mexer ou agitar, portanto já preparados nos próprios recipientes de servir. Definição em japonês: 攪拌やシェイクする必要がなく、サービンググラスに直接材料を加えるだけで作ることができるアルコール飲料です。 Equivalente do termo em japonês: ビルドカクテル - **birudo kakuteru** - (TND)

COQUETEL - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: bebida preparada por meio da mistura de no mínimo duas bebidas alcoólicas ou não, podendo conter também outros ingredientes como gelo, frutas, creme de leite, gema de ovo, etc. Definição em japonês: 少なくとも2種類のアルコール飲料またはノンアルコール飲料を混ぜて合わせ、氷、果物、生クリーム、卵黄など他の材料を含むこともあります。 Equivalente do termo em japonês: カクテル - **kakuteru** - (TND)

DESTILAÇÃO - Subdomínio: processo de fabricação de bebidas. Definição em português: processo para produção de bebida alcoólica em alambiques por meio da separação de líquidos com pontos de ebulição distintos (passagem do estado líquido para o gasoso), seguida de uma operação inversa denominada condensação (passagem do estado gasoso para o líquido). Definição em japonês: 異なる沸点を持つ液体を分離（液体から気体へ）した後、凝縮（気体から液体へ）と呼ばれる逆の操作を行うことにより、蒸留器を使用してアルコールを抽出するプロセスです。 Equivalente do termo em japonês: 蒸留 - **jouryuu** - (TND)

DRINK DE BOAS-VINDAS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: bebida oferecida na chegada por empreendimentos hoteleiros, em algumas situações, como estratégia de marketing diferenciado para agradar e, possivelmente, fidelizar

hóspedes. Definição em japonês: ホテルなどが宿泊客が到着時に提供される飲み物のことで、差別化されたマーケティング戦略として、宿泊客を喜ばせ、場合によっては顧客ロイヤルティを高めるために提供される場合があります。 Equivalente do termo em japonês: ウェルカムドリンク - **werukamu dorinku** - (TDAE)

FERMENTAÇÃO - Subdomínio: processo de fabricação de bebidas. Definição em português: processo para produção de bebidas alcoólicas, pães e outros alimentos utilizando micro-organismos como leveduras e bactérias para transformar uma substância em outra por meio da degradação de uma molécula orgânica em compostos mais simples. Definição em japonês: 酵母や細菌などの微生物を用いて、有機分子をより単純な化合物に分解することにより、ある物質を別の物質に変換するプロセスで、アルコール飲料やパンなどの食品の製造で利用されています。 Equivalente do termo em japonês: 発酵 - **hakkou** - (TDAE)

HOT DRINKS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: categoria de coquetéis que apresenta bebidas aquecidas, normalmente consumidas em temperatura ambiente baixa, servindo de estimulantes. Definição em japonês: カクテルのカテゴリーの一つで、通常は気温が低い時に消費され、加熱した飲み物が刺激物として機能するものです。 Equivalente do termo em japonês: ホットドリンク - **hotto dorinku** - (TDAE)

INFUSÕES - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: líquidos produzidos como resultado da imersão de substâncias aromáticas em água fria, quente ou a ferver, extraindo princípios nutritivos ou medicamentosos. Definição em japonês: 芳香物質を冷水、温水、または沸騰したお湯に浸し、栄養成分や薬効成分を抽出した液体です。 Equivalente do termo em japonês: 煎茶 - **sencha** - (TDAC)

LONG DRINKS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: categoria de coquetéis que apresenta bebidas refrescantes e repousantes por serem normalmente servidas com bastante gelo. Definição em japonês: たっぷりの氷を入れて提供されるため、爽快感があり、安らぎのある飲み物が特徴のカクテルのカテゴリーの一つです。 Equivalente do termo em japonês: ロングドリンク - **rongu dorinku** - (TND)

PIANO BAR - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento comercial ou setor de estabelecimentos, para venda de bebidas e comidas tipo aperitivo no estilo americano, onde o balcão de preparação das bebidas é o centro do ambiente, porém com a inserção de música ao vivo executada em piano. Definição em japonês: アメリカン・スタイルの軽食や飲み物をを販売する商業施設または施設内の区画で、ドリンク・カウンターが中心にあり、生演奏のピアノ音楽が提供されています。 Equivalente do termo em japonês: ピアノバー - **piano baa** - (TND)

PROMENADE BAR - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento comercial para venda de bebidas e comidas tipo aperitivo no estilo europeu. A localização de mesas e cadeiras é o grande diferencial desse tipo de estabelecimento, pois embora os clientes possam ficar em um ambiente fechado, o atrativo principal é a área externa, normalmente espaçosa e podendo também apresentar uma bela vista. Definição em japonês: ヨーロッパ風の軽食や飲み物を販売する商業

施設です。テーブルや椅子が配置されている点が特徴で、お客様は屋内スペースにいることもできますが、主な魅力は屋外のエリアであり、通常は広々としていて、美しい景色を眺めることもできます。 Equivalente do termo em japonês: テラスバー - **terasu baa** - (TND)

PUB - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento para entretenimento típico das duas ilhas formadas pela Grã-Bretanha e as Irlandas onde são comercializadas bebidas alcoólicas, principalmente cerveja. Definição em japonês: イギリスとアイルランドの2つの島で典型的に見られる娯楽施設で、主にビールなどのアルコール飲料が販売されています。 Equivalente do termo em japonês: ビアホール - **bia hooru** - (TDAC)

SHORT DRINKS - Subdomínio: tipo de bebida. Definição em português: categoria de coquetéis que apresenta bebidas fortes em pequenas quantidades e que devem ser consumidas antes ou após as refeições. Definição em japonês: 少量で提供される度数の高いカクテルのカテゴリーで、食事の前後に飲むことを想定されています。 Equivalente do termo em japonês: ショートカクテル - **shooto kakuteru** - (TND)

SNACK BAR - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento alimentício ou setor de estabelecimentos, com origem americana, que serve refeições rápidas e bebidas, encontrando-se normalmente em locais de grande fluxo de pessoas como instituições de ensino, estações de transporte público, hotéis, etc. Definição em japonês: アメリカ起源の軽食や飲み物を提供する飲食施設、またはその一部門で、通常は学校、公共交通機関の駅、ホテルなど、人の出入りが多い場所にあります。 Equivalente do termo em japonês: スナックバー - **sunakku baa** - (TDAE)

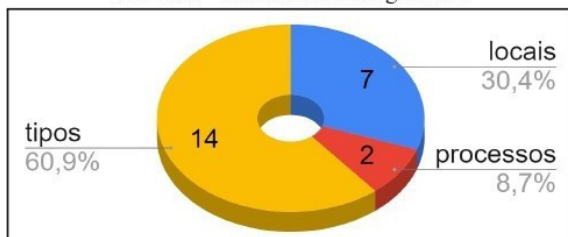
TABERNA - Subdomínio: local de comercialização. Definição em português: estabelecimento comercial típico da Europa especializado atualmente na venda de vinho. Porém, modernamente o termo assumiu a acepção de um restaurante simples. Definição em japonês: 伝統的にワインの販売に特化したヨーロッパの典型的な商業施設です。しかし、現代では単なるレストランとしても認識されています。 Equivalente do termo em japonês: 居酒屋 - **izakaya** - (TDAE)

2.3 Descrição e análise dos dados

Processos de fabricação, locais de comercialização e tipos de bebidas foram os três subdomínios onde os termos foram categorizados. Todos os 23 termos foram apresentados originalmente na tese de Lima (2019) dentro do domínio da restauração hoteleira. O Gráfico 1 demonstra a divisão quanto aos

subdomínios através de percentuais e de número de termos em cada grupo, quando os tipos de bebidas foram os termos mais presentes no levantamento. Isso se deve ao número de compostos resultantes da criatividade dos profissionais que lidam com bebidas nos mais variados estabelecimentos comerciais.

Gráfico 1 - Subdomínios do glossário

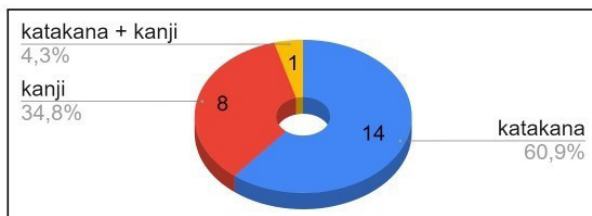


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Analisando o aspecto linguístico dos termos em japonês, foi observado que 14 termos foram grafados em *katakana* (Gráfico 2). O *katakana* é um dos três silabários japoneses. Ele é usado principalmente

para escrever palavras estrangeiras, nomes próprios estrangeiros, termos científicos e médicos, nomes de animais e plantas, onomatopeias, e para dar destaque a palavras ou frases.

Gráfico 2 – Silabários japoneses



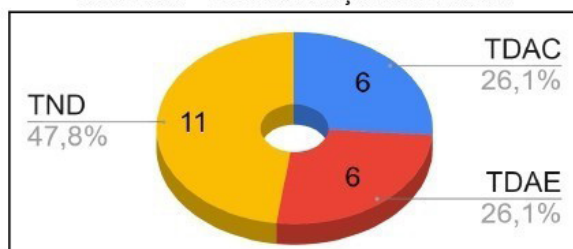
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A presença de um número significativo de termos em *katakana* pode indicar que esses termos são relativamente novos ou que não têm uma equivalente japonesa nativa, como também pode ser explicada pela natureza da hotelaria, pois é uma área que presta serviços a pessoas de diferentes origens culturais e está se tornando mais internacionalizada. Uma vez que os termos neste silabário são mais fáceis de pronunciar e lembrar, o uso do *katakana* pode levar a uma melhor

interação comunicacional entre os usuários da língua japonesa, sejam eles nativos ou estrangeiros.

Em relação à dicionarização (Gráfico 3), os termos em japonês se apresentaram entre termos não-dicionarizados (TND), dicionarizados com acepções equivalentes (TDAE) ou dicionarizados com acepções complementares (TDAC). Essa categorização parte da presença ou ausência dos termos nos 2 dicionários em língua japonesa escolhidos para compor o *corpus* de comparação.

Gráfico 3 - Dicionarização dos termos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise dos termos quanto à dicionarização revelou que seis termos apresentaram acepções equivalentes, ou seja, não apresentaram conotação distinta ou não diferiram significativamente das definições para a restauração hoteleira; seis outros termos continham acepções complementares, ou seja, apresentaram acepções que se complementavam para fornecer informações mais completas sobre a restauração hoteleira.

É importante destacar que 11 termos não foram encontrados nos dicionários escolhidos. Somando-se os 11 TND com os 6 TDAC chegou-se a 74% do total, ratificando a necessidade de estudos terminológicos em língua japonesa para a

hotelaria. Como afirma Cabré (1999, p. 97) sobre valorização dada pela Terminologia às áreas técnico-científicas, “[...] sem terminologia não se faz ciência, não se descreve uma técnica, nem se exerce uma profissão especializada”.

Observa-se, portanto, uma relevância significativa no glossário bilíngue português-japonês, dado que quase metade dos termos não são encontrados em dicionários, e cerca de um quarto não possui descrição adequada em dicionários da língua japonesa. Essa constatação destaca a importância crucial do glossário para profissionais da restauração hoteleira e outros técnicos na área, fortalecendo assim a justificativa para a pesquisa terminológica.

3. Considerações finais

Esta pesquisa terminológica chega como uma adição aos estudos existentes, ao oferecer uma abordagem específica para a criação de um glossário bilíngue em português

e em japonês. Com o avanço da tecnologia e da globalização, estão sendo colocados no mercado materiais didáticos diversos, entre eles obras terminológicas, objetivando uma

unificação e melhor compreensão do vocabulário das diversas áreas técnico-científicas. Destarte, é justificável o número de estudos que discutem e elaboram essas obras para torná-las elementos facilitadores no processo de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

O objetivo maior da pesquisa foi alcançado explicitamente. A elaboração de um glossário bilíngue português-japonês com os termos técnicos e suas equivalências e definições também escritas em japonês oferece uma contribuição tangível à área da

restauração hoteleira. Tal glossário apresenta uma ferramenta prática e atualizada para tradução e interpretação, assim como para a disseminação do léxico especializado nas línguas contempladas no trabalho.

Os resultados deste estudo estão dispostos para contribuir com a hotelaria e com o ensino de línguas. O glossário é uma ferramenta valiosa para estudantes, profissionais, tradutores e pesquisadores das áreas envolvidas, e pode ser usado para fins educacionais, de pesquisa e de comércio.

Referências

AUBERT, F. H. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngüe. 2ª ed. São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.771, de 17 de setembro de 2008. Lei geral do turismo. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93158/lei-do-turismo-lei-11771-08>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

CABRÉ, M. T. La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: lula/Universitat Pompeu Fabra, 1999.

CABRÉ, M. T. La terminología: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

EMBAIXADA do Japão no Brasil. (2023). Isenção de Visto para Cidadãos Brasileiros: portadores de passaporte comum. Disponível em: <https://www.br.emb-japan.go.jp/itpr_pt/11_000001_00627.html>. Acesso em: 10 dez. 2023.

EMBRATUR. Portal de dados. Disponível em: <<https://dados.embratur.com.br/inicio/chegadas-internacionais>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

HOTELARIA em números - Brasil 2023. São Paulo: JLL, 2023. Disponível em: <https://www.jll.com.br/content/dam/jll-com/documents/pdf/research/V2_Hotelaria_em_numeros_2023.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KRIEGER, M. da G. Terminologias em construção: procedimentos metodológicos. Termisul- UFRGS, Unisinos, 2005. 6 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/termisul/files/file112160.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2023.

LIMA, J.C. F. Inventário de termos e expressões técnicas para hotelaria: reflexões e proposta de um dicionário terminológico multilíngue como instrumento didático. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidad de la Integración de las Américas, Assunção, Paraguai, 2019.

NOGUEIRA, B. da C. Estratégias de captação para dinamização dos serviços de restauração na hotelaria. Dissertação (Mestrado em Administração Hoteleira) - Escola Superior de Turismo e Hotelaria do Estoril, 2019.

SOUSA COLANTUONO, A. C. de. O processo histórico da atividade turística mundial e nacional. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/532>>. Acesso em: 13 dez. 2023.

TURISMO no Japão. Disponível em: <<https://www.dadosmundiais.com/asia/japao/turismo.php>>. Acesso em: 24 fev. 2024

Sobre os organizadores



Adriana da Rocha Carvalho

Resumo Bibliográfico

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2001), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2009) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2022). Professora do IFCE Campus Fortaleza onde exerce os cargos de Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e Coordenadora Pedagógica do American Corner IFCE Fortaleza.

Endereço Lattes

<http://lattes.cnpq.br/7322274616643595>

ORCID

<https://orcid.org/0000-0002-6011-1357>



Glauber Lima Moreira

Possui Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol (2005) e Mestrado em Linguística Aplicada (2009) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutorado em Traducción y Ciencias del Lenguaje pela Universitat Pompeu Fabra (UPF) em 2018 com título reconhecido na área de Letras e Linguística - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-doutorado realizado junto ao Grupo de Pesquisa Seminario de Lexicografía Hispánica, Departamento de Filología Española, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación da Universidad de Jaén (Espanha).

E-mail: glauberlimamoreira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8407730088828832>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5822-4010>



Lorena Lima Barbosa

Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2004), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira pela Faculdade Sete de Setembro (2019), Mestrado em Linguística (Concentração em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) pela Universidade Federal do Ceará (2011) e Doutorado em Linguística (Concentração em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa) pela Universidade Federal do Ceará (2016). Entre agosto de 2013 e abril de 2014, realizou estágio no âmbito do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior com financiamento pela FULBRIGHT e CAPES na Michigan State University (MSU) em Michigan, Estados Unidos. Atualmente é professora de Língua Inglesa do Instituto Federal do Ceará. É também Técnica em Turismo pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (1999). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: feedback, ensino a distância, mediação pedagógica, língua inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6046648929143138>

Orcid: 0000-0002-5478-6323





O livro *Ferramentas, estratégias e reflexões para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras* reúne sete capítulos que combinam teoria e prática e trazem reflexões e resultados de pesquisas sobre o uso de tecnologias e metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas como o inglês, o espanhol e o alemão. Desde o emprego de ferramentas digitais como o *Flipgrid*, o *Storybird* e os podcasts, até estratégias de ensino inovadoras, cada capítulo nos apresenta perspectivas interessantes para o tratamento da produção e da compreensão oral, do léxico, da escrita e da pronúncia.

Esta obra representa uma referência indispensável para os docentes que queiram integrar a tecnologia de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas e que buscam novas perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras, a partir de um olhar acurado, que traz inovação e sensatez no momento de levá-las para a sala de aula.

Por Carla Falcão – Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

