



BARAQUITÃ

Propostas, recursos e materiais didáticos
para o ensino de línguas e tradução

Revista de Letras e Artes

ISSN 2764-7749

Instituto de Linguística, Letras e Artes

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Organizadores:

Prof^a. Dr^a. Ciléia Alves Menezes

Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco

Prof. Dr. Lincoln P. Fernandes

Interfaces de língua, literatura e outras artes



Baraquitã: Revista de Letras e Artes

ISSN 2764-7749

v. 3, n. 5, janeiro-junho/2024

Organização do Dossiê: Prof. Dra. Ciléia Alves Menezes, Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco e Prof. Dr. Lincoln Fernandes.

Imagem da capa: Danielle da Silva Rodrigues, Josceane da Cruz Pereira, Ângela Taírsa Silva dos Santos e Karolaine Barroso Oliveira, 2024.

Diagramação: Ângela Taírsa Silva dos Santos, Joseane Flavia da Silva Lopes e Karolaine Barroso Oliveira, 2024.

Instituto de Linguística, Letras e Artes

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Av. dos Ipês, s/n. Conjunto Cidade Jardim. Nova Marabá. Marabá (PA).

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita/index>



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

Baraquitã: interfaces de língua, literatura e outras artes [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes; organizadores: Ciléia Alves Menezes, Ewerton Gleison Lopes Branco, Lincoln Paulo Fernandes; imagem da capa, Danielle da Silva Rodrigues ... [et al.]; Diagramação: Ângela Taírsa Silva dos Santos, Joseane Flavia da Silva Lopes, Karolaine Barroso Oliveira. — Dados eletrônicos. — Vol. 3, n. 5 (jan./jun. 2024). — Marabá, PA: UNIFESSPA, ILLA, 2024.

Modo de acesso:

<https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita>

Título varia: Revistas de Letras e Artes

ISSN: 2764-7749

1. Linguística. 2. Língua materna - Estudo e ensino. 3. Tradução e interpretação. I. Menezes, Ciléia Alves, org. II. Branco, Ewerton Gleison Lopes, org. III. Fernandes, Lincoln Paulo, org. IV. Título: Revista de Letras e Artes.

CDD: 22. ed.: 805

Catalogação na fonte: Adriana Barbosa da Costa
Bibliotecária-Documentalista - CRB-2/994

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Instituto de Linguística, Letras e Artes

Baraquitã: Revista de Letras e Artes

Editores

Profa. Dra. Suellen Cordovil da Silva

Profa. Dra. Maria Christina Cerveira

Profa. Dra. Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Prof. Dr. Gilson Penalva

Profa. Dra. Edimara Ferreira Santos

Prof. Me. Márcio dos Santos Rodrigues (doutorando)

Design, diagramação e ilustrações

Ângela Tairsa Silva dos Santos

Danielle da Silva Rodrigues

Josceane da Cruz Pereira

Joseane Flavia da Silva Lopes

Karolaine Barroso Oliveira

Conselheiros

Dr. Andre Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Arlinda Cantero Dorsa (UCDB)

Dr. Carlos Ribeiro Caldas Filho (PUC Minas)

Dr. Daniel Abrão (UEMS)

Dr. Luiz Fernando Medeiros de Carvalho (UFF)

Dra. Michele Eduarda Brasil de Sá (UFRJ)

Dra. Mirian Ruffin (UTFPR)

Dr. Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

Dra. Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)

Dr. Rafael dos Santos (UERJ)

Dra. Regina Silva Michelli Perim (UERJ)

Dr. Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Dra. Sueli Maria Ramos da Silva (UFMS/FAALC)

Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi (UFPE/UNIT)

SUMÁRIO

Apresentação

06

Description And Analysis Of Websites

For Learning Listening Skills..... 08

The use of technology in educational contexts:

**Zoom and Meet platforms as tools for supporting synchronous
online teaching..... 21**

**Dos Estudos Da Tradução à Linguística Aplicada:
Recontextualização De Um Corpus Musicalizado 35**

**O Ensino Do Gênero Discursivo Biografia Pela Estrutura
Potencial Do Gênero (Epg): Um Relato De Experiência
Sobre Uma Teoria Pouco Falada.....47**

**Tradução interlingual de fábulas para o ensino de
português escrito como segunda língua 62**

Estudo Das Estratégias Argumentativas

Do Gênero Redação do Enem.....80

Editores responsáveis por esta edição: Profa. Dra. Ciléia Alves Menezes; Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco e Prof. Dr. Lincoln Fernandes.

APRESENTAÇÃO

O dossiê “Propostas, recursos e materiais didáticos para o ensino de línguas e tradução” oferece à comunidade acadêmica, em especial aos pesquisadores da área das linguagens e da tradução, mais uma edição da revista Baraquitã. Ademais, esta edição aborda perspectivas da linguística, da tradução, de ensino-aprendizagem de língua materna e línguas adicionais.

Agradecemos a todos os pesquisadores que contribuíram para o sucesso desta publicação. Esperamos que os leitores apreciem e se beneficiem dos diversos textos apresentados e que eles inspirem novas reflexões sobre os temas em foco. Esta edição objetiva fomentar a produção acadêmica na área de Letras, bem como o debate intelectual entre estudiosos de áreas interdisciplinares, instigando a diversidade de temas e vozes.

A edição apresenta seis artigos elaborados por pesquisadores de variadas regiões do Brasil. O primeiro texto que abre o dossiê intitula-se “*Description and Analysis of Websites for Learning Listening Skills*”, de Rafisa Amin Furtado e Ewerton Gleison Lopes Branco. Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar dois websites que podem contribuir na aprendizagem de habilidades de compreensão oral da língua inglesa como língua adicional, selecionados com base nos critérios indicados por Ana Amélia Amorin Carvalho (2006).

O segundo texto, “The use of technology in educational contexts: Zoom and Meet platforms as tools for supporting synchronous online teaching” de Deise Priscila de Carvalho Silva e Ciléia Alves Menezes. As autoras analisam o uso das ferramentas tecnológicas em um contexto de ensino remoto durante o período pandêmico. A análise está fundamentada na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1978). As autoras descrevem e comparam as plataformas *Google Meet* e *Zoom* como um recurso pedagógico e meio de interação imprescindíveis nas aulas síncronas no cenário atípico de pandemia.

Na sequência temos “Dos Estudos da Tradução à Linguística Aplicada: Recontextualização de um Corpus Musicalizado”, de Silvia Helena Benchimol Barros e Jair Francisco Cecim da Silva, propõe uma atividade de aprendizagem ao contexto de ensino de língua estrangeira com base em um modelo de didatização da tradução de *Mother knows best* [Sua mãe sabe mais], canção que compõe a trilha sonora do filme da Disney *Tangled* [Enrolados]. As referências teóricas ancoram-se nos estudos de Bassnett (1991) em relação às questões de implicação cultural nos processos tradutórios, Nord (1997, 2017) em relação aos princípios funcionalistas da tradução, Nida (1991) com referência às noções de equivalência e Chesterman no que tange às estratégias de tradução (1997).

Em seguida temos “O Ensino do Gênero Discursivo *Biografia* pela Estrutura Potencial do Gênero (EPG): Um Relato de Experiência sobre uma Teoria Pouco Falada”, de Gabriel Magalhães Siston. O autor compartilha reflexões acerca da utilização da (EPG), uma teoria sistêmico-funcional, para análise de gêneros discursivos, como recurso de ensino da língua Portuguesa. O gênero biografia foi trabalhado durante a regência do estágio supervisionado II, com turmas do terceiro ano do ensino médio. A experiência ocorreu em uma unidade de ensino estadual do Espírito Santo, em Venda Nova do Imigrante, no período de março a maio de 2023.

O Quinto texto, de Adrielly de Kássia Silva da Silva e Márcia Monteiro Carvalho, intitulado “Tradução Interlingual de Fábulas para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua”, tem por objetivo promover a inclusão de discentes surdas e surdos de escolas públicas. Tendo como base teórica os estudos de Quadros (2004); Dizeu e Caporali (2005) que investigam a língua gestual-visual, ou seja, língua de sinais, sua importância no processo de construção da pessoa surda e sua definição como língua da comunidade surda brasileira. Esta pesquisa também expõe a necessidade de profissionais Tradutores e Intérpretes de língua de sinais no sistema educacional, a partir de Lacerda (2010, 2013); Fernandes e Rios (1998).

Por fim, temos “Estudo das Estratégias Argumentativas do Gênero Redação do Enem”, de Renan Lucas Israel Nascimento da Silva. O autor investiga o uso das estratégias argumentativas no gênero redação do Enem, para verificação, classificação e análise das estratégias utilizadas pelos produtores dos textos coletados no artigo. Através da abordagem qualitativa, apoiada em um estudo de casos, foram utilizadas duas produções textuais, sob o tema de “Caminhos para combater Fake News”, de alunos que participaram de um espaço formativo no centro de inclusão produtiva (CIP) no município de Ananindeua-PA, ancorados na temática da redação do Enem em 2022.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

Profa. Dra. Ciléia Alves Menezes
Prof. Dr. Ewerton Gleison Lopes Branco
Prof. Dr. Lincoln Fernandes.



01

Description And Analysis Of Websites For Learning Listening Skills

Autores: Rafisa Amin Furtado e Ewerton Gleison Lopes Branco

Enviado: 30/01/2024.

Aceito: 15/04/2024.

Rafisa Amin Furtado

Professora, é licenciada em Letras Língua Inglesa pela faculdade de línguas estrangeiras da Universidade Federal do Pará- Campus Bragança. Atuou como docente na rede municipal de ensino em Bragança. Com direcionamento para linha de pesquisa ensino aprendizagem.

E-mail: rafisaamin@gmail.com

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0434253899703092>

Ewerton Gleison Lopes Branco

Graduado em Letras - Língua Portuguesa (2005) e Língua Inglesa (2006), pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará (2008). Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (2021). É professor na Universidade Federal do Pará, Faculdade de Línguas Estrangeiras. Vice coordenador do campus Capanema - UFPA. Vice coordenador do projeto de pesquisa ET-Multi: Estudos da Tradução multifaces e multissemioses. Tem experiência na área de Ensino-aprendizagem de língua estrangeira - inglês e em Estudos da Tradução.

E-mail: ewerton@ufpa.br

Link do currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8679511039616204>

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever e analisar dois websites que podem contribuir na aprendizagem de habilidades de compreensão oral da língua inglesa como língua adicional. As ferramentas conhecidas como “tecnologias da informação e comunicação” - TICs ajudam nesse processo, usadas de forma autônoma ou como recurso possível em sala de aula. O objeto de pesquisa para a análise e discussão foram os websites “Britishcouncil.org” e “Lyrics training.com”, selecionados com base nos critérios indicados por Ana Amélia Amorin Carvalho (2006) para caracterizar um site como “educativo”. A pesquisa utiliza a metodologia analítico-descritiva ao investigar cada site e elementos presentes neles. A fundamentação teórica é com base nos estudos de Ana Amélia Amorin Carvalho (2006), Artur André Martinez Campos (2008) e Ana Paula Domingos Baladeli (2013). Os resultados das análises apontam que os sites *Britishcouncil* e *Lyricstraining* possuem as características abordadas por Carvalho (2006), tendo o primeiro todos os elementos listados pela autora, enquanto o último possui a maior parte dessas características, entretanto, isso não se torna um empecilho para a aprendizagem do estudante na língua adicional.

Palavras-chave: Website. TIC. Habilidade de listening.

ABSTRACT: This essay aims to describe and analyze two websites that can contribute to learning English listening skills as an additional language. Tools known as “information and communication technologies” - ICTs help in this process, used autonomously or as a possible resource in the classroom. The research object for analysis and discussion were the websites “Britishcouncil.org” and “Lyrics training.com”, selected based on the criteria indicated by Ana Amélia Amorin Carvalho (2006) to characterize a website as “educational”. The research uses analytical-descriptive methodology when investigating each site and elements present on them. The theoretical foundation is based on studies by Ana Amélia Amorin Carvalho (2006), Artur André Martinez Campos (2008) and Ana Paula Domingos Baladeli (2013). The results of the analyzes indicate that the Britishcouncil and Lyricstraining websites have the characteristics discussed by Carvalho (2006), the first having all the elements listed by the author, while the latter has a major part of these characteristics, however, this does not become an obstacle to the student’s learning in the additional language.

Keywords: Website. ICT. Listening skill.

INTRODUCTION

As language learners, we always contemplate how students establish a learning relationship with knowledge. It is noteworthy that technology resources can be used to aid in the development of English language learning, particularly for listening skills, since it is a skill that most students struggle to acquire. Therefore, the purpose of this essay is to describe and analyze two websites - *Britishcouncil.org* and *Lyricstraining* - that can assist in improving listening skills.

Carlos Alberto Manso López, Sérgio Arruda de Moura, and Alfredo Camacho Delgado (2016) highlight the significance of listening skills in the additional language learning process. Listening comprehension constitutes an exceedingly important skill in additional language teaching and learning. Different strategies can be used for listening. For example, students may employ bottom-up processing, which involves discriminating between sounds, words, and phrases, often produced in different rhythms, accents, tones, and intonations. In addition, top-down processing involves integrating their prior knowledge and experiences of the language and the world to comprehend the speaker's intended meaning in a specific social context.

Following a similar line of thought on the study of English language learning, Arthur André Martinez Campos (2008), in his paper entitled "A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação: A apropriação do conhecimento" ["The acquisition of the English language using new information and communication technologies: the appropriation of knowledge"], emphasizes the importance of listening in the learning process through the use of Information and Communication Technologies (ICT). The ICT helps to address the challenge of authentic materials necessary for autonomous learning.

Through the vast range of digital tools and resources such as internet, language learning mobile applications, songs, lyrics, etc. Provides greater freedom and flexibility to learn (Nduwimana; Ndoricimpa, 2023). The Campos's study explores methods for facilitating the learning process by utilizing websites containing podcasts and AM/FM radio station websites. By exposing students to the language spoken by native speakers, his research enabled them to deduce themes and expand their vocabulary immediately, leading to a deeper understanding of the language and facilitating greater second language learning.

These two articles presented the importance of listening skills in the process of autonomous learning of the English language. Using the students' techniques – the protagonist in the data collection process, and in the choice of materials, all aligned according to their priority – that facilitate this process, besides autonomous listening sites that allow direct contact with English speakers, makes evident the importance of the use of these tools in the development of listening skills.

It is evident that these tools facilitate the learning of the English language, which holds significant social, commercial, and political relevance. However, there are various ways to utilize websites for practicing listening skills, one of the four essential skills in language learning (listening, speaking, reading and writing). Thus, it is helpful to include the use of websites such as, *Britishcouncil* and *Lyricstraining*, both of which are digital resources to facilitate this process, providing free opportunities for improving language learning. As emphasized by Phil Benson (2006), "in the language teaching industry, especially ELT, which encompasses the dissemination of 'communicative' principles and the deconstruction of conventional classroom processes."

The relevance of this research is the reflection of listening, as a skill of utmost importance that should not be underestimated and needs to be better understood. Thus, the use of websites may contribute to the student's learning process in order for them to have better development. The line of research of this work is teaching-learning of the English Language through the use of resources found websites.

Firstly, we will describe and analyze the British Council and Lyrics Training sites through the studies of Ana Amélia Amorin Carvalho (2006), discussing the elements that a site needs to have in order to be considered as an educative website:

¹In summary, a site is made up of a set of pages linked together, establishing hyperlinks to other sites. The home page should provide the title of the site, its purpose, the target audience, the person or entity responsible for it, contacts, dates of creation, and updating. It should have the site optimization requirements (browser version and name and screen resolution) and the name of the site should appear in the top bar of the browser. The menu should reflect the sections of the site and always be available, as well as the user help, the site name, and the page name. The copyright, update date, and URL should appear in the footer. If the site is large, it should have an internal search engine. [...] The interface should be pleasant and consistent between the different pages, allowing the user to navigate easily through the site and not be disoriented (CARVALHO, 2006, p. 60).

Therefore, it is important to point out that before going into the analysis of the websites, we will first discuss studies and theories that deal with the use of Information and Communication Technologies (ICT) within the knowledge environment, trying to understand how it becomes a great ally in the learning process.

¹ Em síntese, um site é constituído por um conjunto de páginas ligadas entre si, estabelecendo hiperligações a outros sites. A página de entrada (Home) deve disponibilizar o título do site, a sua finalidade, o público-alvo, a pessoa ou entidade responsável por ele, os contactos, as datas de criação e de actualização. É conveniente que tenha os requisitos de optimização do site (versão e nome do browser e resolução do ecrã) e que na barra superior do browser surja o nome do site. O menu deve reflectir as secções do site e estar sempre disponível, bem como a ajuda ao utilizador, o nome do site e o nome da página. Em rodapé, devem surgir os direitos de autor, a data de actualização e o URL. Se o site for grande deve ter motor de pesquisa interno. [...] A interface deve ser agradável e consistente entre as diferentes páginas, permitindo que o utilizador navegue facilmente no site e não se desoriente (CARVALHO, 2006, p. 60). (All translations by the authors)

LITERATURE REVIEW

For the development of this work, some studies were used with the purpose of understanding and analyzing the proposal of describing the websites that help improve the English language, in this case, the listening skills. For this, it is important to emphasize the importance of ICT - Information and Communication Technology, within this process of learning English.

The teaching-learning process is a name that is given to a complex system of behavioral interactions between teachers and students. Apart from just "teaching" and "learning", as if these were processes independent of human activities, there are also behavioral processes that are referred to as "teaching" and "learning".

According to Kubo and Botomé (2001, s.p.), "the interdependence of the two concepts is fundamental in order to understand what happens under each of these names. The perception and understanding of them are crucial for the development of any learning education or teaching activity".

Thus, it is understood that in order to understand these processes we must know that they are related and interdependent and that we cannot treat them separately in classroom activities.

Learning English has four main pillars: Listening, Speaking, Reading, and Writing Skills. However, among these, in this work, we intend to see the listening skill in this development in learning English.

According to Gustavo Lucas Barbosa (2016 *apud* RICHARDS; SCHIMIDT, 2002, p. 344)

Listening comprehension activities typically include a number of listening comprehension processes: recognition (focusing on some aspect of the code itself), orientation (informing yourself about essential facts of the text, such as the participants, the situation or context, the general topic, the emotional tone, and the genre), understanding the main ideas, and understanding and remembering the details.²

The subject learn first to listen and then to speak. Then, learn to read and write. To stop and think about an illiterate person. These people just do not know how to read, or write. But they can hear and communicate perfectly. But if they cannot read or write, how can they understand and communicate? Because of listening. The fact that they can hear and understand allows their to repeat the sounds they heard and thus speak and express what they want. The same thing happened to us when we were a child. We learned to speak simply because we listened to our family members and not because we read or wrote a lot. So, it is with learning English. They need to develop their listening skill well, so they can do well in other skills as well, especially speaking (BARBOSA, 2016).

According to Ana Paula Domingos Baladeli (2013 *apud* PAIVA, 2001, s.p.), The Internet through its countless websites represents a rich space for language learning. And here we can give importance to Information and Communication Technology (ICT).

² As atividades de compreensão oral tipicamente incluem um número de processos de compreensão oral: reconhecimento (concentrando-se em alguns aspectos do próprio código), orientação (informando-se sobre fatos essenciais do texto, como os participantes, a situação ou contexto, o tópico geral, o tom emocional, e o gênero), compreensão das ideias principais, e entendimento e lembrança dos detalhes.

ICT - information and communication technology, is understood in terms of digital tools. The importance of ICT is in the accessibility of the student to have access to greater knowledge. Thus, information and communication technologies contribute to better collaborative action in the role of the student in his knowledge construction process. In relation to the use of this media in the classroom, it can be noticed that in the public-school environment, this is little used, due to some factors, such as structure, lack of laboratories, and even people who do not know how to handle such media. Then, ICT is used as a material to make the search for knowledge more attractive, in this situation, in the classroom. But we know that its use is far beyond this space.

Some children, even before they go to school, have contact with the English language through songs, movies, TV shows, and video games, that is, through real-life situations of language use. They sing the songs they hear in their own way, pronounce several words incorrectly, and make an effort to understand the meaning of words or expressions present in their favorite games. English captivates them, but during the school period, most lose interest in the language (GUIMARÃES; FRUET, 2011, p. 6).

Thus, in English language teaching, digital tools have great relevance, after all, it becomes something more attractive to the student and it is possible to bring him closer to the language, through the numerous tools that enable interaction. However, it is worth mentioning that in the public-school environment one of the biggest difficulties is the lack of pedagogical materials available, such as magazines, newspapers, access to laboratories, games, etc. Such difficulty also reflects the situation of school libraries that rarely have sufficient collection for foreign language teaching and learning (BALADELI, 2013).

Consequently, in addition to the interaction that digital media make possible, they favor the development of autonomy and learning. But the question we ask ourselves is, in what way can a student seek such media? The answer finds in his autonomy, to be the agent of the teaching-learning process. Education has vast materials that help not only in the classroom but also in individual learning (autonomous learning). This form of the autonomous learning process is pointed out by Leslie Dickinson (1987) as the learner is fully responsible for all decisions related to his learning and the implementation of those decisions involving taking charge of his own learning.

In the context of language acquisition, autonomy involved 'an ability to operate independently with the language and use it to communicate personal meanings in real, unpredictable situations' (autonomy as a communicator). In the context of classroom organization, it involved learners' 'ability to take responsibility for their own learning and to apply active, personally relevant strategies' ('autonomy as a learner') (BENSON, 2006, p. 23).

In view of this, we realize the use of language as a social and communicative function, as previously highlighted, the acquisition of a language for interactive and communicative purposes, the English language and its teaching enters within this communicative aspect, after all, in the current scenario, English represents a *lingua franca*³, and consequently, it has become the official language of digital media. Therefore, as a global language, the English language participates in all relations, whether commercial, political or economic, entering into what is understood as a global community (BALADELI, 2013, p. 67). As Dickinson (1987) argues, all learning involves an autonomous part, whether inside or outside the classroom. Thus, about this autonomy what comes to mind is, precisely in the acquisition of a second language, the means by which this agent being is present in its learning process.

³ A language in common to different people that speak other languages. This way, Lingua franca is a common language between the speakers.

Within the whole language development process, as far as its learning is concerned, it is essential to approach language areas, in this case, the English language works with four skills: reading, writing, speaking, and listening skills. These skills are extremely important for the acquisition of the language. However, it is also worth mentioning the importance of motivation in this path, as Phil Benson (2006) clarifies, motivation is part of this autonomous factor, however, although they are linked, both are also concerned with the active development of students.

Education and technology are together, we need to understand the new way to learn and learn more about the new reality – the use of websites in this process of teaching-learning –. During the development of this article, we discuss what it is to be an autonomous learner and how this become more evident in the last two years, since, with the pandemic, the means of teaching had to be modified, in other words, being autonomous has become essential. The technologies had a great impact and importance in this process, after all, studying at home became the only viable means of teaching-learning. The educational media sought options that were available in digital media.

Thus, learning English can be much more profitable if we go beyond classroom activities, making use of the autonomous sites that are at our disposal to help us learn English, especially listening skills. In other words, websites such as *British Council* and *Lyrics Training*.

METHODOLOGY

This research is identified as a descriptive study, as it proposes to describe and analyze two websites that help improve listening skills. The research considers two premises for its practice: first, the analysis of the sites and their components, and second, the results of these sites according to Ana Amélia Amorin Carvalho's (2006) criteria. The author describes precisely elements that make up a site, characterizing it as educational, the criteria are identity, usability, speed of access, levels of interactivity, information, activities, online collaborative editing, sharing space, and communication. These elements make up a site as educational according to Carvalho (2006). Other studies that are also part of the research are by Artur André Martinez Campos (2008) who works from the perspective of the process of acquiring a second language through the use of information and communication technologies, relating contemporary times to the new knowledge resources that society has. And Ana Paula Domingos Baladeli (2013) that discusses the use of educational websites as a pedagogical tool for teaching and learning English. The sites chosen for this analysis and study are well-known sites by the learners, because they have a platform of easy access and understanding for everyone, allowing learning to be done according to the level of each learner. The research had its data collection period between October and November of 2022. The tools for this study were the collection of data found on each site through its functions, the use of articles on google academic for theoretical foundations, and also the use of the collection on the Scielo platform.

Thus, the authors used for this research are: Ana Amélia Amorin Carvalho (2006), Artur André Martinez Campos (2008) e Ana Paula Domingos Baladeli (2013). In this way, this study will work first with a descriptive analysis. And then a classification approach of the sites.

DISCUSSION

1. Websites: British Council and Lyrics Training as a material to practice listening skills

The use of websites as support for teaching-learning has been widely discussed, as they are a successful alternative in this process since they can be used by means of tablets, smartphones, and computers. Thus, a quick search on the Internet allows us to find sites that work and approach different skills of the target language, such as Lyrics training, British council, Memrise, Duolingo, My English Online, and others. However, within this vast world, it was possible to present here two sites: Lyrics training and the British Council. Both sites have in their tools the essentiality of working with listening skills. Thus, our analysis starts from the perspective that each site has. First, we will approach the British Council site and then the Lyrics Training.

Thus, following what Ana Amélia Amorin Carvalho (2006) discusses about sites and their indicators, a site is made up of some elements pertinent to its operation. These elements that constitute a site according to the author are: Identity - the presentation of the site (name), its purpose, and date of creation, means that makes the user know the site; Usability - the ease of using the site, as well as, it is structuring; Speed of access - means that contribute to the ease of navigation on the site; Levels of interactivity - develop the ability to search for information, becoming something challenging to the student as it becomes attractive to explore the site; Information - presented in a comprehensive way to the students, by means of images, videos, and audios; Activities - the availability of activities that contain and solve the students' doubts; Online collaborative editing - makes available online collaborative tools (links to other resources, chats); Sharing space - making available works done by students and teachers; Communication - the availability of a space for discussion (chats, comments).

1.1 British Council

Created and founded by the UK government organization, British Council promotes cultural relations and educational opportunities, as the website itself states, Brazil, its history officially begins in 1945, but data already informed that this relationship between both countries regarding education has its start in 1935.

⁴The battle for cultural and educational influence to combat the efforts of the Nazis and Mussolini saw the British Council play a key role in encouraging the development of English Cultures, particularly in Rio de Janeiro, São Paulo, and Belo Horizonte (the last of which was chaired by Juscelino Kubitschek, then mayor of the city). Forerunners of today's network of English Cultures, these institutions spread the values of democracy and the UK, taught the English language, and brought together supporters of closer relations between Britain and Brazil. After Brazil joined the Allied war effort in 1942, our activities in the country deepened (DWOLE, 2022, s.p.).

⁴ A batalha pela influência cultural e educacional para combater os esforços dos Nazistas e de Mussolini viu o British Council desempenhar um papel fundamental no incentivo ao desenvolvimento das Culturas Inglesas, particularmente no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Belo Horizonte (a última delas foi presidida por Juscelino Kubitschek, na época, prefeito da cidade). Precursoras da atual rede de Culturas Inglesas, essas instituições espalhavam os valores da democracia e do Reino Unido, ensinavam Língua Inglesa e reuniam apoiadores de relações mais estreitas entre a Grã-Bretanha e o Brasil. Depois que o Brasil se juntou ao esforço de guerra dos Aliados, em 1942, nossas atividades no país se aprofundaram (DWOLE, 2022, s.p.).

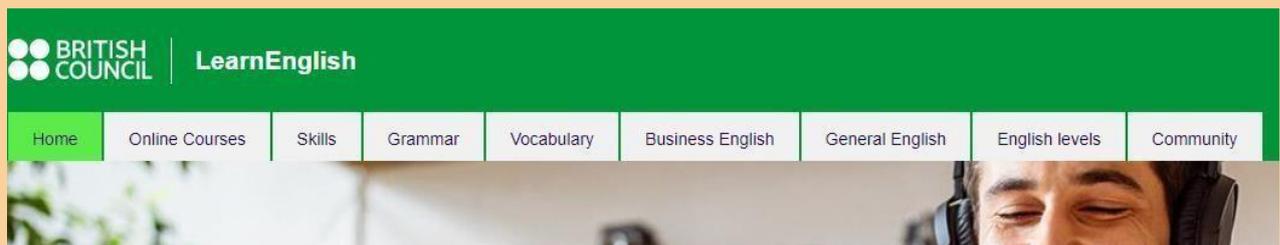
As we can see, the relations made it possible to create a strong bond between both countries, Brazil and the United Kingdom. With the scenario of that time, it was impossible not to think about the efforts that countries like the United Kingdom would make to continue and remain with their Allies. British Council starts to have a great cultural influence as it holds exhibitions, plays, and works that value culture. Thus, it is impossible not to mention the exchanges made by them, with this cultural purpose.

⁵Part of our work was through the concession of scholarships in the UK. Perhaps the most recognized was the one given to Vinicius de Moraes to study at Oxford in 1938. Outstanding women were also awarded, such as urban planner Carmen Portinho, who would later have a great impact in Brazil, managing works such as the Museum of Modern Art in Rio de Janeiro (DWOLE, 2022, s.p.).

Thus, for this greater cultural insertion beyond the exchanges, today is possible to study through its digital platform, in short, with the creation of new technologies came to the site that made it possible to learn the English language anywhere in the country for those who have internet access and the availability of a computer or smartphone.

The Learn British Council platform is more systematized in its approach to teaching. It works with all the English language skills: listening, writing, speaking, and reading skills. The site has a main menu with various contents: online courses, skills, grammar, vocabulary, business English, General English, English levels, and community. Putting into practice the use of the platform according to the student's search and needs.

Figure 1: The homepage of the site



Source: <https://learnenglish.britishcouncil.org/> (BRITISH COUNCIL, Oct. 11th, 2022).

The site is addressed to young people and adults, so its layout is more composed, making it easier to find what we want. By clicking on it, we choose which skill we want to work on, be it listening, writing, reading, or speaking skills. However, we will not explore each one, but only the Listening Skill. So, when we enter this skill the tool itself makes it clear about the learning of the listening skill:

Here you can find activities to practise your listening skills. Listening will help you to improve your understanding of the language and your pronunciation. The self-study lessons in this section are written and organised according to the levels of the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). There are recordings of different situations and interactive exercises that practise the listening skills you need to do well in your studies, to get ahead at work and to communicate in English in your free time. The speakers you will hear are of different nationalities and the recordings are designed to show how English is being used in the world today (BRITISH COUNCIL, 2022).

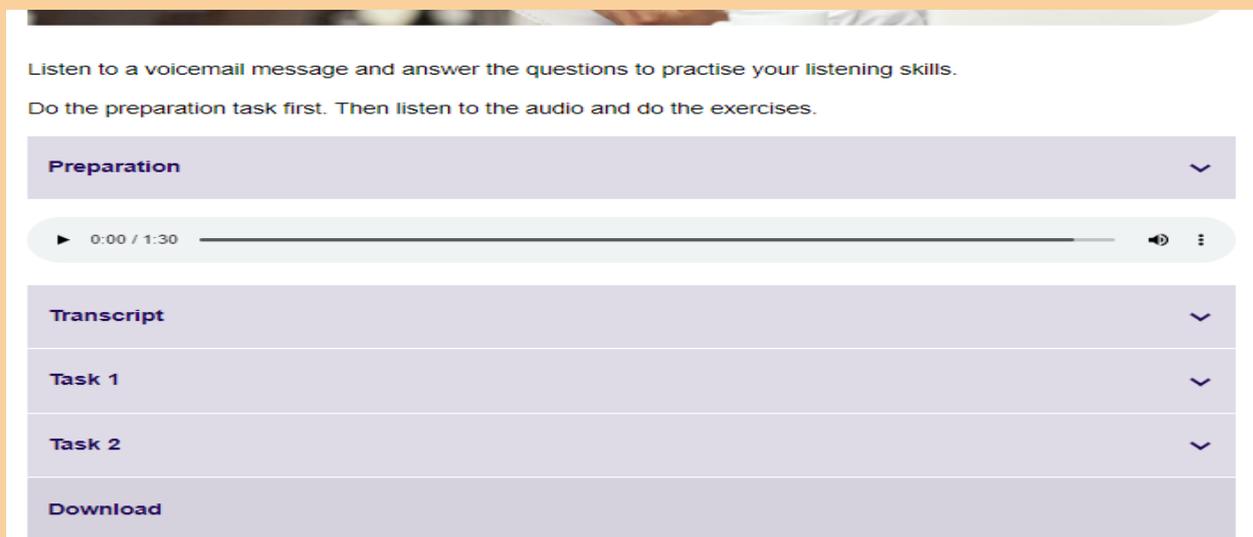
⁵ Parte de nossa atuação se dava pela concessão de bolsas de estudo no Reino Unido. A mais reconhecida, talvez, seja a que foi dada a Vinicius de Moraes para estudar em Oxford, em 1938. Mulheres de destaque também foram contempladas, como a urbanista Carmen Portinho, que mais tarde viria a ter um grande impacto no Brasil, gerenciando obras como a do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (DWOLE, 2022, s.p.).

According to CEFR, the teaching tool the level the student is at (A1, A2, B1, B2, C1). Still, there is the possibility to improve this skill through tutoring by English teachers, however, these tutoring sessions are paid. But, in the activities we can observe that its structure is more systematized by dividing the stages of knowledge through exercises that must be solved according to the activity's audio.

Are you a beginner (CEFR level A1) learner of English? This section offers listening practice to help you understand familiar words and basic phrases when people speak slowly and clearly. Situations include meeting people, shopping and conversations at work. Each lesson has a preparation task, an audio recording and two tasks to check your understanding and to practise a variety of listening skills. Make a start today (BRITISH COUNCIL, 2022).

Each level, as quoted by the website, has its teaching objectives. In A1 it is the understanding of basic vocabulary and phrases belonging to the level. When clicking on an activity the student will find the following orientations.

Figure 2: Page of the activity



Source: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/listening/a1-listening/a-voicemail-message> (BRITISH COUNCIL, 2022).

The instructions on what should be done in the activity facilitate the search and understanding of the activity to be performed, as well as, the availability of the audio transcription is an additional element based on the understanding that by reading and listening the student will be able to identify such words and structures in the future by assimilating what they read and hear.

This way, the site has a didactic approach similar even to what is used in the classroom by teachers when the subject is exercising listening skills. In other words, the use of audio and subsequent exercises to fix and recognize what was heard and understood.

The second website analyzed is Lyrics Training, in the following section.

1.2 Lyrics Training

The Lyrics Training site is a platform that has a resource widely used in the classroom, known as Fill in the Gaps, the students need to fill the missing words in the lyrics of the song they are listening to. This feature is available not only on computers but also on smartphones, which allows the student to have better access to this tool. As the site describes:

LyricsTraining is the new way to learn English and other languages through music and the lyrics of your favourite songs. Improve and practise your listening skills with the best music videos. Fill in the gaps to the lyrics as you listen and sing Karaoke to your favourites. Thousands of teachers, all over the world, are already using LyricsTraining to teach languages and motivate their students through this unique immersion process (LYRICS TRAINING, 2022).

Lyrics training emerges as a tool that makes its resources available both on computers and smartphones, for both media there is no difference in its realization, being the main objectives achieved in both. The site is easy to handle, making clear the information inserted in it while activities but also in its main menu.

When we open the site, we can see at the top the tabs: music genres, search, language, log in and sign up. We can also choose the language of the site, in English, French, and Spanish.

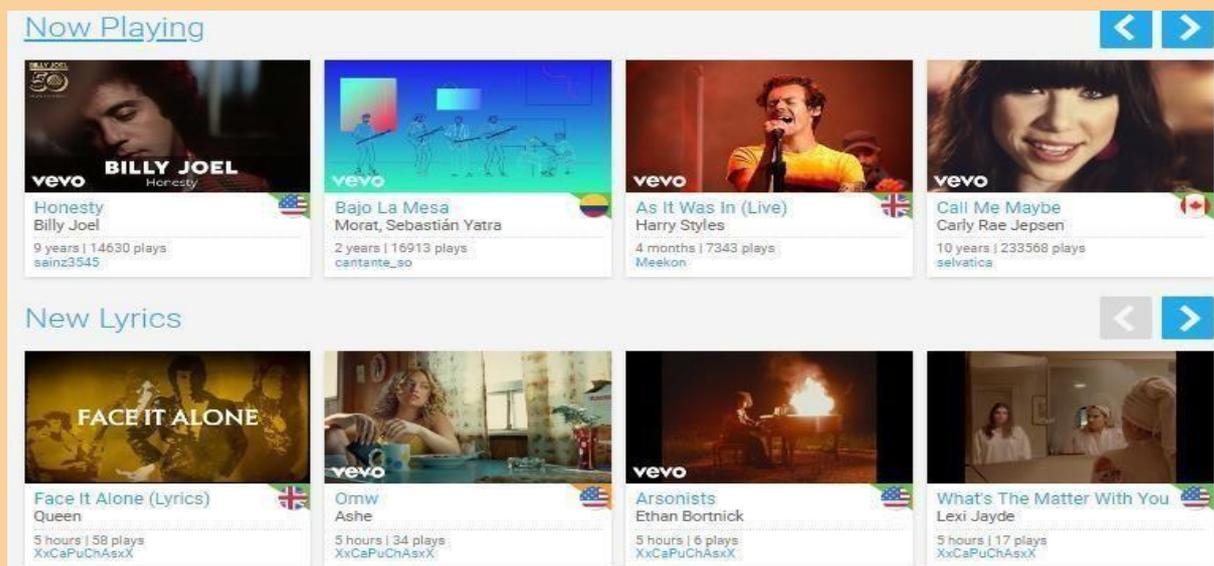
Figure 3: The homepage of the site (Main menu)



Source: <https://lyricstraining.com/> (LYRICS TRAINING, Oct. 11th, 2022)

On the main menu you can see the categories of the songs, which are classified into: Top lyrics, Now playing e new lyrics.

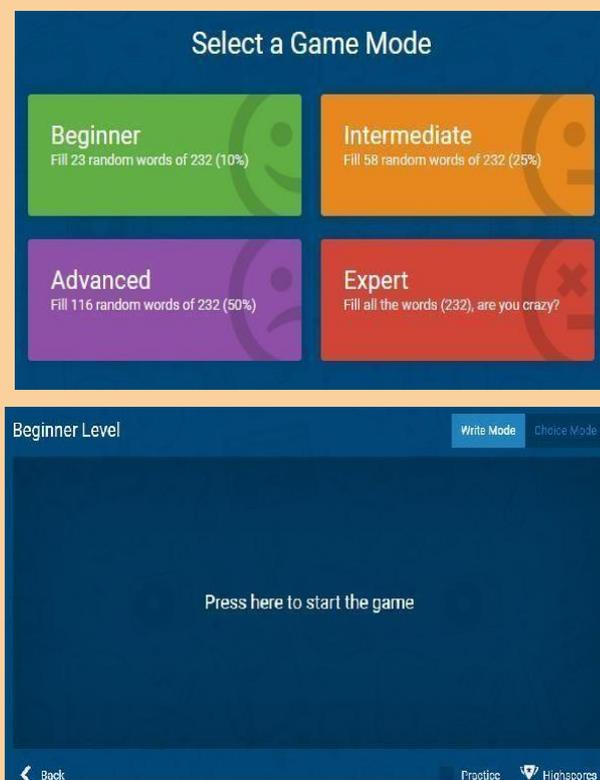
Figure 4: The categories of the songs



Source: <https://lyricstraining.com/> (LYRICS TRAINING, Oct. 11th, 2022)

After, there is the presentation of music in the chosen language, in this case, English. Thus, enabling a greater immersion. As well, the site has a division by knowledge, by clicking on the desired song, the student chooses the level of the game, that is, there are four levels: beginner, intermediate, advanced, and expert. As the site reinforces, “Improve and practise your listening skills with the best music videos. Fill in the gaps to the lyrics as you listen” (LYRICS TRAINING, 2022).

Figure 5: Layout of the activity.



Source: <https://lyricstraining.com/> (LYRICS TRAINING, Oct. 11th, 2022).

This way, when selecting the level, the user can also select the form of the game/activity in *write mode* or *choice mode*, in other words, write the missing words to fill the lyrics or by multiple word choice.

1.3 Criteria and Results

Following the studies of Carvalho (2008), both sites have elements that characterize them as educational sites, as they have criteria, and they are the identity: because both sites situate the user demonstrating their objectives; Usability: Lyrics training and British Council have ease in their structuring of access; the speed of access is also configured in all; and also share levels of interactivity; information and activities.

However, the British Council site still has more elements that characterize it, such as Online collaborative editing, that is, the availability of other tools; sharing space, the availability of tools developed by students and teachers and the communication space, in which students and students can talk, as well as teachers and students.

These elements that constitute a website as educational, that is, for learning purposes, demonstrate the basic parameters that classify them this way. Carvalho (2006) provides a clearer analysis of these characteristics. In the research, it was possible to realize that although only one of the two sites has all the requirements addressed by Carvalho (2006), this does not prevent its functionality which is to help in student learning.

FINAL CONSIDERATIONS

In the current scenario, having knowledge of a second language becomes primordial as the means of communication, the technologies and the globalization process intensify the relationships between people from different societies, having as a means of communication a common language, English. For this learning of a new language, digital media and tools become indispensable, the well-known Information and Communication Technologies - ICT, show the power of learning through digital tools/websites that provide their platforms the contents for learning an additional language.

By presenting and analyzing the websites British Council and Lyrics Training, it was noticeable how each site has a function to be performed. In contrast, the British Council presents and has in its platform the work of English language skills and its application both in standard teaching and in its more specific teaching such as business. Lyrics Training presents a platform focused only on learning listening skills in a "fun" way, this being its working point. Carvalho's criteria (2006), allowed us to realize that a website, even being educational, in some cases will not have all the elements which characterize it as educational, in this case, Lyrics Training is an example, but this does not make the main functionality of the website be lost, it is still maintained.

REFERENCE

BALADELI, Ana Paula Domingos. **A aprendizagem de língua inglesa mediada por sites educativos**. Revista Trama, v.9, n.18, p.65-73, 2013.

BARBOSA, Gustavo Lucas. **A influência da prática de listening por meio de desenhos animados na aprendizagem de gramática da Língua Inglesa**. 2016. 54 f. (graduação)- Curso de Licenciatura em Letras - português/inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/14697/1/PB_COLET_2016_2_11.pdf. Acesso em 15 de abr. de 2022.

BENSON, Phil. **Autonomy in language teaching and learning**. Cambridge University Press, Lang. Teach. 40, 21-40, 2006.

BRITISH COUNCIL. **Learn English Online**. 2022. Disponível em: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>. Acesso em 11 de out. de 2022.

CARVALHO, Ana Amélia Amorin. **Indicadores de Qualidade de Sites Educativos**. Cadernos SACAUSEF - Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, p. 55-78. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5922/1/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf>. Acesso em 11 de out. de 2022.

CAMPOS, Artur André Martinez. **A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA USANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: A APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

Dickinson, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DWOLE, Martin. **Nossa História no Brasil**. British Council, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sobre/nossa-história>. Acesso em 11 de out. de 2022.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. **ENSINO E APRENDIZAGEM: Uma interação entre dois processos comportamentais. Interação em psicologia**, v.5, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321/2665>. Acesso em 15 de abr. de 2022.

LÓPEZ, Carlos Alberto Manso; MOURA, Sérgio Arruda de; DELGADO, Alfredo Camacho. **A aprendizagem das habilidades auditivas: um meio e um fim na aquisição de línguas estrangeiras.** Alfa: Revista de linguística, v.64, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/Wxfvv984JRHDyyB3YNycYRw/abstract/?lang=pt>. Acesso em 16 de abr. de 2022.

NDUWIMANA, Arcade; NDORICIMPA, Clément. **The use of ICT Tools in learning English autonomously.** JOLLT - Journal of Languages and language Teaching, v. 11, n. 4, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374768443_The_Use_of_ICT_Tools_in_Learning_English_Autonomously. Acesso em 25 de maio de 2024.



02

The use of technology in educational contexts: Zoom and Meet platforms as tools for supporting synchronous online teaching

Autoras: Deise Priscila de Carvalho Silva e Ciléia Alves Menezes

Enviado: 02/02/2024.
Aceito: 30/03/2024.

Deise Priscila de Carvalho Silva

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2022). Atualmente é professora substituta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e professora de inglês do Instituto Educacional Monteiro Lobato.

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5745854309946467>

Ciléia Alves Menezes

Graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Pará, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Universidade da Amazônia, mestrado em Estudos Textuais e Culturais em Língua Inglesa pela Universidade de Zaragoza, Espanha e Doutorado no Programa Interinstitucional (DINTER) em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Pará. Foi coordenadora de apoio didático/pedagógico do Centro Cultural Brasil-Estados Unidos no período de 2001 a 2004. Atuou como Vice coordenadora do Campus Universitário do Marajó-Soare, no período de 2006 a 2008 e foi Diretora da Faculdade de Letras do Campus de Bragança no período de 2013 a 2015. Coordenou o Projeto PIBIC intitulado BA³ Bragança. Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma na faculdade de Línguas Estrangeiras e outros projetos de monitoria e extensão. Atualmente, é professora de Língua Inglesa na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA e está fazendo pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em inglês (PPGI) do Instituto de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao ensino/aprendizagem de Inglês como língua Adicional e dedica-se também aos Estudos da Tradução e confecção de materiais didáticos multimodais.

Link do currículo lattes:

<http://lattes.cnpq.br/5576516382983228>

Resumo: O uso da tecnologia em tempos de pandemia tem sido uma forma educacional indispensável para manter o vínculo com os alunos. Este estudo tem como objetivo analisar o uso das ferramentas tecnológicas em um contexto de ensino remoto durante o período pandêmico, descrevendo as plataformas Google Meet e Zoom e relacionando assim com obras e pensadores que abordaram os meios de interação. O método de pesquisa abordado é o estudo de caso descritivo, a leitura de material teórico e relato de experiência. Pautado em pesquisa bibliográfica, este estudo está fundamentado na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (1978), o qual teve uma importante contribuição no estudo da capacidade cognitiva e linguística dos alunos priorizando a interação, além de Walker e White (2013) no que concerne a tecnologia. Finalmente, com base nos resultados da comparação entre as duas plataformas, observa-se que embora as duas possam ser um meio de interação, o Google Meet oferece mais tempo de uso, é mais barato e parece ser mais seguro.

Palavras-Chave: Ferramentas Tecnológicas. Ensino Remoto. Sociointeracionismo de Vygotsky.

Abstract: The use of technology in times of pandemic has been an indispensable educational way to maintain the bond with students. This study aims to analyze the use of technological tools in the context of remote teaching during the pandemic period, describing the platforms Google Meet and Zoom and associating them with theorists and works that approach the modes of interaction. The research method addressed is the descriptive case study and the reading of theoretical material and experience report. Based on bibliographic research, this study takes into account Vygotsky's socio-interactionist theory (1978), which provided an important contribution to the study of students' cognitive and linguistic abilities prioritizing interaction, as well as Walker and White (2013) concerning technology. Finally, based on the results of the comparison between the two platforms, it was observed that, although both can be a means of interaction, Google Meet promotes more time in group meetings, it is cheaper, and it seems to be safer.

Keywords: Technological Tools. Remote Teaching. Vygotsky's Sociointeractionism.

INTRODUCTION

Digital platforms are part of our present and their use has become more frequent during the pandemic of Covid-19. Technological tools were essential for education during this time. It aims to describe the Google Meet and Zoom platforms as well as compare them to show how such platforms support synchronous teaching. For this to happen, Vygotsky's socio-interactionist theory was taken into consideration since a relationship between the use of technological tools and interaction may be necessary to be established.

The study addresses the use of tools in everyday life in a remote teaching environment and then it approaches how the aforementioned theory is linked. Lev Vygotsky had an important role in the contribution of his socio-interactionist theory since the cognitive and linguistic abilities of students were related to the interaction with the environment that they live in. Therefore, this study hypothesizes that the relationship between the online teaching environment and the support of the technological tools promoted an impact in the educational format to strengthen bonds with students.

The methodology applied in this work is based on the description of the use of technological resources that supported online teaching during the pandemic times, following some theorists that include studies such as Vygotsky (1978), Walker and White (2013). Therefore, the hypothesis of this study is that the relationship between the online teaching environment and the support of the technological tools promoted an impact in the educational format to strengthen bonds with students.

The objective of this work, therefore, is to analyze the impact of the pandemic period in the educational context and the use of technologies as pedagogical tools to help in the process during remote classes. It shows that both teachers and students were allowed to expand their knowledge and be conscious regarding the use of educational technologies, that is, as a way of learning and not just for entertainment.

THEORETICAL BACKGROUND ON TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGY

The evolution of technology dates back millions of years when prehistoric tools gave rise to the ones we know today, with the purpose to solve problems faster. Over time, different technologies were implemented, and these tools are taking giant steps.

Since the beginning of the 21st century, technological devices have been increasingly used in the educational sphere. Nowadays, digital electronic technology is the one that has been affecting us. According to Grüber

Technology consists of manufactured objects like tools (axes, arrowheads, and their modern equivalents) and containers (pots, water reservoirs, buildings). Their purpose is either to enhance human capabilities (e.g., with a hammer you can apply a stronger force to an object) or to enable humans to perform tasks they could not perform otherwise (with a pot you can transport larger amounts of water; with your hands you cannot) (GRÜBLER, 1998, p. 20).

Therefore, technology is the science that encompasses techniques and methods whose objective is to solve problems, that means, technology is not only related to information technology but to the process of manufacturing a certain object, remembering the first tools created by man to help solve everyday problems. As the author Tomar (2021) points out, these tools make our lives easier and make us save time. For instance, tasks that once took a lot of time to do or be done in the past can be developed or produced in a fraction of the time.

At the beginning of the XX century, communication used to happen in oral and personal or impersonal ways through letters. Over time, digital communications have evolved, receiving the name of Information and Communications Technology (ICT)

Information and communication technologies for development refer to the application of information and communication technologies (ICT) towards social, economic, and political development, with a particular emphasis on helping poor and marginalized people and communities (TOMAR, 2021, p. 1).

These communication technologies have impacted people's lives in a significant way since they aim at a faster and more efficient way of communication among people from different locations. ICT plays a key role in the academia, business and in people's lives. It is so widespread that it is getting harder each day to succeed if one is not literate in technology.

Many people nowadays do not feel difficulties using technology, as they use it quickly and practically at various times of the day. Years ago, it was not so easy to communicate with other people over long distances, letters were used, followed by telephones and then computers with email and cell phones. Portable tools and easy access to the Internet facilitated this quick interaction. Today, there are several websites, applications, and platforms in which we can write messages, and virtually see other people using real-time video calling, for instance. What was once difficult to think about, today is part of daily life routines as text messages and emails are sent, WhatsApp, Instagram, and Twitter are used, among other resources. It is no different in academic institutions since teachers use slides to show presentations in the Microsoft PowerPoint Slide presentation software and display short videos and even movies from YouTube social. The elaboration of academic papers became even simpler with the use of Word processing software.

For those born before the 1970s, the impact was significant since it was not necessary to use the Internet during their daily routine and activities as it did not exist at the time. With the pandemic outbreak that started in 2020 and continuing for a very long time and is likely to continue even longer, many educators who have been in the area for a prolonged period, might have faced a lot of difficulties due to the lack of technology expertise. Instead, young people may feel at ease simply because they belong to a community that knows abroad.

SOCIAL INTERACTIONISM AND SYNCHRONOUS/ASYNCHRONOUS REMOTE TEACHING

Lev Vygotsky was a very important thinker in the field of education. In this work, the life and relationship of Vygotsky's socio-interactionist world with education will be presented. According to Zavershneva and Veer (2018) Vygotsky was born on November 17, 1896, in Orsha and died on June 11, 1934 at age 37 due to tuberculosis. During his childhood already in Gomel, he received an education at home in addition to Jewish education. According to Zavershneva e Veer (2018, p. 1) "In 1913 Vygotsky started to study law at Moscow University." Thereafter

Having returned to Gomel in 1917, Vygotsky became one of the central figures of Gomel cultural life and taught the humanities. Vygotsky retained his interest in art until the end of his life and devoted his dissertation *The Psychology of Art* to the problem of the scientific explanation of aesthetic reactions (ZAVERSHNEVA e VEER, 2018, p. 1).

In 1923, Vygotsky carried out his first psychological research and over time this study became what we call “cultural-historical psychology” (ZAVERSHNEVA E VEER, 2018, p.1). He received influences from people like “the founder of topological psychology Kurt Lewin, the psychologist Jean Piaget, and the Gestalt psychologists Kurt Koffka and Wolfgang Köhler” (ZAVERSHNEVA E VEER, 2018, p. 2). In addition to the great influences, Vygotsky develops important reflections on education, knowledge formation, development of autonomy and the stimulation of internal development. Soon, the so-called Zone of Proximal Development (ZPD) was evolved:

The notion of the ZPD appears in lectures read by Vygotsky in the early 1930s, where he argued that teaching should stimulate internal change: it should run ahead of development, rather than follow it. Taking into account the child’s actual level of development, the adult must introduce cultural means and teach the child how to use them (ZAVERSHNEVA e VEER, 2018, p. 3).

Thus, making the relationship between the Proximal Development Zone and the Socio-Interactionist Theory, it can be observed that he first believes in the student's potential to elevate what he does not do today, but will be able to do in the future and secondly, he takes into consideration the engagement of the participants involved in the interaction with the environment.

SOCIO-INTERACTIONIST THEORY

Vygotsky, considered “the main social interactionist mentor”, somewhat in opposition to the Piaget constructivism, defended that “child's cognitive development is totally interconnected to its social context” (BARBOSA, 2013, p. 15, our translation).¹

Socio-interactionism has Lev Vygotsky as its main theorist, and socio-interactionism intends to approach that an individual learns from the other and from a social group in which he lives. Vygotsky (1978) argued that learning is constructed first through social interaction and then on the individual plane. Sometime later, the author also argued that learning takes place within the ‘zone of proximal development’ (ZPD), which refers to “the gap between what a learner already knows or can do and what the learner can achieve when working in collaboration with someone who is a little more capable (**more able peer**)” (Walker and White, 2013, p. 27) as he labeled the more knowledgeable student.

Both student's prior knowledge (the one he obtained before going to school) and the knowledge that has been stimulated in an educational environment. Socio-interactionism approaches the interaction that occurs between subjects involved in a social, historical and cultural process. This theory aims at the students as autonomous and the teachers as mediators. According to Oliveira (2006), cited by Almeida et al. (2021, p. 06, our translation) “socio-interactionism, in addition to working in the educational field, helps in perception, attention, memory and in the process of cultural, physical or psychological internalization”.

¹“O principal mentor sócio interacionista”, “o desenvolvimento do cognitivo de uma criança está totalmente interligado ao seu contexto social”. (BARBOSA, 2013, p. 15).

²Therefore, the theory explains that from the interaction and a mediator the human being starts to socialize and communicate. Like the social moves with various communities and projects use language systems to communicate with gestures and expressions. This type of interaction helps the individual to learn new cultures, life lessons and language, initiating the process of internalization.

In addition to socio-interactionism, there is another concept also developed by Vygotsky, which is the zone of proximal development. According to Walker and White (2013, p. 27), “Vygotsky reasoned that collaboration that allows learning to take place within the ZPD provides a structure that supports the learner whilst the knowledge is being built”.

Therefore, the subject goes through a process of personal development individually and suffers from a guided follow-up by someone already consolidated in a certain action, so the zone of proximal development concerns the process of evolution of the child that initially occurs in a guided way, being slow and gradual. In this way, the mediation of a teacher is very important to direct students’ learning and the use of resources such as objects of study and social environment. Having the teacher now as a mediator and not a facilitator arouses the student's critical thinking and curiosity.

It is worth highlighting the four pillars of education: Learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be, (DELORS, 2003) which share different experiences and personalities at school. If the real-life experiences of the students are discussed in different contexts and linked to the didactic material used in the educational environment, it means that the definition of socio- interactionist learning is being applied. Socio-interactionism proposes significant strategies and tactics in teaching so that, students feel involved in the reality in which they live, being worked on more playfully. “All kinds of informational materials and most texts and textbooks today involve a complex interplay of many different modes as written texts, images and other graphic or sound elements” (MENEZES, 2021, p. 17).

In this way, the teaching of English should be treated more dynamically and adapted to the students of each era, it is worth mentioning that an older method can work with modern students, but it needs to be molded to their reality. It is necessary for the teacher to learn about new teaching methods and to use technological tools in favor of English classes. Given this, motor skills and creativity can be awakened, having the teacher as a mediator and creator of activities that add the specificities of each student in a class allowing them to make mistakes, get things right and build their knowledge. The teacher should analyze the individual development of each student and think critically about how to involve them. As quoted by Barbosa (2013, p. 15, our translation) according to Travaglia (2009):

In this conception, what the individual does when using the language is not only translating and externalizing a thought, or transmitting information to others, but performing actions, acting, acting on the interlocutor (listener/reader). Language is therefore a place of human interaction, of communicative interaction through the production of meaning effects between interlocutors, in a given communication situation and in a socio-historical and ideological context.³

²“o sociointeracionismo além de trabalhar no âmbito educacional ajuda na percepção, atenção, memória e no processo de internalização cultural, físico ou psicológico” (ALMEIDA et al., 2021, p. 6).

³“Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio- histórico e ideológico Barbosa” (BARBOSA, 2013, p.15).

Talking about interaction, Socio-interactionism and remote teaching go together, because social interaction takes place. There is an exchange of ideas and experiences in addition to the production of knowledge. Piaget, a theorist, as well as a Swiss biologist, just as Vygotsky talks about interactionism, but for Piaget interactionism returned to organic factors where the being that builds knowledge is active. While for Vygotsky the study would be focused on interaction with the environment and historical processes.

According to the authors (Cole & Wertsch apud Semmar and Al-Thani, 2015, p. 1) Piaget as well as Vygotsky were constructivist thinkers, that is, they were interested in the origin of knowledge, such as children would go through an internship to acquire knowledge. Then, despite this similarity in constructivism, they thought differently in relation to cognitivism, as for Piaget it was about the reformulation of "knowledge through interaction with the environment". Both were important thinkers who added valuable information to the pedagogical knowledge currently disseminated. Both theories promote the active participation of students and teachers.

Regarding this aspect, there is Cyberculture, which would be a form of socialization in the digital space. The student's relationship with the teacher efficiently can generate significant learning. The virtual environment needs to be interactive, so some activities proposed in a personal social environment may be adapted to the distance environment and the activities must be varied. According to Oliveira (2014, p. 4)

Socio-interactionism proposes a pedagogical work that provokes questions, autonomy, perception, reasoning, participation, socialization and interactivity. All these actions applied in distance education can influence a more humanizing, concrete and meaningful teaching.

When using technological resources, it must be born in mind that using it in class is an important change in the form of educational interaction, as students must feel welcomed and stimulated.

SYNCHRONOUS/ASYNCHRONOUS REMOTE TEACHING

Over the past two decades, synchronous computer-mediated communication has received a growing amount of attention, and now more intensely because of the pandemics. It has also expanded since numerous commercial platforms have been designed and released to the public. They are FaceTime in 2010, Zoom in 2011, Meet in 2017 and Microsoft Teams in 2017 to name a few. Meanwhile, a great interest involved researchers of the English language teaching and learning field in order to explore and analyze these platforms. There are widely available platforms that do not provide users with interlocutors, such as Google Meet and Zoom that offer users free access. Many teachers, nowadays, may already be aware of such platforms as they were used the most along the pandemic times. Google Meet users can turn on and off cameras and audios when needed or manage live captions for video-calls. Google Meet and Zoom also have "breakout rooms," (first used by Zoom), which enable students to take part in different virtual groups and rooms, with the chance of working independently. The teacher as well, can freely move in and out of the several rooms to monitor students' understandings and give personalized feedback.

As a way of implementing the use of technology in a national educational context, the "*Projeto Um Computador por aluno*" (Projeto UCA) was developed by the federal government aiming at the inclusion of computers in public schools in 2005

[...] inspired by the ideas of the One Laptop Per Child (OLPC) program, which proposes the distribution of one laptop for individual use by children in poor or developing countries. The project was created by Decree No. 6,300, of 12/12/2007 (BRASIL, 2007), providing for actions that are part of the Education Development Plan (PDE) and are part of the National Educational Technology Program (ProInfo) (ECHALAR e PEIXOTO, 2017, p. 397, our translation).⁴

However, computers were little used and, in some institutions, they were not even used due to the lack of a professional who could teach the students. "Projeto UCA was changed to Program One Computer per Student in 2010, when Law No. 12,249, of June 10, 2010, was introduced, creating and regulating it" (Echalar, and Peixoto, 2017, p. 399, our translation).⁵In higher education institutions it was no different, despite the fact that many people have Internet, cell phones and some computers, some students gave up on taking the subjects because of low quality of the Internet. Since the use of technology in education is very important, as it is a network in which youth are around, this would make classes more attractive and dynamic according to Menezes (2021, p. 79)

With the help of these new technologies, students can produce videos, blogs, podcasts, and stories, among other authentic ways to express their voices instead of simulating those practices from the past. This way, teachers will be stimulating learners to be not only media consumers but also media productive users.

Some problems generated by the use of technology are the misuse of it, so working with it in a targeted way would be more advantageous. With the ensuing Covid-19 pandemic, technologies received a new look being widely used during classes as a form of mediation between teachers and students synchronously or asynchronously. According to the dictionary, "Synchronous learning refers to a learning event in which a group of participants is engaged in learning at the same time" (EasyLMS, 2020), on the other side the "asynchronous learning refers to the opposite. The instructor, the learner, and other participants are not engaged in the learning process at the same time (EasyLMS, 2020)." That means while the first has mutual interaction between student and teacher, the second modality, real-time interaction in classes is non-existent. With so many distractions at home, many students only access remote classes for registering attendance and they don't pay enough attention to class. Cameras turned off represent in many cases that the majority of students do not feel comfortable enough showing the family context or residence. But they may also be uncomfortable when there is the lack of equipment like a good camera/webcam or bad Internet connection. Some students may feel shy, not motivated enough or fearful of cyberbullying.

⁴ "[...] inspirado pelas ideias do programa da One Laptop Per Child (OLPC), que propõe a distribuição de um laptop para uso individual de crianças de países pobres ou em desenvolvimento. O projeto foi criado pelo Decreto nº 6.300, de 12/12/2007 (BRASIL, 2007), prevendo ações que se inserem no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e integram-se ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)". (Echalar, Adda e Peixoto Joana, 2017).

⁵ "O nome Projeto UCA foi modificado para Programa Um Computador por Aluno em 2010, quando se instaura a Lei nº 12.249, de 10 de junho de 2010, que o cria e o regulamenta" (Echalar, and Peixoto, 2017, p. 399).

Cyberbullying is bullying, but in a virtual context, so it can appear in platforms or social media. It consists of intimidating someone or harming ridiculously, but in a virtual context. Unlike bullying, cyberbullying leaves a digital record which helps detect abuse. When you feel bad and your integrity is hurt by some comment on the Internet and then you ask the person who committed the action to stop but it still doesn't work, it can be considered cyberbullying. When it happens, it can affect the victim's mental, emotional, and physical health in different ways, leading to suicide. Seeking help from someone you trust and asking to resolve the situation by blocking and reporting the person on the platform may be a way out that can possibly work. But if you risk your life, you can be reported to the legal authorities. "Laws against bullying, in particular on cyberbullying, are relatively new and don't exist everywhere. That's why many countries rely on other relevant laws, such as those protecting against harassment, to punish cyberbullies (MARCELINO, [s.d], our translation)."⁶ In an interaction context that may or may not have risks, there are 4 types of interaction in online learning according to Alamri and Tyler-Wood (2017) they point out that the common method of communication is the online interaction between students and instructors. It is important to clarify that the types of interaction will not be described in this study. During synchronous moments in online learning, a real-time interaction is developed between instructors and students, for instance, video and audio streams, and chat. Yet, as asynchronous ways of interaction, discussion boards, e-mails, google forms and forums may be used for support, guidance, and evaluation.

Although it was not possible to analyze the classroom interaction of my own group, 2018 class in the 2020.4 period at Unifesspa, due to time limit constraints to get the approval from *Plataforma Brasil* or the Ethics Committee at the local university by the moment, I thought it would be relevant to provide a useful chart to help teachers analyze the interaction of the students in future research. Based on the Flander system as a tool for analysis for classroom interaction in the teaching and learning process, I propose an objective method rubric based on categories to analyze students' profile, behaviors, attitude linked to interaction. Table 1 shows the Flander's Interaction Analysis categories.

⁶ "Leis contra o *bullying*, em particular sobre *cyberbullying*, são relativamente novas e não existem em todos os lugares. É por isso que vários países se apoiam em outras leis relevantes, tais como as que protegem contra o assédio, para punir os agressores virtuais" (MARCELINO, [s.d], our translation).

TABLE 1 Flander’s Interaction Analysis categories

CATEGORY NUMBER AND EXPLANATIONS	ACTIVITY
1. positive or negative tones or feelings expressed online by the students;	Students' feelings;
2. opportunities for providing students with constructive feedback saying “well done, keep the good work or work hard” to motivate and reduce stress	Praises and encouragement;
3. sharing and clarification of students’ ideas;	Clarification of ideas;
4. sharing of opinions, contribution, or any questions from the part of the students;	Materials or procedures suggestions;
5. opportunities for changing and improving students’ Behavior;	Students’ Behavior changes;
6. promptness of students’ talk. can determine the student's turn to speak;	Students’ initiative;
7. short periods, pauses, or confusion in communication;	Silence or misunderstandings;
8. opportunities for providing students with checking for constructive assessment.	Assessment.

Source: (Adapted from Girija, 2020)

ANALYSIS OF BOTH PLATFORMS AND THE AUTHOR’S REFLECTIONS UPON THEIR USE IN CLASSES.

Synchronous remote classes are an option used in extreme situations, in addition, some asynchronous activities can be negotiated with students and teachers at the moment that the teacher presents the course plan.

Using WhatsApp for information sharing was constantly required by the teacher to facilitate link sharing and students were expected to access the platform via the link provided by the teacher.

The synchronous activities were more focused on oral communication, such as discussions and debates. The use of cameras usually did not occur spontaneously by students but only when requested. Concerning participation, according to Bastos (2021, p. 128)

In discursive interaction in the classroom, for example, the student needs to take an active-responsive position in front of the teacher's utterance, which can be understood, at the moment of interaction, as a question, a request, a correction, a compliment, etc. As the student becomes a respondent, the student assumes the role of interlocutor, consequently awaiting an answer from the teacher and/or his colleagues, in an infinite dialogic chain in which there is neither the first nor the last word.⁷

Some asynchronous activities consisted of writing a paragraph about the circle of friends containing questions in the material from the textbook, for instance. There were also readings of recommended PDFs or tasks based on handouts. Themes and varied communicative activities that integrate the four skills of language learning such as listening, speaking, reading, and writing were also developed with the purpose to present structures of advanced grammar and vocabulary of the English language.

As a way of motivating and obtaining participation in class, the teacher invited students to take part in several speaking activities that enhanced fluency. Encouraging students to participate in group discussions and eliciting some questions to help with contextualization were also fostered so that they could talk more naturally without feeling ashamed. Some audio listening homework activities were used suggested by the teacher to consolidate the content worked in class. About screen sharing, one of the disadvantages for the host was not seeing the students and/or the chat, just listening to them. Regarding the time of sharing Bastos (2021, p. 127, our translation) highlights:

At this moment, those who are sharing the screen are prevented from seeing the messages typed in the chat, as well as from seeing the other participants of the meeting. This fact has been frequently pointed out, both in the classes I teach and in the classes in which I participate, as one of the most negative factors of interaction on the platform.⁸

The uses of recurring themes helped in participation and themes about life experiences which contextualize the daily life routine of each student. As Bastos (2021, p. 123, our translation) states, "the practices that are repeated in the daily life of the school mold culturally transmitted discursive forms of interaction, putting into practice social actions that we conventionally name as classroom."⁹ Based on the citation, it seems to be important that the professors or lecturers can be interested and tuned in the talks and try to understand the spontaneous or non-spontaneous participation of each student. Encouraging reading aloud and giving weekly presentations may help in this exchange of experiences, as well as film suggestions that can be worked on in class.

⁷ "Na interação discursiva em sala de aula, por exemplo, o aluno precisa tomar uma posição ativo-responsiva frente ao enunciado do professor, que pode ser compreendido, no momento da interação, como uma pergunta, um pedido, uma correção, um elogio etc. Ao passo que se torna respondente, o aluno assume o lugar de interlocutor esperando, conseqüentemente, uma resposta do professor e/ou de seus colegas, em uma cadeia dialógica infinita em que não existe a primeira e nem a última palavra" (BASTOS, 2021, p.128).

⁸ "Neste momento, quem está compartilhando a tela fica impedido de ver as mensagens digitadas no chat, bem como de ver os demais participantes do encontro. Esse fato tem sido apontado frequentemente, tanto nas aulas que ministro como nas aulas das quais participo, como um dos fatores mais negativos da interação na plataforma" (BASTOS, 2021, p. 127).

⁹ "as práticas que são repetidas no dia a dia da escola vão moldando formas de interação discursivas culturalmente transmitidas, efetivando a prática social que convencionalmente denominamos de aula" (BASTOS, 2021, p. 123).

During the reading of the book *Technology as Experience*, the author cited several examples of everyday life use resulting from technology, such as when a father and daughter play on the computer or when heating food in the microwave, food heated up quickly and so on. It was observed that we make use of various technologies that help us in our daily lives by facilitating activities that were previously considered archaic.

Concerning this aspect, McCarthy and Wright, (2004, p. 2) state that “our interactions with technology can involve emotions, values, ideals, intentions, and strong feelings”. Computers, cell phones among others help in the communication process as for instance, when we consider saved messages as a process of remembering important memories that could be kept. As McCarthy and Wright, (2004, p. 6) points out, “experience of technology refers to something larger than usability or one of its dimensions such as satisfaction or attitude”.

Several different resources and types of interactions used by the aforementioned platforms were discussed, as well as some advantages and disadvantages were shown and compared. Based on the comparative chart elaborated by the author, it seems that Google Meet promoted as much interaction as Zoom but the Google Meet was more used because of the mediators and students confidence on the platform and it also generated more practicality since it is not necessary to install an app in the browser, it is enough to have an e-mail logged into the account, unlike Zoom which needs to have a downloaded version. On the other hand, the platforms “Google Meet and Zoom also have ‘breakout rooms,’ (which were first popularized by Zoom)” (KESSLER; LOEWEN; TREGO, 2021, p. 3). These rooms allow the class to be divided into several other rooms with a smaller number of participants, making it possible for the teacher to 'move' from one room to another facilitating the exchange of feedback in each group (KESSLER; LOEWEN; TREGO, 2021). Therefore, both Google Meet and Zoom platforms do not have this free version.

Both platforms are safe and offer technical support, after a meeting time runs out, just create a new link. But Google Meet promotes more time in group meetings, it is cheaper if purchased on a monthly basis, and it might be a reason that the Google Meet was widely used in institutions around Brazil. In addition, security is an important factor to be considered and Zoom has experienced network attacks at one time

This app which was once touted for its easy interface is now used along with terms like “hack” and “security issues”. For the very main reason this news is because last month zoom was hacked or “zoombombed”. Although, Zoom has fixed several security loopholes but still it will take time for the users to trust again. (Singh e Awasthi, 2020, p.1)

So that's why many people stopped using Zoom for video conferences, because they no longer believed in the security that the program provided. With this, many educational institutions chose to use Google Meet, which made it better known, in addition to the fact that network attacks involving Zoom have already happened, there is that insecurity in using the platform again.

CONCLUSION

This research proposal provides a brief overview of the technological changes that necessarily occurred in remote teaching before and during the pandemic times and their impact on the learning process.

This study may help future generations understand that the pandemic period significantly affected the educational context and the way we work. In this scenario, technologies were used as pedagogical tools to support English teaching in remote classes. Both teachers and students had a new opportunity to expand their points of view concerning the conscious use of educational technologies. Soon, the resources were also used as a unique way of learning and not just entertainment.

The chosen subject is justified, as it is a form of teaching that took place remotely addressing students who were familiar with the use of technological devices and social networks, but not in an educational context. Furthermore, the BNCC deals with educational technologies and their use in the classroom for pedagogical reasons.

Even though digital technologies have been used worldwide, nothing could be compared to their use in classroom contexts during the pandemic period. With the resulting pandemic, many students were able to continue their studies remotely without much harm. In addition, associating technologies with socio-interactionist theory turned out to be a need because communication which we were used to dealing with in the past had to be redesigned to the remote format.

REFERENCES

ALAMRI, A., & TYLER-WOOD, T. (2017). **Factors Affecting Learners with disabilities- Instructor Interaction in Online Learning**. *Journal of Special Education Technology*, 32 (2), 59-69.

ALMEIDA, Elizabeth *et al.* **Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem**. Minas Gerais: Betim, 2021. Available in: <<https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/14388/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20sociointeracionismo.pdf>>. Access in: Mar. 10, 2022.

ASWIR, Hadi, S., M., DEWI, R., F. (2021). **Google Meet Application as an Online Learning Media for Descriptive Text Material**. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(1), 189-194.

BARBOSA, F. **Encaminhamentos Pedagógicos Sócios Interacionistas para o Ensino Fundamental I**. Paraná: Medianeira, 2013. Available in:

<<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20870>>. Access in: Mar. 10, 2022.

BASTOS, Rafael. (2021). **Interações discursivas em uma aula on-line de língua inglesa na plataforma Google Meet**. *Revista Tabuleiro de Letras*, 15(1), 120-137.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DELORS, Jacques. **Os 4 pilares da Educação**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Available in: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>>. Access in: May 30, 2022.

ECHALAR, Adda; PEIXOTO, Joana. **Programa Um Computador por Aluno: o acesso às tecnologias digitais como estratégia para a redução das desigualdades sociais**. Goiás: Goiânia, 2017. Available in: <https://www.researchgate.net/publication/315861012_Programa_Um_Computador_por_Aluno_o_o_acesso_as_tecnologias_digitaes_como_estrategia_para_a_reducao_das_desigualdades_sociais>. Access in: Nov.07, 2021.

KESSLER, M., Loewen, S., TREGO, D. (2021). **Synchronous video computer-mediated communication in English language teaching**. *ELT Journal*, 75(3), 03 - 06.

MARCELINO, U. **Cyberbullying: O que é e como pará-lo: 10 coisas que adolescentes querem saber sobre cyberbullying**. UNICEF. [S.l.], [s.d]. Available in: <<https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo>>. Access in: Nov. 11, 2021.

McCARTHY, John; WRIGHT, Peter. **Technology as Experience**. England: Massachusetts Institute of Technology, 2004.

MENEZES, C. A. **Translating Teaching in Public University: A brief survey and a dialectic proposal for translation teaching materials**, 2021. 280 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

MOTA, Mailce et al. **Língua e Literatura na Época da Tecnologia**. UFSC, 2015.

NASCIMENTO, Ana Carolina et al. **Mão na Massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I**. São Paulo: Parábola, 2019.

OECD, **What do we know about children and technology?**, 2019. Available in:

<<https://www.oecd.org/education/cei/Booklet-21st-century-children.pdf>>. Access in: Mar. 12, 2022.

OLIVEIRA, Ana. **Práticas Pedagógicas inspiradas no Sociointeracionismo: em busca de uma Educação a Distância Significativa**. Rio de Janeiro, 2014. Available in: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>>. Access in: May 03, 2022.

SEMMAR, Y.; AL-THANI, T. **Piagetian and Vygotskian Approaches to Cognitive Development in the Kindergarten Classroom**. (2015). *Journal of Educational and Developmental Psychology* 5(2), 1-7.

SINGH, Ravinder; AWASTHI, Soumya. **Updated Comparative Analysis on Video Conferencing Platforms- Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WebEx Teams and GoToMeetings**. EasyChair Preprint, 2020.

TOMAR, Reena. **Information Communication Technology**, (2021), 1- 11.

WALKER, Aisha; WHITE, Goodth. **Technology Enhanced Language Learning**. Oxford; 1ª edição, 2013.

WHITE, Cynthia. **Language Learning in Distance Education**. Cambridge; 1ª edição, 2003.

ZAVERSHNEVA, Ekaterina; VEER, René . (2018). Lev Vygotsky. **Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science**, 1 - 4.



03

Dos Estudos Da Tradução à Linguística Aplicada: recontextualização de um corpus musicalizado

Autores: Silvia Helena Benchimol Barros e Jair Francisco Cecim da Silva.

Enviado: 01/02/2024.
Aceito: 30/03/2024.

Silvia Helena Benchimol-Barros

Doutora na área de Tradução e Terminologia pelas Universidades de Aveiro (UA) e Nova de Lisboa (UNL) - Portugal, Mestre em Letras pela UFPA, graduada em Pedagogia e Licenciada Plena em Letras Inglês. Professora efetiva - adjunto da Universidade Federal do Pará. Possui especializações nas áreas de Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa pela UFPA, Psicologia Educacional com ênfase em Psicopedagogia Preventiva pela UEPA e em Assessment for EFL / ESL pela Universidade de Indiana- US. Membro do Programa de Pós-graduação Linguagens e saberes na Amazônia PPLSA (UFPA) e Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução POET (UFC). Pesquisadora cadastrada na Fundação para Ciência e Tecnologia - FCT (Portugal). Coordenadora do Programa do MEC/CAPES - PARFOR - Língua Inglesa no estado do Pará (UFPA), Coordenadora do Projeto de Pesquisa Et-Multi - Estudos da Tradução: multifaces e multissemióticas UFPA; Líder dos Grupos de Pesquisa NET: Núcleo de Estudos da Tradução; ELA: Estudos em Linguística Aplicada na Amazônia; Vice-líder e Pesquisadora do NESA: núcleo de Estudos Sefarditas na Amazônia. Assessora da Direção da Edufpa - Editora da UFPA.

Email: silviabenchimol@hotmail.com

Endereço do Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8002163769688750>

Jair Francisco Cecim da Silva

Graduação no curso de Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará UFPA (1996), Mestrado em Letras/Linguística pela UFPA (2003) e Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) (2014), sendo orientado pela Prof. Dra. Márcia S. D. de Oliveira. É Professor Adjunto da UFPA vinculado à faculdade de letras FALE - Campus de Bragança. Membro do Programa de Pós-graduação Linguagens e saberes na Amazônia PPLSA (UFPA). Integrou a equipe do Projeto-Piloto do INDL/IPHAN/USP "Levantamento etnolinguístico em comunidades quilombolas: Minas Gerais e Pará", na comunidade quilombola de Jurussaca/Tracuateua (Pará), coordenado pelas Professoras Dra. Márcia Oliveira (USP) e Margarida Petter (USP). Coordena o projeto de pesquisa: O PORTUGUÊS AFRO- INDÍGENA NA AMAZÔNIA ORIENTAL. Docente no programa de pós-graduação Linguagens e saberes na Amazônia.

Endereço do Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0584382139015511>

Resumo: Este estudo tem como objetivo propor uma atividade de aprendizagem ao contexto de ensino de língua estrangeira baseado em um modelo de didatização da tradução de *Mother knows best* [Sua mãe sabe mais], canção que compõe a trilha sonora do longa-metragem de animação da Disney (2010) com o título original Tangled [Enrolados]. A didatização, neste trabalho, é concebida como transposição de um produto tradutório para uma atividade de ensino de língua inglesa que faz uso da via analítico-crítico-reflexiva utilizando a análise comparativa e a consciência linguística de elementos lexicais culturalmente marcados e presentes nas cenas ilustrativas do corpus deste estudo. Na sequência, o modelo sugere possibilidades de desdobramento prático. O corpus de análise foi disposto em colunas paralelas contendo fragmentos da canção, expressões idiomáticas e outros itens lexicais com suas respectivas traduções, seguidas de três etapas de didatização. As referências teóricas ancoram-se nos estudos de Bassnett (1991) em relação às questões de implicação cultural nos processos tradutórios, Nord (1997, 2017) em relação aos princípios funcionalistas da tradução, Nida (1991) com referência às noções de equivalência e Chesterman no que tange às estratégias de tradução (1997).

Palavras - chave: Tradução; Linguística Aplicada; Transposição Didática.

Abstract: This study aims to propose a learning activity in the context of foreign language teaching based on a pedagogic model for the translation of *Mother knows best*, a song that makes up the soundtrack of Disney's animated feature film (2010) with the original title Tangled. Didacticization, in this study, is conceived as the transposition of a translation product into an English language teaching activity that uses the analytical-critical-reflexive route by means of comparative analysis and linguistic awareness of culturally marked lexical elements. Following, the model suggests possibilities for practical development. The corpus of analysis was arranged in parallel columns containing fragments of the song, idiomatic expressions and other lexical items with their respective translations, followed by three stages of teaching. The theoretical references are anchored in the studies of Bassnett (1991) concerning issues of cultural implication in translation processes, Nord (1997, 2017) in relation to the functionalist principles of translation, Nida (1991) with reference to the notions of equivalence and Chesterman regarding translation strategies (1997).

Keywords: Translation; Applied Linguistics; Didactic Transposition.

RESSIGNIFICANDO OBJETOS DE ENSINO

Um dos óbices com os quais se depara o docente é a ressignificação de objetos de ensino, quando se faz necessário transpô-lo de um ambiente epistemológico para outro ou transitar entre diferentes campos e gêneros discursivos. No ensino de língua estrangeira, somam-se a esse movimento, adequações de ordem cultural que coloquem o aprendiz mais próximo do objeto de ensino e favoreçam a motivação e a aprendizagem por razões afetivas para além de cognitivas. Métodos e estratégias ocupam, nessa ótica, função crucial e desencadeadora de oportunidades de acesso ao conhecimento. A atividade de tradução aplicada ao ensino de língua estrangeira representa, analogamente, recurso de significativo potencial a este fim.

Referem Moran, Masetto e Behrens (2002)

Um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e torná-las parte do nosso referencial. (...) Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido (p. 23).

A transposição didática (Chevallard. 1991; Moran, Masetto e Behrens, 2002) – processo que dispõe do saber especializado com a finalidade de conduzi-lo ao âmbito do ensino – torna-se estratégia versátil quando o objeto precisa caracterizar-se como instrumento didático, mesmo não tendo sido esta a sua origem, natureza ou propósito. Esse movimento transformador é, por si só, funcional.

A transformação da função remete a uma outra rede conceitual responsável por justificar a aplicabilidade, eficácia, adequação contextual e sequencial do objeto. Embora complexas, as ressignificações/recontextualizações não são raras no ensino de língua estrangeira, especialmente quando o docente é tocado pela necessidade de apresentar inovações, implementações ao livro didático e de trazer a atualidade do entorno e da realidade de seus alunos para a sala de aula.

Michel Verret (1975) é quem cunha originalmente a expressão *transposição didática*, e em linha, a releitura de Chevallard (1985) conceitua o termo como o trabalho defabricar um objeto de ensino. Um vídeo de um documentário retirado da ambiência da Internet, por exemplo, e utilizado em contexto de ensino, a partir de uma sistematização sequencial, do estabelecimento de um, ou vários, foco(s), pode atuar como recurso de sensibilização e abre possibilidades e alternativas pedagógicas. Um texto denso e autêntico de área de especialidade qualquer, analogamente, pode tornar-se palatável e acessível por meio de estratégias de vulgarização vocabular, associação de signos imagéticos e outras manobras intencionais de vocação pedagógica. É neste sentido, que pensamos a tradução como um processo de didatização para fins de ensino da língua inglesa e de reflexões sobre os processos de conversão por meio da análise linguística e cultural.

Ao contrário dos propósitos da Análise Contrastiva, na concepção original de Lado, e expostos na obra *Linguistics Across Cultures* (1957), a análise ora proposta é precisamente para a conscientização da existência irresolúvel das diferenças entre línguas e culturas viabilizada pela comparação entre texto fonte (TF) e texto meta (TM) e das manobras tradutórias necessárias, especialmente, quando se trata de um corpus musical que, *a priori*, tem rimas a equalizar e um tempo a compor.

Em se falando de ensino, fazer a leitura das necessidades dos alunos, fomentar a motivação por meio da promoção do sentimento de pertencimento em relação ao que se propõe ensinar são, também, fatores que impulsionam a reelaboração de insumos passíveis de didatização como vídeos, *memes*, *games*, notícias, ou seja, da atualidade na qual estão imersos. Assim, podemos assegurar que dois ambientes teóricos que dialogam consistentemente e mantêm como cerne as línguas – materna e estrangeira – são a *tradução* e o *ensino de língua estrangeira* (Malmkjaer, 1997; Benchimol-Barros 2023; Lucindo, 2006). Foi esta relação que nos motivou a pensar na didatização da tradução do corpus musical¹ obtido de um filme Disney lançado em 2010 - Enrolados e com reedições modificadas em 2012 - Enrolados para sempre, e em 2017 - Enrolados outra vez, o especial.

DIDATIZAÇÃO, CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO

Enquanto a tradução torna produtos culturais como filmes, peças e musicais amplamente acessíveis em múltiplos países, diferentes idiomas, a didatização desses gêneros serve aos propósitos da Linguística Aplicada quando utilizada no ensino e na construção de competências que se realizam em consonância com a premissa da consciência linguística [language awareness].

Silva, Caldas, Cavalcante e Benchimol-Barros referem que,

O fazer tradutório entre línguas envolve variados procedimentos que têm como objetivo levar o conteúdo da língua de partida para a língua de chegada. Neste trânsito, e a depender do tipo de texto, se ficcional, ou não ficcional, se estético ou científico, emergem situações de impasse para o tradutor (2024, p.2).

Bourke (2008) argumenta que a consciência linguística não corresponde às técnicas tradicionais de ensino da gramática. A defesa que faz o autor em relação à visão mais contemporânea da consciência linguística é que,

faz-se importante distinguir entre o método de ensino que advoga a entrega do conhecimento explícito aos aprendentes e o procedimento de consciência linguística, o qual, em verdade, consiste em uma reação contra a transmissão *top-down* do conhecimento explícito (Bourke, 2008, p.251, nossa tradução).

Referimos Bourke por entendermos que a proposta *bottom-up*, de análise – a que parte do item lexical, em tradução – mobiliza o aprendente a refletir sobre a diferença entre línguas, empondera-o a criar possibilidades interpretativas a partir do seu lugar de cultura, e assim, o habilita a compreender o movimento tradutório e ponderar as soluções apresentadas. Criticamente, essa reflexão pode constituir rico momento didático, de inferências, de proposições e de reconstrução de um texto previamente traduzido.

¹ Este estudo representa um desdobramento da pesquisa e artigo intitulados *Mother knows best: análise tradutória de um corpus musicalizado* (Silva, Caldas, Cavalcante e Benchimol-Barros, 2024) a qual centrou-se na análise tradutória da mesma canção, entretanto com olhar voltado estritamente a questões pertinentes aos Estudos da Tradução.

Diversas são as interfaces da Linguística Aplicada com outros campos do saber. Esse caráter interdisciplinar corrobora férteis análises do produto da tradução, as quais perpassam, nesse estudo, especificamente, pelos Estudos da Tradução, Linguística, Sociolinguística e Análise do Discurso.

A Figura 1, abaixo, extraída de Celani (1998), apresenta o leque de campos do conhecimento que, com a linguística aplicada, encontram consonâncias e vias de comunicação.

Figura 1. Interfaces da Linguística Aplicada



Fonte: CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil, p.119

No texto de José Lambert (2017) traduzido por Yéo N'gana - Interdisciplinaridade nos estudos de Tradução - publicado em cadernos de Tradução, volume 37, o autor refere,

Na era da globalização, existem algumas razões pertinentes para se assumir a ideia de que a tradução (e questões multilinguais) nunca será um assunto somente para poucas línguas (e países), nem exclusivamente para departamentos de línguas. Já que todas as universidades e disciplinas acadêmicas dependem de discursos, línguas e comunicação; nenhuma delas pode pretender ser independente da tradução ou neutra na tradução, o que faz delas, por definição, objetos de pesquisa (Lambert. Trad. N'gana, 2017, p. 256).

No referido artigo, Lambert ressalta que o esforço produzido por Holmes (1988, [1972]) ao mapear o mosaico de diversificações de campos pelos quais perpassam os Estudos da Tradução, somados à reivindicação do estatuto de 'interdisciplina' para os Estudos da Tradução empreendida por Snell-Hornby et.al (1994) são registros consolidados da capilaridade do referido campo de estudo. A partir disso, infere-se que seja a atividade tradutória um ambiente de grande potencial interdisciplinar e rico recurso para atividades de ensino.

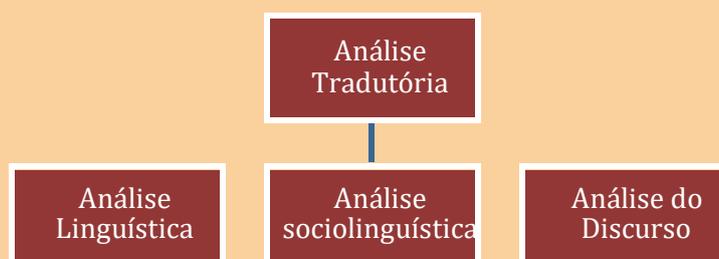
O arcabouço geral do modelo de didatização proposto por este estudo, vale-se dessa versatilidade e busca uma sistematização que contemple possibilidades pedagógicas. Assim, o modelo apresenta-se dividido em três fases: (1) a seleção do corpus - priorizando trechos da música que apresentem itens lexicais e expressões culturalmente marcadas; (2) fase de análise da tradução - ramificada em análise Linguística, análise Sociolinguística, análise do Discurso (Figura 2) e; fase de produção - desdobrada em estratégia sintática, estratégia semântica e estratégia pragmática (Figura 3). O Quadro 1, abaixo, condensa as fases da didatização, de forma global e exordial.

Quadro 1: Proposta de sistematização geral do processo de didatização

Fase	Descritor
seleção do corpus	As versões em língua inglesa e língua portuguesa são cotejadas para extração de elementos: estrangeirizados, domesticados funcionalmente, recriados, ou adaptados com vista à recepção.
análise da tradução	Os trechos traduzidos e selecionados do corpus são analisados. A sustentação teórica da análise está atrelada aos três âmbitos teóricos - Linguística; Sociolinguística e; Análise do Discurso - a partir dos quais, são suscitados os olhares dos discentes.
produção	Os discentes são orientados a retraduzir trechos do corpus sob diversificadas nuances contextuais e distintas funções que podem afastar-se do gênero do texto fonte.

A Figura 2, a seguir, apresenta visualmente a fase de análise da tradução com as áreas teóricas de contato (para este objeto) na segunda linha. Essas áreas abrem lentes de análise que podem ser utilizadas/priorizadas a critério do planejamento didático, na tentativa de compreensão do movimento tradutório e da criação de hipóteses sobre as soluções dadas pelo tradutor, considerando contexto de produção e recepção, audiência pretendida etc. São indicadas leituras e mobilização de conhecimentos relativos às visões Linguística (Catford, 1965, 1980; Jakobson, 1971), Sociolinguística - e funcional (Nord, 2017) e da Análise do Discurso - ideológica (Dijk, 2000; Tymoczko, 2003) aplicadas à tradução.

Figura 2: Fase de análise da tradução



Fonte: Elaborado pelos autores

Após a exploração dessas ambiências teóricas e suas interfaces com os Estudos da Tradução e, inevitavelmente, com as competências do tradutor (PACTE, 2003), o modelo propõe percorrer as estratégias de tradução em conformidade com os estudos de Chesterman (1997), as quais, organicamente, relacionam-se com os campos teóricos da fase 2 e corroboram a expansão de práticas simuladoras de outros produtos tradutórios a partir do mesmo objeto.

A Figura 3, abaixo, apresenta as estratégias de Chesterman (1997), aportes da fase de produção - manipulação de forma, manipulação de sentido e manipulação de uso.

Figura 3: Fase de produção



Fonte: elaborado pelos autores

A partir deste ponto, passamos a fragmentação da canção e construção do corpus de estudo. O processo de seleção dos trechos, neste exemplo, priorizou situações que envolvessem questões produtivas para reflexão, como supressões, expansões, adaptações, manipulações funcionais, entre outros - para as quais pudessem convergir diferentes olhares e filtros de análise. Salientamos que o estabelecimento de critérios de seleção é por si, um momento de planejamento docente que deve ter por direcionamento os objetivos de aprendizagem, e o público a quem se destina a atividade.

O CORPUS DE ESTUDO: FRAGMENTOS LEXICAIS DA CANÇÃO MOTHER KNOWS BEST NO SUPORTE FÍLMICO

Neste segmento, trazemos uma seleção prévia e ilustrativa de cinco trechos da canção “*Mother knows best*” traduzida como “Sua mãe sabe mais” retirados do trabalho de Silva, Caldas, Cavalcante e Benchimol-Barros (2024) intitulado *Mother knows best: análise tradutória de um corpus musicalizado*.

A fonte da tradução foi o site Donna Murphy², onde o vídeo completo da canção está disponível com a letra em inglês. A tradução/adaptação da letra legendada para o Português foi extraída da plataforma Youtube³ onde as cenas também acompanham o texto.

Quadro 2 - Fragmentos traduzidos da canção *Mother knows best*

	Mother knows best – Texto Fonte	Sua mãe sabe mais – Texto traduzido
1	Mother Gothel: You want to go outside? Ugh, why, Rapunzel!	Mãe Gothel: Ah, ora Rapunzel
2	Guess I always knew this day was coming Knew that soon you'd want to leave the nest	Este dia chegaria, eu já sabia Ver que o ninho já não satisfaz
3	Mother knows best	Sua mãe sabe mais
4	Mother knows best One way or another Something will go wrong, I swear	Sua mãe sabe mais. Cheio de perigos Acredite, por favor!
5	Mother's right here Mother will protect you Darling, here's what I suggest Skip the drama	Mamãe está aqui. Vem que eu te protejo. Deixe de sonhar demais. Pule o drama

Fonte: Silva; Caldas; Cavalcante e Benchimol-Barros (2024, p.70)

² Donna Murphy- Mother knows best (From “Tangled”/Sing-Along). Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-7jWt3JvJto>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=Rx1zZsLZcu8>

A partir dessa seleção (exemplificativa) feita com base na canção, na íntegra, cinco trechos são colocados sob análise e posterior retradução. A proposta modelo permite que os trechos e a sua quantidade sejam negociados ou sigam instrução específica de acordo com o planejamento didático. A exemplificação apresentada no Quadro 2, tem como intuito ilustrar a atividade com expressões que suscitam reflexão sobre as manipulações identificadas na tradução e as equivalências ou adaptações. Da superficialidade do texto ou da sua camada mais subjetiva e ideológica, emergem as possibilidades de inferências qualificadas e ancoradas nas diversas teorias.

É importante frisar que os itens verbais destacados no Quadro 2, na película, são acompanhados de cenas vívidas e cheias de emoção, movimentos corporais, expressões faciais, entonações, que contribuem para um melhor envolvimento e compreensão da narrativa.

Alguns aspectos da dimensão ideológica e psicológica presentes na música são exemplificados nas ilustrações abaixo, e reforçam traços da cultura do pragmatismo [skip the drama] e representações de referência estética ocidental [kinda chubby].

Figura 4 - cena de autoritarismo.



Figura 5 - cena de desdém



Figura 6 - cena de persuasão emotiva



Figura 7 - cena de persuasão por compaixão



Figura 8 - depreciação estética

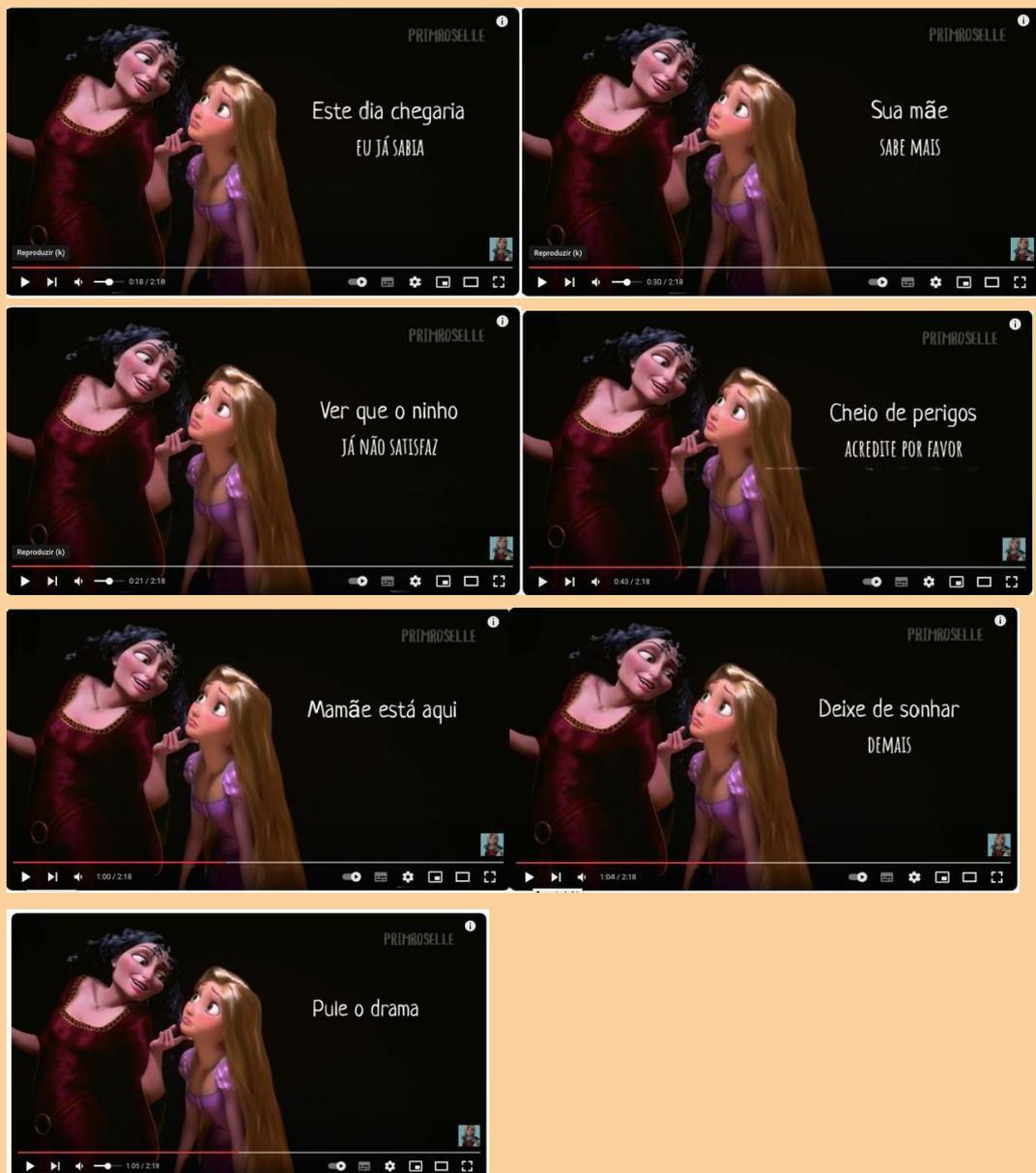


Fonte: Silva; Caldas; Cavalcante e Benchimol-Barros (2024, p.60-61)

As cenas (Figuras 4-8) revelam momentos de opressão e manipulação na narrativa, onde textos - verbal e imagético - estão em sincronia. Os recursos multimodais sugerem outras possibilidades de análise. Marcas culturais expressam-se ainda nas manipulações ortográficas [wuv; kinda]. As estratégias de Chesterman, embora proponham um mecanismo de análise da tradução, remetem a nuances da linguística, da pragmática e da própria análise do discurso.

O conjunto de cenas abaixo, Figura 9, apresenta a tradução, conforme Quadro 2.

Figura 9: Mosaico de cenas traduzidas ⁴



⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Rx1zZsLZcu8>

A linha 1, no Quadro 2, mostra redução do texto, e para além disso, apresenta o tom de ironia e a operação de exclusão da onomatopeia [You want to go outside? Ugh, why, Rapunzel - Ah, ora Rapunzel]. Analogamente, a linha 2 apresenta manipulação para fins de redução do teor verbal e com a negação “já não satisfaz” criando um impacto maior. Na linha 3, onde se tem o próprio título da canção, a introdução do pronome possessivo “sua” torna a expressão mais incisiva.

A linha 4 contém uma adaptação ainda mais contundente [One way or another, Something will go wrong, I swear - Cheio de perigos. Acredite, por favor!] retira a expressão introdutória “one way or another”, torna a fala mais diretiva e ameaçadora, acentuando a ênfase e mostra o pedido da mãe com muito mais apelativo “por favor!”

Conclusão

Nossa intenção ao produzir este artigo foi a de propor um modelo de didatização que pudesse ser aplicado a outros objetos de tradução, no contexto de ensino de língua inglesa. Neste caso, o interesse nos foi suscitado por uma película da indústria fílmica Walt Disney Studios, a qual tem a peculiaridade de atingir um amplo macrocosmo cultural – receptores de muitas línguas e nações.

Os filmes animados produzidos pelos estúdios Disney têm, historicamente, feito releituras de histórias clássicas e consagradas internacionalmente como Branca de neve; Tarzan, entre outros, além de criarem novas histórias de grande fascínio principalmente para o público infanto-juvenil. O fato dessas obras, produzidas em língua inglesa, terem um alcance mundial, nos desperta a curiosidade de refletir sobre processos de adaptações, estrangeirizações e equivalências que possam ser mobilizadas no movimento tradutório, levando-se em conta que existe, subliminarmente ao trabalho linguístico e estético, o objetivo comercial.

O fato de ser um corpus musical, nos apresenta, complementarmente, outros balizadores que necessitam ser levados em consideração na análise da tradução – as rimas, o tempo de tela, a sincronia com as imagens são alguns destes balizadores. Essa orquestração oportuniza uma diversidade de possibilidades didáticas, que vinculam teorias diversas em uma tarefa interdisciplinar multifuncional. Os filmes Disney, ainda que direcionados primariamente a um público-alvo infanto-juvenil, trazem camadas ideológicas e culturais que podem, no contexto de ensino, ser mobilizadas para fins diversos. Essas películas buscam, nesse sentido tratar de temáticas universais com significativo potencial didático.

O modelo aqui proposto ainda se encontra em estágio embrionário. Não houve aplicação em contexto autêntico de ensino, o que se pretende ainda realizar.

Referências

BENCHIMOL-BARROS, S.H. Ensino crítico de língua estrangeira e ressignificação do potencial da tradução nas metodologias contemporâneas. In: Josane Daniela Freitas Pinto; André Monteiro Diniz; Érika Suellem Castro Silva; Jessiléia Guimarães Eiró; Sandra Mina Takakura. (Org.). **Ensino de língua inglesa na DLLT-CCSE/ UEPA**. Belém, 2023

BOURKE, M.J. A rough guide to language awareness. **English Teaching Forum**, 1,12-21(2008).

CATFORD, F. C. (1980). **Uma teoria linguística da tradução**. São Paulo: Cultrix.

CATFORD, J. C. (1965). **A linguistic theory of translation**. Oxford: Oxford University Press.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1998.

CHESTERMAN, A. **Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory**. Amsterdam: John Benjamin, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

HOLMES, James. The name and nature of Translation Studies. In: BROECK, Raymond van den. **Translated**. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 1972, p. 67-80

JACOBSON, R. (1971). Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, p. 63-72

LADO, R. **Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers**. University of Michigan Press, Ann Arbor. 1957.

LAMBERT, J; N'GANA, Tradução de: Yéo. Interdisciplinaridade nos Estudos de Tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 246-260, maio 2017. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2017v37n2p246>. Acesso em 24 de março de 2024.

LUCINDO, E. S. **Tradução e Ensino de Línguas Estrangeiras**. In: Revista Scientia Tracuctionis. Florianópolis: UFSC, n. 3, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2002.

NORD, C. **Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática**. Tradução e adaptação coordenadas por Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2017.

SILVA, A.; CALDAS, J.R.; CAVALCANTE, L.G, e BENCHIMOL-BARROS, S.H. Mother knows best: análise tradutória de um corpus musicalizado: Revista A Palavrada. v. 25, n. 1, p. 55-74, 2024.

SNELL-HORNBY, M.; PÖCHHACKER, F. & KAINDL, K. **Translation Studies: An Interdiscipline**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994.

TYMOCZKO, M. **Ideology and the Position of the Translator**. In What sense is a Translator “in Between”? In M. Calzada Pérez (Ed.), *Apropos ideology. translation Studies on Ideology* (pp. 182-201), 2003. Available at: https://www.researchgate.net/publication/370425572_Ideology_and_Translation [accessed Apr 21 2024].

VAN DIJK, T. A. (2000). **Ideology and discourse**. A Multidisciplinary Approach. In Pompeu Fabra University, (Issue 3). <https://doi.org/10.1007/BF01352752> (8) (PDF) Ideology and Translation. Available at: [accessed Apr 21 2024].

VERRET, M. **Le temps des études**. Paris: Libraire Honoré Champion. 1975



04

O Ensino Do Gênero Discursivo Biografia Pela Estrutura Potencial Do Gênero (Epg): Um Relato De Experiência Sobre Uma Teoria Pouco Falada

Autor: Gabriel Magalhães Siston.

Enviado: 01/11/2023.

Aceito: 09/04/2024.

Gabriel Magalhães Siston

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa do IFES (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo). E- mail: gabrielsiston1@gmail.com

Endereço do Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/7397892574789946>

Resumo: O presente relato tem como objetivo compartilhar reflexões acerca da utilização da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), uma teoria sistêmico-funcional, para análise de gêneros discursivos, como recurso de ensino da língua portuguesa. Neste trabalho, optou-se por trabalhar com o gênero biografia. Analisamos os resultados alcançados durante a regência com turmas do terceiro ano do ensino médio. Essa experiência foi vivenciada durante a prática do estágio supervisionado II, requisito obrigatório e componente curricular do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, do Instituto Federal do Espírito Santo, campus de Venda Nova do Imigrante. O estágio ocorreu em uma unidade de ensino estadual do Espírito Santo em Venda Nova do Imigrante, no período de março a maio de 2023. Ao todo, alcançaram-se quarenta e sete atividades (47) realizadas em grupos de três a quatro pessoas, dentre as quais apenas vinte e nove (29) realizaram a estrutura: No>(Dt)>Pr>Lg*>Ce>(For)>Or>(Hb)>Ob>(Esc)>(Div)>(Col). Por meio dessa investigação, evidenciou-se que a atividade possui um grau de complexidade alto, já que dezoito (18) grupos não conseguiram realizar a fórmula do gênero, mesmo que conseguindo identificar enunciados com sentidos diferentes. Ficou evidente a predileção dos alunos pelas mesmas biografias, provavelmente por estrutura do texto mais acessível à sua leitura. Por fim, justifica-se essa experiência pela legitimação do texto como material de estudo.

Palavras-Chave: Relato de experiência. Estrutura Potencial do Gênero. Gênero Biografia.

Abstract: This report aims to share reflections on the use of the Genre Potential Structure (EPG), a systemic-functional theory for analyzing discursive genres, as a resource for teaching the Portuguese language. In this research, we chose to work with the biography genre. We analyzed the results achieved during the conduction with third-year high school classes. This experience was carried out during supervised internship II, a mandatory requirement and curricular component of the Degree in Literature with Qualification in Portuguese Language, at the Federal Institute of Espírito Santo, Venda Nova do Imigrante campus. The internship took place in a state education unit in Espírito Santo in Venda Nova do Imigrante, from March to May 2023. In total, forty-seven activities (47) were carried out in groups of three to four people, among which only twenty-nine (29) developed completed the structure:

No>(Dt)>Pr>Lg*>Ce>(For)>Or>(Hb)>Ob>(Esc)>(Div)>(Col).

Through this investigation, it became clear that the activity has a high degree of complexity, as eighteen (18) groups were unable to perform the genre formula, even though they were able to identify statements with different meanings. The students' predilection for the same biographies was evident, probably due to the text's structure being more accessible to their reading. Finally, this experience is justified by the legitimization of the text as study material.

Keywords: Experience report. Potential Structure of Gender. Genre Biography.

1. INTRODUÇÃO

O relato de experiência que se segue corresponde aos resultados apresentados nas práticas pedagógicas de ensino da língua portuguesa em estágio supervisionado. As aulas de regência, as quais foram evidenciadas neste estudo, realizaram-se em turmas do terceiro ano do ensino médio no período do mês de março à maio de 2023, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman, de Venda Nova do Imigrante - ES.

Essa investigação foi descrita a partir das percepções de um discente do curso Licenciatura em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Venda Nova do Imigrante enfocadas nas aulas supervisionadas pelo docente Ailson César Lovato, no turno matutino, às segundas, terças, quartas, quintas e sextas-feiras nas turmas de terceiro ano do ensino médio.

Ressalta-se que a experiência ainda desempenhou contraste com outras situações de ensino, já que em concomitante o discente também acompanhou uma turma de segundo ano, no mesmo período matutino, e realizou a carga horária teórica obrigatória da disciplina Estágio Supervisionado II, componente curricular para obtenção do grau Licenciado em Letras:

(...) O desenvolvimento das atividades de estágio pauta-se fundamentalmente pela realização individual, por parte do aluno, de tarefas de observação e participação em organizações reconhecidas perante a legislação brasileira, supervisionadas por um ou mais profissionais indicados pela própria organização e por um ou mais docentes indicados pela equipe administrativa do curso de Letras do Ifes (...) (PPC, 2020).

A experiência foi contemplada por aulas teóricas ministradas, às sextas-feiras, no período noturno pela professora Laurianny Giesy Babilon de Souza. Quanto as práticas de observações, elas foram supervisionadas pelo professor-tutor Ailson César Lovato, que é formado em Licenciatura em Letras pela Faculdade São Camilo, e pela diretora, pedagoga e a coordenadora de turno: Celina Januário Ferreira, Elísia Araújo Antunes e Regiani Falqueto Renon.

Este relato torna-se relevante, pois salienta nossas percepções acerca da vivência nas situações reais do ensino de Língua Portuguesa na Educação básica, bem como permite a reflexão das práticas adotadas pelo professor tutor, contribuindo para a formação de nossa identidade, além de nos preparar para melhorar o exercício da docência.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Fioravante Caliman é uma instituição de ensino de administração estadual que atende alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. No ano de 2022, a escola possui 1179 alunos matriculados, distribuídos em turmas de ensino fundamental, ensino médio e turmas do EJA. Para atender esses alunos, a escola conta com 80 servidores, sendo: 48 professores; 04 pedagogos; 04 coordenadores e 06 administrativos.

Durante minhas horas de participação, foi-me requisitada a ministração de uma atividade sobre os gêneros biografia para as turmas de terceiro ano do ensino médio. Dessa maneira, essa investigação se concentra na demonstração dos resultados obtidos na regência do gênero biografia.

Ao decorrer da década de noventa, os documentos normativos da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reorientaram o letramento linguístico para a instrumentalização dos gêneros textuais como instrumentos do ensino da língua (COOPER, RAMALHO E VIAN JR, 2021).

Dentre os pensadores destacados pela orientação na utilização dos gêneros estão Dolz e Schneuwly (1998), que atribuem a utilização dos gêneros a um caráter instrumental semiótico complexo que nos permite compreender e produzir textos. *Fundamentados nesses conceitos primordiais, postulam-se o planejamento do ensino-aprendizagem em sequências didáticas (SD), que são conjuntos de atividades em torno de gêneros textuais* (CRISTÓVÃO E BEATO-CANATO, 2016, p. 62).

O gênero biografia é definido como um gênero literário de não ficção, ficou sendo considerado como uma fonte não segura no âmbito da historiografia (DE ARAÚJO ALMEIDA, 2022). Levamos em consideração que o sistema de atividades junto ao sistema de gêneros focalizam o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo (BAZERMAN, 2020, p. 56). Por isso, justifica-se o ensino da língua pelos gêneros pela sua capacidade de representação da realidade.

Tendo esse apontamento em mente, acreditamos em dinâmicas que instrumentalizam o texto, como meio, não como fim. Antunes (2003) indica que o trabalho com a escrita deve contemplar a interferência decisiva do sujeito aprendiz, não deve conter caráter mecânico e deve evitar a prática de uma escrita sem função. Esse apontamento demonstra a utilização do texto que busca as situações reais da língua portuguesa.

Para isso, Navarro (2019) evidencia o valor da perspectiva sistêmico-funcional justamente pelo trabalho da Escola de Sidney, ao qual vincula os significados das palavras às suas respectivas práticas sociais. Afinal, o gênero discursivo se identifica tanto como contexto como sistema linguístico.

Tendo em vista que a abordagem de gênero da Linguística Sistêmico-Funcional tem sido realizada em várias pesquisas e atividades de ensino de língua materna (NAVARRO E CHION, 2013), este plano de aula se propõe a colocar em prática o ensino dos gêneros biografia pela perspectiva sistêmico-funcional da Estrutura Potencial do Gênero.

Nosso trabalho tem como objetivo debater os resultados demonstrados em uma tentativa de utilização da Estrutura Potencial do Gênero (EPG), uma teoria de análise de gêneros discursivos da Linguística Sistêmico funcional, como recurso de ensino da língua, a qual o aluno realiza a leitura do gênero biografia e define sua estrutura.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: SOBRE A EPG

Como visto nos objetivos específicos, utilizamos em nossa investigação um aporte sistêmico- funcional postulado por Ruqaiya Hasan (1989): A Configuração Contextual (CC) e a Estrutura Potencial do Gênero (EPG). A escolha desse aporte se dá pela sua capacidade de apresentar as possibilidades de configuração dos gêneros, afinal a EPG não trata das movimentações concretas do texto, mas sim de possíveis movimentações comunicativas apresentadas pelo texto (SIMÕES, 2021).

A princípio, as evidências mais antigas de estudos dos gêneros discursivos datam da época de Platão, Aristóteles e da retórica¹ (VIAN JR, 2002, apud TODOROV, 1980), em meados de trezentos anos antes de Cristo. Mesmo assim, foi em 1953, com a publicação de *Gêneros do Discurso*, por Mikhail Bakhtin, que o conceito de gêneros do discurso foi enfim descrito.

Bakhtin conceitua gênero da seguinte maneira: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Dessa forma, percebe-se a primeira característica dos gêneros que será constantemente revisitada: a questão do *campo*.

Bakhtin conceitua o emprego da língua pela forma que ela se apresenta em enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2003). O *campo* novamente se evidencia como um conceito que propicia a produção para os enunciados.

Assim, os enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada campo, ao qual caracteriza os enunciados por três conceitos principais: o de conteúdo temático, o de estilo de linguagem e o de estrutura composicional (BAKHTIN, 2003). No decorrer dos estudos dos gêneros, vindo da retórica, passando por Bakhtin, até os primórdios do século XX, o conceito de gênero esteve quase completamente limitado à área dos estudos literários (BEZERRA, 2006). Isso também se evidencia na perspectiva de trabalho com a EPG, já que a princípio, a própria Hasan utilizou os contos de fadas (1996) como corpus de análise.

Visto que muito se fala de maneira informal em nossas práticas cotidianas, Simões (2021) justifica o abandono de Hasan a descrição de gêneros da literatura em favor de uma descrição que seja próxima de uma conversa (HASAN, 1989). Junto de Hasan e da consolidação da linguística, o final do século XX emergiu uma corrente de pesquisadores que olhavam para os gêneros com o propósito de descrever suas relações, como por exemplo é visto em Bazerman (2006)².

¹ “quase não se levava em conta a questão linguística geral do enunciado e dos seus tipos (...) os gêneros retóricos (demais, as épocas subsequentes pouco acrescentaram à teoria antiga) (BAKHTIN, 2003).

² “os gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossociais”

Dentre a bibliografia existente sobre pesquisas em gêneros discursivos, e o recente crescimento das pesquisas em gêneros do discurso, Vian Jr (1997) categoriza os teóricos da seguinte maneira:

Tabela 1: Os estudiosos dos gêneros

Analistas de gêneros	Analistas Críticos	Sistemícistas
Swales	Bakhtin	Hasan
Bhatia	Todorov	Martin
Dudley-Evans	Bronckart	Ventola
	Fairelough	Eggins
	Kress	Leckie- Tarry

Fonte: Vian Jr (1997)

Os analistas de gêneros seriam aqueles que se preocupam em definir a estrutura genérica dos textos enquanto produto, com o intuito de se classificar os diversos estágios ou movimentos presentes em cada texto a partir de blocos funcionais, tornando mais fácil a identificação e categorização dos gêneros em questão. Os analistas críticos de gêneros seriam aqueles que se preocupam com as condições de produção dos textos e como estes se inserem no contexto sócio-histórico em que são produzidos. Enquanto os analistas sistêmicos de gênero, a categoria que Hasan se encontra, seriam aqueles que também estruturam o texto em estágios, mas partem da análise do contexto situacional e cultural no qual o texto se insere para estabelecer uma estrutura esquemática (VIAN JR, 1997).

Dessa forma, foi em 1989, com *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*, que a corrente Sistêmico-Funcional alcançou, a partir das considerações de Hasan, a construção de um aporte teórico para a EPG. Sendo Hasan, a primeira sistemicista a se aprofundar nos estudos da análise de gêneros discursivos (REN, 2010 apud SIMÕES, 2021).

Mesmo que Halliday não tenha trabalhado com gêneros, as bases da EPG constroem-se a partir do desenvolvimento de seus conceitos base (texto, situação de contexto desenvolvido desde Malinowski). Tanto Hasan quanto Halliday concordam sobre a definição de texto³, contudo, Hasan ressalta a distinção primordial entre texto e o contexto de um enunciado. Para ela, texto e contexto estão tão ligados que um não poderia ser enunciado sem o outro (HASAN, 1989, p. 52).

Para entendermos as postulações de Hasan acerca de suas postulações de unidade de estrutura e unidade de textura, a autora propõe a Configuração Contextual (CC): um conjunto de valores que realizam *campo, relação e modo* (HASAN, 1989, p. 56). Conceitos retomados de Halliday, porém, que serão instrumentalizados nesse aporte.

Campo pode ser definido como o que acontece com a linguagem em uso, *relação* seria como os interlocutores se relacionam, e o *modo* seria quais são os modos de organização do discurso no texto. Abaixo demonstramos um exemplo da Configuração Contextual (CC):

³ potencial de significado realizado (HASAN, 1989, p. 52).

Tabela 2: Configuração Contextual (CC) do gênero Prestação de Serviços

Configuração Contextual (CC) do gênero Prestação de Serviços		
Variáveis		Breve Definição da variável
CAMPO	“Econômico: compra de bens de varejo: alimentos perecíveis.” (HASAN, 1989, p. 59).	“A variável campo do discurso concerne à natureza da atividade social, que envolve tanto a ações/atos que estão sendo realizadas, como seu(s) objetivo(s). (HASAN, 1989, p. 56)
RELAÇÃO	“Agentes da transação: hierárquica: subordinado; distância social: quase máxima.” (HASAN, 1989, p. 59).	Investigam-se os papéis dos agentes, bem como “as relações entre os participantes, que surgem a partir de suas biografias ou vivências e comum” (HASAN, 1989, p. 57), Investiga-se a distância social ⁶⁰ entre eles, se máxima ou mínima. “Quanto maior a distância social mínima, maior o grau de familiaridade entre os participantes.” (HASAN, 1989, p. 57).
MODOS	“Papel da linguagem verbal: auxiliar canal: Fônico; meio: falado com contato visual.” (HASAN, 1989, p. 59).	Investiga-se o papel da linguagem verbal “se constitutiva ou auxiliar do ato comunicativo” (HASAN, 1989 p. 58); o processo de compartilhamento do texto (canal, fônico ou gráfico); se “o destinatário é capaz de partilhar o processo de criação do texto, como ele se desenvolve, ou o destinatário vê o texto só quando ele é um produto acabado (HASAN, 1989, p. 58); qual o meio de realização do texto, se falado ou escrito.

Autor: Hasan (1989) com tradução de Simões (2018).

Percebe-se que o *campo* apresentado na análise de Hasan para a prestação de serviço é o campo econômico. Ou seja, ela instrumentaliza os diversos conceitos de apresentação do contexto social que foram apresentados até aqui em nosso referencial teórico. A *relação* apresentada no gênero é a de agentes de transação com hierarquia super ordinária de cliente e fornecedor. Assim, apresentam-se dinâmicas de atuação social dos interlocutores. Por fim, o *modo* remete a modalidade a qual foi feita a comunicação, como visto na resposta “Papel da linguagem verbal pelo canal fônico e contato visual”.

Assim, para Hasan, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) seria a expressão verbal de sua respectiva Configuração Contextual (CC). De posse da descrição dessas variáveis, não conseguimos definir a estrutura do texto, afinal, são os seus respectivos contextos que possibilitam a produção do texto. A partir delas, podemos fazer algumas previsões sobre o texto:

- Que elementos devem ocorrer?
- Que elementos podem ocorrer?
- Quando eles devem ocorrer?
- Quando eles podem ocorrer?
- Com que frequência eles podem ocorrer?

A partir das respostas dessas perguntas, Hasan (1989) nos indica que existem elementos obrigatórios, opcionais e iterativos que devem ocorrer em um texto. Inclusive, pela EPG seria possível exprimir a “gama total de elementos e suas ordens” (HASAN, 1989, p. 64). A expressão condensada de todas essas possibilidades de um texto dentro de uma dada CC é chamada de Estrutura Potencial do Gênero (EPG). A imagem abaixo demonstra um exemplo de fórmula da EPG.

Imagem 1: EPG das Tiras Cômicas

$$\text{FR}^{\wedge} \text{C}^{\wedge} \text{EN}^{\wedge} \text{P}^{* \wedge} [\text{Lg}^{\wedge} \text{B}^{\wedge} \text{Lt}^{\wedge} \text{MV}^{\wedge}]^{* \wedge} \\ [\text{E}^{* \wedge} \text{Sar}^{\wedge} \text{Rq}^{\wedge} \text{Tem}^{* \wedge}]^{* \wedge} \text{Aau}^{* \wedge} \text{Ib}^{\wedge} \text{S}$$

Fonte: Simões (2022)

Como pode se perceber, os elementos são representados por siglas e separados pelo símbolo “^” em ordem de aparição no corpus. As siglas em negrito são os elementos obrigatórios, os opcionais aparecem entre parênteses, e os asteriscos significam que eles podem variar sua ordem no corpus.

Quanto à unidade de textura, ou melhor, quanto a identidade verbal do texto, deve-se evidenciar que ela nunca é vinculada à identidade estrutural. Afinal, a estrutura é melhor dada em termos de categorias semânticas, em vez de categorias léxico-gramaticais (SIMÕES, 2021, apud HASAN, 1989, p. 113). Portanto, a textura não se relaciona com a estrutura, porém, aos moldes do pensamento de Hasan “a estrutura é o elemento que realiza a ligação entre o contexto e a textura”.

Dessa maneira, a EPG apresenta uma metodologia capaz de descrever tudo aquilo que o texto pode ser, embora ainda não tenha sido. Por isso, ela não é apenas a expressão de uma Configuração Contextual (CC), mas também de toda uma linguagem significativa e constituinte do texto (SIMÕES, 2021).

3. METODOLOGIA

Em primeiro lugar, cabe pontuar que as quatro turmas de terceiro ano submetidas à sequência didática desempenharam uma análise de gêneros discursivos baseada em metodologia adaptada da Estrutura Potencial do Gênero (HASAN, 1989). A contribuição deste trabalho se realiza pelos resultados da utilização de uma perspectiva teórica para a orientação da atividade, tendo noção da individualidade dos alunos, como apontado por Antunes (2003), e das dificuldades de utilização da teoria.

A realidade social dos alunos que foram submetidos a experiência é a de leitura constante em mídias digitais, embora não necessariamente tenham contato com o gênero biografia. Eles, em maioria, são alunos da região rural, ao qual pegam condução pública para chegarem à escola e trabalham no período vespertino.

Ao início da aula, foi apresentada a Configuração Contextual (CC) do gênero com uma linguagem que evitasse os termos técnicos, mas que conseguisse apresentar o texto que eles fariam a leitura. Na sequência foram expostos no quadro os comandos, aos quais os alunos selecionaram os livros que desejavam entre as escolhas possíveis, ou na situação de já possuírem um em mãos, pudessem lhe utilizar. Os comandos se baseiam em: 1) Juntem-se em grupos e escolham um livro que tenha uma biografia simples. 2) Defina em palavras-chave, e em ordem escrita, o que as orações comunicam.

A partir dessa explicação, a Estrutura Potencial busca os elementos obrigatórios, optativos e iterativos, aos quais pelo tamanho do corpus selecionado, acreditei não ser o ideal para a experiência. Entretanto, faço esta ressalva com a intenção de justificar os meus comandos. Ao todo, tivemos quarenta e cinco grupos, que poderiam fazer mais de uma atividade, caso quisessem. Assim, alcançamos quarenta e sete atividades.

As biografias utilizadas estavam contidas em livros de Anne Frank, Bjarne Reuter, Carolina Maria de Jesus, Gil Vicente, Graça Aranha, John Green, Machado de Assis, Marcos Rey, Miriam Fraga, Reinaldo Santos Teixeira, Rodolfo Caminha e Ronaldo Santos Teixeira. A seleção dos livros na biblioteca teve como critério a identificação da biografia. Quanto a seleção dos alunos pelas obras se deu por predileção.

Tendo o estágio sido realizado em dois mil e vinte e três, é notório o impacto da pandemia do coronavírus na realidade dos alunos que realizaram as atividades. Por isso, a atividade contemplou o auxílio de mídias digitais e de qual gênero seria utilizado para a demonstração da Estrutura Potencial da Biografia. Ao final, o resultado esperado pela atividade seria a produção de uma fórmula que descrevesse quais são os elementos apresentados nos textos trabalhados.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

A sequência didática se inicia com a definição da Configuração Contextual (CC) de maneira por parte do estagiário, de maneira oralizada. Ao qual dispôs as seguintes informações sobre campo, relações e modo:

Tabela 3: Configuração Contextual (CC) do gênero biografia.

Configuração Contextual (CC) do gênero biografia.	
Campo	Entretenimento, devido ao suporte livro que contém o gênero biografia como uma maneira de divulgação e catalogação do produto. Nele há uma descrição reduzida dos pontos principais para despertar o interesse do leitor.
Relações	As relações estabelecidas são de escritor e leitor, as quais apresentam uma relação hierárquica de captação do interesse do leitor ao estabelecerem enunciados chave para a demonstração do personagem principal. O distanciamento entre escritor e leitor é quase máximo, ao ponto em que o leitor está sujeito ao ritmo da narrativa estabelecida pelo escritor.
Modo	Papel da linguagem verbal: total, canal: visual, meio: escrito com auxílio imagens.

Fonte: do autor.

Essa experiência intenciona a utilização da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) como orientação para atividades que realizam o ensino da língua portuguesa pelos gêneros discursivos. Dessa maneira, seguem-se os resultados apresentados pelos alunos durante a atividade. De início, demonstra-se a estrutura potencial do gênero biografia:

Tabela 4: Estrutura Potencial do Gênero (EPG) Biografia.

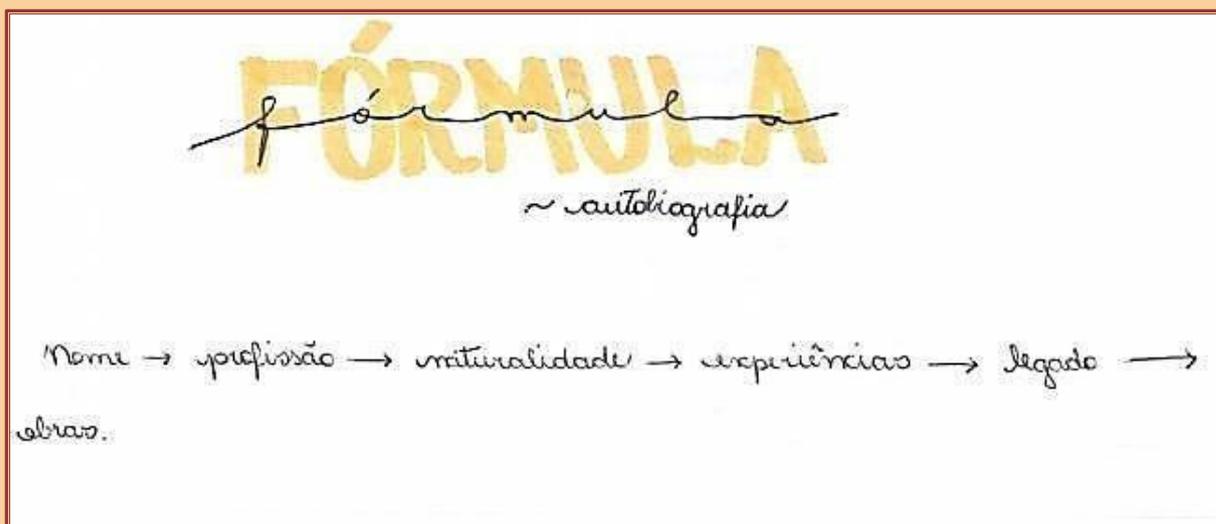
No>(Dt)>Pr>Lg'*>Ce>(For)>Or>(Hb)>Ob>(Esc)>(Div)>(Col)

Fonte: do autor.

Estrutura Potencial do Gênero <i>Apresentação de Trabalho</i>	
Elementos obrigatórios	Elementos opcionais
Nome (No)	Data (Dt)
Profissão (Pr)	Hobby (Hb)
Legado (Lg)	Escrita (Esc)
Cenário (Ce)	Divulgação (Div)
Origem (Or)	Colaboração (Col)
Obra (Ob)	Formação (For)
Elementos iterativos	
Legado iterativo (Lg)	

4.1. Elementos obrigatórios.

Imagem 2: As fórmulas do gênero biografia



Fonte: do autor.

Nome (No): Como visto acima, o elemento Nome (No) se realizou em dezessete fórmulas da biografia. A função desse elemento é descrever um enunciado que apresenta o personagem biografado. Percebe-se que esse elemento, por mais que estimassem que fosse primordial, não aparece na totalidade do corpus pela repetição de biografias que já pressupunham o nome explicitado em título e baseiam o texto principal com outras informações.

Profissão (Pr): Esse elemento se apresenta como uma opção para se iniciar o texto sem o elemento anterior. Ele ocorreu vinte e quatro vezes no corpus. A profissão foi reconhecida por alguns alunos como atuação, porém, o importante é o reconhecimento da unidade de significado para o enunciado.

Legado (Lg): O elemento Legado ocorreu dezoito vezes (18) durante o corpus. Ele pode representar um feito, uma crítica ou alguma premiação conquistada pelo personagem em questão.

Cenário (Ce): O elemento cenário apresenta ao leitor a realidade em que aquele personagem se encontra. Ele ocorreu quatorze (14) vezes no corpus e se percebe que as principais evidências ocorreram pela biografia de Carolina Maria de Jesus.

Origem (Or): A origem do personagem tem o intuito de situar o personagem em algum lugar do mundo ou servir de contraste para o cenário em que ele vive. A origem pode justificar os elementos Obra (Ob), Hobby (hb) e escrita (esc).

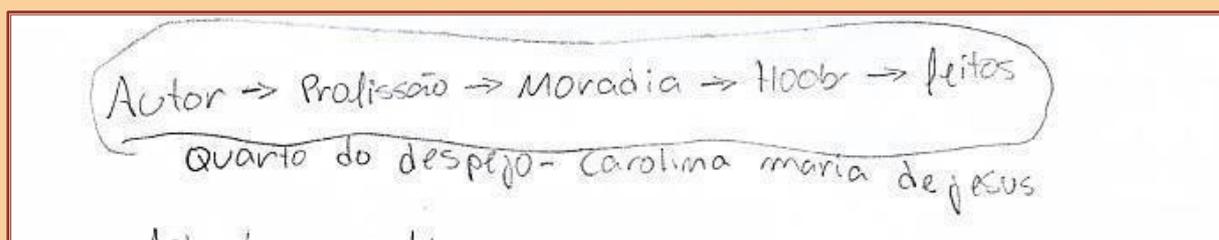
Obra (Ob): O elemento obrigatório Obra (Ob), realizado em vinte e um exemplares, simboliza o reconhecimento da bibliografia do autor. Geralmente eles têm a intenção de informar o leitor para futuras leituras.

4.2. Elementos optativos.

Data (Dt): O elemento Data (Dt) costuma ser realizado após o nome ou profissão, sendo optativo ter sido em menos de setenta e cinco por cento do corpus, ao todo em oito exemplares. Ele serve para indicar alguma informação de atuação, vida e morte. Em minha correção, eu não consideraria como elemento, já que esse enunciado não realiza por si só uma unidade de sentido.

Hobby (Hb): Esse elemento, também representado como Gosto ou aspiração, pelos alunos, deve indicar uma característica que humanize o personagem, fazendo-o ser reconhecido pelo leitor. Como visto abaixo, os alunos entendem o conceito, embora a própria escrita não esteja gramaticalmente correta.

Imagem 3: Uma fórmula do gênero biografia



Fonte: do autor.

Escrita (Esc): A análise das características estilísticas da escrita dos autores foram realizadas em três (3) exemplares do corpus. Esse elemento poderia ser reconhecido como um “legado” por conta seu caráter textual.

Divulgação (Div): A divulgação de outros textos foram realizadas três vezes no corpus. Os alunos também reconheceram o elemento pela palavra-chave próximo projeto. A divulgação tem como interesse a propaganda de outros textos possíveis sobre o autor.

Colaboração (col): A colaboração se realizou pelo mesmo corpus, ao qual ele foi realizado duas (2) vezes. Suas atribuições indicam a credibilização do personagem pelas relações com demais escritores, ou divulgação de outras obras.

Formação (for): Este elemento foi realizado em três exemplares do corpus. Ele tem como intenção indicar a formação acadêmica do personagem, podendo ser realizado a partir da mesma biografia analisada.

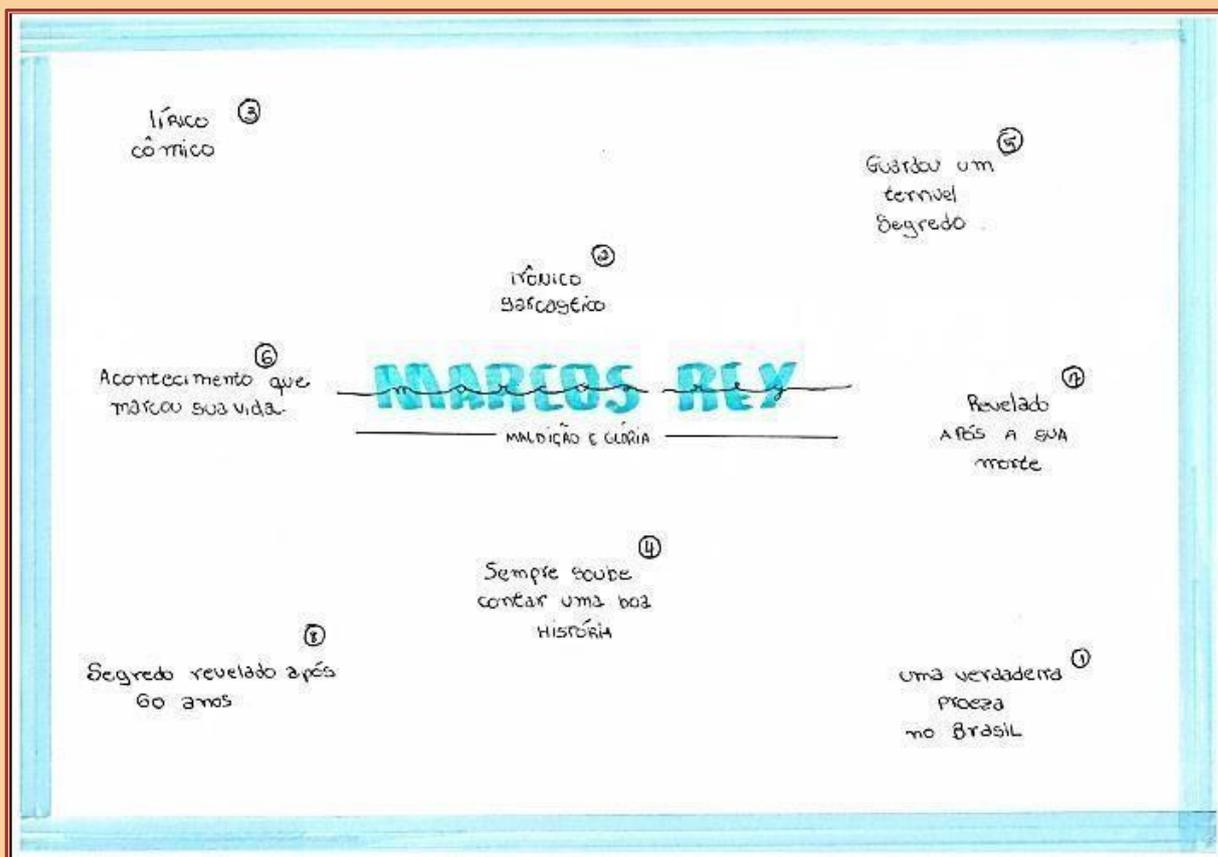
4.3. Elemento iterativo.

Legado (Lg): Em dois exemplares foram realizados o elemento legado como iterativo, podendo ser como uma dificuldade de categorização da unidade do texto, ou considerando que o texto estivesse citando feitos em sequência, e tendo um enunciado de ligação entre eles que também significasse outro tema.

4.4. Reflexões sobre a experiência.

Como visto acima, os alunos seguiram a orientação de realização da Estrutura Potencial do Gênero, tanto como em disposição de fórmula, quanto em mapa mental. Caracterizo essa atividade como uma atividade multimodal, pois da mesma maneira que os alunos devem utilizar da escrita, uma tecnologia recente e escassa (NAVARRO, 2021), eles alcançam uma produção dialógica entre os membros do grupo ao terem que apontar quais os elementos que descrevem as relações estabelecidas pela comunicação da oração.

Imagem 4: resultado obtido pelos alunos.



Fonte: Do autor.

Como visto na imagem 4, percebe-se a predileção que os alunos tiveram pela estética de mapa mental, ao qual se considera natural, tendo em vista que o letramento da turma se deu por meio de plataformas digitais durante a pandemia. No mais, buscaram-se palavras-chave que representam os elementos requisitados pela atividade.

Dentre as dificuldades apresentadas durante a dinâmica, destacou-se a sensação de ser uma dinâmica simples demais para alunos do terceiro ano. Talvez a melhor escolha para a realização de uma atividade desse tipo fosse a proposição de uma situação individual. Afinal, ela se tornou uma atividade em grupo por conta da quantidade de exemplares a disposição. Porém, em uma possível troca de corpus, demonstra-se uma medida adequada.

Ainda ficou evidente a predileção dos alunos pelas mesmas biografias, provavelmente por estrutura do texto mais acessível à sua leitura. Quanto à avaliação, a produção de juízo de valor quanto a uma percepção complexa dos enunciados justifica a realização da aula em si. Dessa maneira, separamos um recorte com as fórmulas obtidas na primeira atividade sobre as biografias de *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus.

Ao todo, quatro grupos escolheram a obra para a realização da atividade. Ressaltamos que as diferenças de resultados obtidos demonstram a capacidade de encapsulamento de significados dos alunos.

Tabela 4: Fórmula da biografia de Carolina Maria de Jesus.

Grupos	Fórmula da biografia de Carolina Maria de Jesus
Grupo I	Nome>Profissão>Naturalidade>Experiências>Legado>Obras
Grupo II	Autor>Profissão>Moradia>Hobby>Feitos
Grupo III	Nome>Atuação>Localidade>Aspiração>Ano de publicação
Grupo IV	Nome>Profissão>Moradia>Característica>Hobby>Data de sucesso

Fonte: Do autor.

Evidencia-se que o Grupo I dividiu o elemento “feito”, apontado pelo grupo II, em dois elementos: “legado” e “obras”. Ou seja, o grupo II apresentou uma melhor capacidade de resumir o significado do texto em apenas uma palavra-chave. Enquanto isso, ambos os grupos III e IV interpretaram a leitura de forma literal, por preferirem evidenciar o elemento “Data de publicação”, uma informação que é contemplada pelas outras palavras chaves “Feitos”, “Legado” e “Obras”, mas que não as contempla.

Como visto na análise acima, existem divergências quanto aos elementos. Porém, a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) contempla essas divergências pela porcentagem das evidências. Dessa maneira, entendemos que a atividade possui um grau de complexidade alto. Em diversas atividades foram separados os enunciados pelos seus temas, embora não tenham sido produzidas as fórmulas.

5. CONCLUSÕES

Por fim, justifica-se essa experiência pela legitimação do texto como material de estudo. Ao tratar os textos dessa maneira, os alunos definiram o gênero biografia pelos elementos **No>(Dt)>Pr>Lg*>Ce>(For)>Or>(Hb)>Ob>(Esc)>(Div)>(Col)**. A biografia se apresentou, tanto pela Configuração Contextual (CC) quanto pela Estrutura Potencial do Gênero (EPG), um gênero de apresentação do autor. Podendo ser uma divulgação ou um conselho de novas leituras.

Além disso, ressaltamos a utilização da Estrutura Potencial do Gênero (EPG) como uma teoria de apoio a realização de atividades que contemplem o gênero e o texto como objeto, não como meio para se trabalhar outros temas. No mais, resalto que independentemente dos resultados, restam os meus agradecimentos ao professor Aílson César Lovato e aos demais profissionais do Fioravante Caliman pela paciência e colaboração.

6. REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal/ Mikhail Bakhtin; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra**. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2ª Ed. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.
- CRISTOVÃO, V. L. L., & Beato-Canato, A. P. M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 32(1), 2016.
- DE ARAÚJO ALMEIDA, G. M. **O gênero biografia como recurso jornalístico e didático pedagógico**. *Ensino em Perspectivas*, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.
- HASAN, R. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras com Habilitação em Português**. Venda Nova do Imigrante, 2020.
- NAVARRO, Federico. **Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos**. *DELTA: Documentación de Estudios em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 35, p. e2019350201, 2019.
- Navarro, F., & Revel Chion, A. **Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria**. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- NAVARRO, F. **Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior**. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1: Iss. 9, Article 4, 2021.
- RAMALHO, H. A.; VIAN JR., O.; COOPER, J. S. **GÊNEROS DE TEXTO NA BNCC: UM DIÁLOGO COM A PEDAGOGIA COM BASE EM GÊNEROS DA ESCOLA DE SYDNEY**. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 217-234, 2021. DOI: 10.22456/2238-8915.112733. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/112733>. Acesso em: 21 jun. 2023.
- SIMÕES, A. C. **A configuração do gênero tira autobiográfica: uma abordagem sistêmico funcional**. *Anais das 2as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos*. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, v. 20, 2021.
- SIMÕES, ALEX CALDAS. **A relação entre as cadeias coesivas verbo-visuais das tiras cômicas seriadas e sua configuração genérica**. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 38, p. 1-42, 2022.
- VIAN JUNIOR, Orlando. **Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais**. São Paulo, 1997. 129f.
- VIAN JR., Orlando. **O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso**. São Paulo, 2002. 227f.



05

Tradução interlingual de fábulas para o ensino de português escrito como segunda língua

Autores: Adrielly De Kássia Silva Da Silva e Márcia Monteiro Carvalho.

Enviado: 22/11/2023.

Aceito: 30/03/2024.

Adrielly De Kássia Silva Da Silva

Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Surdez e Libras (Faculdade Serra Geral-FSG). Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba-Pará/Brasil. E-mail: adriellykassia495@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8612-6426>.

Márcia Monteiro Carvalho

Pós-Doutora em Linguística-Estudos da Tradução (UFMG). Doutora em Estudos da Tradução (UFSC). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba-Pará/Brasil; Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC). E-mail: mmcarvalho@ufpa.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6278-2667>.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo promover a inclusão de discentes surdas e surdos de escolas públicas. Tendo como base teórica os estudos de Quadros (2004); Dizeu e Caporali (2005) que investigam a língua gestual-visual, ou seja, língua de sinais, sua importância no processo de construção da pessoa surda e sua definição como língua da comunidade surda brasileira. Esta pesquisa também expõe a necessidade de profissionais Tradutores e Intérpretes de língua de sinais no sistema educacional. A partir de Lacerda (2010, 2013); Fernandes e Rios (1998) enfatizamos que há carência desses profissionais, não somente no ambiente escolar, mas em vários espaços sociais. Como proposta pedagógica foi sugerida uma Sequência Didática Comentada (SDC) para trabalhar o ensino do gênero textual fábula, o qual visa contribuir com o ensino do português escrito para discentes surdas(os). Esta proposta envolve a Tradução Interlingual português-Libras de uma fábula infanto-juvenil, ressaltando a importância do trabalho com a Literatura Surda como recurso pedagógico a favor da inclusão nas escolas favorecendo o resgate da história e da cultura surda.

Palavras-chave: Tradução interlingual: Português-Libras; Literatura surda; Tradutores de Libras.

Abstract: This article aims to promote the inclusion of deaf students from public schools. It has as theoretical basis, the studies of Quadros (2004); Dizeu and Caporali (2005) who investigate the gestural-visual language, in other words, the sign language, its importance in the process of construction of deaf people and its definition as language of Brazilian deaf community.

This research also exposes the need of translators and interpreters of Sign language in educational system. Based on Lacerda (2010, 2019); Fernandes and Rios (1998), it is emphasized that there is a shortage of these professionals, not only in school environment but in many social environments. As pedagogical proposal, it was suggested a Commented Didactic Sequence (CDS) to work the teaching of textual genre Fable, which looks to contribute to the teaching of written Portuguese to deaf students. This proposal involves interlingual Portuguese-Libras translation of a Children and Youth children fable, highlighting the importance of work with deaf literature as a pedagogical resource in favor of inclusion in schools, benefiting the rescue of deaf history and culture.

Keywords: Interlingual Translation. Portuguese-Libras; Deaf Literature; Translators of Libras.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, por muito tempo, a educação de pessoas surdas está subordinada à cultura ouvinte. Esta que é majoritária sobre a cultura surda, o que significa dizer que, há imposição de uma língua (de ouvintes) sobre a comunidade surda. Hoje, estudos apontam que a Libras é a língua principal e mais eficiente para o processo de aprendizagem da pessoa surda. No entanto, é somente a partir da presença da língua de sinais na escola que acontece a inclusão e que discentes surdas/os poderão desenvolver os demais conhecimentos? Esta é uma reflexão que levantamos. O presente trabalho tem como objetivo principal propor uma *Sequência Didática Comentada*¹ (SDC, *intercambiavelmente*) que visa contribuir com o ensino do português escrito para discentes surdas/os utilizando como ferramenta de ensino a tradução de literatura para a Libras, especificamente uma fábula. Além disso, apresenta aspectos que contribuem para o desenvolvimento de uma educação inclusiva mostrando quais maneiras são possíveis para que o processo de inclusão de pessoas surdas possa acontecer na escola.

O trabalho com uma SDC é capaz de ensinar aos discentes a utilizar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Ao organizar uma SDC, professor(a) pode planejar etapas do trabalho juntamente com discentes, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final. Outra vantagem desse tipo de trabalho é que a leitura, a escrita, e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende. Para a realização da *Sequência Didática Comentada* foi utilizado um livro infanto-juvenil em português escrito traduzido para a Libras. O objetivo inicialmente da pesquisa era aplicar a proposta de SDC na turma onde há pessoa surda incluída, no entanto, por conta da pandemia do Coronavírus² não foi possível, então, diante disso optou-se por apresentar nos procedimentos metodológicos uma sugestão dessa atividade que pode contribuir para a leitura e a escrita de público surdo.

¹ Adotaremos o termo Sequência Didática Comentada/SDC utilizado por Priscila Monteiro, consultora pedagógica de NOVA ESCOLA, a qual elaborou uma SDC com base em uma proposta da Secretaria de Educação da cidade de Buenos Aires e nos identificamos pelo fato tecer comentários sobre cada etapa ao longo do processo, o mesmo que vamos fazer nesse trabalho. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>. Acesso em: 18/10/2023. "As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que a professora ou o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus discentes, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação". Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 29/09/2023.

² A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia em curso de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). [...] Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19. Acesso em: 29/09/2023.

Como embasamento teórico foram utilizados principalmente os estudos de Quadros (2004); Dizeu e Caporali (2005), sobre a importância da Libras e sua aquisição para pessoas surdas. Carvalho (2017); Lacerda (2013); Fernandes e Rios (1998), sobre o uso da Libras e do português escrito no processo de educação, Lacerda (2010); Oliveira, Rodrigues e Silva (2019); Araújo e Carvalho (2017); Rodrigues e Beer (2015); Junior e Vasconcellos (2009); Pargura (2003); Arrojo (1986); Rosa (2008), a respeito de tradutores e intérpretes de Língua de sinais e tradução/interpretação interlingual. Karnopp (2006); Mourão (2016); Klein e Rosa (2011); Bosse (2019); Andrade (2020); Passos e Santiago (2019), quanto à importância da Literatura Surda.

A Libras, no caso de pessoas surdas brasileiras, é de fato, a língua mais eficaz para o seu desenvolvimento. É a língua de sinais reconhecida como meio legal de comunicação de pessoas surdas brasileiras a partir da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Logo, é por meio dela que o processo de desenvolvimento linguístico deva acontecer. Mas, para isso, é necessário que se encontre amparo pedagógico e psicológico, sobretudo no contexto escolar, além de ações de caráter inclusivo, a fim de trabalhar a língua materna da pessoa surda. As comunidades surdas têm se mostrado atuante em diversos espaços da sociedade: mercado de trabalho, nas escolas, universidades, o que mostra a importância da utilização da Libras para o seu crescimento pessoal e profissional.

Este trabalho seguirá o seguinte percurso: *Introdução*, seguida de base teórica que apresenta *Libras e português escrito para pessoas surdas, Tradutores e Intérpretes de língua e sinais e a Tradução Interlingual: português-Libras. A importância da Literatura Surda no processo educacional*. Após esse momento será exposta a *Metodologia*, que tem como base uma SDC e a utilização do Livro. E por fim, as *Considerações finais* seguidas das *Referências*.

2 LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO PARA PESSOAS SURDAS

A utilização da língua de sinais no processo de desenvolvimento da pessoa surda é indispensável. Segundo Carvalho (2017) a ausência, na maioria das vezes, do uso da língua de sinais e a escassez de profissionais capacitados na área da tradução e interpretação de Libras no processo de ensino e aprendizagem para atuar juntamente com a escola faz com que torne tardio o desenvolvimento desse alunado o que acentua dificuldades no espaço escolar.

Vale ressaltar que a proposta bilíngue só será para o surdo uma alternativa válida se no ambiente escolar for respeitada a integridade de cada língua, onde não haja a interferência e uso de processos de comunicação como o bimodalismo, português sinalizado, no qual o plano morfológico é o da língua de sinais e a sintaxe o da língua portuguesa. E para isso é necessário que os profissionais dominem a língua de sinais e o surdo venha a dominar a língua portuguesa escrita como segunda língua (Carvalho, 2017, p. 17).

Entendemos que, enquanto a pessoa surda precisar se adequar à escola, a inclusão continuará inacessível. É necessário um trabalho global da escola para que envolva: professores qualificados, intérpretes educacionais com formação específica, direção, coordenação, e discentes, entre outras, para fazer com que a pessoa surda se torne parte desse espaço. Além disso, deve fomentar discussões políticas para que torne a escola livre de preconceito e possa oferecer conhecimentos sobre a língua e cultura surda a fim de mudar a realidade de muitas escolas que erroneamente intitulam-se inclusivas.

Quanto mais à criança interage espontaneamente com situações diferenciadas mais ela adquire o genuíno conhecimento, sendo assim, a inclusão é benéfica a todos, pois faz com que as crianças tenham oportunidade de conhecer e conviver com a vida humana em todas as suas dimensões e desafios (Grande, 2006, p. 19).

É fato que a inclusão de pessoas surdas no contexto escolar ajudará especialmente no seu desenvolvimento profissional. Mas, para que esse processo seja efetivado deve estar de acordo com a Lei nº 10.436, que garante o uso da Libras no processo de ensino e aprendizagem e o Decreto nº 5.626 de 2005 que trata de forma mais concreta acerca da formação de profissionais da educação capacitados para atender as pessoas surdas. Além disso, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB nº 9.394/96 que foi criada para garantir direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade, incluindo tanto as pessoas surdas, ouvintes quanto às pessoas com deficiências.

O fracasso escolar da pessoa surda está intimamente ligado à falta de interação e acesso à comunicação com seus colegas e professores ouvintes, já que, a maioria destes profissionais de educação desconhecem a Libras. Essa dificuldade contribui para que algumas pessoas surdas desistam da escola e conseqüentemente caminhem para o insucesso profissional. Para Lacerda (2013), durante o processo de escolarização, discentes surdos têm um melhor desempenho quando existe, por meio do sistema, uma preocupação em resgatar sua história, em compreender sua capacidade e dificuldades linguísticas e, principalmente, em utilizar a Libras no ambiente escolar.

Nesse contexto, a admissão de profissionais intérpretes de Libras é o passo principal, mas não o único, que deve ser dado pelas escolas ao considerar esse alunado. É a partir da conscientização de que a pessoa surda possui língua própria e é por meio dela que o processo de ensino e aprendizagem deve acontecer, que as instituições de ensino conseguem realmente contribuir com a educação de pessoas surdas no território nacional. Com o auxílio de profissionais capacitados nas escolas, o público surdo tem a possibilidade adequada de desenvolver a língua de sinais de maneira consciente como língua natural, aceitando-a como o principal meio de comunicação. Conseqüentemente, terá base para desenvolver uma segunda língua, a língua portuguesa na modalidade escrita, capacitando-as(os) na produção escrita e na leitura de maneira eficiente e mútua. Esta proposta de ensino que visa o desenvolvimento de duas línguas, é conhecida como Bilinguismo, e vem ganhando força nos meios educacionais das comunidades surdas urbanas.

Bilinguismo não é um método de educação. Define-se pelo fato de um indivíduo ser usuário de duas línguas. Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes (Fernandes; Rios, 1998, p. 14).

Assim, o Bilinguismo possibilita, por meio do acesso às duas línguas, a garantia de que os processos naturais do ser humano, nos quais a língua seja instrumento, sejam desenvolvidos por esses sujeitos. Entretanto, a aquisição do sistema linguístico, considerado como primeira língua, – no caso a Libras – deve ocorrer o mais cedo possível para garantir que possa ter o acesso à segunda língua também o mais breve. Este acesso, só será possível se por meio de pais, responsáveis, escola, e a sociedade de modo geral que conhecem a língua de sinais e a cultura surda, possibilite desde a infância o acesso à primeira língua, e assim, possa contribuir com seu processo de desenvolvimento linguístico. Fernandes e Rios (1998), postulam que, ao optar pelo Bilinguismo como proposta de educação é admitir que a Educação está inserida no contexto social e político de uma comunidade e que isso deve ser respeitado. Assim, para que essa proposta seja concretizada, deve haver um compromisso bilateral, ou seja, tanto de profissionais da educação, quanto da família.

Contudo, vale ressaltar que, a proposta que insere a Educação Bilíngue³ para surdos surgiu recentemente por meio da lei Nº 14.191⁴, de 3 de agosto de 2021 e ainda está em processo de implantação. Entendemos que é uma grande conquista para a comunidade surda, mas que também traz enormes desafios, visto que, ainda não há disponíveis, profissionais capacitados o suficiente, ferramentas digitais que funcionem como materiais didáticos e paradidáticos cujo objetivo é colaborar com a aprendizagem. Além de um conjunto de outros recursos midiáticos, tecnológicos que são objetos de aprendizagem. Estes podem contribuir como recursos que devem variar entre textos, imagens, vídeos, jogos, *softwares*, ou outros cujo objetivo pode ser fomentar o uso da língua sinalizada. Contudo, a prática bilíngue já pode ser vista em território nacional em algumas escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos e ainda está caminhando lentamente apesar do crescente acesso dessealunado às escolas de ensino básico e superior. O sistema educacional, mesmo implantando as leis a favor de melhores condições de ensino para a pessoa surda, ainda é um sistema falho nesse sentido.

3 TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS

Nesta seção abordaremos sobre um dos principais profissionais atuantes na educação inclusiva de pessoas surdas: tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS, doravante) responsáveis pela acessibilidade linguística de discentes surdas/os. A ou o TILS que atua fazendo a tradução e interpretação da língua portuguesa para a Libras e vice-versa em escolas do ensino regular e, também, no ensino superior, é uma profissão reconhecida recentemente. Segundo Quadros (2004), conforme a língua de sinais de um país passa a ser reconhecida enquanto língua oficial, as pessoas surdas passam a ter direito e garantias de acesso a ela.

A autora afirma que a carência de profissionais tradutores e ou intérpretes tem várias consequências para a pessoa surda, como por exemplo, a interação entre pessoas surdas e ouvintes que não têm acesso à língua de sinais fica prejudicada. Então, as surdas/os têm menor participação em atividades culturais, sociais e educacionais, também não conseguem avançar na escola. Discentes surdas/os que não têm domínio da língua de sinais não conseguem se comunicar com outras pessoas surdas de forma eficiente e outras inúmeras consequências. Neste sentido, é indispensável a presença deste profissional, sobretudo no cenário educacional, pois, quanto mais forte for sua presença nesse espaço, mais forte será a presença de pessoas surdas e vice-versa. Segundo Lacerda (2010).

³ DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 18/09/2023.

⁴ O presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente – antes incluída como parte da educação especial. Entende-se como educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/08/04/nova-lei-inclui-educacao-bilingue-de-surdos-como-modalidade-na-ldb> Acesso em: 18/09/2023.

A demanda por este profissional é crescente, já que também têm aumentado o número de surdos matriculados em busca de conhecimento mediado pela Libras. Contudo, este profissional tem sido historicamente constituído na informalidade das relações sociais, sem formação específica para esta atuação. Somente em 2006, surgiu os primeiros cursos em nível superior para formação de TILS. Com a publicação do Decreto 5.626/2005 ficou determinado oficialmente os níveis de formação e atribuições. Em 2008, foi criado o primeiro Bacharelado para formação de TILS (Lacerda, 2010, p. 133).

Por muito tempo, este profissional constituiu-se de maneira informal a partir das relações sociais, sem formação adequada. No entanto, a criação do Decreto reforçou a necessidade de uma formação para atuação de TILS como profissional da área de tradução e interpretação de língua de sinais. Este instrumento legal foi importante para incentivar o surgimento dos primeiros cursos em nível superior, como por exemplo, o primeiro curso de Bacharelado em Letras-Libras o que contribuiu para uma maior efetivação de práticas de educação bilíngue para pessoas surdas.

Atualmente, existe um padrão de exigências bem mais amplas para a formação desses profissionais após a criação da lei nº 12.319⁵ que regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras. Segundo o Art. 4º para o exercício dessas profissões a pessoa deve ser:

- I - diplomado em curso de educação profissional técnica de nível médio em Tradução e Interpretação em Libras;
- II - diplomado em curso superior de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras - Língua Portuguesa, em Letras com Habilitação em Tradução e Interpretação em Libras ou em Letras - Libras;
- III - diplomado em outras áreas de conhecimento, desde que possua diploma de cursos de extensão, de formação continuada ou de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, e que tenha sido aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação em Libras - Língua Portuguesa (Brasil, art.4º, inc. I, II e III).

Araújo e Carvalho (2017) chamam atenção também para o código de ética, a partir do qual esses profissionais devem atuar. Esse código foi desenvolvido para conduzir profissionais perante as várias situações. “O código traz orientações sobre a confidencialidade, a imparcialidade, a responsabilidade de traduzir, as condutas adequadas na hora de atuar, etc.” (Araújo; Carvalho, 2017, p. 216).

O trabalho do intérprete de língua de sinais consiste em pronunciar, na língua de sinais, um discurso equivalente ao discurso pronunciado no português oral (ou vice-versa). O TILS trabalha em variadas circunstâncias, precisando ser capaz de adaptar-se a uma ampla gama de situações e necessidades de interpretação da comunidade surda, situações às vezes tão íntimas quanto uma terapia, sigilosa como delegacias e tribunais, ou tão expostas como salas de aulas e congressos (Rosa, 2008, p. 115).

⁵ LEI Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. A Lei 14.704 de 25 de outubro de 2023 altera a Lei nº 12.319, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1 Acesso em: 21/11/2023.

Segundo Rodrigues e Valente (2011), ter domínio da Libras não é o suficiente para que alguém possa ser um profissional TILS. Na verdade, é necessário haver uma soma de características que abrange o conhecimento da estrutura das línguas envolvidas, a consciência da importância da profissionalização como o objeto indispensável para atuar na mediação linguística e cultural entre a língua de partida e a língua de chegada. Ainda segundo as autoras, é preciso que este profissional TILS, tenha perfeito domínio da língua e cultura de partida, assim como da língua e cultura de chegada, reconhecendo as diferentes intenções discursivas do indivíduo, além da capacidade de identificar particularidades culturais de significação da língua de partida e saber como emití-las na língua de chegada. Assim, quanto melhor for a formação desse profissional, melhor será sua atividade de atuação. O conhecimento das teorias exercido na prática, é indispensável para a execução dessas tarefas, porém, não existe um guia de como e a partir de onde isso deve ser feito. É por meio de sua própria autonomia e formação especializada, que o tradutor/a e ou intérprete irá criar e moldar suas estratégias tradutórias.

Conforme Rodrigues, Oliveira e Silva (2019) a presença de tradutor/a e intérprete se faz necessária a partir da possibilidade da presença de pessoas surdas nos diversos espaços sociais, isso inclui eventos acadêmicos a tribunais, acompanhamento em consultórios médicos, delegacias, escolas, cartórios, entre outros. Nesses espaços de atuação de TILS, pode-se dizer que, aquele que mais exige e que mais necessita uma maior demanda desses profissionais, é o espaço educacional. Pois, é no espaço de formação da pessoa surda que a presença de profissional linguisticamente competente, se faz primordial, uma vez que, é por intermédio de TILS que discentes surdas/os encontraram apoio no processo de comunicação com professores e colegas, o que, conseqüentemente ajuda no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Quadros (2004 p. 59) “O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação”.

Segundo Rodrigues, Oliveira e Silva (2019) o trabalho de TILS que atua no campo da educação básica, não é tão simples, dado que, é necessário buscar conhecimento sobre todas as áreas e disciplinas cursadas em sala de aula. Esse processo pelo qual esse profissional precisa passar, é crucial para seu melhor desempenho e construir essa aprendizagem com discentes surdas/os. Ter o conhecimento sobre a ciência, a química, a matemática, a filosofia, entre outras, irá colaborar de maneira muito mais assertiva no processo de mediação dos conteúdos, do que, se este/a TILS apenas exercer seu papel sem preparo. Dispor desse conhecimento ajudará este/a profissional a ter autonomia, para que seja capaz de moldar estratégias tradutórias que irão influir de maneira positiva na aprendizagem desse alunado. Este/a profissional, tem como principal função dentro de sala de aula, ser o canal de comunicação entre a pessoa surda, professor/a, colegas e equipe escolar em geral. Além disso, tem o dever de servir como mediador/a entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes.

3.1 A tradução interlingual português-Libras e a Literatura surda

O foco principal deste trabalho é voltado para os Estudos da Tradução e Interpretação, que segundo Rodrigues e Beer (2015), é um campo disciplinar que se consolidou a partir da metade do século XX. Segala (2010) explica que o processo de tradução acontece entre duas línguas de uma mesma modalidade, isto é, entre duas línguas orais, entre duas línguas sinalizadas, como por exemplo da Libras para ASL (Língua de Sinais Americana) e também entre duas línguas de diferentes modalidades, como do português para Libras.

Junior e Vasconcellos (2009) destacam que o campo da Tradução vem se desenvolvendo crescentemente, e um dos aspectos que demonstra isso é a tentativa de mapeamento e classificação de áreas específicas da tradução por vários estudiosos, dois desses estudiosos foram Williams e Chesterman (2002), que em seu livro *The Map* (O Mapa) propõem o mapeamento dos Estudos da Tradução. Conforme Vasconcellos (2009), o mapeamento de Williams e Chesterman foi classificado em doze áreas, uma delas é destinada à área da Interpretação, em que os autores discutem sobre os diferentes tipos de interpretação, sendo um deles Interpretação de Línguas de Sinais e interpretação para surdas e surdos.

A tradução e a interpretação envolvendo línguas de sinais não se encontram num campo disciplinar à parte dos ET ou dos EI, mas, ao contrário, emergem desses campos e os compõem. Várias publicações recentes de renomados autores dos ET e dos EI mencionam as línguas de sinais e, por diversas vezes, tecem importantes considerações e reflexões (Rodrigues; Beer, 2015 p. 23).

Junior e Vasconcellos (2009) observando o mapeamento que os estudiosos propuseram, mais especificamente no item “Interpretação de Línguas Sinalizadas”, afirmam que vale assegurar uma distinção nos estudos de línguas de sinais entre as “línguas sinalizadas” e as “línguas de sinais”, que aparentemente passou despercebida pelos autores, pois não fizeram essa distinção em sua pesquisa. Para definir essa distinção os autores expõem:

O *Dictionary of Translation Studies* invoca os teóricos Brennan e Brien (1995, p. 117) para explicar línguas sinalizadas [“SIGN SUPPORTED” LANGUAGES] - por exemplo, o inglês sinalizado - como “línguas faladas transmitidas visualmente”, que se diferenciam de línguas de sinais - por exemplo, a Língua de Sinais Americana (ASL) - como línguas que possuem estrutura independente própria, totalmente desenvolvida e que funcionam como a língua nativa ou primeira língua de indivíduos que são surdos de nascença. Assim, enquanto uma língua sinalizada tenta repetir a estrutura de uma língua oral (por exemplo, o português), por meio de gestos e sinais, uma língua de sinais é uma língua formal e independente que tem uma estrutura própria (Junior; Vasconcellos, 2009, p. 9-10).

Os Estudos da Tradução no Brasil agregado à área de Interpretação de Língua de Sinais ganha destaque na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Onde profissionais intérpretes de Libras ganharam maior visibilidade. Pagura (2003, p. 226) distingue o processo de tradução de interpretação:

Na tradução, o processo pode ser interrompido para a consulta de dicionários, enciclopédias, sites da Internet e uma infinidade de obras de referência. Podem ainda ser consultados outros profissionais, quer sejam tradutores, quer especialistas da área de conhecimento com a qual estejam trabalhando [...]. Na interpretação, por outro lado, todo o conhecimento necessário e o vocabulário específico terá de ter sido adquirido antes do ato tradutório em si. Durante o processo de interpretação simultânea, fechado em sua cabine e tendo que tomar decisões em questão de segundos, não há tempo para o intérprete realizar consultas de qualquer natureza.

Um dos conceitos mais usados para qualificar o trabalho de Tradução e a Interpretação é o de fidelidade. Arrojo (1986) problematiza esse conceito interrogando a quem e o quê se deve ser fiel quando se realiza uma Tradução. Assim, ela redefine o conceito questionando se há possibilidade de ser totalmente fiel ao texto original. E em seu livro busca contribuir com o entendimento de fidelidade em consonância com o entendimento de autonomia. Arrojo (1986) esclarece que o conceito de fidelidade nada mais é do que uma conexão literal com o texto de partida, no entanto, argumenta que não há tradução capaz de reproduzir completamente um texto original, pois, isso seria apenas uma leitura, e não a sua passagem para uma nova língua. Este é um conceito mais complexo do que parece, pois não se pode afirmar que a tradução de um texto é considerada boa pelo fato de ser totalmente fiel ao texto de partida. Para a teórica, não existe uma forma de anular aspectos extralinguísticos que também constituem uma língua como as ambiguidades, os duplos sentidos, as variações, as mudanças ocorridas no tempo e influenciadas pelo contexto. A partir dessas concepções conclui-se que esse conceito é muito mais profundo, segundo Aubert (1989, p. 116):

[...] o compromisso de fidelidade não se define tão somente na direção do original. [...] o tradutor há de ter [...] um compromisso de fidelidade também para com as expectativas, necessidades e/ou possibilidades dos receptores finais. Ou, mais apropriadamente, com a imagem que tal tradutor faz de tais expectativas, necessidades e possibilidades.

Sobre o conceito de fidelidade na tradução e interpretação de língua de sinais, Araújo e Carvalho (2017) destacam que, a ideia de tradução fiel, é aquela que é construída de forma literal. No entanto, essa noção de fidelidade pode ser equivocada. Neste sentido, Rosa (2008, p. 62) diz que, “uma tradução não é o original, assim como a recepção de qualquer ato de comunicação também não o é, mas uma criação outra sobre um objeto supostamente dado”. Rosa (2008, p. 65) exemplifica esse equívoco em uma tradução do português para a Libras. “O intérprete, julgando estar sendo ‘fiel’ à palestrante ouvinte, traduziu a seguinte frase: A pobreza é muito séria (em português), da seguinte forma: pobresério (em língua de sinais)”. No exemplo, na tentativa de ser totalmente fiel, o intérprete faz tradução que mudou o sentido do texto fonte em português. Dessa forma, os sinais em Libras foram fiéis às palavras em português, todavia o sentido mudou e a tradução ficou fora do contexto da situação.

O tradutor não deve traduzir palavra a palavra; nem pode utilizar o texto de partida como um tema sobre o qual improvisar livremente. O ato tradutório só acontece a partir de uma mensagem que compreendida pelo leitor/tradutor a transforma em nova mensagem compreensível ao leitor da língua de chegada (Rosa, 2008, p. 66).

Para Segala (2010, p. 28) “a tradução entre línguas de diferentes modalidades, como Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais, Língua Inglesa para Língua Americana de Sinais – ASL, entre outras, pode ser considerada uma **Tradução Intermodal**.” Logo, é uma tradução intermodal e interlinguística. Jakobson (1959) distingue três tipos de tradução: 1. *Tradução intralingual*, que nada mais é do que a interpretação de uma língua para mesma língua; 2. *Tradução interlingual*, que é definida pela interpretação de uma língua para outra; 3. *Tradução intersemiótica* que se constitui pela interpretação de um sistema de código para outro por meio de signos de sistemas não-verbais.

Neste sentido, a tradução português-Libras, neste trabalho, se classifica, principalmente, como um tipo de tradução interlingual e intermodal, ou seja, é uma interpretação de signos verbais de uma língua para outra língua. Porém, este trabalho também se utiliza da tradução intersemiótica por meio do recurso didático escolhido para a proposta de ensino, pois, o material inicial é um livro impresso que foi transmutado para uma versão em vídeo, no qual se utilizou também de imagens que auxiliam de maneira visual a tradução do conteúdo. Jakobson (1959) classifica a tradução intersemiótica como a conversão de um signo a outro, fazendo a tradução entre um sistema verbal e um não-verbal, isso ocorre de um texto para ícones, desenhos, fotos, pintura, vídeo, entre outros.

Por fim, Pagura (2003, p. 223) afirma que o principal propósito tanto da tradução quanto da interpretação “é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida”. Ou seja, sua principal busca é mediar e transmitir informações de maneira suficientemente capaz para que haja entendimento e comunicação. Assim, com a existência de comunidades surdas cada vez mais presentes nos muitos espaços sociais, a prática de tradução e interpretação se torna cada vez mais necessária, com o compromisso de assegurar acessibilidade às pessoas surdas. Nessa lógica, o ambiente educacional é o espaço que mais exige a presença de profissionais TILS, pois é capaz de promover o acesso das pessoas surdas à educação.

3.2 A importância da literatura surda no processo educacional

Falar de Literatura Surda é falar de Cultura Surda. A cultura é algo decorrente de toda comunidade, e como qualquer outra, as comunidades surdas são constituídas de uma cultura. No entanto, segundo Karnopp (2006,) ainda é insignificante a ideia de cultura surda, já que, existe uma cultura considerada universal, que, “tem impossibilitado que crianças surdas possam ter uma inserção em processos culturais existentes em comunidades de surdos” Karnopp (2006, p. 99). Com isso, a autora aponta que no contexto escolar, por exemplo, não há interesse em se utilizar de materiais que falem de variação cultural, conseqüentemente, também não se fala no significado de ser diferente.

Para ela, quando se fala na existência de uma cultura surda, significa dizer que as pessoas surdas apesar de estarem inseridos em uma cultura majoritária, que no caso do Brasil é a cultura brasileira, esses grupos se constituem de maneiras diferentes, usando uma língua diferente e vivendo experiências diferentes. A Literatura Surda faz parte do conjunto que configura a Cultura Surda. Karnopp e Machado (2006) dizem que a Literatura Surda se mostra talvez como uma necessidade de reconhecimento.

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada em língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais (Karnopp; Machado, 2006, p. 3).

Essa literatura é fundamental para as minorias linguísticas, para que possam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. Porém, não há verdadeiro reconhecimento dessa literatura, especialmente no contexto escolar, o qual tem por dever oferecer às pessoas surdas discentes e ouvinte a consciência da existência de múltiplas culturas. Karnopp (2006) ressalta a dificuldade de se encontrar material traduzido ou produzido que estimule a língua de sinais e a Cultura Surda.

Entretanto, essa limitação não está presente apenas nos espaços educacionais, como também aponta Mourão (2016) ao afirmar que existe uma limitação no acesso aos valores culturais pelo fato de não haver um ambiente linguístico nos espaços sociais. Enquanto as pessoas ouvintes têm acesso a inúmeros espaços que promovem a sua cultura, como teatro, shows, cinema, entre outros, a pessoa surda tem pouco alcance. Mourão (2016, p. 24) se pergunta ainda: “[...], mas onde os surdos podem ver manifestações de cultura surda e/ou cultura brasileira?”. Ou seja, a pessoa não tem acesso, muitas vezes à sua cultura, tampouco à cultura brasileira, já que, a maioria desses espaços, não oferece acessibilidade. Para Klein e Rosa (2011), o acesso à Literatura Surda é importante para o conhecimento da língua e cultura pelas pessoas surdas que não as conhecem.

Nesta perspectiva, o olhar crítico para a educação de crianças e jovens surdas/os deve acontecer de maneira que possibilite uma educação que priorize aspectos da realidade dessas pessoas. Isso é, desenvolver uma educação que tenha como base a língua de sinais, que reforce a importância de surdas/os para a sua comunidade, que corrobora sua cultura como constituinte de sua identidade. Sobre o assunto, Bosse (2019) exprime que as escolas devem considerar as exigências das pessoas surdas, mostrando respeito à sua cultura, língua, identidade, a fim de cumprirem com o seu papel de mediadoras na construção de ensino. Logo, debater como utilizar Literatura Surda no currículo e na escola provoca alguns dilemas.

Neste sentido, trabalhar a Literatura Surda no contexto escolar não é algo impossível a ser feito, basta que as autoridades competentes voltem seus olhares para essa necessidade, desenvolvendo materiais que possibilitem às e aos profissionais da educação seu uso como base para trabalhar no ensino de pessoas surdas levando em consideração aspectos de sua constituição como sujeito. Conforme Bosse (2019, p. 76), a Literatura Surda proporciona o pensar e sentir das pessoas surdas “[...] ao ser incentivada por saberes, materiais, textos, imagens, conversas que envolvam e desenvolvam paixões, essas formas de agenciamento do desejo, que possibilitam criar e recriar novos modos de pensar e sentir”.

Para Andrade (2020) a arte e a literatura transpõem as atividades humanas, no entanto, elas precisam ser acessíveis para todas as pessoas. Em sua experiência como TILS no trabalho com narração de histórias infantis para crianças surdas, ela percebeu a necessidade de mais histórias serem disponibilizadas em Libras, assim como, o grande desafio que é a adaptação literária como afirmam Passos e Santiago (2019, p. 287) “[...] uma vez que se trata de uma forma de arte que precisa chegar até o público surdo de forma adequada, preservando toda sua riqueza, da mesma maneira que comumente chega ao público majoritário ouvinte”.

Andrade (2020) sobre tradução de Literatura Surda usou como proposta metodológica vídeos produzidos por tradutores e intérpretes surdas/os, os quais traduziam a mesma história, dos três porquinhos. Essa metodologia serviu de inspiração para este estudo no qual desejou-se apresentar uma proposta de ensino utilizando a tradução interlingual como recurso didático para fomentar o ensino e aprendizagem de pessoas surdas, como por exemplo, a tradução para a Libras do Livro *E quem disse...que não falo?*

Por fim, é necessário lembrar da importância da Literatura Surda como requisito para a formação de pessoas surdas. Como também para a difusão de sua arte e cultura. Assim, para que isso se concretize cada vez mais, profissionais da área como tradutores e intérpretes sejam surdas/os ou ouvintes, professores, formadores, pesquisadores estejam dispostos a produzir e propagar a Literatura Surda. No tópico que segue, será apresentada a metodologia da pesquisa, que tem como base a Literatura Surda.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Segundo Lima e Miotto (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos que busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

4.1 Detalhamento da pesquisa.

A pesquisa foi dividida por seções teóricas por meio de um levantamento prévio bibliográfico acerca de autores das áreas. No segundo momento, apresentamos os procedimentos metodológicos onde foi apresentada uma proposta de ensino, que se constitui em uma *Sequência Didática Comentada (SDC)*. O conceito de sequência didática está atrelado à utilização do gênero textual para aprendizagem de uma língua. Refere-se ao “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que objetiva “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Para a construção dessa proposta de *SDC* foi selecionado o gênero textual fábula. Conforme Bakhtin (2003) todo enunciado é individual, porém, cada campo de aplicação da língua estabelece seus tipos de enunciados, denominados de gêneros textuais que podem ser de natureza oral ou escrita. Sobre o gênero fábula, segundo Maia (2008), se caracteriza pela transmissão de algum ensinamento, por meio de alguma crítica ou ironia. Em geral, a fábula é finalizada com uma mensagem que é a moral da história. Este gênero acompanha a evolução da humanidade, e se moldam conforme as pessoas de uma determinada época pensam sobre o estilo de vida daquela sociedade.

O trabalho com esta *SDC* está indicado para turma inclusiva do Ensino Fundamental das séries iniciais que tenha pessoas surdas que utilizam a Libras e estão aprendendo o português escrito. A disciplina ministrada deve ser de língua portuguesa como segunda língua para discentes surdas/os. Como recurso didático para a execução da proposta será utilizado o livro infanto-juvenil *E quem disse...que não falo?* em português escrito e sua tradução em vídeo para Libras. Para a elaboração da *SDC* seguiu-se os seguintes critérios: 1. A seleção do livro bilíngue; 2. A escolha do público: ser estudante surda/o que sabe Libras e estar cursando o Ensino Fundamental das séries iniciais; 3. Fazer atividades envolvendo o gênero textual fábula que desenvolve a leitura e escrita do português a partir de tradução interlingual. E por fim, serão feitas as considerações finais seguidas das referências.

4.1.1 Apresentação da Autora

A autora do livro *E quem disse...que não falo?* chama-se Uendy Feitosa, nasceu no município de Marabá-Pa. É uma pessoa com *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. É Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial com ênfase na Inclusão e em Psicologia Clínica. Pretende, através de seu livro inclusivo *E quem disse... Que não falo?* Propor à sociedade, que é majoritariamente ouvinte, que reflita sobre a vida de pessoas surdas que são usuárias de línguas de sinais para que faça deste mundo um lugar melhor para se conviver; sem preconceitos, individualismo e intolerância.

Imagem 1: *Autora do Livro*



Fonte: Livro *E quem disse... Que não falo?* (2020).

4.1.2 Sinopse do Livro Inclusivo *E quem disse... Que não falo?*

A obra infanto-juvenil *E quem disse... que não falo?* conta a história, em português escrito, de um Papagaio que nasceu surdo e aprendeu a Libras. Na história, quando o Papagaio nasceu, seus pais ficaram imensamente felizes, porém, com o tempo descobriram que era diferente, pois sempre que o chamavam ele não respondia. A mãe preocupada, levou o filho à doutora Coruja para uma consulta e lá recebeu o diagnóstico de surdez. Dona Papagaia ficou arrasada e se questionou sobre o futuro de seu filho, se seria aceito na sociedade. Porém, o professor Sabiá, conhecido por ser poliglota, logo encontrou a solução: ensinar ao Papagaio a falar com as mãos. Inicialmente a ideia é rejeitada pela família. Contudo, o Papagaio ao aprender sinalizar foi aceito por seus amigos que passaram a conversar em Libras. O tempo passou e o Papagaio cresceu, aprendeu a voar, ter autonomia e a falar com as mãos. A partir de então, a Libras foi aceita e valorizada por todos.

Este livro aborda a partir de uma fábula a inclusão ideal de pessoas surdas. A fábula representa a história de muitas pessoas surdas que têm suas particularidades no jeito de ser, de se expressar e de se comunicar com as mãos. A obra é toda ilustrada, traz no seu interior diálogo dos personagens em Libras, além disso conta com a tradução para a Libras que pode ser acessada pelo *código QR* encontrado na penúltima página do livro.

Imagem 2: *Capa e interior do Livro*



Fonte: Livro *E quem disse... Que não falo?* (2020).

4.1.2 Proposta de Sequência Didática Comentada (SDC)

Essa proposta foi feita com o objetivo de auxiliar docentes ouvintes e discentes surdas/os no processo de aprendizagem do gênero textual fábula e, por meio dele, trabalhar a leitura e a escrita. Ao organizar uma SDC, professor/a pode planejar etapas do trabalho de modo a explorar diversos exemplares do gênero, estudar as suas características e praticar aspectos da leitura e escrita antes de propor uma produção final. Para a realização da SDC foi estipulado um período de 3 a 4 semanas para a aplicação da proposta, pois em cada etapa pode levar mais de uma aula. Será necessário a Libras como língua de instrução, se professor/a não souber a língua é indispensável a presença do intérprete para mediar. As etapas de realização foram definidas da seguinte maneira:

1. Apresentação da proposta à turma (docente e/ou intérprete), com o propósito de orientar sobre o trabalho, e os objetivos das atividades. Nessa etapa também será exposto às ou aos discentes o conceito de gênero textual fábula.

2. Exibição da tradução interlingual do português escrito para Libras do Livro *E quem disse... Que não falo?* disponível no final do livro. Nessa etapa, busca-se oferecer um recurso didático na primeira língua de discentes surdas/os, oportunizando o contato com uma literatura em sua língua.

3. Discutir com a turma sobre a inclusão de pessoas surdas a partir do que viram na tradução interlingual. Verificar o conhecimento sobre o gênero textual em questão, para melhor planejar o processo de ensino e aprendizagem após a discussão. Se ficar evidente que o conteúdo não foi compreendido, será proposto pela equipe uma nova discussão para auxiliar na compreensão.

4. Apresentar a estrutura do gênero fábula e leitura com a turma do livro escrito em português. Familiarizar as alunas/os com o gênero a fim de incentivar a leitura com interpretação para Libras.

5. Discutir o conteúdo do livro correlacionando com a tradução para Libras. Ativar o conhecimento prévio acerca do gênero. Caso a turma apresente dificuldades, equipe deve auxiliar nesse processo por meio da leitura e interpretação do conteúdo.

6. Propor uma atividade de escrita coletiva, que se constitui na produção final, que acontecerá da seguinte forma: discentes surdas/os deverão escrever em português a fábula *E quem disse... Que não falo?* tendo como base os estudos feitos nas etapas anteriores sobre o gênero fábula com a tradução em Libras e a temática do livro. Esta atividade é uma preparação para uma escrita individual futura.

7. Para finalizar esta etapa, deve-se rever o texto aprimorando a escrita da fábula e fomentar um debate sobre as produções discentes a partir de seus pontos de vista. Em seguida será feita a apresentação e discussão das produções tendo como base o texto fonte em português escrito e a tradução em Libras.

8. Avaliar se ao final da SDC a/as ou pessoa/as surda/as é/são capaz/es de identificar quais são as características do gênero fábula; levantar hipóteses sobre o conteúdo com a tradução em Libras; identificar se são capazes de desenvolver sua própria fábula.

Veja abaixo imagens do vídeo com a tradução para a Libras, nas quais se vê as imagens exibidas enquanto a tradutora sinaliza. Além disso, o vídeo conta com tradução para o português oral para pessoas ouvintes, que não sabem Libras. O vídeo não possui legenda em português.

Imagem 3: Tradução em Libras



Fonte: Livro *E quem disse... Que não falo?* (2020)

A Seguir apresenta-se a imagem de parte do livro em que ilustra o Papagaio sinalizando em Libras e um trecho em português escrito.

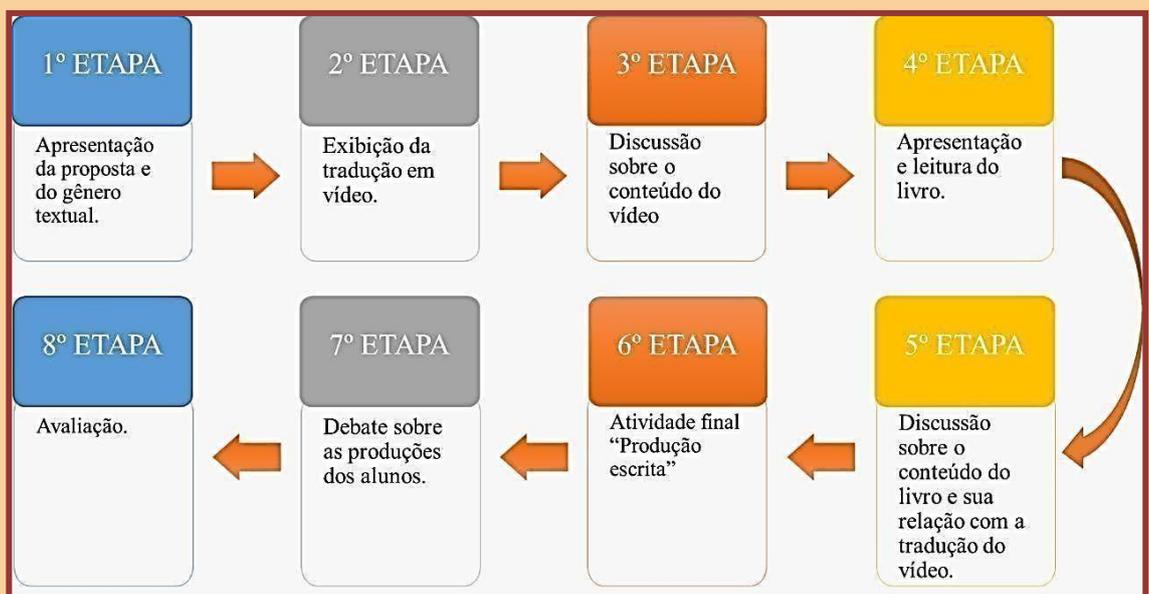
Imagem 4: Conteúdo do livro em Libras e em português



Fonte: Livro *E quem disse... Que não falo?* (2020).

A imagem abaixo ilustra o percurso que deve ser seguido para a produção da SDC proposta neste trabalho.

Imagem 5: Ilustração do Esquema da SDC.



Fonte: Autoras (2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visa apontar que é possível incluir a tradução interlingual de literatura para fomentar a inclusão de pessoas surdas usuárias da Libras no espaço educacional. A Libras na escola facilitará o processo de aprendizagem, uma vez que será a língua de instrução para ensinar os conteúdos escolares. O processo de inclusão de pessoas surdas nos espaços sociais tem acontecido lentamente, para que esse cenário mude é preciso inserir profissionais capacitados como professores, tradutores e intérpretes de língua de sinais. Além da evidente necessidade desses profissionais, é preciso oferecer cursos de formação na área de tradução e interpretação de língua de sinais nas instituições de ensino superior com maior frequência, já que, o número de pessoas surdas nesses espaços vem aumentando. É necessário que estes profissionais sejam competentes e estejam preparados para atendê-las/os.

Esta pesquisa sugere que a escola também deve modificar seu currículo, como sugestão utilizar a literatura surda no processo de ensino e aprendizagem, para de fato incluir discentes surdas/os. A literatura surda é um recurso que tem um papel fundamental para fazer o resgate da cultura, identidade e história da comunidade surda. A pesquisa trouxe como proposta metodológica o passo a passo de uma *SDC* que ao trabalhar com o gênero textual fábula pode aproveitar o conhecimento prévio de seus discentes e fomentar a leitura e a escrita através da tradução de Libras para o ensino do português escrito como segunda língua. A *SDC* pode ser uma proposta assertiva que utiliza como material inclusivo um livro bilíngue que aborda a questão da surdez.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Betty L. Literatura Surda em Língua Brasileira de Sinais: Tradução com Foco no Antropomorfismo. In: RIGO, Natália Schleder (Org). **Textos e Contextos Artísticos e Literários: Tradução e Interpretação em Libras**, volume III, 1. ed., Petrópolis: Arara Azul, p. 16-31, 2020.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1.ed. 1986

AUBERT, Fancis Henrik. A Fidelidade no processo e no produto da tradução. **I Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, 14, Campinas, IEL/Unicamp, 115-119, jul./dez. 1989.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

BOSSE, Renata Ohlson H. **Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos**. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 20/0/2023.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21/11/2023.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos20072010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 22/11/2023.

BRASIL. LEI Nº 14.191, DE 3 DE AGOSTO DE 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749> Acesso em: 18/11/2023.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 21/11/2023.

CARVALHO, Márcia Monteiro. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do Ensino Fundamental Maior**. OmniScriptum GmbH Co. KG. Novas Edições Acadêmicas-NEA, 2017.

DIZEU, Liliâne Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26 nº 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**, tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2004.

FEITOSA, Uendy. **E quem disse... que não falo?**. Ilustrações Maciste Costa, tradução Márcia Monteiro Carvalho. Belém, Folheando, 2020.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Katia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Intercâmbio**. Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998.

GRANDE, Rosilene Munhoz Casa. **Inclusão: privilégio de conviver com as diferenças**. 2006. 37 f. Monografia. Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2006.

JUNIOR, Lautenai Antonio Bartholamei; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Estudos da Tradução I**. Material de estudos do Centro de Comunicação e Expressão. UFSC, 2009.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda. ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. 2, p.98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir; MACHADO, Rodrigo N. Literatura Surda: ver histórias em línguas de sinais. **Anais do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - 2SBECE**. Canoas: ULBRA, 2006.

KLEIN, Madalena e ROSA, Fabiano. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços inclusivos. **Cadernos de Educação**, 36, p. 133- 153, maio-ago. 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MAIA, Zenaide. O ensino da leitura a partir do gênero fábula. 2008, p. 7. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/520-4.pdf>. Acesso em: 14/10/2023.

MOURÃO, Cacau. **Literatura Surda: Experiência das mãos literárias**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, 2016.

NOVA ESCOLA. Sobre sequências didáticas: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>. Acesso em: 29/09/2023.

PAGURA, Reynaldo. A Interpretação de Conferências: Interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **D.E.L.T.A.**, 19, Especial, 2003, p. 209-236.

PASSOS, Talita L; SANTIAGO, Vania A. Uma versão de um conto: tradução de literatura infantil para narrativas visuais em Libras. In: RIGO, Natália Schleder (Org). **Textos e Contextos Artísticos e Literários: Tradução e Interpretação em Libras**, volume I.- 1. ed., Petrópolis: Arara Azul, p. 286-315, 2019.

QUADROS, Ronice Muller. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2004.

RODRIGUES, Ana Cecília; OLIVEIRA, Marcelo; SILVA, Ranolfo. O Papel do Tradutor Intérprete de Libras na Educação Especial e Inclusiva. **Emblemas**, v. 16, n. 1, p. 96-101, jan. -jun. 2019.

RODRIGUES, Carlos; BEER, Hanna. Os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: Novo Campo Disciplinar Emergente? **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 17-45, jul-dez, 2015.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2011.

ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas, SP, 2008.

SEGALA, Rimar Ramalho. **Tradução Intermodal e Intersemiótica/Interlingual**: português brasileiro escrito para Língua Brasileira de Sinais. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Florianópolis, UFSC, 2010.



06

Estudo Das Estratégias Argumentativas Do Gênero Redação Do Enem

Autor: Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Enviado: 08/09/2023.

Aceito: 09/04/2024.

Renan Lucas Israel Nascimento da Silva

Professor colaborador da Faculdade de Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Graduado em letras Português pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará; Especialista em Linguística e Formação de Leitores pelo Centro Universitário FAVENI; Mestrando pelo programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. E-mail: renanlucas@unifesspa.edu.br

Link do currículo do Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/4448498925385946>

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo, em linhas gerais, investigar o uso das estratégias argumentativas no gênero redação do Enem, verificando, classificando e analisando as naturezas e as estratégias utilizadas pelos produtores dos textos aqui analisados. Para fins metodológico, este estudo é de uma abordagem qualitativa, apoiada em um estudo de casos, que utilizou duas produções textuais, sob o tema de “Caminhos para combater às fake News”, de alunos que participaram de um espaço formativo no centro de inclusão produtiva (CIP) no município de Ananindeua-PA, ancorados na temática da redação do Enem em 2022 e que configurou ação das atividades desta pesquisa. Para tanto, os textos foram analisados e confrontados com os pressupostos teóricos adotados para este estudo Possenti (2017), Cantarim; Bertucci; Almeida (2017) e Silva (2022). A investigação identificou as naturezas e estratégias, as quais foram abordadas dentro dos espaços de formação, na produção textual dos referidos alunos, assim, comprovando a hipótese de que as estratégias foram utilizadas e eficazes para a defesa do ponto de vista no ato elocucionário. O estudo concluiu que os alunos utilizaram várias estratégias argumentativas em seu texto, as quais deram a consistência e coerência da sua argumentação, uma vez que tais contribuem na organização lógica dos pensamentos, sendo assim, sua ausência poderia implicar em diversas problemáticas de textualidade.

Palavras-Chave: Redação do Enem. Competência 3. Estratégias argumentativas.

Abstract: The present work aims, in general terms, to investigate the use of argumentative strategies in the essay genre of the Enem, verifying, classifying, and analyzing the natures and strategies used by the producers of the texts analyzed here. Methodologically, this study takes a qualitative approach, supported by a case study, which used two textual productions on the topic of "Ways to combat fake news," by students who participated in a formative space at the Center for Productive Inclusion (CIP) in the municipality of Ananindeua-PA, anchored in the theme of the Enem essay in 2022 and which constituted the action of the activities of this research. Therefore, the texts were analyzed and compared with the theoretical assumptions adopted for this study by Possenti (2017), Cantarim; Bertucci; Almeida (2017), and Silva (2022). The investigation identified the natures and strategies, which were addressed within the training spaces, in the textual production of the mentioned students, thus confirming the hypothesis that the strategies were used and effective for defending the point of view in the elocutionary act. The study concluded that the students used several argumentative strategies in their text, which gave consistency and coherence to their argumentation, as such strategies contribute to the logical organization of thoughts, and their absence could result in various textual problems.

KEYWORDS: Enem writing. Competence 3. Argumentation. Argumentative strategies.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é criado em 1998 com o objetivo de ser uma ferramenta verificadora da situação do ensino médio. O Enem foi elaborado a partir da implementação dos parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais trouxeram diretrizes curriculares para a organização do ensino brasileiro. Com isso, neste primeiro momento, segundo Paulinelli e Fortunato (2016) houve uma baixa adesão de participantes a realização da prova. Anos mais tarde, o Enem se reconfigura e passa a ter uma enorme adesão por conta dos programas educacionais e a substituição de vestibulares tradicionais segundo as autoras.

Como enunciado, em 2009 o Enem é reformulado e passa a exigir dos participantes várias competências e habilidades em torno de cinco áreas do conhecimento a saber: I- Linguagens e códigos, II- Ciências Humanas e suas tecnologias, III- Matemáticas e suas tecnologias, IV- Ciências da natureza e suas tecnologias e V- Redação do Enem. Para fins do estudo aqui proposto, debruçar-nos-emos sobre a redação do Enem, a fim de construir análises em prol das suas particularidades.

Nesse sentido, realizaremos análises sobre a argumentação, pautando-se nos pressupostos teóricos selecionados para elaboração deste estudo, os quais fundamentam-se, principalmente, no documento *a redação do Enem: cartilha do participante*, que é um material que contém as diretrizes da elaboração do texto. Dessa forma, partimos da seguinte situação questionadora: Quais as principais estratégias utilizadas na elaboração da redação do Enem? Com isso, em linhas gerais, nosso objetivo é de investigar a presença de quais estratégias argumentativas são utilizadas na elaboração da redação.

Também, o estudo, identifica, classifica e analisa essas estratégias, a fim de ampliar as discussões sobre a argumentação da redação do Enem, a qual segundo Reinaldo (2002) tem sido objeto de investigação de várias ciências da linguagem, inclusive a análise do discurso. Diante disso, para fins metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa por, segundo Bogdan; Bicen (1994) analisar seus dados de forma indutiva, assim, realizando generalizações e possibilitando inferências como afirma Severino (2007).

Com isso, o tipo de pesquisa é o estudo de casos, o qual orienta as instrumentações para produção e tratamento dos dados. Dessa forma o trabalho se divide em quatro partes a saber: I- Fundamentação teórica dos pressupostos que postulam à argumentação do Enem, II- Descrição dos materiais e métodos utilizados na produção de dados, III- Análise dos dados produzidos pelo estudo e IV- Considerações finais do autor. Portanto, o estudo conclui que há várias estratégias argumentativas e que essas são necessárias para a construção do texto.

1 A ARGUMENTAÇÃO NA REDAÇÃO DO ENEM

Antes de iniciar esta discussão, é necessário que elucidemos o que entendemos por gêneros textuais e discursivos, uma vez que o presente estudo tem por objeto o texto que inscreve uma materialidade discursiva, além de sua categoria de análise ser a argumentativa, assim, reafirmando que o Texto mais o discurso são complementares a formação do gênero (T + D = G). Para Bakhtin (2011):

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. (BAKHTIN, 2011, p. 301-302)

Quando falamos de redação do Enem, lembramos que o texto é composto de várias habilidades e competências no seu processo de produção, pois o exame possui cinco diretrizes que norteiam a escrita e a posterior avaliação, pois é válido lembrar que para Koch; Travaglia (2018) todo texto é produzido para alguém o ler, o que neste caso, é a figura do avaliador.

Mas nosso trabalho não se prende a discutir a imagem mencionada acima, mas nos aspectos que compõe a redação, com o foco voltado a sua argumentação, principalmente, as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos. Nesse sentido, dentro das competências, há uma específica, a competência três, que versa sobre a argumentação, em que segundo Brasil (2017):

SELECIONAR, RELACIONAR, ORGANIZAR E INTERPRETAR INFORMAÇÕES, FATOS, OPINIÕES E ARGUMENTOS EM DEFESA DE UM PONTO DE Vista (...) como você, em seu texto, seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa do ponto de vista escolhido. É preciso, então, elaborar um texto que apresente, claramente, uma ideia a ser defendida e os argumentos que justifiquem a posição assumida por você em relação à temática da proposta de redação. (BRASIL, 2020, p. 21)

A partir disso, podemos dizer que a redação do Enem é fundamental para o tipo de texto que o exame exige, sendo este “O texto do tipo dissertativo-argumentativo é aquele que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. É fundamentado com argumentos, a fim de influenciar a opinião do leitor’ (BRASIL, 2020, p. 18). Dessa forma observamos que desde a tipologia até as diretrizes é estabelecida a relação indissociável da argumentação nessa produção.

Diante disso, ratificamos a necessidade da argumentação, mas cabe a ressalva de que o ato de argumentar não é tão simples e requer do aluno conhecimentos diversificados para a construção, organização e inteligibilidade do seu ponto de vista. “O estudante deve lançar mão de um repertório variado” (PAULINELLI; FORTUNATO, 2016, p. 6) o que podemos entender que é o seu conhecimento de mundo, conhecimento linguístico, conhecimento científico e todas suas habilidades discursivas. Para Koch; Travaglia (2018) um texto, além de escrito, precisa ser coerente, o que compreendemos que para se argumentar de forma assertiva a convencer o seu corretor, há a necessidade da inteligibilidade do seu texto, a qual está contida nas diretrizes do exame e, principalmente, relacionada a esta competência três.

Partindo desses pressupostos, abaixo, traremos o quadro de avaliação da competência três para que possamos compreender, mais especificamente, o que é cobrado do aluno para se ter uma boa nota.

QUADRO 01- COMPETÊNCIA 3

200 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.
160 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
120 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
80 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
40 pontos	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
0 ponto	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

Fonte: Cartilha do Participante (2020)

Podemos observar que o quadro acima traz, sistematicamente, os parâmetros de avaliação e atribuição de nota. É comum verificar que a palavra argumento é sempre o primeiro ponto de cada explicação, e esta sempre adjetivada por um qualificador que aponta a efetividade da estratégia selecionada. Para Possenti (2017) os argumentos são classificados em algumas naturezas e, principalmente, nos mais frequentes dentro da redação do Enem. “Lógica”, “qualitativo”, “quantitativo”, “científico” e “ideológico” (POSSENTI, 2017) são as naturezas trazidas pelo autor e que, a partir delas, são dadas as estratégias argumentativas.

Para cada natureza argumentativa, Possenti (2017) atribui uma dada estratégia argumentativa, por exemplo, no campo da lógica, são dadas as estratégias indutivas e dedutivas. Em seus estudos, o pesquisador Silva, (2022) elaborou um quadro que traz as principais estratégias de argumentação dentro da redação do Enem. Segundo Silva (2022) o quadro remonta, com base nos pressupostos de Possenti e da cartilha do participante, as principais estratégias argumentativas utilizadas na produção textual desses alunos.

QUADRO 02- ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

ESTRATÉGIA	DEFINIÇÃO
PROVAS CONCRETAS	É a estratégia de argumentação pela apresentação de dados quantitativos
EXEMPLIFICAÇÃO	Estratégia que realiza ilustrações para comprovar a tese.
AUTORIDADE	Estratégia de autores renomados no assunto, que comprovam o ponto de vista defendido.
CAUSA E CONSEQUÊNCIA	Estratégia que apresenta as ações em sequência, em que aponta a causa do problema e suas consequências.
LÓGICA	As estratégias lógicas podem ser de duas naturezas: dedutiva e indutiva.
SENSO COMUM	São as opiniões comuns da sociedade em geral.

Fonte: Silva, 2022, p. 43

Podemos observar que cada estratégia possui sua definição bem alinhada no que, por exemplo, defini Possenti (2017) ao traçar um panorama dessas estratégias ou no que descreve Cantarin; Betucci; Almeida (2017):

Esses argumentos (raciocínios) podem ser de diferentes tipos, como provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema). Em geral, textos dissertativos-argumentativos devem apresentar mais de um argumento, a fim de que a ideia possa ser defendida de diferentes maneiras, e também evitar argumentos de senso comum, os quais, embora válidos, podem ser fruto de uma reflexão muito rasa, o que não condiz com o gênero (CANTARIN, BERTUCCI, ALMEIDA, 2017, p. 84).

No exposto acima, os autores também postulam sobre as estratégias argumentativas, apesar de chamarem de raciocínio. Com base em toda a bibliografia levantada, são as estratégias que encontramos de forma recorrente nos estudos e nas análises que se voltam a estudar este gênero textual.

Diante disso, cabe ressaltar que a argumentação e suas estratégias são as principais responsáveis pela construção das ideias apresentadas em um texto, pois antes de argumentar, é preciso mobilizar outros vários conhecimentos como afirma Paulinelli; Fortunato (2016).

2 Metodologia

Para fins metodológicos, este estudo caracteriza-se em uma abordagem qualitativa, inicialmente, por se preocupar, segundo Bogdan; Biklen (1994) com o processo e não meramente com os resultados. Em uma pesquisa qualitativa em educação, segundo os autores, a fonte direta dos dados é a escola e seus dados são analisados de forma indutiva, assim, sem desconsiderar o que já foi dito antes em outras perspectivas. Nesse sentido, este trabalho, de acordo com o que foi supracitado, propôs-se a produzir seus dados no Centro de Inclusão Produtiva (CIP) de Ananindeua-PA¹. Como procedimentos, apoiamos-nos no estudo de casos que, segundo Severino (2007):

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral. O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. (SEVERINO, 2007, p. 84)

Cabe ressaltar que o estudo de caso também elege um grupo específico para representar outros casos, assim, realizando inferências e generalizações, o que Bogdan; Biklen (1994) apontam que um pesquisador qualitativo analisa, novamente, seus dados indutivamente. O foco do trabalho é de verificar e analisar as estratégias argumentativas que os alunos utilizaram em sua produção. As redações foram produzidas pelos alunos que participaram de uma formação no ano de 2022 No referido Centro.

Foi dada uma folha de redação similar a utilizada pelo Ministério da Educação (MEC), em que os alunos dissertaram sobre o tema “Caminhos para combater as fake News no Brasil. Esta formação tinha por objetivo trabalhar os aspectos do gênero redação do Enem e suas estratégias argumentativas. Participaram do espaço cerca de oito alunos em seis encontros matutinos de duas horas. Diante disso, para atender as especificidades do gênero ao qual se escreve este texto de pesquisa, optamos por eleger apenas duas redações de dois alunos, a fim de verificar quais as estratégias que eles utilizaram.

Estas foram as redações com a pontuação mais alta e o tratamento dos dados se deu com a transcrição da redação e o confronto do texto dos alunos com os referenciais adotados e a tabela de Silva (2022).

¹ O CIP é uma instituição vinculada a secretaria de assistência social e trabalho, que tem por objetivo oferecer a população qualificação, em diversas áreas, e apoio a produção laboral e empreendedorismo no município.

Como vimos, o foco aqui é a verificação e análise das estratégias argumentativas que os alunos utilizaram em sua produção textual. A seguir, transcrevemos os textos dos alunos para facilitar o processo de análise deles. Ratificamos que foram utilizadas as descrições de Possenti (2017), Cantarim; Bertucci; Almeida (2017) e a tabela de Silva (2022) para classificar e analisar os tipos de argumento.

TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO 01

Atualmente, tem-se discutido muito sobre as fakenews e todas as problemáticas que elas têm trazido para a nossa sociedade. Logo, há a necessidade de se combater tais práticas.

Segundo o portal “Fato ou fake” (vinculado ao site G1) o número de notícias falsas tem aumentado demasiadamente, o que está atribuído ao amplo universo das redes sociais e seus alcances. No Brasil, nos últimos anos, tem sido visto com muito mais frequência essas práticas, bem como as notícias falsas divulgadas ao longo da pandemia do novo Coronavírus em 2020.

No caso do exemplo acima, veicular essas notícias falsas trouxe uma série de consequências desastrosas e muitas desinformações à sociedade, que se dividiu e muitos não atenderam as recomendações da OMS e contribuíram no aumento de casos da doença.

Também, um outro caso forte foi as desinformações sobre as vacinas, em que muitas vezes se veiculavam notícias de que elas matavam, por exemplo. Isso, também, contribuiu no aumento e na morte de muitos cidadãos.

Diante disso, acredita-se que a implementação de projetos dentro das escolas que contemplem essas temáticas, pode contribuir de forma significativa na diminuição da publicação dessas práticas. Oficinas e palestras podem se demonstrarem eficazes nesse combate, uma vez que tais possuem potenciais transformadores. (AUTOR A- “Margarida, 2021)

Para iniciarmos esta análise, cabe ressaltar que o aluno atendeu a todos os critérios exigidos nas diretrizes da Redação do Enem. Podemos observar que é um texto extremamente argumentativo, que traz fatos e utiliza de várias estratégias para construir sua argumentação. Na introdução, verificamos a apresentação do tema e tese se dá em decorrência do fato trazido no período anterior, isto é, o fato de que as fake News devem ser combatidas é por conta das problemáticas que elas trazem a sociedade, sendo assim, podemos classificar este argumento como uma causa e consequência segundo Silva (2022).

Em seguida, no segundo parágrafo, encontramos argumentos de várias naturezas, bem como as ideológicas, quantitativas e qualitativas segundo Possenti (2017). Um primeiro dado a se analisar é o fato de o autor trazer uma autoridade no assunto, que é o portal de notícias *fato ou fake*, que é um consócio de vários veículos prestigiados de informação na sociedade brasileira. O autor traz essa autoridade para validar o seu dado quantitativo, em que é expressado em um aumento da divulgação dos fatos mentirosos, assim, caracterizando uma argumentação por provas concretas também, em que se apresenta dados para comprovar a ideia. Além disso, ainda neste parágrafo, no período seguinte, encontramos uma estratégia ilustrativa, pois o autor utiliza do exemplo das notícias falsas divulgadas durante o período da pandemia de Covid 19, assim, exemplificando alguns fatos, os quais serão mais detalhados no parágrafo seguinte.

Em seu terceiro parágrafo, o autor traz mais detalhes da sua estratégia de ilustrar todos os fatos sobre a pandemia de Covid 19 e as consequências que acarretaram da adoção de medidas propagadas por estas informações mentirosas, o que constrói uma estratégia de causa e consequência novamente. Dando gancho para o parágrafo seguinte e utilizando de um articulador de adição no início do enunciado, o autor ilustra, novamente, ao narrar a veiculação de notícias falsas sobre as vacinas e trazer um ponto do que se acreditava sobre elas, o que, novamente, exemplifica uma consequência dessas informações, assim, podemos dizer que há causa e consequência na estratégia do autor novamente.

Por fim, ele apresenta sua conclusão de forma muito simples, sem atender há alguns critérios estabelecidos pelo MEC. Mas o teor e a estratégia argumentativa, fortemente empregada, é a de causa e consequência novamente, em que as ações a serem desenvolvidas trarão uma melhoria para a sociedade brasileira. Em linhas gerais, observamos que o autor da primeira redação utilizou muito da estratégia de causa e consequência e da ilustração para fundamentar sua tese.

TRANSCRIÇÃO DA REDAÇÃO 02

O significado de fake News é notícia falsa, a qual é publicada com o objetivo de desinformar e alienar, muitas vezes a população a determinada ideologia ou crença. Nesse sentido, é necessário que sejam implementadas ações para combater essa propagação criminosa.

Se publicar notícias falsas pode ser considerado um crime e uma pessoa pública tais conteúdos, podemos dizer que esta pessoa comete um crime contra o Estado. O que queremos dizer é que as notícias falsas tem atingido muitas famílias de forma negativa no Brasil.

As notícias falsas sobre as vacinas, por exemplo, em que se diziam que elas não protegiam ou levavam as pessoas à morte, acarretou em uma não adesão ao movimento vacinal e isso, por consequência, levou estas pessoas a se contaminarem de forma grave com as doenças, como no caso da Covid 19.

Portanto, acreditamos que devem ser implementadas políticas públicas que se voltem a conscientização da população e uma maior punição a quem divulga notícias falsas. Podemos partir de uma campanha de conscientização que alerte os riscos das fake News nas escolas e outros locais, os quais podem servir como lugar de enfrentamento. (AUTOR B - "margarida", 2022)

Inicialmente, vale ressaltar, novamente, que a redação segue atendendo critérios estabelecidos pelo MEC. Podemos dizer que atende ao gênero e a tipologia dissertativa-argumentativa. Em seu primeiro parágrafo, o autor traz a sua tese em uma relação de causa e consequência com a contextualização do tema no primeiro período, que traz a conceituação da terminologia fake News e algumas consequências de sua propagação. Assim, o a estratégia-chave aqui é a causa e consequência, que segundo Cantarim; Bertucci; Almeida (2017) é a apresentação de ações que decorrem de outras.

No parágrafo seguinte, podemos dizer que temos um argumento de natureza lógica, pois o autor parte de uma premissa maior que é a lei que estabelece a notícia falsa como crime e chega até uma premissa menor que é a pessoa que a veicula, logo o autor conclui que o indivíduo é um criminoso, segundo suas palavras. Este tipo de argumentação é chamado de estratégia dedutiva que para Possenti (2017) ocorre quando há uma premissa maior e outra menor que gera uma conclusão. Em linhas gerais, o pensamento poderia ser traduzido em que publicar fake News é crime; alguém publicou fake News; logo ela cometeu um crime. No período seguinte, o autor traz, novamente, a ideia de causa e consequência, ao afirmar que o ato de publicação dessas informações mentirosas atingiu de forma muito negativa as famílias brasileiras.

Para sustentar a sua estratégia anterior, no parágrafo seguinte, o autor utiliza a estratégia argumentativa de ilustração, assim, trazendo os fatos narrados sobre a vacina e as notícias dadas a ela naquele contexto. Também, reforçando à estratégia anterior, o autor utiliza, mais uma vez, a estratégia de causa e consequência ao afirmar que a baixa vacinal propiciou a morte e contaminação de várias pessoas pela Covid 19, por exemplo.

Por fim, o autor traz uma proposta de intervenção calcada na estratégia de causa e consequência, em que a partir da implementação de campanhas de conscientização, pode-se reduzir o número de divulgação de fake News. Em linhas gerais, observamos que o autor utilizou mais a estratégia de argumentação de causa e consequência, além da dedução e da ilustração, o que trouxe uma boa construção dos seus argumentos. Portanto, observamos que nas análises das duas redações, propostas que neste estudo, apontou a necessidade do uso das estratégias para organizar o pensamento dos autores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Enem é um exame que tem impactado na vida de milhões de jovens brasileiros, os quais, principalmente, desejam pleitear uma vaga em instituições públicas de ensino superior ou a programas educacionais vinculados ao MEC com a garantia do ensino superior também. Diante disso, reafirmamos a necessidade de mais estudos que se voltem a descrever, analisar e criar metodologias para um maior rendimento do aluno na prova. Nesse sentido, cabe destacar a redação do Enem, que é um gênero textual, que se difere da redação escolar, mas traz toda a sua complexidade, transdisciplinaridade e conhecimento de mundo para sua construção. Daí o reforço da criação de métodos e análises que visem contribuir com o ensino e aprendizagem em sala de aula.

A partir do estudo descrito acima, podemos observar toda a complexidade em se argumentar, pois, por meio do estudo, percebemos a mobilização de vários conhecimentos para se tecer e sustentar um ponto de vista. Com as análises argumentativas, foi possível verificar e analisar quais as estratégias que os alunos utilizaram para fundamentar e dar coerência ao que se queria dizer. Diante disso, fica evidente que para argumentar, faz-se necessária a adoção de estratégias, as quais devem fazer parte do repertório linguístico-discursivo do aluno.

Nesse sentido, verificamos as estratégias mais recorrentes na construção dos argumentos e a dimensão persuasiva que ela traz consigo. Um outro ponto que cabe destacar é o de que todo o referencial adotado para fundamentar este estudo, trouxe a luz ao nosso objeto, assim, permitindo definir com mais clareza os objetivos do estudo.

Por fim, por se tratar de um artigo, o estudo se limitou a analisar apenas duas redações por conta do gênero científico e das limitações de páginas, mas o estudo deixa o caminho aberto a demais pesquisadores que almejem estudar e aprofundar os estudos em argumentação na redação do Enem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto. BORGES, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 31 mar. 2022.

CANTARIN, M. M.; BERTUCCI, R. A.; ALMEIDA, R. C. **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores in *A análise do texto dissertativo-argumentativo* / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, 81 - 93. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/textos-dissertativo-argumentativos-subsidios-para-qualificacao-de-avaliadores>. Acesso em: 01 fev. 2022.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. - 18. ed., 5. reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

PAULINELLI, M. P. T; FORTUNATO, G. C. **A redação do Enem a luz dos gêneros textuais**. *RevLet*, v. 8, 2016, p.282-300. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/367.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

POSSENTI, S. **Argumentação** in: *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores* / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017, 109 - 116. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/textos-dissertativo-argumentativos-subsidios-para-qualificacao-de->

REINALDO, M. A. G. M. **Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM?**. *Revista do GELNE*, Fortaleza, v. 4, n.1, 2002. Disponível em < http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_sum.htm>. Acesso em 25 ago. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

SILVA, R. L. I. N. **A produção de sentidos: um estudo sobre a avaliação da coerência textual no gênero redação do ENEM**. 2022. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Faculdade de Estudos da Linguagem, Curso de Licenciatura Plena em Letras, Habilitação em Língua Portuguesa, Marabá, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unifesspa.edu.br/jspui/handle/123456789/2050>. Acesso em: 29 de dezembro de 2022.

