

Diego de Oliveira | Joelinton Freitas
Organizadores

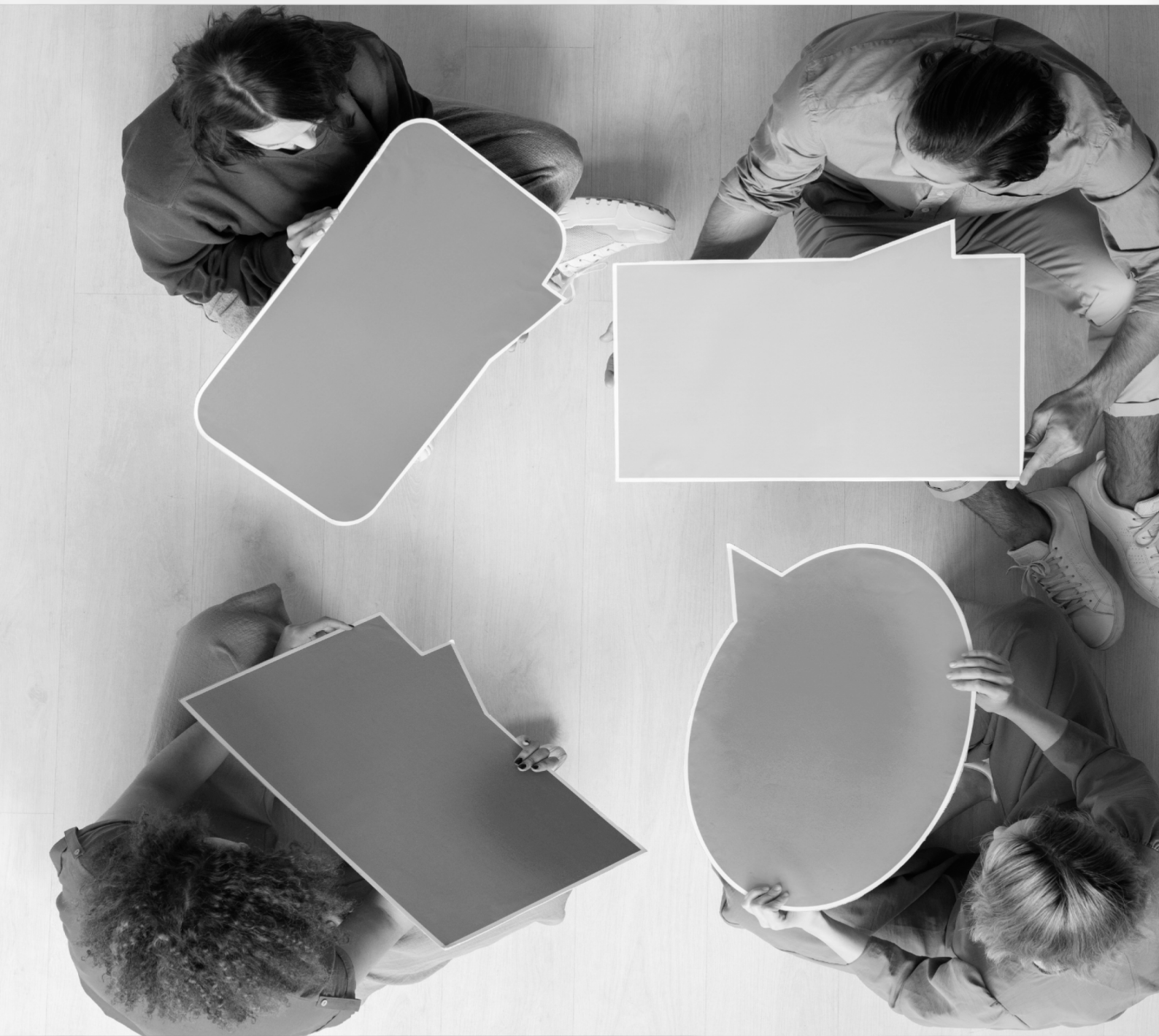


A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE:

DESAFIOS, REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

ARCO
EDITORES ● ● ●

Diego de Oliveira | Joelinton Freitas
Organizadores



A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE:

DESAFIOS, REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliane de Freitas Leite

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A avaliação de línguas na contemporaneidade [livro eletrônico] : desafios, reflexões e encaminhamentos / organização Diego de Oliveira, Joelinton Freitas. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-294-3

1. Aprendizagem 2. Línguas - Estudo e ensino
3. Língua inglesa - Estudo e ensino 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino 5. Professores - Formação I. Oliveira, Diego de. II. Freitas, Joelinton.

24-214600

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



10.48209/978-65-5417-294-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

Desenvolvemos esta obra, intitulada *Avaliação de línguas na contemporaneidade: Desafios, reflexões e encaminhamentos*, a fim de abordar as diferentes facetas da avaliação de línguas: contemplamos, neste livro, estudos voltados à formação de professores de línguas, investigações empíricas acerca da avaliação enquanto dinâmicas sociais e investigações que discorrem acerca do ensino de línguas em contextos de profissionalização. Dessa forma, compreendemos que os autores que colaboraram com a construção deste espaço de debate favorecem, através de seus trabalhos singulares, diferentes perspectivas dos estudos da avaliação de línguas na contemporaneidade.

O primeiro capítulo, intitulado *Atitudes Linguísticas a partir do grau de escolarização em contexto intergeracional no interior da Paraíba*, trata da complexidade dos atos de fala e sua relação com as identidades que permeiam uma comunidade no interior do Brasil. Através de uma análise minuciosa, Aneline da Silva Juvino e André Luiz Souza-Silva discorrem acerca do preconceito linguístico e das variedades do português brasileiro, destrinchando relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos através da língua. Este capítulo contribui especialmente para os debates da avaliação enquanto dinâmica social sob a perspectiva dos estudos do português como língua materna,

O segundo capítulo, intitulado *Inglês para Fins Profissionais: o que diz o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sobre o uso de Inglês na área de Desenvolvimento de Sistemas?*, discorre acerca do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e suas orientações para o ensino de língua inglesa. Luciana Moraes Silva Octaviano evidencia, através do emprego preciso da Análise de Conteúdo, que o CNCT carece de informações mais abrangentes no que tange o ensino de língua inglesa, o que compreende também aspectos avaliativos

relevantes voltadas à avaliação de proficiência. Este capítulo levanta questões importantes para a avaliação e ensino de línguas estrangeiras sensíveis aos profissionais e alunos de cursos e disciplinas de línguas para fins específicos.

O terceiro capítulo, intitulado *O uso da sequência didática para avaliação formativa em língua portuguesa de alunos do ensino médio*, faz importantes apontamentos acerca de uma experiência pedagógica que envolve a utilização de uma sequência didática enquanto instrumento de avaliação linguística. Elaine Bedin Dornellas e Joelinton Fernando de Freitas destacam a importância do processo avaliativo em contextos escolares e que sequências didáticas possuem um alto potencial formativo enquanto instrumentos de intervenção. Este capítulo auxilia professores e pesquisadores a compreenderem os impactos do uso das sequências didáticas e traz dados empíricos que podem auxiliar professores em sua prática pedagógica.

O quarto capítulo, intitulado *Representações visuais sobre a avaliação no ensino e na aprendizagem de inglês: O que dizem os professores em pré-serviço?*, explora percepções de futuros professores de línguas acerca da avaliação de línguas, trazendo luz a importantes questões relacionadas aos cursos de licenciatura em Letras. Joelinton Fernando de Freitas levanta debates a aspectos fundamentais do letramento em avaliação de professores de línguas, analisando dados acerca de suas percepções relativas às suas crenças, ao *feedback* corretivo, ao construto de proficiência, à autoavaliação entre outros. Este capítulo favorece debates acerca da importância de haver disciplinas específicas sobre avaliação nos cursos de licenciatura e estabelece paralelos acerca de suas implicações no ensino superior e básico.

Por fim, o último capítulo intitulado *O sequestro da ação pedagógica*, trata da avaliação enquanto dinâmica social a partir das teorias de Foucault e Bourdieu. Diego Fernando de Oliveira argumenta que a ação pedagógica transpassa os limites das instituições educacionais e que, no caso das famílias transnacionais, a família desempenha um papel importante no processo

de aprendizagem de línguas. Este capítulo aborda os impactos da educação e avaliação linguísticas enquanto processos normalizadores e delineia os espaços de ensino-aprendizagem enquanto territórios férteis para a construção de uma contra-norma.

Tendo em vista a breve apresentação desta obra, convidamos o leitor a explorar as grandes questões da avaliação de línguas característicos da nossa contemporaneidade e a refletir acerca do impacto da educação linguística em seus múltiplos sentidos.

Diego Fernando de Oliveira
Joelinton Fernando de Freitas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Atitudes Linguísticas a partir do Grau de Escolarização em Contexto Intergeracional no Interior da Paraíba.....10

Analine da Silva Juvino

André Luiz Souza-Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-294-0

CAPÍTULO 2

Inglês para Fins Profissionais: o que diz o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sobre o uso de Inglês na área de Desenvolvimento de Sistemas?.....36

Luciana Moraes Silva Octaviano

doi: 10.48209/978-65-5417-294-1

CAPÍTULO 3

O Uso da Sequência Didática para Avaliação Formativa em Língua Portuguesa de Alunos do Ensino Médio.....53

Elaine Bedin Dornellas

Joelinton Fernando de Freitas

doi: 10.48209/978-65-5417-294-2

CAPÍTULO 4

Representações Visuais sobre a Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Inglês: o que dizem os professores em pré-serviço?.....71

Joelinton Fernando de Freitas

doi: 10.48209/978-65-5417-294-4

CAPÍTULO 5

O Sequestro da ação Pedagógica.....85

Diego Fernando de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-294-5

Sobre os Organizadores.....101

Sobre as Autoras e os Autores.....103

CAPÍTULO 1

ATITUDES LINGUÍSTICAS A PARTIR DO GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO EM CONTEXTO INTERGERACIONAL NO INTERIOR DA PARAÍBA

Analine da Silva Juvino

André Luiz Souza-Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-294-0

Introdução¹

A linguagem² retrata a identidade dos falantes, pois, a partir do ato de fala é possível observar inúmeros fatores, a exemplo da origem e local de residência da pessoa, do grau de escolaridade, a classe social, o gênero, entre outros. Assim, é possível questionarmos: de acordo com falantes paraibanos, quais atitudes revelam ser positivas ou negativas em relação às variantes presentes em nossas falas?

As atitudes linguísticas de pessoas que habitam em um mesmo local podem ser semelhantes por causa de suas origens, mas podem divergir em determinadas circunstâncias, pois, apesar de serem residentes de um mesmo local,

1 Trabalho apresentado no *XI Encontro de Sociolinguística* (2021) e o resumo está disponível em: < <https://doity.com.br/anais/xiencontrodesociolinguistica/trabalho/219090>>. Acesso em 26 de mai. 2024.

2 Aqui, adotamos o termo linguagem na compreensão de um fenômeno de caráter enunciativo e discursivo, o qual diz respeito a toda e qualquer manifestação que tenha a interferência de sujeitos.

os falantes têm um nível de escolarização distinto, por exemplo. Dessa forma, por causa dessa variável é possível observar atitudes positivas ou negativas em relação aos sujeitos, assim, também é possível destacar que falantes da região nordeste são alvos de discriminação por terem um léxico que se distancia da marca dos falantes de outras regiões, por exemplo.

O objetivo deste trabalho é analisar atitudes linguísticas de três falantes de origem paraibana e mesma família, mas que são de gerações diferentes e com níveis de escolaridade também distintos para identificar a atitude linguística desses falantes a partir do contexto intergeracional, bem como o papel do grau de escolaridade em relação às atitudes, o que recairá sobre reflexões a respeito de aspectos que envolvem o preconceito linguístico (cf. Juvino, 2021).

Este trabalho justifica-se por uma curiosidade a respeito das formas existentes de falar do português brasileiro da Paraíba, especialmente questões dialetais nordestinas, bem como a relação entre a língua³ e a sociedade. Além disso, a pesquisa é uma contribuição social para a área dos estudos atitudinais, observando como é puramente social as avaliações negativas de inúmeros brasileiros em relação aos diferentes falares. Ademais, as noções dos estudos de atitudes linguísticas contribuem para a educação básica, em que os alunos podem aprofundar seus estudos sobre o preconceito linguístico e os efeitos da discriminação pela linguagem, buscando entender como a gramática normativa não é um modelo único de língua, possibilitando que conheçam e valorizem as variedades linguísticas.

Sociolinguística e alguns Desdobramentos

A Sociolinguística é uma área ampla que estuda o vínculo entre a língua e a sociedade, dessa forma, suas três principais correntes são: a Dialetologia, a Sociolinguística Interacionista e a Variacionista. A sociolinguística trata das afinidades existentes entre uso linguístico e meio social em que se inserem os falantes.

³ Aqui, entendemos língua como um fato social, enfatizando o caráter transformável desse objeto.

A prática linguística é inata à sociedade, pois os indivíduos de uma mesma comunidade partilham de uma cultura comunicativa em comum, em síntese, é inviável pensar a linguística fora do contexto social, pois, conforme Labov (2008, p. 13), “por vários anos, resisti ao termo sociolinguística, já que ele implica que pode haver uma teoria ou prática linguística bem sucedida que não é social [...]”, sendo esse autor referência para a Teoria Variacionista, uma vez que concebe a transformação da língua como parte dos fenômenos da língua em uso.

Segundo Veloso (2014), Penelope Eckert – linguista estadunidense – tripartiu a vertente variacionista em três ondas. De acordo com a autora, a primeira onda remete diretamente aos estudos de William Labov, também chamados de estudos clássicos na vertente variacionistas, isso a partir de uma perspectiva de larga escala e com células sociodemográficas extensas. Já a segunda onda estuda as variantes dentro de uma determinada comunidade, visando à percepção de um grupo menor no seio da sociedade. Por fim, na terceira onda, os níveis de variação dos sujeitos são analisados com base em comunidades de práticas e acrescenta que esta vertente investiga um conceito comum a todos no desempenho estilístico, de modo que a formação identitária resulta de um processo linguístico que transcende de maneira que o indivíduo coordene o estilo, considerando a construção de uma *persona*.

Dessa forma, é perceptível que a sociolinguística engloba diferentes questões, tanto sociais quanto identitárias e, assim, os estudos dessas três ondas têm a sua contribuição para a compreensão das questões que envolvem a relação entre língua e sociedade. No ramo da sociolinguística, encontram-se diversos aspectos a serem estudados, por exemplo as reações subjetivas, pois é muito comum os seres humanos criticarem de forma positiva ou negativa indivíduos desconhecidos, seja por sua fala, aparência, entre tantas outras circunstâncias que possibilitem julgamento.

Tornou-se habitual paraibanos, por exemplo, viajarem para outras regiões, como Rio de Janeiro ou São Paulo, em busca de oportunidades de emprego, porém, nem tudo acontece da forma como se imagina, uma vez que paraibanos são, muitas vezes, alvo de alguns preconceitos, seja por seus aspectos pessoais, a exemplo características físicas, formas de se vestir, de se comportar, ou, principalmente, por seu modo de falar. Nessa direção, ressaltamos que todos os brasileiros falam a mesma língua, a Portuguesa, mas cada região tem um dialeto⁴ com características específicas.

É possível observar que os sotaques podem ser motivo de crítica por ouvintes de outro estado e isso afeta a vida dos falantes. É o que se pode compreender através de Hora, quando retrata os preconceitos linguísticos que por muitas vezes não são caracterizados como preconceito, vejamos a seguir:

Essas atitudes em relação à língua mascaram um preconceito, em nível nacional, que discrimina regiões e pessoas, o que é danoso nas relações pessoais e profissionais, uma vez que afeta a vida da pessoa, tirando-lhe, muitas vezes, boas oportunidades (HORA, 2011, p. 15).

As línguas funcionam mediante um sistema linguístico, o qual passam por efeitos de padronização linguística (HORA, 2011), retratando no senso comum que existe uma única forma correta de falar, logo, é compreensível que uma razoável parcela da sociedade acredite apenas nas formas apontadas pela gramática normativa como o único modelo a ser seguido. Como os falantes têm suas identidades linguísticas contestadas, então, julgam o modo que pessoas de sua localidade falam para agradar outrem ou até mesmo mudam suas expressões acreditando que seja errado e vão em busca de outras palavras e expressões que são reconhecidas como corretas, podendo mudar até sua pronúncia para se acomodarem a uma localidade que não é a sua de origem.

Nesse contexto, é importante ressaltar os fatores extralinguísticos que interferem no processo de heterogeneidade linguística, os quais podem ser faixa

⁴ Neste trabalho, trata-se do conjunto de marcas linguísticas inseridas numa comunidade maior de falantes de uma mesma língua, logo, qualquer variedade linguística coexistente com outra.

etária, mercado de trabalho, gênero, origem, redes sociais, grau de escolarização etc., como aponta Bortoni-Ricardo (2004). Desse modo, podemos observar que um forte fator que influencia o preconceito em relação a língua é o grau de escolarização.

O sotaque e as questões regionais, muitas vezes, são caracterizados como uma forma não-padrão, pois as variantes regionais são difíceis de serem aceitas por falantes de outras localidades, isso está presente também entre gerações, pois os jovens ainda possuem um pensamento de que os idosos utilizem uma linguagem atrasada. Contudo, os idosos, por serem de uma geração anterior, utilizam ainda as mesmas gírias que utilizavam na juventude e, com o passar do tempo, algumas delas caíram em desuso, a exemplo das gírias “pão” e “broto” assim, os idosos costumavam chamar rapazes atraentes de “pão” e garotas bonitas de “broto”. Vale ressaltar que essas expressões não são utilizadas pelos jovens de atualmente o que pode acarretar numa falta de compreensão da mensagem.

Essas são questões em que se percebe o preconceito com pessoas que utilizam gírias de sua época de juventude, pois, ocorrem várias áreas onde a discriminação está inserida e é bastante corriqueiro ver uma abominação de determinadas partes, onde os sujeitos que possuem um nível escolar mais elevado pretendem por meio de sua fala ou escrita diminuir as pessoas que não têm a compreensão sobre determinadas palavras.

E, quem mais sofre com esses julgamentos são pessoas que não tiveram oportunidade de estudar, os que não conseguiram completar seus estudos. A escolarização não é o único fator que interfere no processo linguístico e o Brasil tem um amplo número de pessoas que não tiveram o direito à educação por questões socioeconômicas, assim, alguns julgam que as pessoas que utilizam uma linguagem não-padrão são apenas que não foram à escola e as pessoas que conseguiram estudar são que sabem falar “corretamente”. Na direção dessas reflexões, constatamos que as atitudes presentes na fala de diversas pessoas

trazem marcas positivas ou negativas o que pode influir na questão dos preconceitos linguísticos.

Reflexões sobre Atitudes Linguísticas

As atitudes linguísticas são estudos que estão ganhando cada vez mais importância. A Sociopsicologia é a área responsável por estudar as atitudes e suas formas teóricas. Na Sociolinguística, é observado o procedimento linguístico com relação à diversidade particular de uma variante para a melhor compreensão das atitudes nesse ramo, pois os falantes utilizam a oralidade como forma de expressão e o seu modo de falar está relacionado ao meio social em que estão inseridos.

De modo geral, entendemos que as atitudes são características psicológicas e sociais manifestadas pelos falantes de forma negativa ou positiva, conseguindo influir para um ponto comum ou não no processo de aceitabilidade linguística (KAUFMANN, 2011). As atitudes podem ser assimiladas como uma categoria de composição para resistir de forma conveniente ou até mesmo adversa a uma conjuntura dialogal que consegue estimular uma conduta precisa ou não de acordo com a adaptação de um dialeto, como aponta Kaufmann (2011).

Assim, a atitude linguística “é um estado mental e neural de prontidão, organizado através da experiência, exercendo uma influência diretiva ou dinâmica sobre a resposta de um indivíduo a todos os objetos e situações aos quais está relacionada” (KAUFMANN, 2011, p. 122). Dessa forma, o autor também indica que o estudo sobre as atitudes linguísticas não abrange todos os aspectos precisos no procedimento linguístico, assim, não se pode generalizar as interpretações presentes nas atitudes para todos os comportamentos existentes.

Quando retratamos atitudes linguísticas em meio a um grupo social, pode-se notar que os indivíduos se adequam as atitudes presentes nos grupos em que estão inseridos, pois existe uma grande influência social, então, muitas

vezes, percebe-se a semelhança no falar de pais e filhos, grupos de amigos de uma mesma idade, como aponta Kaufmann (2011).

Ao comparar atitudes e comportamentos não se pode generalizar atitudes gerais a comportamentos específicos (cf. Kaufmann, 2011), pois existe um grande número de pessoas em todo o mundo que possuem atitudes preconceituosas, seja pelo modo de se expressar, de se vestir ou pela cor da sua pele, pode haver empresários com esses pensamentos preconceituosos e por mais que não goste do jeito/aparência da pessoa a quem irá lhe ofertar uma vaga de emprego, acaba o ofertando uma oportunidade, visando ao capitalismo, pois uma pessoa que já sofre discriminação acaba recebendo um salário um salário inferior ao que merece ter.

É perceptível que existe uma forte influência na relação entre atitudes e comportamentos, as atitudes são fatores mentais que têm forte influência no comportamento social de cada indivíduo. Assim, é comum as pessoas terem um comportamento sobre determinadas questões sociais de acordo com suas atitudes, as quais podem ser positivas ou negativas, porém torna-se complicado definir com exatidão a razão pela qual as atitudes e os comportamentos podem entrar em divergência.

As atitudes estão relacionadas aos comportamentos dos indivíduos, assim, é possível observar as marcas culturais presentes em suas falas, podendo verificar se eles aceitam o meio cultural no qual estão inseridos, é o que retrata Lima (2019) e reforça Hora (2011):

A língua exerce fortemente o papel de representação da identidade cultural, de forma que as marcas linguísticas trazidas por um falante, o identifica como pertencente a uma comunidade, bem como revela sua aceitação ou não em ser parte dessa comunidade (LIMA, 2019, p. 93).

[...] as pessoas podem expressar atitudes definidas e consistentes em relação aos falantes que usam estilos particulares de fala. Sejam as atitudes negativas ou positivas elas são, via de regra, influenciadas pelo processo de padronização nas línguas (HORA, 2011, p.19).

Cada pessoa possui sua forma de falar, mas é comum alguns indivíduos terem atitudes negativas em relação ao modo como uma pessoa de uma região distinta a sua fale, o preconceito pode ocorrer em casos em que exista um grau de escolarização distinto e pesquisas demonstram que há atitudes definidas e consistentes a respeito das diferentes formas de falar.

A região Nordeste tem nove estados e cada estado têm sua marca regional. A Paraíba é um estado que tem uma marca regional muito presente no léxico dos habitantes, por exemplo, quando os nordestinos/paraibanos gostam de algo o nomeiam de “arretado”, quando querem um pedaço de um bolo pedem uma “banda” e assim vamos percebendo a variedade linguística presente no falar de pessoas que habitam em uma determinada região.

Nesse sentido, por meio da variação e com os diversos léxicos existentes na Língua Portuguesa, ainda se encontra pessoas que não compreendem, acabam julgando e fazendo piadas com as palavras sobre as quais não têm conhecimento por serem indivíduos de outra localização. Tomar cuidado com essas questões é estar atento para o seguinte: “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2007, p. 09).

Por fim, a pesquisa de Silva (2016) traz análise qualitativa a respeito da variação presente no falar de paraibanos que foram morar em São Paulo. E, faz isso por meio de entrevista com diferentes colaboradores e ao verificarmos uma das respostas que a colaboradora cedeu indica um desprestígio em relação ao sotaque paraibano, e que por ser habitante da Paraíba os moradores tendessem, por exemplo, a falar alto e assim parecendo mal-educado, o que não está isolado das formas linguísticas que paraibanos usam.

Metodologia

O presente trabalho faz-se numa metodologia qualitativa, a qual não precisa de uma fórmula pré-pronta para sua orientação e aqui se fez por meio de uma entrevista face a face, tendo caráter interpretativista. As entrevistas ocorreram por meio do aplicativo Podbean e foram gravadas em agosto de 2021. Os entrevistados são membros de uma mesma família, sendo uma filha, uma mãe e um avô, que são de gerações distintas e com diferentes graus de escolarização. A entrevista contou com o consentimento de todos: uma pessoa analfabeta, uma de ensino médio completo e outra que cursou o ensino superior. Não há identificação dos colaboradores, além disso, as respostas de nossos colaboradores foram transcritas conforme as originais.

O primeiro colaborador não teve acesso a escola, ele não sabia ler nem escrever, mas sempre teve vontade de aprender, porém, não tinha incentivo de sua família e não podia parar de trabalhar para estudar, pois, desde muito jovem, ele trabalhava na roça. Já, a segunda colaboradora é a filha do colaborador 1 e conseguiu ser escolarizada, foi incentivada pelos pais, mas, apesar do incentivo teve dificuldades, pois seus pais não possuíam estudo e não tinha uma condição financeira que lhe ajudasse a continuar estudando. Por fim, a terceira colaboradora vem da geração da mesma família, é filha do colaborador 2 e neta do colaborador 1, possui o ensino superior, teve o apoio dos pais para estudar e sempre gostou de ir à escola.

Para a entrevista, organizamos perguntas que foram organizadas em blocos:

Quadro 01 – Blocos da entrevista

<i>BLOCO I</i> <i>Linguagem e Identidade</i>	<i>BLOCO II</i> <i>Linguagem e Comunicação</i>	<i>BLOCO III</i> <i>Avaliação do próprio falar</i>
1. Você acredita que existe um jeito de falar que seja feio ou bonito? E por quê?	5. Você já sentiu dificuldade ao conversar com pessoas de outra região?	8. Você gosta da sua forma de falar ou mudaria algo?
2. E quando se trata de falar certo ou errado, você acha que existe isso?	6. Você já sentiu dificuldade ao conversar com pessoas que têm um nível de escolaridade maior que o seu?	9. Você já sentiu vergonha pelo modo que você fala? E por quê?
3. Você acredita que existe um jeito nordestino de falar? Poderia me dar exemplos?	7. Entre as pessoas da sua família a interação é acessível?	10. Já passou por alguma situação em que riram ou criticaram a sua forma de falar? Pode me relatar?
4. Você considera que esse jeito de falar faz parte da nossa identidade?		

Fonte: Juvino (2021)

Análise das Entrevistas

No Bloco 1, nossa primeira pergunta aos colaboradores foi a seguinte: você acredita que existe um jeito de falar que seja feio ou bonito? Por quê? Nos foram dadas as seguintes respostas:

Col. 01: Sim, tem gente que sabe aplicar as palavras direitinho e tem outros que não sabem, de todo jeito fala, para falar bonito a pessoa precisa falar as palavras certas.

Col. 02: Não, depende da expressão de cada pessoa, tem gente que tem mais conhecimento, tem gente que não tem, existe pessoas analfabetas que não sabem conjugar os verbos e não consegue falar bonito.

Col. 03: Acredito que cada um fala de acordo com as condições que teve para aprender, mas em relação ao falar bonito vai depender do uso que a pessoa faz da linguagem, pois independente de ser alfabetizado ou não podemos perceber que alguns conseguem transmitir uma mensagem compreensível e acessível a todos, já outros não conseguem passar a mensagem com tanta clareza, assim, a meu ver falar, bonito é quando você consegue se comunicar bem com todos dentro dos contextos em que estão inseridos.

Quando se trata de (01), pode-se afirmar que ele acredita que falar bonito está associado a “aplicar as palavras direitinho” e “falar as palavras certas”, logo, sua crença de um falar bonito tem relação com os padrões de certo e errado, questões que envolvem a gramática normativa e resultam dos efeitos de padronização linguística.

Já para (02), não existe uma forma bonita ou feia de falar, mas, há um pensamento similar a (01), deixando claro que as pessoas para falarem bonito precisam falar as palavras conforme padrões de conjugação, por exemplo, mas reconhece, também, que há pessoas que não têm acesso a esse conhecimento, o qual é ofertado pelas instituições escolares. Desse modo, conforme indica Votre (2015, p. 51) afirma: “a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas”.

Depois, (03) apresenta um conhecimento mais amplo sobre o meio social e a linguagem dos indivíduos, pois acredita que para uma pessoa conseguir falar de forma bonita não é necessário ter um conhecimento profundo sobre as regras, quando analisa-se atitudes percebemos a presença das definições da Sociolinguística que englobam língua e sociedade, assim, pode-se observar a semelhança presente na fala da terceira colaboradora, pois ela envolve a lin-

guagem com o contexto social em que o sujeito está inserido e assim mostra as variáveis de acordo com cada situação social, como as pessoas se expressam com pessoas que possuem uma condição social diferente da sua. Logo, “a força da relação entre atitudes linguísticas e suas manifestações é moderada por variáveis situacionais.” (KAUFMANN, 2011, p.127).

Vale ressaltar que essa postura da colaboradora (03) resulta de sua formação acadêmica, uma vez que é graduada em Letras/Português, o que certamente influencia em sua maneira tanto de ver a língua como de responder à pergunta. E, também questionamos aos colaboradores se quando se trata de falar certo ou errado, se eles acham que existe isso, e obtivemos as seguintes respostas:

Col. 01: Sim, tem quem fala muito certo e tem outros que fala muito errado e acha que tá certo, quem fala errado não sabe aplicar a palavra, olhe, se você me diz uma coisa aqui, qualquer uma coisa que você me diz eu entendo o que você tá dizendo, já tem outro que você diz trezentas vez e ele não entende.

Col. 02: Não, cada pessoa fala do jeito que aprendeu e de acordo com o lugar onde vive, de acordo com a condição dela.

Col. 03: Não, em relação a isso acredito que existe o adequado e o inadequado porque a linguagem deve ser acessível ao contexto, eu costumo falar para os meus alunos que a linguagem é semelhante a roupa que vestimos, nós não vamos vestidos de qualquer maneira para qualquer lugar, da mesma forma é a linguagem não devemos utilizar qualquer linguagem em qualquer situação.

O colaborador (01) acredita que falar certo tem a ver com o entendimento do ouvinte a respeito do que falante fala, se a pessoa que transmite a mensagem falar de forma simples todos que ouvem sua mensagem conseguirão compreender, mas se a mensagem for transmitida de uma forma que apenas alguns compreendam, haverá pessoas que não conseguirão assimilar o que foi dito.

Já para (02), a partir da relação que existe entre língua e sociedade, acredita que todos falam de modo correto ao contexto social que habitam e a condição que lhes forem favoráveis. Desse modo, identificamos uma atitude que abarca o fator socioeconômico.

A (03) traz uma explicação muito comum a estudantes de ensino básico, pois quando estudamos o ensino médio os professores costumam dizer que a nossa fala deve estar adequada com a pessoa a quem nos dirigimos, se formos falar com um advogado devemos utilizar uma linguagem e quando formos falar com um amigo íntimo não precisamos utilizar a mesma linguagem com que falamos com um advogado, consegue-se compreender através dessa resposta que devemos estar atentos a contextos de maior ou de maior monitoramento linguístico. Porém, uma pessoa que não conseguiu estudar pode não ter ouvido isso em algum momento de sua vida, assim vemos que esse monitoramento não deixa de estar atravessado pelo que costumam nomear como certo e errado.

Quando começamos a estudar, os professores buscam ensinar uma linguagem formal, encontrada na gramática e é por muitas vezes exposta como único modelo correto de língua. Nessa direção, “estão reguladas e codificadas nas gramáticas normativas, em que adquirem o estatuto de formas corretas, a serem ensinadas, aprendidas e internalizadas através de longo processo escolar” (VOTRE, 2015 p.52).

Então, na resposta de (03), percebemos que reconhece o fator escolarização, os profissionais da área devem ensinar seus alunos de acordo com o que está inserido na gramática normativa, vemos em sua fala a questão do adequado e inadequado que não deixa de estar relacionado às noções de certo e errado, podendo assim ter uma atitude negativa em relação a forma da oralidade que devemos ter com pessoas que possuam um nível alto ou baixo de escolarização, mas também é possível observar que os colaboradores (02) e (03) e suas atitudes a respeito do modo correto ou errado de falar são atitudes positivas, pois não encontramos o preconceito linguístico em suas falas, pois, ainda que

possam ter uma idealização de certo e errado, não descartam outras questões como: compreensão daquilo que se deseja comunicar, a influência de questões socioeconômicas e a importância da monitoração linguística.

Entrou em questionamento se existe um jeito nordestino de falar e foram expostos alguns exemplos:

Col. 01: Sim, se você chegar no Rio falando as palavras daqui eles não entende nada, se você chega lá e fala me dê um ponteiro aí, eles vão pensar em ponteiro de gaiola, mas o ponteiro aqui é aquela ferramenta que fura as parede.

Col. 02: Sim, porque aqui no Nordeste a gente fala mais arrastado, todo mundo conhece o sotaque, a voz do nordestino.

Col. 03: Sim, no Nordeste temos um sotaque específico e um dialeto próprio com palavras de uso exclusivo da nossa região que pessoas de outras localidades talvez não tenham conhecimento do significado delas, além de palavras que apresentam distinções de nomenclatura de região para região, como exemplos podemos citar: macaxeira, jerimum, laranja cravo que são assim conhecidas no Nordeste e em outras regiões apresentam outras denominações; temos também expressões populares: oxente, oxe, fuzuê, aresia, arretado, papel de enrolar prego; e até alguns verbos: arengar, mangar, judiar, entre outros.

De acordo com (01), os nordestinos e as pessoas que habitam em outra região têm um dialeto próprio, com isso, algumas pessoas sentem a diferença presente na fala de indivíduos de outra localidade. Ele cita o exemplo de uma ferramenta utilizada em construções que, na Paraíba, é tipicamente conhecida como ponteiro, mas em outras regiões a palavra ponteiro terá outro significado, lançando mão de um exemplo lexical.

Já para (02), a marca mais identitária do nordestino é o sotaque presente em sua fala o que a colaboradora caracteriza como “arrastado”, assim, pode-se observar que cada região possui um sotaque distinto, uma vez que ela acredita

que todo mundo conhece o que ela diz ser “a voz do nordestino”, deixando claro que o falar do nordestino engloba questões fonéticas e fonológicas, sendo uma marca regional que existe no falar desses sujeitos.

A colaboradora (03) acredita que existe um jeito nordestino de falar e exemplifica a partir de registros lexicais, mencionando itens que remetem ao contexto gastronômico, objetos e expressões utilizadas no Nordeste que podem ser reconhecidos por outras palavras em regiões distintas à nossa. Dessa forma, através dessas variantes, pode haver pessoas que julguem a forma de falar de indivíduos de outra localidade e acabam cometendo o preconceito linguístico, uma vez que as “atitudes são uma espécie de disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma situação dialógica e que pode influenciar comportamentos positivos ou negativos quanto à acomodação de um dialeto” (SILVA e GOMES, 2020, p. 55).

Quando dialogamos a respeito de acreditar que esse jeito de falar faz parte da nossa identidade, os colaboradores responderam o seguinte:

Col. 01: Sim, é o jeito da Paraíba, o jeito que você nasceu e se acostumou a falar, porque cada lugar tem seu dizer, tem um estilo, você no Pernambuco e o povo fala diferente, você chega em Campina Grande o povo já não fala do jeito do povo de Guarabira.

Col. 02: Sim, porque nós aprendemos assim.

Col. 03: Sim, porque a linguagem é uma das principais marcas das diversas culturas existentes no mundo, não só em relação a outros idiomas, todos eles apresentam suas variações e no nosso caso do Nordeste é uma marca identitária sim, porque boa parte dos falantes nordestinos, senão todos eles, são identificados pela maneira de falar, pelo modo como eles falam, em qualquer lugar do Brasil se tiver um nordestino é reconhecido imediatamente. Em alguns casos por preconceitos, os falantes de outra região possuem preconceito linguístico com o nosso modo de falar.

Aponta (01) que há um “jeito de falar” que remete ao Nordeste, o qual faz parte da nossa identidade, pois é o que foi passado por meio da nossa cultura: “tem um estilo”. Assim, além de cada região, os estados e os municípios também têm a sua própria forma de se comunicar. Já (02) acredita que esse jeito de falar faz parte da nossa identidade porque aprendemos a falar assim, dessa forma, iremos nos acostumar com o que nos foi passado/ensinado e será algo comum para nós falantes oriundos dessa determinada cultura. Por último, (03) vê a linguagem como a marca das diversas culturas e por isso o modo faz parte da nossa identidade, pois, a fala é um modo de identificação.

Dessa forma, vemos que em nossa identidade o sotaque dos falantes é uma marca muito forte e, de acordo com Silva & Gomes (2020), o sotaque de um povo é um ato, uma forma de se identificar, mas quando nos encontramos com pessoas de outras culturas e assim por meio da fala fazemos uma troca de experiências comunicativas, a identidade linguística pode se transformar. Portanto, “o sotaque é a materialização de um povo, e que devido também às trocas interculturais e intersubjetivas, essa identidade linguística pode passar por ressignificações” (SILVA; GOMES, 2020, p. 57).

Desse modo, vemos que (03) relata a forma de falar dos nordestinos e além das variantes existentes no Nordeste, a forma como os nordestinos falam apresenta um sotaque característico de sua região, quando ela fala que “em qualquer lugar do Brasil um nordestino é reconhecido imediatamente”, logo percebemos isso pelas variantes presentes em sua fala ou pelo sotaque em si.

Para iniciar o bloco 2, perguntamos se já sentiram dificuldade ao conversar com pessoas de outra região e obtivemos estas respostas:

Col. 01: Sim, às vezes ele diz coisa que eu não entendo, pra eles tão falando certo e pra mim ele tá falando errado.

Col. 02: Não, eu sempre consegui entender o que as pessoas de outra região falam.

Col. 03: Não, as vezes pode aparecer uma palavra que não faz parte da nossa cultura e não temos o conhecimento do significado, mas que dentro do contexto da conversa podemos sim identificá-la e manter a conversa sem problema na compreensão da mensagem.

O que relata (01) é que, às vezes, tem dificuldades ao conversar com pessoas de outra região, pois, não conhece o significado de algumas variantes, assim ele acredita que a sua forma de falar seja correta ao seu ver, mas que possa ser uma forma errada de acordo com atitudes de um ouvinte de uma região distinta a sua, do mesmo modo ocorre com o falante de uma outra localidade, o colaborador, então, terá atitude negativa em relação a não compreensão em uma interação comunicativa. Assim, a percepção dele de certo e errado não é totalmente associada à gramática, mas à compreensão de trocas comunicativas.

O que explica (02) é que sempre consegue compreender as variantes utilizadas por moradores de outra região. Nesse sentido, podemos compreender que a sua compreensão é resultado do que entendemos como “troca intercultural.”

Já (03) não tem dificuldades na conversação com pessoas de uma outra região, pois, afirma que apesar de existirem inúmeras variantes pelo Brasil e não conhecermos todas, por meio do contexto em que tais variantes estejam inseridas, é possível compreender o significado das palavras desconhecidas por nós.

Ao serem questionados sobre se já sentiram dificuldade ao conversar com pessoas que têm um nível de escolaridade maior que o seu, responderam o seguinte:

Col. 01: Não, eu não sinto dificuldade, eu acho bonito as palavras que ele fala, o que ele diz eu acho bonito e o que eu falo errado eles entendem, eu acho que falo errado porque esse povo fala tudo explicado e eu não falo, só falo o que sei, quando falam “comadre” eu não sei falar do mesmo jeito, eu falo “cumade.”

Col. 02: Não, eu sempre compreendo o que eles falam e eles também conseguem entender o que eu estou falando.

Col. 03: Não, eu sempre busquei prestar bastante atenção no que as pessoas falavam e eu tinha bastante cuidado com o modo que eu também falava para que as pessoas não tivessem um mal entendimento do que eu estava falando e também não gerasse aquele preconceito em relação a minha fala, mas nunca tive problema para falar com alguém de um nível de escolaridade maior não, mas tinha bastante cuidado para ser entendida e entender também.

O (01) relata que não sente dificuldades ao falar com pessoas que estudaram, ele acredita que as pessoas que estudaram conseguem explicar mais as suas frases, também acha muito bonito quem consegue falar as palavras do mesmo modo que são escritas e por não conseguir pronunciar, por exemplo, a palavra comadre do jeito que se escreve e só saber falar “cumade” ele gostaria de falar dessa forma que ele acredita ser tão bela, assim, vemos que por não conhecer a relação entre língua e sociedade possui pensamentos negativos a respeito de sua própria fala.

A colaboradora (02) consegue compreender o que as pessoas com o nível de escolaridade maior que o seu falam e essas pessoas também não encontram dificuldades na conversação com ela, dessa forma, podemos verificar que a comunicação é acessível entre os falantes.

Já (03) também não sente dificuldades ao falar com pessoas que estudaram mais que ela, mas ela tem bastante cuidado com as palavras que utiliza diante das pessoas, pois tem receio de que cometam um preconceito linguístico com o seu modo de falar, lembrando que “o preconceito linguístico tende a ser um preconceito social” (SILVA, 2020, p. 53), dessa forma, as pessoas que o cometem possuem preconceito não apenas com a fala de seus interlocutores, mas com sua condição na sociedade.

Outro questionamento foi o seguinte: entre as pessoas da sua família a interação é acessível?

Col. 01: Sim, porque a gente tem intimidade, outra pessoa de fora podia ter dificuldade.

Col. 02: É acessível, todos falam da mesma forma, do jeito que todos conseguem entender.

Col. 03: Na minha família, a linguagem é bem acessível, a maior parte das pessoas da minha família tem nível médio, algumas têm nível superior, temos também pessoas que não foram alfabetizadas, mas a linguagem é super acessível, a linguagem se adequa a situação e a pessoa, entre a nossa família a gente consegue ter uma linguagem que seja acessível desde a pessoa que não foi escolarizada até a pessoa que tem nível superior.

É explicado por (01) que em sua família, por terem intimidade, conseguem ter uma linguagem acessível a todos, mas se a interação fosse com uma pessoa de fora da família ou uma pessoa desconhecida ele poderia achar difícil, porque entre eles não existiria a mesma intimidade, a atitude do colaborador tem a ver com suas crenças e por esse motivo ele não teria uma atitude negativa a respeito de sua fala no contexto familiar, mas com desconhecidos ele poderia se sentir retraído, pois poderia pensar que as pessoas fossem julgar seu modo de falar.

A colaboradora (02) explica que em sua família, durante a conversação entre eles conseguem falar da mesma forma, de um modo que todos (escolarizados ou não escolarizados) consigam compreender, assim, vemos que as atitudes dos falantes no contexto familiar podem ser positivas a partir do que a mesma informa, pois utilizam uma linguagem que permite a inclusão de todos os membros para que se sintam à vontade em fazer parte das interações.

Por meio do que a (03) relata, em sua família existem pessoas que não foram escolarizadas e as que conseguiram ter acesso a esse fator, mas a intera-

ção entre eles é acessível, pois em uma conversa com os membros da família a linguagem é descontraída e todos conseguem se sentir à vontade ao falar, não sentem-se intimidados, identificamos que essa falante tem a percepção de que aqueles que têm nível superior não utilizam de ações de preconceito linguístico para com as pessoas que não são alfabetizadas, por exemplo.

No Bloco 3 – Sobre sua forma de falar, perguntamos se gostam da sua forma de falar ou mudaria algo e as respostas que obtivemos foram:

Col. 01: Não, hoje eu não quero mais mudar nada porque não sei assinar meu nome, agora se eu soubesse assinar meu nome era que eu falava do jeito que o povo fala também.

Col. 02: Não, eu acho normal, gosto da forma que eu falo e não queria mudar porque essa forma acredito que seja suficiente e consigo falar da forma que as pessoas entendam.

Col. 03: Agora eu gosto, já teve uma época em que eu não gostava porque eu acho minha voz feia, não gosto da minha voz, não tem a ver com o meu sotaque, nem com a minha maneira de falar, o som da minha voz que não é muito agradável aos meus ouvidos quando eu me ouço gravado em algum meio eletrônico, mas o meu modo de falar não me incomoda, eu tenho o maior orgulho de falar arrastado com sotaque paraibano, porque faz parte de mim, faz parte da minha história e eu tenho orgulho de ser do lugar de onde eu sou, eu sou da Paraíba e eu tenho orgulho de falar assim.

O que (01) afirma é que não tem vontade de mudar sua forma de falar agora, mas durante sua vida já teve. Para esse colaborador, a escrita tem maior validade que a fala. Logo, não há por que querer mudar seu modo de falar se o que a sociedade cobrou dele foi o domínio da escrita e ele não teve como aprender por diferentes variáveis, o que lhe faz ter atitude negativa em relação ao seu falar, ainda que afirme não ter vontade de modificar nada.

A (02) gosta da sua forma de falar e não sente necessidade de mudar nada em sua fala, pois consegue falar de modo que os ouvintes compreendam, vemos que sua atitude em relação à sua forma de falar é positiva, pois se a mesma consegue através da fala se comunicar com todos não há necessidade de modificar.

Por fim, (03) não gosta do som da sua voz, mas gosta do modo como fala e não mudaria nada na sua forma de falar, pois sua fala traz marcas regionais que caracterizam o lugar de onde ela é, ela sente orgulho de ser paraibana e de sua fala ser uma característica do lugar.

Na fala dos colaboradores percebemos que (01) possui atitudes negativas e as (02) e (03) têm atitudes positivas, mas vemos que por possuírem um sotaque regional podem ser julgados, pois principalmente as pessoas que são consideradas estigmatizadas sofrem com preconceitos, é o que retrata Votre: “a forma estigmatizada é interpretada como inferior, em termos estéticos e informativos, pelos membros da comunidade discursiva” (VOTRE, 2015, p. 52).

Ao serem questionados a respeito de sentirem vergonha pelo modo como falam, obtivemos as seguintes respostas:

Col. 01: Tenho demais, porque tenho, quando vejo uma pessoa falar bem explicado, bem direitinho, eu não sei falar e eu não me sinto bem, e eu queria falar conforme a lei manda.

Col. 02: Não, por que eu aprendi assim e assim eu sou, não tenho vergonha de falar em lugar nenhum.

Col. 03: não, eu nunca senti vergonha, eu já fiquei incomodada algumas vezes pelas pessoas ficarem falando sobre o meu modo de falar, pois pessoas da Paraíba ficaram criticando o meu modo de falar arrastado, eu sou paraibana, eu pertenço a essa comunidade, a essa cultura, então é normal que eu fale assim e por que outra pessoa também paraibana vai me julgar sim ela também tem um certo nível de regionalismo em sua fala.

Segundo (01), ele sente vergonha pelo modo como fala, não se sente bem ao conversar com pessoas que através de sua fala expõem que seguem normas linguísticas tidas como padrão, desse modo, (01) queria falar da mesma forma que “eles” – usando pronome de terceira pessoa para indicar aqueles que estão fora da interlocução e remetendo a falantes outros que não sua interlocutora – ele associa uma fala explicativa com o falar bem. E ele diz “eu não sei falar bem explicadinho”, logo, ele tem atitude negativa em relação ao seu modo de falar o que o coloca em posição vulnerável socialmente e o distancia de práticas de linguagem com receio de ser mal compreendido.

Relata (02) que aprendeu a falar assim e não sente vergonha, pois, por meio de suas palavras, ela consegue se expressar e as pessoas conseguem compreender o que ela está falando, ela retrata que não sente vergonha de falar em lugar nenhum. Podemos ver que possui uma atitude positiva em relação ao próprio falar e afirma que nas outras regiões em que ela estiver, falará com orgulho e marcando seu sotaque nordestino. Adiante, vemos que (03) afirma não sentir vergonha do modo como fala, mas já foi alvo de discriminação pela linguagem com pessoas da própria região ao falarem a respeito do seu sotaque, sendo alvo de pessoas de atitudes negativas.

As pessoas nordestinas podem relatar que não sentem o preconceito de outras pessoas em relação ao modo que falam, também destacam que não sentem preconceito com seu próprio sotaque, mas existem inúmeros indivíduos que ao verem uma pessoa que tenha um sotaque mais marcado que o seu, vão julgar e tentar intimidar outrem pela regionalidade presente em sua fala.

Ao serem interrogados se já passaram alguma situação em que riram ou criticaram a sua forma de falar relataram o seguinte:

Col. 01: Não, eu não percebi ainda, agora, de vez em quando eu levo reclamação porque eu digo uma palavra aí o ‘caba’ diz não é assim, é assim, aí me corrige, ele só faz dizer: olha! A palavra não é essa. Eu acho bom para aprender.

Col. 02: Não, eu nunca percebi ninguém rindo ou criticando a maneira como eu falo.

Col. 03: Sim, quando eu estava na faculdade, no terceiro ano do curso de Letras, alguns colegas ficaram falando do meu sotaque, por ser bem arrastado e até então eu não havia me dado conta do quão forte é o meu sotaque e a partir desse momento é que fui perceber esse sotaque mais forte em mim, pois eu nunca tinha parado para prestar atenção no meu modo de falar.

O (01) afirma que nunca percebeu alguma crítica sobre sua forma de falar, mas já foi repreendido por falar algumas palavras e outra pessoa não considerar como correta, podemos observar que o colaborador já foi alvo de correção linguística, mas não identificou postura discriminatória por parte do corretor. Por isso, gostou de ter sido corrigido, pois acredita que com isso ele conseguirá falar do jeito que as pessoas querem que ele fale. Depois, podemos identificar que (02) nunca percebeu pessoas rindo ou criticando a sua forma de falar.

Entretanto, (01) e (02) utilizam das seguintes construções linguísticas respectivamente: “eu não percebi” e “eu nunca percebi”, posições que nos remetem ao que identificou Moraes e Lima (2019) – ao mapear atitudes linguísticas de falantes de Patos-PB – ao apontar que alguns de seus informantes não eram categóricos quando questionados sobre serem alvo de chacota. Assim, “[...] utilizaram uma construção linguística como estratégia de distanciamento da responsabilidade [...]” (p. 91). Os informantes de Moraes e Lima responderam: “que eu saiba, não”, “eu creio que não” e “não que eu me lembre”, numa busca de preservação de suas faces.

Já (03) passou por momentos constrangedores, quando colegas que tinham um nível alto de escolaridade julgaram sua fala (o sotaque) por preconceito, pois esse preconceito foi cometido por universitários, estudantes do curso de Letras-Português. Dessa forma, vemos que os colegas da colaboradora

podem pensar que o seu próprio dialeto (sotaque) seja estigmatizado. Podemos observar que esse preconceito ocorre na fala de pessoas que são estigmatizadas, para tal, vejamos o que assinala Votré:

[...] a forma estigmatizada é objeto de comentário jocoso ou rejeição explícita na comunidade discursiva. É registrada como vício ou erro nas gramáticas escolares e nos manuais de descrição, estudo e ensino da língua, sobretudo nos níveis fundamental e médio (VOTRÉ, 2015, p. 52).

Muitas vezes, não percebemos que somos vítimas do preconceito linguístico e acreditamos que a correção da nossa fala seja benéfica, mas existem pessoas que fazem isso na tentativa de humilhar ou menosprezar quem tem um dialeto permeado por variantes distintas das suas, principalmente, de pessoas que tenham um nível social inferior, que não foram alfabetizadas ou até mesmo apenas por sua origem.

Considerações Finais

Depois de muito discutir sobre as atitudes linguísticas, entendemos que é preciso conceber um novo senso comum sobre o que é falar corretamente, pois cada sujeito fala de acordo com o meio social, nível de escolarização que tiveram durante sua vida, etc. Assim, observamos que cada pessoa apresenta em sua fala uma regionalidade, grau escolar, cultura, meio social que lhes são constituintes. A partir disso, compreendemos que as atitudes linguísticas dos indivíduos se relacionam com suas crenças, manifestando-se de modo negativo ou positivo. Desse modo, existem inúmeras pessoas que possuem atitudes negativas, pois não aceitam as variantes existentes no português brasileiro e julgam como “errado”. Contudo, também existem pessoas que possuem atitudes positivas, pois até os que não tiveram acesso aos meios técnicos não julgam as variedades linguísticas.

Observamos que através das análises, as atitudes dos colaboradores não são totalmente positivas ou totalmente negativas, pois possuem suas crenças a

respeito das formas de falar, alguns acreditam que essa variedade não é errada e outros gostariam de falar mais “explicado”. Então, o colaborador (01), analfabeto, tem postura mais negativa em relação seu modo de falar, ficando mais distante de (02) e (03), que têm, respectivamente, formação de nível médio e superior. Assim, fica em evidência que os colaboradores, em mesmo contexto familiar, distanciam suas atitudes quando delimitamo-nos ao grau de escolarização, mas em questões que envolvem a identidade da linguagem nordestina, acabam se aproximando. Logo, as atitudes devem ser observadas como um processo e não como um resultado pleno e unívoco (LUCENA, 2017).

O conhecimento sobre a relação entre língua e sociedade é algo valioso, pois, a partir dele, podemos evitar o preconceito linguístico com as pessoas que não tiveram oportunidade de estudar ou aquelas que utilizam as variantes em suas falas. Assim, os indivíduos que não conhecem essa relação entre língua e sociedade não sofrerão tanto com julgamentos a respeito do seu modo de falar, é importante compreender que para cada palavra existem inúmeras variantes e isso não quer dizer que quem utiliza as variantes fale errado, as pessoas falam de acordo com questões diversas que não só linguísticas.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a socio-linguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HORA, Dermeval. Variação dialetal e atitude. In: HORA, Dermeval da; NEGRÃO, Esmeralda Vailati (Org.). **Estudos da Linguagem**: casamento entre temas e perspectivas. João Pessoa: Ideia, 2011, p. 15-36.

JUVINO, Analine. **Variação linguística em contexto intergeracional**: atitudes linguísticas a partir do grau de escolarização. 2021. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

KAUFMANN, Goz. Atitudes na sociolinguística: aspectos teóricos e metodológicos. *In*: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 121-137.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, Luana Anastácia Santos de. Atitudes linguísticas: discussão acerca da língua como representação da identidade cultural do falante. *In*: LINS, J. Nogueira; LOPES, P. A. Delfino; OLIVEIRA, A. F. Ferreira de (Org.). **Linguagem e usos sociais: práticas linguísticas, literárias e discursivas**. João Pessoa: Ideia, 2018, p. 93-108.

LUCENA, Rubens Marques de. Um olhar quanti-qualitativo sobre o efeito da variável “tempo de exposição” em fenômenos de acomodação dialetal. **Revista Gragoatá**, v. 42, p. 100-130, 2017.

MORAIS E LIMA, Priscila Evangelista de Atitudes linguísticas de falantes do sertão paraibano em relação ao seu próprio falar. *In*: ATAÍDE, Cleber (Org.). **Estudos linguísticos e literários**. São Paulo: Pá de Palavra, 2019, p. 83-94.

SILVA, André Luiz Souza da. **O pajubá no ENEM**: preconceito e diversidade linguística. 2020. 68 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

SILVA, Mikaylson Rocha da. **Contato linguístico**: atitudes do falar paraibano em São Paulo. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

SILVA, Mikaylson Rocha da; GOMES, Almir Anacleto de Araújo. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB. **Cuadernos de la ALFAL**, v. 12, p. 53-70, 2020.

VELOSO, Rafaela. As três ondas da sociolinguística e um estudo em comunidades de práticas. *In*: **XVII Congresso Internacional Associação De Linguística E Filologia Da América Latina (ALFAL)**, 2014, João Pessoa.

VOTRE, Sebastian. Relevância da variável escolaridade. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 51-58.

CAPÍTULO 2

INGLÊS PARA FINS PROFISSIONAIS: O QUE DIZ O CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS SOBRE O USO DE INGLÊS NA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO DE SISTEMAS?

Luciana Moraes Silva Octaviano

Doi: 10.48209/978-65-5417-294-1

Introdução

Quando falamos sobre a avaliação de línguas, não podemos deixar de discutir sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa para áreas profissionalizantes. Levando-se em consideração que estudantes – futuros ou já profissionais de distintas áreas laborais – podem usar o idioma em diferentes situações (Widodo, 2016), cursos ou programas de áreas profissionalizantes devem atender às necessidades de uso desse idioma em cada área profissional (Dudley-Evans; St. John, 1998; Vian Jr., 2008; Basturkmen, 2010, Widodo, 2016).

Dudley-Evans e St. John (1998) explicam que o ensino e a aprendizagem de Inglês para Fins Profissionais (doravante IFP) tem como objetivo preparar profissionais ou futuros profissionais quanto à utilização de línguas, como a Inglesa, para o desempenho de funções inerentes ao exercício de suas profis-

sões. Já Vian Jr. (2008) destaca que IFP deve levar em conta as funções que são ou serão exercidas pelos profissionais no ambiente de trabalho, pois diferentes cargos exigem conhecimentos e conteúdos diferenciados e podem demandar habilidades comunicativas distintas.

Na área de Redes de Computadores, Cavalcanti (2016), por exemplo, constatou que o gênero tutorial em inglês é importante para profissionais da área porque esse gênero ensina como instalar programas, dispositivos e equipamentos. Já na área de Desenvolvimento de Sistemas, foco deste trabalho, Octaviano (2021a), em sua análise da situação-alvo para uso de inglês por profissionais do interior de São Paulo, identificou para quais atividades profissionais a Língua Inglesa é exigida, entre elas (a) desenvolver sites para a WEB e (b) codificar e depurar programas. Em um trabalho posterior, Octaviano e Aranha (2022), mapearam os gêneros para os quais esses profissionais utilizam a Língua Inglesa para o desempenho de suas funções laborais, destacando-se: (a) o tutorial, (b) a página de WEB, (c) o manual de instrução e (d) a instrução de código. A partir dessas demandas e o que propõem Dudley-Evans e St. John (1998) e Vian Jr. (2008), entre outros autores, um curso de IFP que vise a atender às necessidades desses profissionais deveria contemplar esses gêneros e essas atividades na elaboração de seu programa de ensino e aprendizagem de inglês, além de cumprir o que dizem as legislações governamentais.

Sabemos que os cursos de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina ou idioma precisam alinhar-se às instruções presentes em legislações de esferas federais. No caso das instituições que elaboram programas de ensino técnico – profissionalizante –, estas devem seguir as orientações de documentos oficiais, como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (doravante CNCT), entre outras legislações para a estruturação de seu currículo ou programa, seja de inglês ou de outro componente curricular.

Assim, a fim de responder à pergunta: “O que diz o CNCT sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para profissionais da área de Desenvolvimento

de Sistemas?”, este artigo objetiva discutir a análise de conteúdo do CNCT de 2019 e de 2020 no que diz respeito às orientações sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa aos profissionais dessa área de formação profissional.

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, a qual necessariamente expressa um significado e um sentido (Franco, 2018). De acordo com Franco (2018, p. 25), “a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação”. Nessa análise, segundo Huckin (2004), são revelados padrões retóricos ou temáticos que aparecem nos textos por meio da identificação, quantificação e análise de conceitos, locuções, palavras específicas ou outros dados semânticos visíveis em um texto ou conjunto de textos.

A análise de conteúdo textual pode ser feita com a utilização de dois métodos:

- (i) análise conceitual – nela, um conceito é selecionado, codificado e contado pela presença em um texto ou conjunto de textos - e
- ii) a análise relacional – nela, um número de conceitos é identificado e as relações entre esses conceitos é examinada.

A fim de exemplificar, pensemos em textos nos quais buscamos pela palavra “leitura” – uma das habilidades comunicativas que podem ser exigidas de profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas. Sua presença nesses textos é codificada e contada para, depois – na análise relacional –, ser examinada em relação a um número de conceitos – por exemplo, habilidades comunicativas, envolvendo leitura, escrita, fala e compreensão oral de gêneros.

Com o intuito de estruturar a análise de conteúdo, o autor propõe seis passos que podem ser usados por pesquisadores que examinam documentos em uma análise de situação-alvo de uso de um idioma, tema deste trabalho. Como

primeiro passo, o autor sugere a elaboração da pergunta que o pesquisador pretende responder com a investigação. No segundo passo, o pesquisador define os constructos – conceitos mentais geradores das unidades de análise que serão averiguadas nos textos selecionados para a análise de conteúdo. O terceiro passo é a seleção de textos que respondam à pergunta elaborada por esse pesquisador. Trata-se de uma escolha crucial, porque os textos selecionados irão compor o corpus de estudo, nos quais as unidades de análise serão investigadas.

Já no quarto passo, o pesquisador define as unidades de análise, para que estas sejam localizadas no corpus de estudo – codificadas, contadas, categorizadas e analisadas. No quinto passo, Huckin (2004) indica a reunião dos dados encontrados para que sejam, por fim, no sexto passo, interpretados. Esses passos podem ser executados por meio de ferramentas computadorizadas, conforme propõe Brown (2016) para a análise de conteúdo textual.

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

O CNCT foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3/2008 e no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, com o intuito de orientar as instituições de ensino, os estudantes e a sociedade em geral quanto à organização e à oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio (Brasil, 2016). Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2016), “trata-se de um instrumento referencial para subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio” (p. 8).

No que se refere ao curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, o documento traz informações sobre:

- (a) a carga mínima de 1.000 horas para o curso;
- (b) a infraestrutura mínima requerida, que abrange uma biblioteca com

acervo inerente à área e atualizado, além de laboratório de informática com programas específicos;

(c) o campo de atuação, que envolve empresas de desenvolvimento de sistemas, departamento de desenvolvimento de sistemas em organizações governamentais e não governamentais, além da possibilidade da atuação como profissional autônomo; (d) as ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas, que são 317105-Programador de Internet e 317110-Programador de Sistemas de Informação;

(e) as possibilidades de formação continuada em cursos de Especialização Técnica no Itinerário Formativo, por exemplo: a Especialização Técnica em Desenvolvimento de Comércio Eletrônico;

(f) as possibilidades de verticalização para cursos de graduação no Itinerário Formativo, por exemplo: o curso superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Brasil, 2016, p. 99).

Em 25 de junho de 2014 – mesmo ano de atualização do CNCT – a lei federal 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cujo objetivo era estabelecer metas e estratégias para a educação profissional e tecnológica. No PNE, consta que uma das metas era oferecer matrículas de jovens e adultos nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional, ou seja, cursos técnicos integrados. Para isso, o governo federal definiu estratégias; entre elas, o estímulo: (1) à diversidade curricular desses jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; (2) à produção de material didático e o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas.

O CNCT – vigente desde 2014 e utilizado como documento para levantamento de dados – foi atualizado em dezembro de 2020, ganhou uma versão digital e substituiu o documento anterior. Segundo informações obtidas no site do Ministério da Educação¹, a atualização do CNCT passa a ser de forma contínua,

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-cnct-e-homologado-pelo-mec> Acesso em 26 dez de 2020.

por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a fim de contemplar as novas demandas socioeducacionais. Além disso, de acordo com o MEC, entre as principais mudanças estão: a atualização dos perfis profissionais; da denominação de 10 cursos; da carga horária de 19 cursos; a inclusão de novos cursos; a mudança de eixo tecnológico de três cursos e a ampliação de informações relacionadas à CBO. Em relação às adaptações necessárias, o MEC informa que as instituições de ensino que ofertam cursos de educação profissional de nível médio tinham até dois anos para realizarem as adaptações, visando à organização da oferta e à atualização dos projetos pedagógicos, a partir da publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2020.

Metodologia para análise do Documento Oficial

A análise do documento oficial envolveu a abordagem quantitativa (a contagem da frequência de palavras) e a abordagem qualitativa (a interpretação textual vinculada às ocorrências dessas palavras). Para esses casos, Huckin (2004) e Brown (2016) sugerem o uso de ferramentas computadorizadas ou *softwares*. Nesse estudo, optei pelo uso da ferramenta *#LancsBox 5.1.2²*, que permitiu que o documento oficial – salvo em formato *pdf*. – fosse carregado, nomeado como *Corpus* e armazenado em uma aba do *software* chamada *Corpora*.

A partir deste carregamento de arquivo, a ferramenta disponibilizou cinco módulos para serem usados como recursos de análise, dentro destes, os três que utilizei: (1) KWIC (*Keyword in Context*), que permite um termo pesquisado ser contado por frequência de utilização em um texto do *corpus* de análise e apresentado na forma de exemplos de uso encontrados nesse texto; (2) *Words*, neste, o *software* permite uma análise detalhada de frequências de palavras, das variações destas e as categorias gramaticais – por meio das listas de vocábulos gerados neste módulo, o pesquisador pode elaborar um rol de palavras-chave

² Disponível para *download* gratuito por meio do endereço eletrônico <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/download.php>

do *corpus* de análise – e (3) *Text*, que permite o acesso à parte textual em que um termo pesquisado aparece no *corpus* de análise.

Por meio desses módulos, desenvolvi a pesquisa documental, seguindo os passos propostos por Huckin (2004) para a análise de conteúdo: a) elaboração de uma pergunta a ser pesquisada; b) definição dos constructos apropriados; c) seleção do *Corpus* de estudo; d) determinação das unidades de análise; d) reunião dos dados coletados e; e) interpretação das descobertas. Dessa forma, para realizar a análise do documento oficial:

- (i) elaborei a pergunta “O que propõe o documento oficial para o ensino e a aprendizagem de inglês?” Por meio da ferramenta *Words*, elenquei a lista de principais palavras, a fim de investigar quais eram os principais temas desse documento;
- (ii) defini que o constructo era a busca por informações sobre as habilidades comunicativas e os gêneros para o ensino e a aprendizagem de IFP;
- (iii) a partir do constructo, escolhi as unidades de análise: *leitura, escrita, fala e compreensão oral* – por serem unidades relacionadas às habilidades comunicativas –; *gênero, contexto, comunicação e linguagem* – por serem unidades relacionadas aos gêneros. Por meio do módulo KWIC, identifiquei a frequência de utilização dessas palavras e averigui em quais partes textuais essas unidades de análise apareciam no *corpus*;
- (iv) o agrupamento dos dados coletados. O módulo *Text* da ferramenta *#LancsBox 5.1.2* viabilizou a investigação das unidades de análise no texto em que apareciam e possibilitou que as sentenças encontradas fossem analisadas.

Resultados e Discussão

Na primeira leitura dos dois CNCTs, não encontrei qualquer referência quanto ao documento apresentar as instruções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, com o intuito de investigar

quais temas são abordados nesses documentos, por meio do módulo *Words* da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*, elenquei as principais ocorrências de termos em ambos os documentos – o vigente até o final de 2020 e a versão atualizada em dezembro de 2020 –, as quais apresento no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Principais ocorrências de palavras do CNCT³

CNCT vigente em 2019/2020	Palavras	ocorrências	CNCT atualizado em dezembro de 2020	Palavras	ocorrências
	cursos	1.050		curso	3.276
	técnica	973		técnico	2.944
	especialização	914		técnica	1.221
	profissional	771		cursos	1.186
	laboratório	735		carga	1.174
	técnico	711		horária	1.164
	itinerário	683		especialização	1.071
	formativo	683		ensino	1.071
	curso	638		ingresso	977
	bacharelado	571		bacharelado	883
	tecnologia	566		profissional	849
	superior	540		tecnologia	790
	produção	407		laboratório	779
	manutenção	396		superior	768
	engenharia	295		estudante	765
	equipamentos	284		horas	687
	informática	271		produção	667
	infraestrutura	259		técnicos	667

Fonte: Elaborado pela autora

3 Os documentos analisados possuem 71.257 tokens (2019/2020), ou seja, 71.257 palavras e 162.118 tokens (o atualizado em 2020), ou seja, 162.118 palavras. O critério de seleção das palavras que compõem o Quadro 1 tem como base a palavra de maior ocorrência. Excluí da análise as palavras cuja ocorrência representava menos de 20% daquela de maior ocorrência.

Por meio do módulo KWIC da ferramenta *#LancsBox 5.1.2*, busquei localizar a relação das ocorrências apresentadas no Quadro 1 com o ensino e a aprendizagem de inglês ou com as unidades de análise. Mesmo quando investiguei a palavra “ensino” – 8.^a ocorrência localizada no CNCT atualizado em dezembro de 2020 –, não localizei qualquer relação desta com o objetivo deste trabalho. Encontrei, por exemplo, o uso da palavra “ensino” para conduzir à informação sobre a necessidade de conclusão do Ensino Fundamental para ingresso ao Técnico.

De acordo com as ocorrências encontradas no CNCT vigente em 2019/2020, verifiquei que as palavras (a) especialização, (b) bacharelado e (c) superior guiam o leitor para a busca de informações sobre a continuidade dos estudos de aprendizes que fazem cursos técnicos; já (a) produção e (b) manutenção levam a informações sobre possíveis ações a serem desempenhadas em relação às formações profissionalizantes tratadas no documento; (a) cursos, (b) profissional, (c) técnico, (d) itinerário, (e) formativo, (f) curso, (g) tecnologia, (h) engenharia e (i) informática são ocorrências que conduzem à busca de informações sobre a formação de áreas específicas, tais como Engenharia e Informática. Essas duas áreas constituem o maior conjunto de informações do CNCT, uma vez que outras áreas não apareceram na lista de principais ocorrências. Em suma, confirmei que nenhuma ocorrência com a palavra “ensino” se volta a qualquer instrução sobre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Já na versão atualizada em dezembro de 2020 do CNCT, dados relacionados à carga horária dos cursos estão mais evidentes, uma vez que as ocorrências (a) carga e (b) horária aparecem entre as principais palavras dessa versão, não constando na lista referente ao documento anterior. Ademais, as ocorrências (a) ensino, (b) ingresso, (c) estudante, (d) horas e (e) técnicos – também presentes na versão atualizada – levam-me a evidenciar que houve um aumento de informações relacionadas ao ingresso de estudantes nos cursos técnicos, já que, de acordo com a página oficial do MEC, as principais alterações envolvem

atualizações sobre os perfis profissionais; a apresentação de pré-requisitos para ingresso nos cursos; a alteração da denominação de 10 deles; a carga horária de outros 19; a inclusão de 13 novos cursos; a mudança do eixo tecnológico de outros 3; e a ampliação de informações relacionadas à Classificação Brasileira de Ocupações⁴, justificando o aumento do uso das palavras que constam na lista de ocorrências. Apesar de todas as alterações, os dados do Quadro 1 revelam que as informações sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas para a formação profissionalizante não são destacadas no CNCT, mesmo com o surgimento de novos cursos, por conseguinte, novas possibilidades de interação profissional em um mundo globalizado.

Em relação ao curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas, vinculado à área de Informática, nas duas versões encontrei um conjunto de informações que confirma a ausência de dados sobre o ensino e a aprendizagem de inglês. Em ambas, observei apenas indicações relacionadas ao perfil profissional, à carga horária, à infraestrutura necessária para o desenvolvimento desse curso, aos campos de atuação, às titulações profissionais e às possibilidades de continuação dos estudos.

No documento vigente em 2019/2020 (Brasil, 2016, p. 99), é declarado que o egresso, em seu perfil profissional, seja capaz de:

- (i) desenvolver sistemas computacionais, utilizando ambiente de desenvolvimento;
- (ii) modelar, implementar e manter banco de dados;
- (iii) utilizar linguagem de programação específica;
- (iv) realizar testes de programas de computador;
- (v) manter registros para análise e refinamento de resultados;
- (vi) elaborar documentação do sistema;

4 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/novo-catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos-cnct-e-homologado-pelo-mec> Acesso em 26 dez de 2020.

- (vii) aplicar princípios e definição de análise de dados;
- (viii) executar manutenção de programas de computador.

Na versão atualizada em dezembro de 2020, o perfil profissional foi alterado, contendo agora 10 itens que compõem as atividades profissionais – apresentados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Atribuições profissionais de um técnico em Desenvolvimento de Sistemas conforme CNCT atualizado

	Atribuições profissionais
1	Desenvolver sistemas computacionais utilizando ambiente de desenvolvimento.
2	Dimensionar requisitos e funcionalidades do sistema.
3	Realizar testes funcionais de programas de computador e aplicativos.
4	Manter registros para análise e refinamento de resultados.
5	Executar manutenção de programas de computador e suporte técnico.
6	Realizar modelagem de aplicações computacionais.
7	Codificar aplicações e rotinas utilizando linguagens de programação específicas.
8	Executar alterações e manutenções em aplicações e rotinas de acordo com as definições estabelecidas.
9	Prestar apoio técnico na elaboração de documentação de sistemas.
10	Realizar prospecções, testes e avaliações de ferramentas e produtos de desenvolvimento de sistemas

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Quadro 2, identifiquei que houve a inserção das competências: (a) dimensionar requisitos e funcionalidades do sistema; (b) realizar modelagem de aplicações computacionais e (c) realizar prospecções, testes e avaliações de ferramentas e produtos de desenvolvimento de sistemas. Além disso, há uma maior especificação em itens como: (iv) realizar testes de programas de computador – atividade listada no CNCT 2019/2020 –, agora alterado para “realizar testes *funcionais* de programas de computador e *aplicativos*” – no CNCT atualizado em dezembro de 2020. Na nova redação, os testes ganharam a especificação de “funcionais” e devem ser realizados em “aplicativos” também. Apesar de essas alterações serem notórias e apresentarem maior detalhamento das atividades a serem desempenhadas pelos egressos, não ocorreu a inserção de informações relacionadas à necessidade de uso da Língua Inglesa para a execução de tais atribuições.

Uma vez que essa necessidade não foi identificada, utilizei o módulo KWIC da ferramenta *#LancsBox 5.1.2* para investigar a existência de alguma unidade de análise. Encontrei duas ocorrências para a unidade “leitura” e nenhuma ocorrência para as demais unidades (escrita, compreensão oral, fala, gênero, contexto, linguagem e comunicação). Por meio do módulo *Text* da mesma ferramenta, identifiquei as partes textuais em que aparecem ambas as ocorrências encontradas, apresentadas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Ocorrências da unidade de análise *leitura* encontradas no CNCT

	Versão do CNCT	Texto da ocorrência
1	Vigente em 2019/2020	O eixo tecnológico de INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ⁵ compreende tecnologias relacionadas a infraestrutura e processos de comunicação e processamento de dados e informações [...] A organização curricular dos cursos contempla conhecimentos relacionados à: <i>leitura</i> e produção de textos técnicos; estatística e raciocínio lógico; ciência, tecnologia e inovação; investigação tecnológica; empreendedorismo; desenvolvimento interpessoal; legislação; normas técnicas; saúde e segurança no trabalho; gestão da qualidade; responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental; qualidade de vida; e ética profissional.
2	Atualizada em 2020	[...] Baseia-se em <i>leitura</i> e produção de textos técnicos, estatística e raciocínio lógico, ciência, tecnologia e inovação, investigação tecnológica, empreendedorismo, desenvolvimento interpessoal, legislação e normas técnicas, saúde e segurança do trabalho, gestão da qualidade, responsabilidade e sustentabilidade socioambiental, qualidade de vida e ética profissional.

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com as ocorrências apresentadas no Quadro 3, a habilidade comunicativa de leitura é prevista como necessária para o desempenho das atividades profissionais, acompanhada da habilidade comunicativa de escrita – evidenciada pelo trecho “produção de textos técnicos”. Dessa forma, os dados revelam que a organização curricular do curso técnico precisa contemplar conhecimentos que estejam relacionados à leitura e à produção de textos técnicos voltados à área temática, além de outros conhecimentos necessários para a formação profissional. No entanto, os dados encontrados não evidenciam se

⁵ Eixo do qual o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas faz parte (CNCT, 2016, p. 97-99; CNCT, 2020, p. 215-219).

os textos que necessitam ser lidos ou escritos pelos profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas são em língua materna ou em língua estrangeira.

Considerações Finais

Ao retomar a pergunta inicial deste artigo “O que diz o CNCT sobre o ensino e a aprendizagem de inglês para profissionais da área de Desenvolvimento de Sistemas?”, podemos concluir que os dados coletados no CNCT vigente em 2019/2020 e no documento atualizado em 2020 não revelam a necessidade da Língua Inglesa para a formação técnica em Desenvolvimento de Sistemas.

Além disso, o CNCT não prevê, explicitamente, quais habilidades comunicativas precisam ser abarcadas nos programas de inglês dos cursos técnicos. De acordo com o documento, o eixo tecnológico em que o curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas está inserido demanda “conhecimentos relacionados à leitura e produção de textos técnicos” (Brasil, 2016, p. 97), dentre outros fundamentos que precisam ser contemplados em sua organização. No texto atualizado em 2020, o mesmo ocorre. No que se refere às atividades profissionais nas quais os egressos utilizarão o idioma, saliento que não há no CNCT qualquer relação explícita entre as atribuições técnicas de um profissional da área de Desenvolvimento de Sistemas e o ensino de inglês.

Vale destacar que não encontrei no CNCT informações específicas para o ensino e a aprendizagem do idioma, apenas uma indicação de que os profissionais da área precisam ser capazes de ler e de escrever gêneros voltados à sua atuação. Ademais, o texto do documento traz uma manifestação de atualização contínua daquele a fim de atender às demandas da formação profissionalizante, ou seja, entende-se que, a partir do surgimento de novas necessidades, essas passem a constar no documento. Dessa forma, pesquisas que apresentem gêneros e atividades em que o uso de inglês é primordial podem contribuir com a revelação de carências a serem inseridas em documentos oficiais como o CNCT.

A análise desse documento nos mostra que nem sempre é possível abranger todas as informações imprescindíveis para professores de idiomas, principalmente no que concerne o ensino e a aprendizagem de IFP.

Referências

BASTURKMEN, H. **Developing Courses in English for Specific Purposes**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3a ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4a ed. Brasília, 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de dezembro de 2014. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 16, 8 dez. 2014. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 22, 21 set. 2012. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Federal n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 abr. 2021.

BREZINA, V., TIMPERLEY, M, McENERY, A. **#LancsBox v. 4.x**. [software package], 2018.

BROWN, J. D. **Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes**. Abingdon: Routledge, 2016.

CAVALCANTI, B. A. P. **A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney em aulas de Inglês para Fins Específicos: um voo sistêmico-funcional**. 207f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for Specific Purposes**. A multi-disciplinary approach. United Kingdom: Cambridge Language Teaching Library, 1998.

FRANCO, M. L. P. B **Análise de Conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2018.

HUCKIN, T. Content Analysis: what texts talk about. *In*: BAZERMAN, C; PRIOR, P. (ed.) What writing does and how it does it: **An introduction to analysing texts and textual practices**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 13-32, 2004.

OCTAVIANO, L. M. S. **Inglês para fins profissionais: dos documentos oficiais ao mercado de trabalho para egressos de um curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas Integrado ao Ensino Médio**. 2021b. 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021a.

OCTAVIANO, L, M. S. Atividades profissionais da área de desenvolvimento de sistemas para um curso de inglês para fins específicos. **Leitura**, v. 70, p. 92-107, 2021b. Disponível em: Acesso em: 10 jan. 2024.

OCTAVIANO, L. M. S.; ARANHA, S. Análise de necessidades: o mapeamento de gêneros para um curso de Inglês para Fins Profissionais na área de Desenvolvimento de Sistemas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 1, p. AG6, 2022.

VIAN JR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESpecialist**. v.29, n.2, p.139-158, 2008.

WIDODO, H. P. Teaching English for Specific Purposes (ESP): for Vocational Purposes (EVP). *In*: RENANDYA, W. A.; WIDODO, H. O. (eds). **English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice**. Switzerland: Springer International Publishing, p. 277-292, 2016.

CAPÍTULO 3

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Elaine Bedin Dornellas

Joelinton Fernando de Freitas

Doi: 10.48209/978-65-5417-294-2

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida como pré-requisito para obtenção do título de licenciatura - graduação do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *campus* de Sinop. O artigo trata-se, portanto, de um recorte desta pesquisa aprovada em 2023.

Conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2017), o ensino da Língua Portuguesa (LP) deve dar-se de maneira formativa. A aprendizagem da LP propicia a capacidade dos alunos de estarem cada vez mais engajados no mundo social por meio de experiências significativas do uso da linguagem em diferentes formas, além de colaborar com a ampliação do conhecimento cultural.

Os gêneros textuais são uma ótima opção para trabalhar com a gramática normativa e oportunizar que os alunos visualizem a importância da leitura e da

escrita para a participação social através das sequências didáticas, pois esta objetiva desenvolver um trabalho contínuo e sequencial, na qual há inúmeras possibilidades de desenvolvimento da língua de forma dinâmica, coesa e precisa.

Atualmente, a maioria das escolas e profissionais determinam qual forma irão utilizar para avaliar seus alunos na aprendizagem das linguagens. Este fato de não se ter uma certa estrutura fomenta questionamentos como:

Qual é o objetivo da avaliação? O que deve ser levado em conta ao avaliar? O resultado da avaliação diz respeito apenas a quanto o aluno precisa estudar ou pode apontar abordagens descontextualizadas ao apresentar o conteúdo proposto?

No âmbito desta pesquisa, a questão central é: quais são as possíveis vantagens de utilizar uma sequência didática como ferramenta de avaliação? Considerando a importância da avaliação, métodos que não intimidem, e a elaboração de uma sequência didática eficaz que integre conteúdos anteriores e novos, minimizando falhas.

Visto que são muitas questões a se considerar, a função de avaliar, não é uma tarefa fácil e tampouco simples. Desta forma, é perceptível o quão importante e necessário é o desenvolvimento de estudos e aperfeiçoamento do corpo docente, principalmente dentro das universidades, com o intuito de estimular a conscientização sobre a realização da avaliação.

Por esta razão, este trabalho visou uma proposta de utilizar a sequência didática (SD) para auxiliar na forma avaliativa no ensino-aprendizagem da LP do Ensino Médio, ou seja, os últimos anos dos alunos na escola, a fim de auxiliar na preparação desses estudantes como cidadãos, dando ênfase na metodologia de avaliação formativa, ou seja, avaliar de forma contínua através de *feedbacks* dos alunos para que a aprendizagem siga evoluindo conforme o desenvolvimento da turma.

O objetivo central foi estudar a implantação de registros sequenciais e individuais dos estudantes na disciplina de LP, visando uma avaliação contínua

e formativa. A conclusão da SD permitirá que discentes e docentes se auto avaliem, identificando áreas de melhoria no processo de ensino.

Os objetivos específicos incluem: apresentar a SD e suas funções, incentivar seu uso como ferramenta eficiente de avaliação formativa, envolver os alunos ativamente na autoavaliação e na avaliação das metodologias dos professores, além de estimular o interesse pela aprendizagem da LP, mostrando que compreender a estrutura da oralidade, leitura e escrita pode tornar a avaliação mais fácil e positiva.

Por fim, foram apresentadas diferentes maneiras de se avaliar, refletindo sobre a importância da avaliação além do caráter formal como uma prestação de contas aos pais e direção. Fizemos a análise do que a BNCC espera e de como implementar isso na sala de aula de forma mais justa, menos subjetiva e eficaz. A natureza da pesquisa é qualitativa interpretativista conforme os preceitos apontados por Stella Maris Bortoni Ricardo (2008).

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, começando com a introdução e finalizando com as considerações finais. A introdução apresenta a proposta da pesquisa, incluindo questionamentos orientadores, objetivos, principais autores e a metodologia de investigação. O segundo capítulo aborda os conceitos de avaliação, detalhando os tipos diagnóstica, formativa e somativa. O terceiro capítulo discute a pesquisa qualitativa e interpretativista e seu uso como avaliação formativa, explicando seu surgimento e proposta. A seção sobre o modo de investigação descreve a coleta de dados, o objeto e tipo de pesquisa, e os autores principais. A motivação da pesquisa busca desmistificar a avaliação na área de linguagens, promovendo uma análise conjunta entre aluno e professor. A coleta de dados utilizou diários de campo. As considerações finais recapitulam a pesquisa, os caminhos percorridos e as conclusões obtidas.

Conceito de Avaliação e seus Diferentes Tipos

Brown (2003) define que teste é um método de medida da habilidade, conhecimento e o desempenho em um determinado domínio de uma pessoa. O autor ainda aponta que quando uma pessoa ouve a palavra teste, normalmente os pensamentos não são positivos ou afirmativos, ao contrário disso, quase sempre bate a insegurança e o sentimento de ansiedade. Entretanto, o autor evidencia que os testes são inevitáveis, não importando o nível de aprendizagem.

Cipriano Luckesi (2011, p. 264) aponta que a avaliação de aprendizagem é um recurso pedagógico do qual o professor pode utilizar para auxiliar o educando a encontrar sua autoconstrução e aprendizagens bem-sucedidas na vida. De forma que a prática da avaliação não deve ser autoritária e impiedosa. Luckesi determina a avaliação como “uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes da aprendizagem dos educandos, para uma tomada de decisão”.

Enquanto o teste tem a função de estimar o conhecimento do indivíduo em um campo específico, a avaliação é uma ferramenta que permite verificar o progresso da aprendizagem, desenvolver métodos que atendam às necessidades de instrução dos avaliados e auxiliar na autoavaliação da prática docente. Por essa razão, a avaliação é o foco deste trabalho.

Luckesi (2011) desenvolveu duas condições para serem seguidas antes de se avaliar, sendo a primeira a de analisar e aceitar a realidade como ela é, sem julgamentos ou determinações de como ela deveria ser, para assim conseguir determinar as estratégias necessárias para se alcançar os objetivos traçados,

O ato de acolher é um ato amoroso que primeiro inclui para depois (somente depois) verificar as possibilidades do que fazer. Dispor-se a acolher a realidade significa que há um desejo de buscar solução para os impasses, e não simplesmente constatá-los. Luckesi (2011, p. 270).

O escritor sustenta que a avaliação deve ter uma teoria educativa que serve como base pedagógica para conduzir o processo de coleta de dados e servir como parâmetro para a validação dos resultados atingidos. A segunda condição para se avaliar de acordo com Luckesi é a de compreender o ato de avaliar, ou seja, 1º diagnosticar e 2º se necessário, intervir, buscando a melhoria dos resultados.

Jussara Hoffman (1993) defende que o ato de avaliar abrange todo um processo, incluindo o procedimento didático, o tempo e os variados espaços escolares nos quais se deve observar os aprendizes. A autora destaca a importância e impacto da avaliação na vida dos estudantes, tendo em vista que “uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes afetam seriamente os sujeitos educativos.” (Hoffman, 1993, p.01).

Sabemos que o ser humano é um ser sociável de acordo com Aristóteles, justamente por este motivo é que para que um convívio tolerável aconteça é necessário que exista um determinado código de ética. Ao decorrer de nossas vidas somos colocados à prova repetidas vezes e em situações e momentos diferentes.

Seja em nosso trabalho, levando em consideração que para se conseguir um emprego o procedimento comum é passar por uma avaliação inicial, seja no âmbito familiar e em todas as outras formas de relações humanas, tais como: adquirir um documento dependendo da sua necessidade (licenças e alvarás de atividades comerciais, Carteira Nacional de Habilitação, diploma de cursos etc.) a avaliação se faz obrigatória.

Logo, as formas avaliativas na escola devem ser pensadas cautelosamente para preparar este aluno/cidadão para a vida. Atualmente muito se fala em saúde mental e inteligência emocional, sendo assim acreditamos que não se deve atribuir a avaliação como um momento ruim. Então, após a definição de sua necessidade e de qual ferramenta avaliativa será utilizada, o interessante é que haja certa proximidade do professor com a turma. Lopes, (2009,

p.7) nos mostra que

[...] a escola precisa criar um ambiente mais estimulante e afetivo que possibilite a esse adolescente enxergar-se nesse processo. Por esse motivo, a mediação do professor é uma contribuição que irá ajudar o aluno do segundo segmento do Ensino Fundamental a dar sentido ao seu existir e ao seu pensar. É importante que se ressalte que, quando se fala em proporcionar uma relação professor-aluno baseada no afeto, de forma alguma, confunde-se aqui afeto com permissividade. Pelo contrário, a ação do professor deve impor limites e possibilidades aos alunos, fazendo com que estes percebam o professor como alguém que, além de lhe transmitir conhecimentos e preocupar-se com a apropriação dos mesmos, compromete-se com a ação que realiza, percebendo o aluno como um ser importante, dotado de ideias, sentimentos, emoções e expressões.

Após compreender o que é avaliação e que o avaliar é um seguimento na aquisição do conhecimento, precisamos saber diferenciar os tipos de avaliação conhecidos no âmbito educacional, para utilizarmos cada uma delas conforme a necessidade, seja em função de período semestral, ou de propostas acadêmicas, para isso acontecer de forma coerente e sem prejuízos é importante que todo professor saiba a diferença entre a avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica normalmente é feita no início de um bimestre, semestre ou SD, antes de apresentar as características de um gênero textual, com o intuito de identificar o conhecimento já adquirido pelos alunos anteriormente, ou seja, é a partir desta detecção que o professor é capaz de buscar elaborar suas aulas e traçar os objetivos em prol de preencher as lacunas de desenvolvimento dos estudantes, além de fazer com que seu público alvo avance para alcançar o máximo possível do objetivo proposto.

Enquanto que a formativa é aquela que tem como foco exatamente todo o percurso e desenvolvimento do aprendizado, ou seja, se analisa os objetivos pretendidos antes mesmo de iniciar o processo de conhecimento dos estudantes. A avaliação formativa busca oportunizar o desenvolvimento crítico e consciente da aprendizagem da LP.

Já avaliação somativa de acordo com Baxter (1997) e Brown (2003) deve acontecer apenas no final do período do processo, é aquela na qual se deve ob-

servar todas as etapas e os avanços feitos por cada aluno, é como se fosse uma avaliação final, na qual é analisado e somado tudo que o aprendiz conseguiu alcançar.

No decorrer dos estudos a respeito das formas de avaliação, acreditamos que a melhor é a formativa, tendo em vista que este tipo de avaliação leva em consideração a conexão entre aluno e professor, além de permitir os estudantes mostrarem o conhecimento prévio e aprimorar o que lhe falta. Além do mais, este modo permite que os alunos tenham voz e que os profissionais permitam se autoavaliar e isto também gera um crescimento profissional. Hoffmann (1993, p.3) nos apresenta a essência da avaliação formativa,

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e na natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação.

O bom professor é o professor investigador, essa profissão nos mostra cada vez mais que estamos e precisamos estar preparados para diversas situações e cenários, onde adaptar o planejamento a favor de um melhor aproveitamento em relação a aprendizagem dos alunos é algo possível de acontecer em qualquer momento. Por isso, para avaliar de uma forma mais precisa e eficaz deve-se estar disposto a redefinir estratégias, ouvir e se autoanalisar. Deve-se levar em conta aspectos individuais, procedimentos dinâmicos e a continuidade do processo avaliativo.

Entendemos que a hora da mudança acontece principalmente quando existe a frustração por parte do professor, por exemplo: aparentemente a turma está aprendendo bem, estão se desenvolvendo de uma forma interessante, e no momento da avaliação o professor percebe que não estavam aprendendo tão bem assim. Ou até mesmo que sua forma avaliativa talvez não tenha sido a

mais adequada para aquele momento. Estar diante desta situação faz com que possamos compreender que a hora é ideal para se parar por alguns instantes e refletir sobre em qual parte do processo de aprendizagem houve a ruptura.

Seguindo esta linha de raciocínio é possível inferir que o uso da SD como ferramenta avaliativa pode proporcionar um desenvolvimento contínuo de maior qualidade tanto para o profissional quanto para o educando. Este trecho retirado do texto de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004, p. 96 e 97) defende o uso da SD por ser uma ferramenta que oportuniza a aprendizagem de adaptar-se a diferentes meios dos aprendizes,

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes... Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns.

Em consideração a isso, cogitamos a ideia do uso da SD como um procedimento avaliativo, dado que em muitas ocasiões nas quais a avaliação é frustrada nota-se que parte da razão disso é a falta de um sequenciamento didático bem construído, o que ajuda a acarretar uma aprendizagem fragmentada.

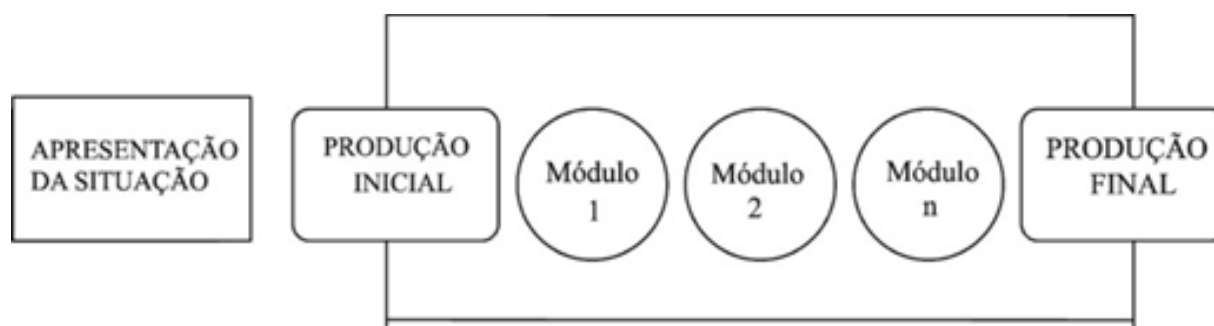
A SD surgiu no Brasil em 1998 através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com uma proposta de plano contínuo. Adair Gonçalves (2010), em sua pesquisa, apresenta a definição da SD baseada nas ideias de Dolz e Schneuwly que descrevem as funções desta ferramenta como um composto de exercícios elaborados de forma sequencial na qual o gênero textual é o centro. Dolz e Schneuwly ainda afirmam que a SD serve para oferecer aproximação dos alunos com gêneros textuais não dominados por eles, além de se

preocupar com o desenvolvimento da linguagem nos mais variados contextos de comunicação.

De igual modo a auxiliar no desenvolvimento escolar e extraescolar, o objetivo da SD é de produzir uma continuidade de aprendizagem utilizando diferentes gêneros textuais e de alguma forma motivando de um jeito que o público-alvo faça uma conexão do conteúdo discutido em sala com suas realidades de vida.

Vejamos abaixo a estrutura desenvolvida sobre o funcionamento da SD:

Figura 01 - Passo a passo da SD



(Schneuwly e Dolz, 2004)

O interessante da utilização da SD como instrumento avaliativo é que tanto professor, pais, direção e alunos conseguem visualizar de forma mais clara, eficaz e dinâmica, toda a etapa na qual o estudante atravessou, tornando assim os avanços e as atuais necessidades desse estudante mais perceptíveis, fato que facilita e pode ser motivacional para que o aluno siga em busca de aperfeiçoamento de suas atuais necessidades.

Para a SD ser bem-sucedida deve-se seguir algumas etapas, sendo estas: iniciar com a apresentação da situação, seguidamente fazer a análise da escrita do público-alvo. Sabendo que este é o ponto de partida, deve-se propor um gênero e solicitar a escrita dos estudantes a respeito de determinado conteúdo.

Em seguida, apresentar as características de forma detalhada do gênero textual escolhido, além de deixar claro o foco gramatical em relação à produção

textual. Neste momento, deverão acontecer explicações gramaticais e exemplificações com trechos referentes ao assunto. Após definir os objetivos a serem alcançados é hora de iniciar a produção da reescrita.

Para isto, os alunos devem ter seu texto inicial em mãos e de forma autônoma realizar a sua reescrita. Por último, haverá a análise dos textos inicial e final para que se conclua o quão próximo dos objetivos foi possível chegar e qual parte do processo houve falhas, somente desta forma será possível traçar novos objetivos e continuar com uma sequência de aprendizagem cada vez mais proveitosa.

A Natureza da Pesquisa Qualitativa Interpretativista

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que a pesquisa qualitativa é fundamentada no interpretativismo, buscando interpretar fatores sociais.

Analisou-se tanto qualitativa quanto quantitativamente as metodologias de ensino e aprendizagem da LP, considerando materiais escolares, qualificação dos professores, características dos alunos e estrutura das salas de aula. Com base nessa análise, foram propostas ações, incluindo o uso de SD para auxiliar os educadores a ensinar de forma mais precisa e avaliar com qualidade, oportunizando os alunos a se auto avaliarem, analisando seus progressos através de um trabalho sequenciado, ou seja, uma avaliação de caráter formativo.

O diário de campo foi utilizado para a coleta de dados devido à sua capacidade de permitir a coleta imediata de informações no contexto analisado e sua versatilidade. Bortoni-Ricardo destaca que o diário de pesquisa é desenvolvido de maneiras diferentes dependendo do pesquisador, onde as narrativas descritas em situações interpretativas permitem ao observador elaborar hipóteses. Além do mais, a autora manifesta que a releitura do diário auxilia na reconstrução da memória, desta maneira o autor dos registros pode

se lembrar de detalhes importantes que passaram despercebidos no momento do relato escrito. Com base nisso, uma SD foi elaborada e aplicada em uma turma do Ensino Médio.

Análise e Discussão dos Dados

Levando em consideração que o surgimento de novos gêneros textuais, estão ganhando cada vez mais espaço devido a era de otimização progressiva digital, a geração atual e até mesmo o cenário pós pandêmico é fundamental que estejamos atentos para fazer o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, como forma de tornar o planejamento mais atraente e interativo.

Assim, ainda é possível desenvolver habilidades e trabalhar competências propostas pela BNCC no que diz respeito à necessidade de desenvolvimento de conhecimento de ferramentas digitais, conforme o documento trata neste trecho abaixo BNCC (2018, p.68 e 69):

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. [...] Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagradas pela escola [...] próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Tendo isto em vista, desenvolver uma SD utilizando um gênero digital pode além de ser uma abordagem dinâmica, um bom ponto de partida para conciliar as práticas educacionais com a atualidade.

Tivemos a oportunidade de trabalhar com uma turma do 3º ano E.M de escola estadual a respeito do gênero textual podcast através da elaboração de uma SD.

Inicialmente, apresentamos aos alunos o tema podcast e pedimos que eles falassem oralmente a respeito disso, suas experiências e conhecimento prévio. Após este primeiro momento de troca de informações a respeito do tema, desafiamos os alunos a criarem um roteiro para uma gravação futura de um podcast.

Na aula seguinte, exibimos o conceito do gênero textual e instigamos um debate sobre possíveis razões de sua grande popularidade. Após a compreensão geral a respeito do tema, objetivamos deixar claro que apesar da liberdade acerca desse tipo de publicação digital é preciso ter planejamento para a criação de um podcast através de roteiros e principalmente buscar evitar destilar ofensas e mesclar muitos assuntos em um só programa ou mesmo canal.

Com o passar das aulas analisamos um pouco melhor as principais características do gênero, através de trechos de podcasts reais de estilos variados, tais como: humor, jornalístico, entrevista, saúde mental, investigação criminal, educativos, análise de filme/série, ficção e etc. Realizamos leituras de roteiros dos podcasts ouvidos e demos início ao planejamento dos nossos próprios podcasts.

Juntos, estabelecemos diretrizes para o desenvolvimento do trabalho, como estruturar de uma forma uniforme este planejamento prévio. As especificações para a gravação do podcast foram as seguintes:

Quadro 02 - Componentes do Podcast

Roteiro	Gravação
• Introdução: tema do podcast explícito + apresentação + objetivo do episódio. • Desenvolvimento: divisão clara das falas de cada participante + tópicos em evidência (se for entrevista precisa constar as perguntas que serão feitas, se for um bate papo definir os tópicos que serão abordados em ordem, caso seja análise de um filme/livro respeitar a sequência da obra.) + detalhamento do assunto.	• Tempo mínimo 5 minutos, tempo máximo 30 minutos; • Ficar atento ao vocabulário utilizado; • O aplicativo de gravação precisa ter a opção de compartilhar o áudio; • É interessante o uso de efeitos sonoros; • Falar voltado para o público-alvo; • Atenção ao tom e velocidade na fala; • Evitar ambientes com muitos ruídos para a gravação;
• Encerramento: exibir a fonte de pesquisa, instigar o ouvinte a continuar acompanhando os podcasters e agradecer a audiência.	• Seguir o roteiro.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Buscamos desenvolver o planejamento de acordo com a BNCC na qual defende que os alunos devem ser protagonistas, desta maneira, após fornecer base para a compreensão do funcionamento desse gênero digital, havia chegado o momento da criação dos roteiros (reescrita) e posteriormente a gravação dos podcasts. Sugerimos o uso do aplicativo Studio REC que é próprio para criação de podcasts, é gratuito, disponibiliza ajustes de sons, formas de edições, efeitos sonoros etc. Os alunos utilizaram o aparelho celular para gravar e nos enviaram via e-mail. Foi necessário disponibilizar 1 aula para a gravação do podcast.

Ao final do projeto, que teve duração em 9 aulas entre o período de 27 de julho de 2023 a 11 de agosto de 2023, solicitamos aos estudantes a realização de uma autoavaliação, na qual eles precisavam avaliar a SD em si e os seus próprios desempenhos. O último dia foi reservado apenas para a realização da

autoavaliação e da exibição dos podcasts preparados pelas turmas. Após cada episódio transmitido nós fizemos uma breve análise em conjunto.

Para acessar a autoavaliação desenvolvida nesta pesquisa basta acessar o link abaixo:

Quadro 03 - Autoavaliação: Podcast

Link:

<https://docs.google.com/document/d/1P5Gn3hrUMQRfgkXEImf0LbMIE-oDOVc-6QCmJ5U9D-tw/edit?usp=sharing>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

A fim de que a interação entre o processo de escrita do roteiro e a elaboração do podcast ficasse mais dinâmica, optamos por não fazer transcrições dos áudios, mas sim disponibilizar uma pasta do Google Drive com as produções dos participantes. Dessa forma, segue abaixo os temas e acesso aos podcasts elaborados pelos estudantes:

Quadro 04 - Podcasts gravações

Podcasts e duração:	Link de acesso:
• A crise dos 18 - 22 minutos e 9 segundos. • As redes sociais e a internet - 15 minutos e 29 segundos. • BR 163 - 5 minutos e 22 segundos. • Caso Madeleine - 12 minutos e 37 segundos. • Entrevista - arqueologia - 23 minutos e 13 segundos.	< <u>Podcasts gravações - Google Drive</u> >

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Os maiores desafios enfrentados durante a realização deste trabalho foi o de fazer os alunos compreenderem a importância e necessidade da reescrita. Eles acreditavam que bastava escrever uma única vez e já era suficiente. Mesmo conversando, explicando a necessidade, fazendo os apontamentos de melhoria necessários, muitos apenas “consertaram” o texto pois havia pulado uma linha entre uma fala e outra. Houve também alunos que não consideraram o roteiro importante, eles apenas colocaram em uma folha de papel os nomes dos integrantes e o título do podcast.

A proposta com foco na protagonização dos alunos, teve como resultado a participação ativa desses estudantes no processo de compreensão e execução do gênero textual podcast. Isso permitiu reflexões sobre seus desempenhos e análise do planejamento. Apesar dos desafios, o projeto teve o desfecho satisfatório de forma que evidenciou a importância da prática sequenciada e da avaliação formativa.

Considerações Finais

É hora de recapitular as principais perguntas levantadas para este trabalho: qual a real importância de se avaliar? Durante o percurso deste trabalho e através dos estudos realizados, observamos que avaliar é um processo fundamental no ambiente escolar. A avaliação serve para analisar as etapas de desenvolvimento e contribuir para uma intervenção sempre que necessária com o único propósito de ajudar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Como avaliar sem intimidar? Para que aconteça uma avaliação sem intimidação é preciso que o processo aconteça visando estabelecer uma relação de respeito e afeto com os alunos. Assim, basta coletar os dados necessários através de uma avaliação diagnóstica, em seguida fornecer o suporte necessário para a aprendizagem e por fim elaborar e aplicar uma forma avaliativa que se acredita ser a mais adequada para a turma. Como elaborar uma SD abrangendo o conteúdo trabalhado anteriormente e adicionando um novo com o mínimo

de falhas? Para que isso aconteça é necessário que haja um estudo do público-alvo anterior ao momento de elaboração da SD. Assim, fica mais fácil e preciso desenvolver um planejamento adequado contemplando suprir as lacunas de aprendizado ao mesmo tempo que estimular o desenvolvimento constante durante a execução do projeto/SD.

E como questionamento central desta pesquisa: Quais as possíveis vantagens de se usar a SD como ferramenta de avaliação? Concluímos que a SD nos permite caminhar conforme o progresso ou não da turma, além de apresentar uma flexibilidade e sequenciação na apresentação de conteúdo e aprendizagem dos estudantes. A SD como uma ferramenta avaliativa revela-se uma boa estratégia para conseguir desenvolver uma avaliação formativa, em que acreditamos ser a forma mais eficaz e abrangente de avaliação.

Concluímos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, demonstrando que a SD é uma ferramenta eficaz e flexível para avaliação formativa, permitindo acompanhar e adaptar-se ao progresso dos estudantes. O estudo sobre a implantação de registros sequenciais e individuais na disciplina de LP mostrou que a avaliação contínua e formativa possibilita tanto alunos quanto professores a se auto avaliarem, reconhecendo pontos fortes e áreas a serem aprimoradas, resultando em uma análise mais precisa das falhas na aprendizagem. Apresentamos a SD e suas funções, demonstrando sua eficácia na avaliação formativa ao permitir adaptações baseadas no progresso dos alunos. Incentivamos seu uso, mostrando como a SD facilitou a autoavaliação dos alunos e a avaliação das metodologias dos professores. Os estudantes participaram ativamente, criando e gravando podcasts, o que estimulou seu interesse pela LP e mostrou que a compreensão da oralidade, leitura e escrita pode tornar a avaliação mais acessível e positiva.

Referências

BAXTER, A. **Evaluating your students.pdf**. 1997. London: Published by Richmond Publishing First published 1997 Scribd. Disponível em: <[https://pt.scribd.com/document/356595557/Baxter-Evaluating-your-student s-pdf](https://pt.scribd.com/document/356595557/Baxter-Evaluating-your-student-s-pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BORTONI-RICARDO, S.M. **Postulados do paradigma interpretativista**. 1ª edição. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 8 maio 2023

BROWN, H. D. **LANGUAGE ASSESSMENT, Principles and Classroom Practice**. First edition. San Francisco, California. Longman.com, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95 - 128, 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5794503/mod_resource/content/1/DOLZ%3B%20NOVERRAZ%3B%20SCHNEUWLY.%20Sequ%C3%AAncias%20Did%C3%A1ticas%20para%20o%20oral%20e%20para%20a%20escrita%20apresenta%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20procedimento.pdf>

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Edição revista, 2003. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/08/avaliao-formativa-ou-avaliao-mediadora-1.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2023

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**. 2009. p. 28. Programa de Desenvolvimento Educacional criado e proposto pelo governo do Estado do Paraná. Ponta Grossa. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2023

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. p. 263-294. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3225441/mod_resource/content/1/Luckesi_O%20ato%20de%20avaliar_2011%20_263_294.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES VISUAIS SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO?

Joelinton Fernando de Freitas

Doi: 10.48209/978-65-5417-294-4

Introdução

O presente trabalho parte dos resultados obtidos durante as aulas de Linguística Aplicada (LA) ministradas no ano de 2023 em uma universidade pública localizada ao norte de Mato Grosso. Durante essas aulas, fui o docente responsável por tratar questões de ensino e aprendizagem de língua inglesa para acadêmicos dos últimos períodos do curso de Letras. Ao verificar a ementa, notei haver uma lacuna no que dizia respeito à avaliação neste contexto, sendo assim, optei por readequar os materiais ali sugeridos e adicionar ao cronograma a temática da avaliação durante as aulas.

Notei um interesse expressivo por parte dos alunos e todos se mostraram empenhados em descobrir e debater mais sobre a avaliação, pois, segundo eles, essa temática foi pouco explorada no processo formativo da graduação. Durante os encontros, fizemos leituras guiadas, discussões e debates proveitosos que se direcionaram para a elaboração de um mapa mental no qual, em grupos,

todos precisavam esquematizar suas opiniões e percepções sobre a avaliação no contexto da língua inglesa.

Ao finalizarem o que foi solicitado, os grupos fizeram apresentações orais para que os colegas pudessem visualizar as ideias em comum e pontos divergentes. Sendo assim, o principal objetivo é vislumbrar as percepções que esses discentes em pré-serviço têm com relação à avaliação, uma vez que ao se formarem, muitos atuarão nestes contextos de ensino e aprendizagem e precisarão avaliar seus alunos, pois a avaliação desempenha um papel fundamental ao criar as condições necessárias para alcançar os resultados desejados (Luckesi, 1999). Quanto à metodologia, adotamos o paradigma qualitativo e interpretativista, uma vez que buscamos explorar por meio dos mapas mentais as percepções dos acadêmicos para com o tema.

Assim, este artigo está dividido em seções, a primeira discute questões relacionadas à avaliação na educação, a segunda diz respeito a avaliação no processo de formação de professores de línguas, mais especificamente de língua inglesa (LI). Adiante, trazemos o percurso metodológico e, por fim, a análise dos dados coletados e as considerações finais.

Avaliação na Educação: Algumas Discussões

De certo modo, podemos considerar que a avaliação escolar é uma das ferramentas que o professor dispõe para obter informações sobre os avanços ou dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem (Neto e Aquino, 2009). Sendo assim, é pela avaliação que podemos verificar onde o aluno está e onde ele pode chegar, além de verificar e adaptar os meios para que ocorra o sucesso da aprendizagem.

Para Hoffman (2002, p. 02)

Avaliação é, portanto, uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar

que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo. Sem uma reflexão séria e valores éticos se perdem os rumos do caminho, a energia, o vigor dos passos em termos da melhoria do processo.

A autora enfatiza a compreensão do outro, ou seja, o foco está em ampliar o conhecimento do docente com relação às diversas maneiras que os alunos aprendem. Destaca-se a importância de agir com base na compreensão do outro ao realizar a avaliação. Isso implica em reconhecer as necessidades, habilidades e características individuais dos alunos, bem como adaptar as práticas de avaliação de acordo com essas diferenças.

No entanto, compreendemos que há uma interpretação equivocada sobre a avaliação, pois não se limita a testes ou exames pontuais, mas é uma prática que abrange o cotidiano da educação. Isso significa que ela está presente em todas as etapas do processo educativo, desde o planejamento até a execução das atividades em sala de aula.

A respeito disso, concordamos com o posicionamento de Luckesi (1999) que defende a avaliação como um ato amoroso. Assim, podemos interpretar a avaliação da aprendizagem escolar como um gesto de cuidado e inclusão, pois seu propósito é identificar as necessidades do aluno e incorporá-lo de diversas maneiras no processo de aprendizagem, buscando uma trajetória satisfatória que leve em conta suas experiências pessoais.

Sobre a avaliação ser meramente classificatória, Carvalho (2021) afirma que provas, testes e exames não são avaliação e que há uma ideia equivocada por parte da nossa cultura educacional sobre isso. Para o autor, o ato de cobrar conteúdos conceituais, exercícios ou atividades que busquem “provar” que a culpa do aprendiz, tampouco podem ser consideradas avaliação, pois o foco se direciona apenas para os resultados, ou seja, para as notas.

Do mesmo modo, Demo (2010, p. 16) defende que para avaliar não é necessário prova, pois trata-se apenas de um dos possíveis instrumentos da avaliação e um dos mais frágeis. Além disso, o autor indica uma certa resistên-

cia por parte de educadores com relação à avaliação, o que está muito ligado a modismos e comodismos ou falta de conhecimento sobre diferentes formas de avaliar.

Ainda que vários estudiosos defendam uma postura contrária a essa concepção, não há como negar que essa ideia se encontra enraizada no sistema educacional brasileiro. O que pode ser feito é, talvez, uma ampla mudança no processo formativo de professores e evidenciar mais o protagonismo dos estudantes com a participação colaborativa nos processos avaliativos. Assim, consentimos com Scaramucci (1999, p. 119-120) que esclarece sobre essa mudança de postura:

Para que um conceito de avaliação autoritário possa ser substituído por um conceito dialógico, que considera o aprendiz nas decisões, e este possa ser efetivamente implementado, é necessário que professor e alunos estejam convencidos da necessidade de mudança e, principalmente, preparados para a tarefa (...) o professor precisa estar convencido de que o aluno pode ser um coparticipante nesse processo e disposto a ceder parte do seu poder a ele. O aluno também precisa estar convencido e disposto a assumir o seu papel de sujeito, de agente em seu processo de aprendizagem.

Ao analisarmos o que a autora defende, fica evidente a importância da mudança de um modelo de avaliação autoritário para um modelo dialógico, no qual tanto o professor quanto os alunos participam ativamente e colaborativamente do processo educacional, reconhecendo e respeitando as contribuições de cada um. Essa mudança exige convicção, preparação e disposição para compartilhar poder e responsabilidade entre todas as partes envolvidas.

Em suma, a avaliação escolar emerge como uma ferramenta crucial para guiar o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor entender o progresso e os obstáculos enfrentados pelos alunos. No entanto, o conceito tradicional de avaliação, centrado em testes e exames pontuais, precisa ser revisito. É importante adotar uma abordagem mais inclusiva e interativa, na qual tanto o professor quanto os alunos desempenhem papéis ativos e compartilhem responsabilidades.

Para concretizar essa mudança de paradigma, é essencial que haja convivência, preparação e disposição por parte de todos os envolvidos no processo educacional. Somente assim, poderemos promover uma cultura de avaliação mais autêntica, colaborativa e eficaz, que verdadeiramente contribua para o crescimento e desenvolvimento dos alunos.

Como evidenciado anteriormente, a avaliação perpassa várias áreas do conhecimento, sendo assim, no próximo tópico abordaremos especificamente como ela se manifesta na formação de professores de inglês.

Avaliação na Formação de Professores de Línguas

Durante a graduação, os acadêmicos de Letras se deparam com diversas questões teóricas e metodológicas que podem auxiliá-lo com a sua futura prática enquanto docente. A temática da avaliação se faz presente nos cursos de licenciatura, pois é um tópico amplamente discutido no processo de escolarização e formação acadêmica. Avaliar faz parte do cotidiano escolar de professores de línguas e, segundo Morosov e Martinez (2008), pode determinar o tipo de aluno que se pretende formar e internalizar conhecimentos que serão usados durante toda a trajetória de vida.

Para Tardif (2002), a formação do professor avaliador deveria capacitá-lo para ser sujeito de suas próprias ações e entender as implicações delas dentro do contexto sociocultural e da sala de aula. Ao afirmar que o professor avaliador deve ser capacitado para ser sujeito de suas próprias ações, a autora destaca a necessidade de autonomia e responsabilidade profissional. Isso implica que o professor não apenas siga modelos pré-estabelecidos de avaliação, mas que compreenda o impacto de suas escolhas e ações no contexto em que está inserido.

Para que os professores de línguas possam realizar essa tarefa de maneira consciente e crítica, é essencial que adquiram conhecimentos específicos voltados para a avaliação nesse contexto. Isso se deve ao fato de que as exigências

e desafios da avaliação em disciplinas de línguas são distintos daqueles encontrados em outros contextos e áreas de ensino (Damacena e Quevedo-Camargo, 2021).

Do mesmo modo, Inbar-Lourie (2008, p. 389) defende que “[...] avaliar línguas requer competências adicionais e que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas”. Dessa forma, o processo de formação do professor de línguas no curso de Letras deve contemplar tantos aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, bem como dos diferentes processos e encaminhamentos necessários para avaliar neste contexto.

Para que isso ocorra é necessário a mobilização tanto de conhecimentos teóricos como práticos. Scaramucci (2016, p. 142) aponta que nesse caso, “os conhecimentos são aqueles da interface entre a linguística aplicada e a educação, ampliados e reforçados com a inclusão de construtos relacionados à linguagem”. Portanto, a integração dessas diversas áreas do saber é crucial para a efetividade das práticas educacionais, permitindo uma abordagem mais holística e aprofundada na formação dos educadores e no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

De maneira mais enfática, Consolo e Teixeira da Silva (2007) alertam para o descaso dos cursos de Letras no Brasil em relação a esse tema, afirmando que muitos problemas relacionados ao ato de avaliar são consequência da formação inadequada oferecida por esses cursos. Compreendemos que os cursos nunca serão capazes de oferecer uma formação totalmente completa de acordo com cada contexto em que estão inseridos, mas assentimos que a avaliação não pode ser considerada com algo menos importante que as outras áreas do conhecimento na formação de professores de línguas.

Isso vai ao encontro do que é defendido por Quevedo-Camargo e Souza (2022, p. 241) ao consentirem que “[...] para que a prática docente possa realmente cumprir o papel a que se dispõe, faz-se necessário dar à avaliação de línguas o lugar que lhe é merecido”. Corroboramos com os pressupostos

teóricos defendidos aqui e acreditamos que, com base em pesquisas científicas nesse âmbito, a formação de professores de línguas precisa fornecer subsídios específicos para que os futuros docentes se sintam capazes de avaliar com confiabilidade e criticidade.

Ademais, apresentamos o percurso metodológico e, posteriormente o capítulo de análise dos dados.

Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi conduzida por meio de uma abordagem interpretativista. Adotamos a metodologia qualitativa conforme definida por Zanella (2013, p. 99), que visa compreender a realidade a partir da perspectiva dos participantes, evitando a medição ou o uso de elementos estatísticos na análise dos dados.

Ademais, também se apresenta por meio de uma abordagem interpretativista, ao seguir os pressupostos teóricos defendidos por Bortoni-Ricardo (2008). Esse tipo de pesquisa é caracterizado pela consideração do conhecimento adquirido ao longo da pesquisa, incorporando também as impressões subjetivas do pesquisador.

Para a autora, é impossível observar o mundo sem considerar as práticas sociais e os significados prevalentes. Adicionalmente, o enfoque nesse tipo de análise reside na interpretação que o pesquisador realiza de seus dados. O destaque recai não nos números absolutos, generalizações ou porcentagens, mas sim nas interpretações e nas distintas “leituras” que o pesquisador faz de seus dados.

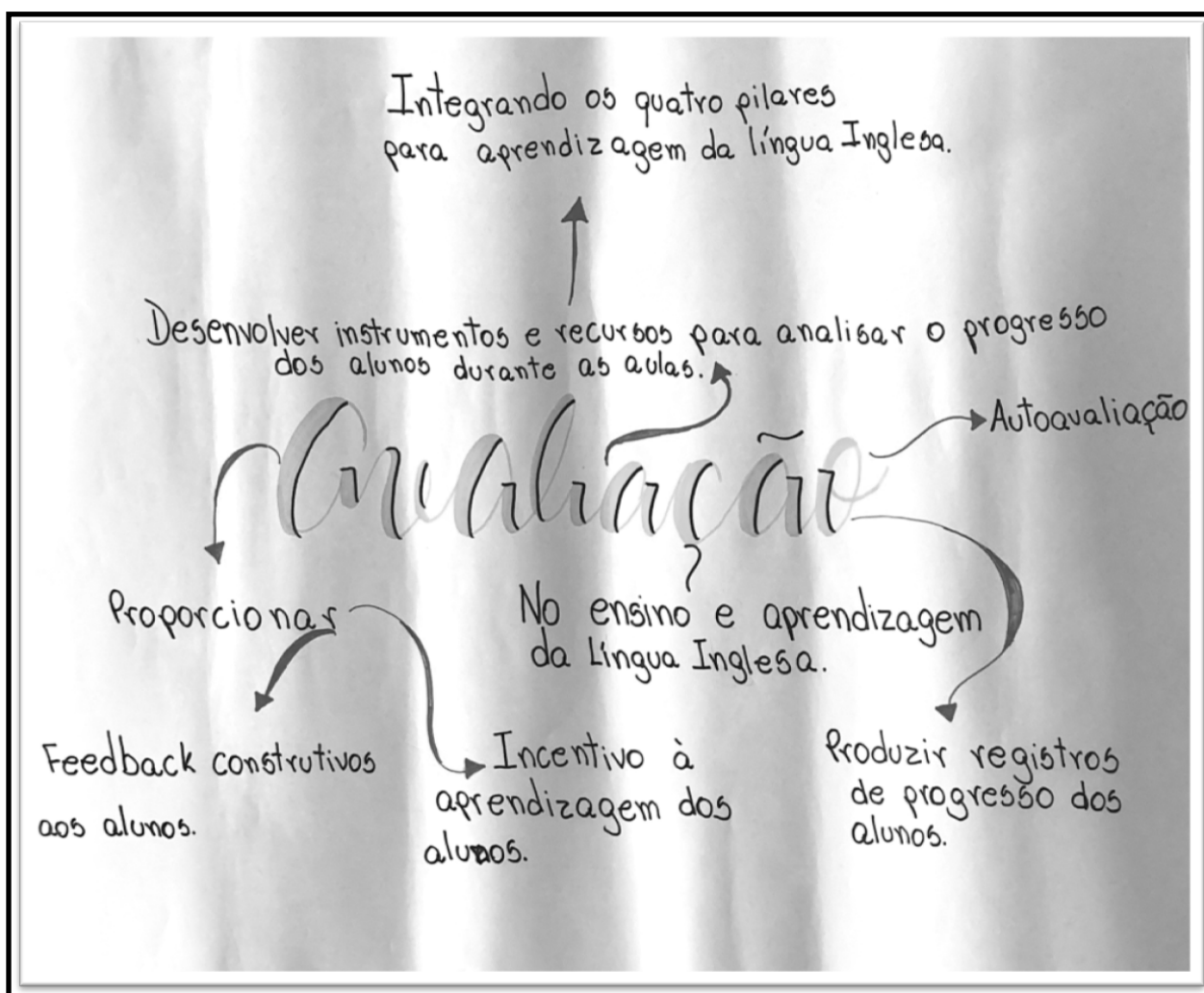
A coleta de dados ocorreu por meio de uma proposta de atividade didática na qual os participantes precisaram atuar em grupos e elaborar um mapa conceitual que pudesse representar suas percepções com relação ao papel da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, no caso em questão, da língua inglesa.

Na próxima seção, trazemos os resultados colhidos e analisamos cada trabalho com vistas a reflexão sobre a avaliação.

Quais as Percepções dos Professores em Pré-Serviço?

A partir destes pontos, apresentamos os mapas conceituais elaborados pelos acadêmicos, é importante ressaltar que as informações trazidas nestes mapas mostram suas visões para com a avaliação em contexto de línguas a partir das discussões e leituras teóricas propostas em sala de aula. Entendemos que talvez, se os mapas tivessem sido elaborados antes desses momentos de discussões e interações as informações poderiam ser diferentes.

Figura 01 - mapa conceitual grupo A



Fonte: acervo do autor

Ao analisarmos a figura acima, podemos perceber que os participantes trouxeram conceitos variados e os relacionaram com a avaliação. Percebemos uma tendência para o aspecto formativo da avaliação (Scaramucci, 1999), uma vez que afirmam sobre o desenvolvimento de recursos que analisem o progresso dos alunos, ou seja, algo que verifique a aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Isso também se manifesta nos tópicos relacionados à produção de registro de progressos e ao fornecimento de *feedback*¹ construtivos aos alunos.

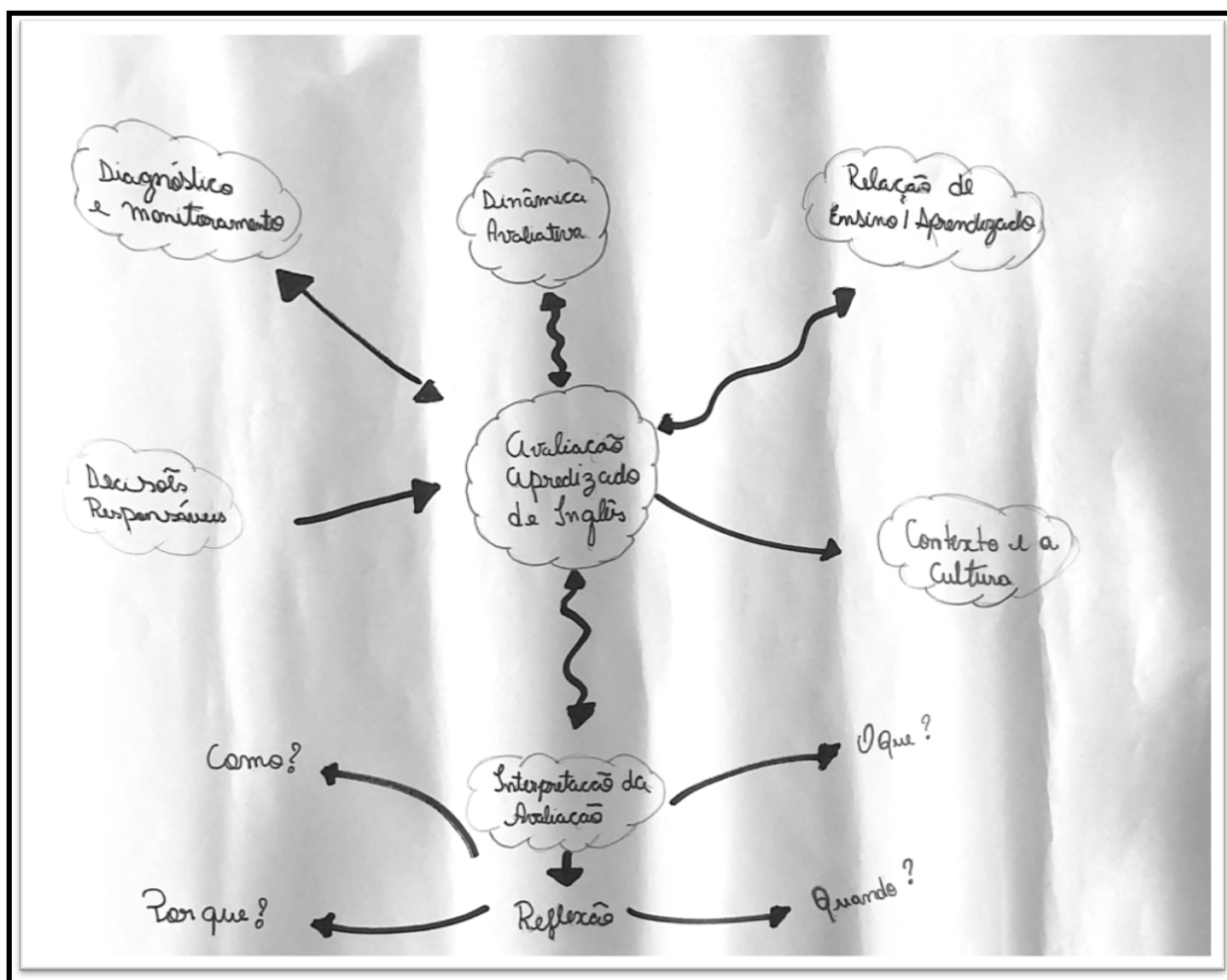
Os participantes também enfatizaram que esses recursos precisam contemplar a integração entre as 4 habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita). Dessa forma, a utilização de abordagens integradas não apenas facilita o aprendizado de uma maneira mais completa e contextualizada, mas também promove uma maior competência comunicativa, essencial para a proficiência em uma segunda língua.

Um ponto que também foi ressaltado pelos participantes é o da autoavaliação, uma prática que, em muitos casos, não é utilizada por parte dos professores já atuantes. Podemos inferir que isso ocorra, primeiramente, por falta de conhecimento teórico sobre este tipo de avaliação e de como analisar os resultados obtidos desta maneira, o que pode ser verificado nas afirmações de Inbar-Lourie (2008).

Apresentamos a seguir a próxima figura:

¹ Nesta pesquisa compreendemos o termo como um reforço positivo que o professor dá aos aprendizes além de um momento em que pode mostrar onde o aluno está e onde pode chegar, por isso adotamos o termo construtivo por assumir esta perspectiva.

Figura 02 - mapa conceitual grupo B



Fonte: acervo do autor

Notamos que o grupo B trouxe questões pontuais e importantes para a avaliação em contexto de línguas, tais como a interpretação. Os participantes indicaram quatro pilares para que isso ocorra, sendo o como: Por quê? O que? e Quando? Salientamos que para uma interpretação válida ocorra é preciso a mobilização específica de conhecimentos que se voltam para a área de línguas (Damacena e Quevedo-Camargo, 2021).

Para Inbar-Lourie (2008), a avaliação envolve tomadas de decisões de acordo com as interpretações realizadas. Isso acontece desde a capacidade de escolher e desenvolver ferramentas de avaliação para corresponder à orientação até a administração, pontuação e interpretação hábeis de procedimentos de avaliação administrados interna e externamente.

Isso também se enquadra dentro do que os participantes chamam de “decisões responsáveis”, ou seja, aquilo que o profissional precisa considerar ao interpretar os dados colhidos por meio dos procedimentos avaliativos e quais os caminhos e orientações a seguir. Essa abordagem assegura que as decisões tomadas sejam fundamentadas e direcionadas ao desenvolvimento contínuo dos alunos, promovendo uma prática educativa mais responsável.

Outros dois pontos elucidados foram o caráter diagnóstico da avaliação e de monitoramento. O diagnóstico faz parte do contexto de línguas, uma vez que é preciso saber os níveis de proficiência dos alunos para saber como construir um planejamento adequado à evolução que se almeja. O que já está intrinsecamente ligado ao monitoramento, uma vez que este proporciona momentos de reflexão que podem conduzir para mudanças de práticas e abordagens de ensino.

Os participantes também demonstraram preocupação sobre a relação que a avaliação precisa ter com o ensino e aprendizagem, pois são indissociáveis, quase como um tripé que deve sempre ser observado com igualdade entre os componentes. Ademais, este grupo ressalta a importância e a influência do contexto e da cultura nos processos de avaliação.

Isso implica reconhecer que as práticas avaliativas devem ser adaptadas às realidades socioculturais dos alunos, garantindo que os métodos utilizados sejam relevantes e justos, refletindo as diversidades e especificidades de cada ambiente educacional.

Assim sendo, verificamos que o objetivo da disciplina e das interações foram satisfatórios, pois culminaram em reflexões importantes já na formação inicial destes acadêmicos, esperamos que isso se perdure mesmo depois de formados e que estas reflexões não sejam esquecidas, ao contrário, esperamos que tenham contribuído para uma ampliação das percepções sobre a avaliação no contexto de línguas.

Considerações Finais

Neste artigo foram discutidas questões relacionadas à avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas. Entendemos que esta é uma área que ainda carece de maior ampliação de pesquisas dentro da LA. Para Scaramucci (2016), é preciso que os pesquisadores trabalhem para mudar uma visão simplificada sobre a avaliação que, muitas vezes, a reduz apenas a testes ou provas, mas que deve considerar uma dimensão holística do processo de aprendizagem e contribuir para questões éticas e sociais.

Neste texto, nos debruçamos sobre as representações visuais de professores em formação inicial, a fim de investigar suas percepções sobre a avaliação em contexto de línguas, especialmente da língua inglesa. Assim como Damacena e Quevedo-Camargo (2021), defendemos que a formação de professores precisa torná-los críticos e reflexivos sobre suas práticas avaliativas. Dessa forma, os cursos precisam não apenas prescrever possíveis recursos para cada conflito em sala de aulas, mas buscar maximizar o potencial de aprendizagem dos seus alunos.

Neste estudo cada grupo elencou o que acredita ser mais essencial em termos de conhecimentos teóricos e práticos com relação à avaliação neste contexto. Notamos que muitos termos foram elencados a partir de leitura de artigos e livros de linguistas aplicados que pesquisam sobre a temática, tais como: crenças, *feedback* corretivo, proficiência linguística, as 4 habilidades linguísticas, entre outros.

Acreditamos que, mesmo com a carga horária limitada da disciplina, conseguimos “lançar a semente” e instigar os acadêmicos/futuros professores sobre a importância do conhecimento sobre a avaliação de modo geral, bem como, no contexto específico de línguas, uma vez que essa será a área de atuação da maioria deles. Salientamos que as reflexões aqui apresentadas podem

contribuir para fomentar as discussões neste campo de pesquisa e incentivar a busca por práticas avaliativas mais eficazes e contextualizadas, enriquecendo a formação dos professores e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARVALHO, R. S. **Avaliação na escola**: guia de conceitos e práticas. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2022. 256 p.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação e formação de professores de línguas: uma discussão sobre o currículo e as percepções dos formandos. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/62193>. Acesso em: 18 maio. 2024.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

INBAR-LOURIE, O. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

NETO, A. L. G; C, AQUINO, J. L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.2, p.1-7, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200010. Acesso em: 20 maio. 2024.

QUEVEDO-CAMARGO, G. SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo. **Revista do GEL**, v. 19, n. 1, p. 223–245, 2022. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3371>. Acesso em: 18 maio. 2024.

SCARAMUCCI, M. R. V. Letramento em avaliação (em contextos de línguas): contribuições para a Linguística Aplicada, educação e sociedade. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**. São Paulo, APLIESP, p. 75-81, 1999.

TEIXEIRA DA SILVA, V. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. *In*: CONSOLO, D.; TEIXEIRA DA SILVA, V. (Orgs.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto: HN, 2007, p. 243-255.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.

CAPÍTULO 5

O SEQUESTRO DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Diego Fernando de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-294-5

Introdução

A ação pedagógica escolar, que compreende as iniciativas e as disposições institucionais para promoção de arbitrários culturais, é retratada na literatura da sociologia como dinâmica responsável pela manutenção da reprodutibilidade das condições ideais de convivência e sobrevivência da espécie humana (DURKHEIM, 2013). Em oposição a efígie que cinge a ação pedagógica ao espaço escolar, há a emergência, na segunda metade do século XX, de debates sobre a educação enquanto um fenômeno multicamada, historicamente e geograficamente situado, tais como a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979), da normalização de Foucault (2019) e do capital e sua reprodução de Bourdieu (1986) e Bourdieu e Passeron (1990; 2013).

Entretanto, os debates da Linguística Aplicada (LA) em relação à educação linguística, especialmente no que tange às grandes questões da avaliação de línguas, parecem ignorar as discussões levantadas pela sociologia nos anos 70 e 80. Uma clara evidência é a ortodoxa e longa taxonomia que classifica a avaliação de línguas dicotomicamente enquanto formativa e somativa (FULCHER, 2010; PHAKITI; LEUNG, 2024). A história da avaliação, dessa forma, parece ter sido construída e afirmada a por aqueles que exercem o poder, em

detrimento das vivências e narrativas dos sujeitos que se encontram às margens dos espaços sociais, submetidos à constante vigilância.

A fim de evidenciar as limitações da literatura da avaliação e educação linguísticas em face das dinâmicas de um sistema ecológico complexo, este ensaio explora o caso das famílias transnacionais, discorrendo acerca da ação pedagógica familiar e suas implicações para as dinâmicas sociais que se estabelecem entre o membro estrangeiro de um arranjo familiar transnacional¹ e os demais sujeitos da ecologia social - o que constitui, neste ensaio, um *falso sequestro* do poder disciplinar escolar. Além disso, este trabalho também se propõe a apresentar novos esquemas teóricos para a ação pedagógica e para a avaliação de línguas, de forma a contemplar discussões levantadas pela literatura da sociologia acerca da natureza multicamada, social e histórica da educação linguística.

Considerando a breve introdução do tema, caso e objetivos que orientam o percurso teórico-analítico deste ensaio, este trabalho se encontra dividido em cinco seções: a primeira discorre acerca dos arranjos familiares transnacionais, a segunda trata sobre a ação pedagógica e o capital familiar, a terceira explora a ecologia social, a quarta trata da norma e normalização e, por fim, a quinta discorre acerca dos esquemas teóricos propostos para a ação pedagógica e avaliação linguística.

Os Arranjos Familiares Transnacionais

Segundo a Organização Internacional para as Migrações (2011), *transnacionalismo* é definido como o processo pelo qual sujeitos estabelecem e mantêm ligações socioculturais para além de suas fronteiras geopolíticas originais. Nos arranjos familiares transnacionais, há uma “interseção entre as re-

¹ Neste ensaio, tomamos como referência de família transnacional casais cujos membros possuem origens territoriais distintas, tais como um cônjuge estrangeiro que se investe na aprendizagem e uso do português para criar laços afetivos com a família brasileira. Dessa forma, a figura do “estrangeiro”, neste ensaio, circunscreve-se em torno daquele que precisa se fazer doméstico em um território estrangeiro e, para isso, incursiona através da língua falada pela família de seu cônjuge.

des daqueles que migraram e daqueles que permaneceram no local de origem, seja na nova terra, na terra natal ou em outro local”² (LEVITT; SCHILLER, 2004, p. 1012). Ao delinear um retrato contemporâneo das famílias transnacionais, Christou e Kofman (2022, p. 60) afirmam que

As famílias transnacionais também são organizadas sob a rubrica de laços familiares sustentados, redes de parentesco e relações fluidas que abrangem dois ou vários estados-nação. Há uma clara percepção aqui de que a migração e outros tipos de mobilidade não são unidirecionais e não se concentram na permanência do assentamento e da realocação com um país de destino como objetivo principal. A constatação mais importante é que, sob esses arranjos de família transnacional de longa distância, a manutenção de conexões familiares, sentimentos de parentesco, pertencimento coletivo a uma unidade familiar com noções de bem-estar compartilhado, responsabilidades compartilhadas, arranjos de cuidados, participação na reprodução social e consumo em grupo são parte integrante dessas relações³.

Sob essa ótica, entende-se neste ensaio, com base em Bloch e Hirsch (2018), as famílias transnacionais como arranjos sociais complexos, em que os membros constituintes se encontram espalhados por dois ou mais territórios, sejam eles geograficamente definidos e/ou simbolicamente delimitados. Além disso, compreendemos que a noção de família transnacional

[...] inclui tipos nucleares e estendidos cujos membros estão ativamente envolvidos na sobrevivência e manutenção da família, desde aqueles cujo envolvimento é abrangente e constante, até aqueles cujas funções são mais marginais”⁴ (BALDASSAR et al., 2014, p. 159).

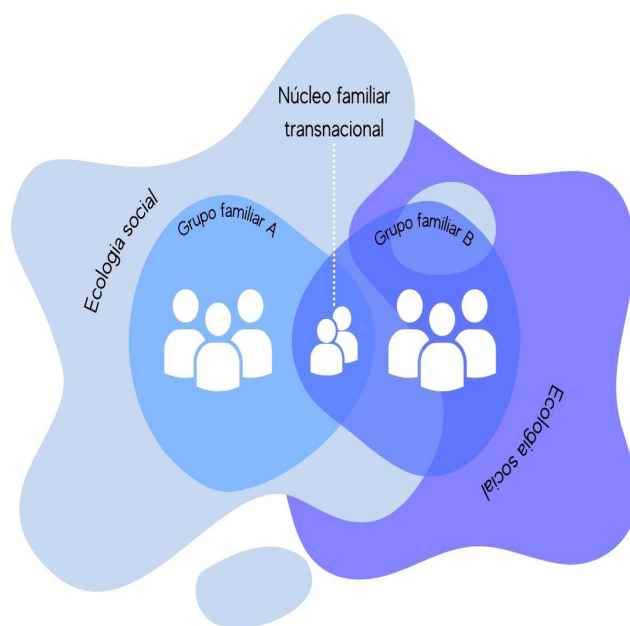
2 No original: [...] intersection between the networks of those who have migrated and those who have stayed in place, whether in the new land, homeland, or some other diasporic location.

3 No original: Transnational families are also organised under the rubric of sustained familial ties, kinship networks and fluid relations spanning two or multiple nation states. There is a clear realisation here that migration and other kinds of mobilities are not unidirectional and do not focus on permanency of settlement and relocation with a country of destination as the core objective. The more crucial realisation is that under such arrangements of long-distance transnational familyhood, the maintenance of familial connections, kinship feelings, collective belonging to a family unit with notions of shared welfare, shared responsibilities, caring arrangements, participation in social reproduction and group consumption are all part and parcel of such relations

4 No original: Our definition of family includes both nuclear and extended types whose members are actively engaged in family survival and maintenance, ranging from those whose involvement is extensive and constant to those whose roles are more marginal.

É possível retratar, dessa forma, as famílias transnacionais a partir de diferentes arranjos, porém é fundamental que se reconheça o conflito constante entre o *doméstico* e o *estrangeiro* como o indutor das dinâmicas de tais grupos familiares. A figura 1, a seguir, propõe-se a ilustrar as diferentes dimensões dos arranjos familiares transnacionais.

Figura 1 - Arranjos familiares transnacionais



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo se percebe pela ilustração, o núcleo familiar transnacional é composto por membros de grupos familiares de origens territoriais distintas. Cada grupo familiar dispõe de capitais singulares, os quais podem apresentar atravessamentos ou proximidades, sem limites claros entre o que é *doméstico* e o que é *estrangeiro*. Além da esfera familiar, verifica-se a influência das múltiplas camadas da ecologia social, que são particulares a cada grupo familiar, abrangendo a comunidade local, as instituições sociais, os meios de comunicação social, bem como os eventos históricos - agentes que têm ação direta sobre os processos de reprodução e acumulação de capital dos sujeitos.

Dessa forma, consideram-se as dinâmicas familiares transnacionais enquanto a maneira com que os membros de famílias transnacionais agem e reagem às ações e disposições de seus pares e a forma com que tais relações evoluem com o transcorrer do tempo. Nas dinâmicas familiares transnacionais, porém, as ações e disposições dos indivíduos gravitam em torno da criação de condições ideais para a reprodução de seu capital econômico, cultural e social, assegurando que a herança familiar perdure através de diferentes gerações e territórios.

A Ação Pedagógica e o Capital Familiar

A ação pedagógica é definida por Bourdieu e Passeron (1990) enquanto uma forma de violência simbólica, em que arbitrários culturais são impostos aos sujeitos por um poder arbitrariamente estabelecido. A educação, assim sendo, é uma forma de dominação em que há a imposição (in)consciente de uma série de normas por parte de um grupo dominante a um grupo de sujeitos dominados, sendo esta a definição de violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1990). O arbitrário cultural, por sua vez, define-se pelos juízos socialmente construídos e legitimados, com os quais estabelecemos relações valorativas e que representam as disposições dos grupos dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

Ao discorrer sobre o poder exercido pela família sob os sujeitos, Bourdieu (2000, p. 19) desenvolve seu proeminente conceito de *habitus*. Para o autor

O *habitus* é um conjunto de disposições, reflexos e formas de comportamento que as pessoas adquirem ao atuarem em sociedade. Reflete as diferentes posições que as pessoas ocupam na sociedade, por exemplo, se foram criadas num ambiente de classe média ou num subúrbio da classe trabalhadora. Faz parte da forma como a sociedade se reproduz. Mas tam-

bém há mudança. Os conflitos estão integrados na sociedade. As pessoas podem descobrir que as suas expectativas e modos de vida estão subitamente desfasados das novas posições sociais em que se encontram⁵.

O capital, importante conceito relacionado à ação pedagógica, é também de especial interesse neste ensaio. Em breve resumo, a teoria de Bourdieu (1986) estabelece que o capital possui diferentes naturezas: econômica, relacionada às diversas formas de riqueza material produzidas pelo ser humano; cultural, associada aos bens simbólicos e práticas sociais, tais como aquisição de línguas e apreciação artística; simbólica, que se relaciona à hierarquia social e, por fim; social, vinculada às redes de contato e apoio socialmente construídas.

O capital linguístico, nesse sentido, constitui um tipo de capital muito valorizado nas relações sociais. Para Park e Wee (2012, p. 28)

Por exemplo, ao falar a variedade padrão de uma língua, em vez da língua vernácula, o sujeito pode ser visto como bem-educado e apto para um emprego respeitado - nesse sentido, a capacidade de dominar o sotaque padrão também pode ser vista como capital simbólico, pois o falante passa a ser reconhecido (ou melhor, mal reconhecido, como enfatiza Bourdieu) como portador de prestígio devido a essa capacidade. Nesse caso, a competência linguística do falante pode ser vista como capital cultural, pois essa competência provavelmente vem de sua educação em um contexto social específico, mas também podemos distingui-la como capital linguístico, para destacar o papel especial que a língua desempenha no mercado.⁶

5 No original: *Habitus is a set of dispositions, reflexes and forms of behaviour people acquire through acting in society. It reflects the different positions people have in society, for example, whether they are brought up in a middle class environment or in a working class suburb. It is part of how society reproduces itself. But there is also change. Conflict is built into society. People can find that their expectations and ways of living are suddenly out of step with the new social positions they find themselves in. Then the question of social agency and political intervention becomes very important.*

6 No original: *For instance, by speaking the standard variety of a language, instead of the vernacular, one may be seen as well educated, good-mannered, and fit for a respected job—in this sense, the ability to command the standard accent can also be seen as symbolic capital, for the speaker comes to be recognized (or rather, misrecognized, as Bourdieu emphasizes) as carrying prestige due to that ability. In this case, the linguistic competence of the speaker may be seen as cultural capital, as such competence most likely comes from his or her upbringing within a particular social context, but we may also distinguish it as linguistic capital, to highlight the special role language plays in the market.*

Em consonância, Iorio (2018, p. 84) também associa o capital linguístico ao capital social, levando em conta que “o capital linguístico se apresenta como um subconjunto do capital social, uma vez que a compreensão e o domínio da linguagem envolvem, obrigatoriamente, o seu uso social”. Para Portes (2000, p. 135), o capital linguístico possibilita

[...] o acesso direto aos recursos econômicos (empréstimos subsidiados, informações de negócios, mercados protegidos); podem aumentar o seu capital cultural através de contatos com especialistas ou com pessoas cultas (i. e., capital cultural incorporado); ou, em alternativa, podem filiar-se em instituições que conferem credenciais valorizadas (i. e., capital cultural institucionalizado).

Neste contexto, pode-se afirmar que o capital linguístico facilita a troca e a acumulação de diversas formas de capital, possibilitando o acesso a espaços institucionais e a (re)construção de redes de apoio (ALBUQUERQUE, 2008). Além disso, ao considerarmos o capital linguístico a partir de uma perspectiva mercadológica, torna-se possível compreender que fenômenos linguísticos e sociológicos, geralmente confinados aos ambientes escolares na literatura especializada, também se desenrolam além de contextos tradicionalmente associado ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Salienta-se, assim, que o capital linguístico também pode ser interpretado enquanto proficiência linguística, ou seja, o sucesso com o qual os sujeitos mobilizam sua competência linguística a fim de realizar tarefas em diferentes contextos sociais (CONSOLO, 2018), sendo esta diretamente associada ao acesso às variedades prestigiadas de uma determinada língua. Autores como Van Tubergen and Kalmijn (2005; 2009) e Esser (2006) acreditam, por exemplo, que a proficiência linguística é um elemento importante para a integração de migrantes. Para Rössel e Schroedter (2021, p. 2),

[...] a proficiência linguística é uma forma de capital cultural, neste caso, capital linguístico, que pode ser investido em sistemas educacionais e, especialmente, no mercado de trabalho e nas ocupações. Esse capital linguístico também é adquirido principalmente em instituições de ensino (CHISWICK, 2008; GERHARDS, 2010), dando uma vantagem àqueles

com ensino superior. Portanto, a proficiência em línguas estrangeiras, ou um amplo repertório de línguas em geral, está profundamente entrelaçada com estruturas de desigualdade social, econômica e ocupacional. Isso é verdade tanto para os migrantes, que diferem em sua proficiência nas línguas de seu país de residência, quanto para as pessoas transnacionalmente ativas, que geralmente têm uma maior dotação de capital linguístico em comparação com o restante da população.⁷

Em termos sociais, o capital linguístico desempenha um importante papel na integração dos estrangeiros e migrantes, assim como é fundamental para a (re)construção de suas territorialidades (ROSSELL; SCHROEDTER, 2021). Por um lado, a proficiência linguística torna acessível direitos fundamentais, como também amplia as possibilidades de territorialização - por outro, é responsável pela (i)mobilidade e segregação de grupos sociais, restringindo oportunidades de inclusão social e tornando precárias até mesmo as condições de saúde de grupos socialmente e economicamente marginalizados.

A Teoria dos Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner

Conforme evidenciado, este ensaio compreende que a formação do *habitus* a partir da transmissão do arbitrário cultural familiar se dá também por meio da ação pedagógica (CARVALHO; CASTRO; GERÔNIMO, 2022). A fim de sustentar tal acepção, faz-se mão da teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979). Segundo o autor,

A ecologia do desenvolvimento humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo e em desenvolvimento e as propriedades em mudança dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive. O processo é afetado pelas relações entre es-

7 No original: [...] language proficiency is a form of cultural capital, in this case linguistic capital, which can be invested in education systems and especially in the labor market and occupations. This linguistic capital is also mostly acquired in educational institutions (CHISWICK, 2008; GERHARDS, 2010), giving an advantage to those with higher education. Hence, foreign language proficiency, or a broad repertoire of languages in general, is deeply intertwined with structures of social, economic, and occupational inequality. This is both true for migrants, who differ in their proficiency in the languages of their country of residence, and for transnationally active people, who usually have a higher endowment with linguistic capital compared to the rest of the population.

ses contextos e pelos contextos mais amplos em que se inserem⁸ (BRONFENBRENNER, 1979, p. 21).

Dessa forma, pode-se observar que a ecologia social pressupõe a coexistência de diferentes camadas ecológicas que interagem e influenciam o acesso, reprodução e acúmulo de capital em uma perspectiva social mais ampla. Este ensaio estende a teoria dos sistemas ecológicos a contextos de ensino-aprendizagem nos quais se situam estrangeiros e migrantes investidos na aprendizagem e uso de línguas, uma vez que a teoria original de Bronfenbrenner (1979) tem como escopo o estudo do desenvolvimento infantil.

Tendo em vista a natureza multicamada da educação, Bronfenbrenner (1979) compara contextos de ensino-aprendizagem a “bonecas russas”: para o autor, eles apresentam mais de uma dimensão, as quais estão interconectadas e que tais “interconexões podem ser tão decisivas para o desenvolvimento como acontecimentos que ocorrem num determinado contexto”⁹ (BRONFENBRENNER, 1979, p. 3). Dessa forma, como no ambiente escolar, o acesso, reprodução e acúmulo de capital não está somente condicionado à ação pedagógica escolar, mas também à ação pedagógica familiar e a influência de outros fatores ecológicos.

Levando em consideração que o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano não está unicamente condicionado à ação pedagógica tradicional que transcorre tradicionalmente dentro dos muros das instituições educacionais (BRONFENBRENNER, 1979) e que as políticas linguísticas familiares influenciam o *habitus* de seus membros (KNOBLACH, 2022), é imperativo compreender a educação e avaliação linguísticas enquanto fenômenos sociais de natureza ampla.

8 No original: The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded.

9 No original: such interconnections can be as decisive for development as events taking place within a given setting.

Foucault e a Normalização dos Sujeitos

Durante a década de 70, Foucault desenvolve os conceitos de norma e normalização tendo em vista as técnicas modernas para o exercício do biopoder, as quais objetivam controlar os corpos dos sujeitos, fazendo-os eficientes e obedientes (FOUCAULT, 2003). A norma é, para o autor, o elemento sobre o qual um certo exercício de poder é fundado e legitimado (FOUCAULT, 2006). Para o autor, a norma traz consigo um princípio de qualificação e correção. A função da norma não é excluir e rejeitar: pelo contrário, está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e transformação, a uma espécie de projeto normativo (FOUCAULT, 2003) - ou até mesmo, *formativo*.

A normalização, por sua vez, é vista como um processo, em que os sujeitos se adaptam a normas impostas por um poder difuso, fazendo com que eles confundam seu desejo com as próprias normas. Para o autor, a normalização consiste na supervisão ininterrupta e na punição potencial que controlam os corpos e os comportamentos (FOUCAULT, 2006) e argumenta que a normalização opera a serviço da conformidade dos sujeitos a uma norma pré-determinada por um poder arbitrário (FOUCAULT, 2003).

Em sua obra *Vigiar e Punir*, Foucault (2019) discorre acerca do nascimento dos sistemas penais ocidentais e, no capítulo em que se dedica aos recursos para um bom adestramento, o autor aborda brevemente o que ele nomeia como *o exame*. Ao referir-se à avaliação em contextos escolares, Foucault afirma que

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 2019, p. 209).

Este ensaio compreende que o *exame*, enquanto uma dinâmica institucionalizada para o controle dos sujeitos, consiste também em uma técnica de normalização. Os sujeitos, ao serem avaliados, desejam alcançar os desempenhos ideais almejados pelo examinador, percebendo-se como uma extensão da norma. Sendo assim, os sujeitos desejam ser normalizados e, apesar de difuso, o poder avaliativo os coloca sob um constante processo de normalização, punindo ou gratificando o seu (in)sucesso na obediência às normas impostas pelo poder arbitrário.

O Falso Sequestro da Ação Pedagógica: a avaliação enquanto dinâmica social

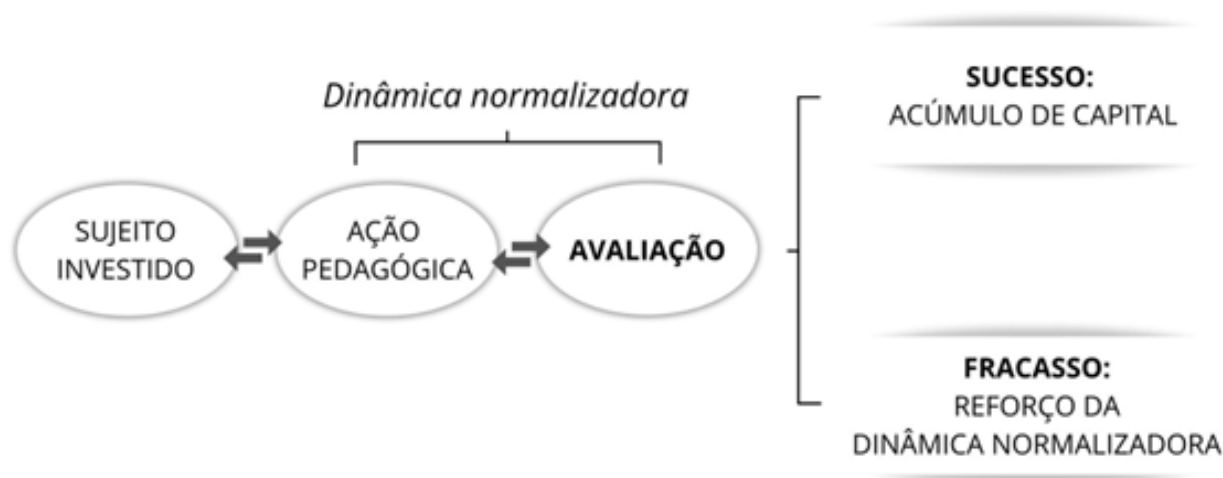
A avaliação de línguas, enquanto processo normalizador, consiste em uma dinâmica social muito mais ampla do que as definições ortodoxas sustentadas pela literatura especializada, que é negligente em relação às narrativas daqueles que estão submetidos à constante vigilância avaliativa, construindo uma epistemologia que retrata unicamente as disposições do poder arbitrário. Ao pensarmos na complexa ecologia em que os sujeitos estão situados, pode-se dizer que os processos de ensino-aprendizagem e avaliação linguísticos não se dão isoladamente, mas sim, transcorrem de maneira interconectada com as demais camadas da ecologia social.

Para evidenciar as limitações da literatura da educação e avaliação linguísticas, esta seção recupera o caso das famílias transnacionais, cujos membros estão apartados em territórios distantes, em que os sujeitos ocupam espaços físicos e apropriam espaços simbólicos de maneira desigual. Pode-se dizer que o investimento no uso e aprendizagem da língua por parte do membro estrangeiro de um arranjo familiar transnacional se dá pelo processo de normalização de seu comportamento e desempenho, em que normas devem ser obedecidas a fim

de que se criem as condições necessárias para a *domesticação do estrangeiro*¹⁰, ou seja, para que se diminua o risco da ameaça forasteira iminente.

Define-se, neste ensaio, a ação pedagógica como o conjunto de ações e disposições assumidas, de maneira consciente ou inconsciente, por um agente social a fim de impor arbitrários culturais àqueles que estão à margem do poder e que buscam reproduzir e acumular capital. Na ação pedagógica, o poder é difuso, entretanto, sua presença determina as dinâmicas linguísticas e sociais que se estabelecem entre os sujeitos, assim como confere a um poder arbitrário a prerrogativa de avaliar, punir ou recompensar o estrangeiro pelo seu (in)sucesso na reprodução das normas sociais. A figura 2, a seguir, ilustra o modelo de ação pedagógica proposto por este trabalho.

Figura 2 - Esquema teórico da ação pedagógica



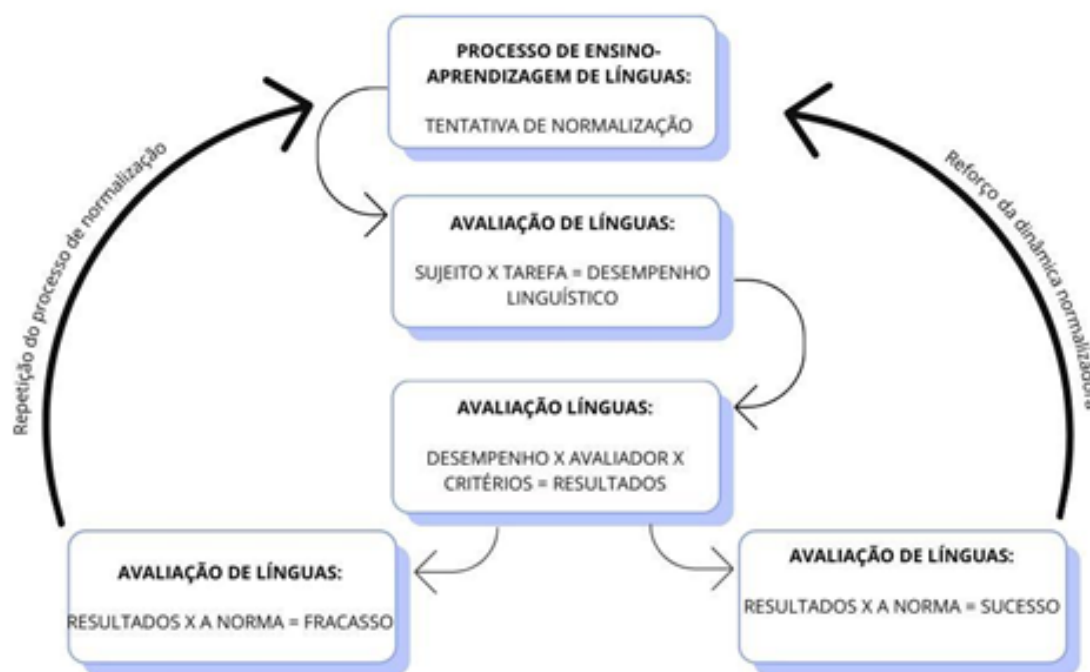
Fonte: Elaborado pelo autor.

A avaliação, enquanto uma dinâmica controladora, garante que o sujeito estrangeiro investido na aprendizagem da língua falada por sua família crie as

¹⁰ Domesticar, do latim *domesticare*, significa converter um ente para uso doméstico, domar, colocar sob controle; fazer com que se apegue ao lar e à família, acostumar-se a permanecer muito em casa. Estrangeiro, por sua vez, do francês medieval *forain*, é aquele que se encontra fora do espaço doméstico, nascido para além dos limites de um dado território (HOAD, 2003). Em contextos familiares transnacionais, o estrangeiro se depara com um grande desafio: transpor as fronteiras domésticas que servem de salvaguarda contra os perigos exteriores, e fazer do novo território seu segundo lar.

condições ideais para a reprodução do capital familiar, também favorecendo seu acúmulo e posterior transmissão geracional. A avaliação, enquanto uma dinâmica social para o controle dos comportamentos dos sujeitos, encontra-se ilustrada na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Esquema teórico da avaliação de línguas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, considerando os precedentes da literatura da avaliação e da sociologia, adota-se neste trabalho a noção de avaliação de línguas enquanto dinâmica social que condiciona, através da imposição de normas, o acesso a diferentes formas de capital de sujeitos que se encontram à margem do poder. Neste sentido, em contextos familiares transnacionais, membros controlam o acesso aos espaços físicos e simbólicos familiares ao passo em que mensuram o (in)sucesso e o investimento do estrangeiro na reprodução do capital linguístico familiar - em um aparente *sequestro* do poder disciplinar escolar. E, dessa forma, entende-se que a noção tradicional de avaliação enquanto formativa e somativa apaga as vivências do avaliado e retrata, de maneira condescendente, as disposições de um dado poder arbitrário.

Conclusão

A emergência de debates na literatura que põem em questionamento o papel da educação em face aos (não tão novos) desafios sociais colocam linguistas aplicados em uma posição desconfortável, em que as categorias sacramentadas pela literatura não são suficientes para encerrar fenômenos tão complexos como as dinâmicas linguísticas das famílias transnacionais. Este ensaio pretende, dessa forma, estimular o interesse de professores e pesquisadores em relação às narrativas marcadas pelas injustiças e (i)mobilidades vivenciadas por aqueles que se sujeitam às dinâmicas avaliativas para suprir suas necessidades básicas, como a de pertencer.

Por fim, este ensaio convida estudiosos da LA a darem voz aos sujeitos avaliados, fazendo com que a ação pedagógica e a avaliação de línguas, enquanto dinâmicas normalizadoras, ganhem relevância nos debates educacionais no Brasil. É preciso que se construam espaços de ensino-aprendizagem de línguas que acolham a estrangeiridade daqueles que desejam (ou necessitam) fazer deste território o seu novo lar.

Referências

BALDASSAR, L. KILKEY, M.; MERLA, L.; WILDING, R. Transnational Families. In: TREAS, J.; SCOTT, J.; RICHARDS, M. (Eds.). *The Wiley-Blackwell Companion to the Sociology of Families*, London: Wiley-Blackwell, p.155-175, 2014. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118374085>. Acesso em: 09/04/2014.

BLOCH, A.; HIRSCH, S. Inter-generational transnationalism: The impact of refugee backgrounds on second generation. *Comparative Migration Studies*, v; 6, n. 30, 2018. Disponível em: <https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/articles/10.1186/s40878-018-0096-0>. Acesso em: 09/04/2014.

BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Harvard University Press, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society, and culture*. Londres: Sage, 1990. Disponível em: https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf. Acesso em: 21/05/2024.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport: Greenwood Press, 1986.

CARVALHO, D. P. B. DE; CASTRO, M. C. D. DE; JERONIMO, G. G. Arbitrário cultural familiar e cultura escolar no ensino de gramática. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 44, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/62601/751375155006>. Acesso em: 20/05/2024.

CHISWICK, B. The economics of language: an introduction and overview. *SSRN Electronic Journal*, n. 1, v. 1, p. 2-29, 2008. Disponível em: <https://repec.iza.org/dp3568.pdf>. Acesso em: 12/04/2024.

CHRISTOU, A.; KOFMAN, E. *Gender and Migration*. London: Springer, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-91971-9>. Acesso em: 09/04/2024.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. *Abnormal: lectures at the Collège de France, 1974-1975*. New York: Picador, 2003.

FOUCAULT, M. *Psychiatric power: lectures at the Collège de France, 1973-74*. New York: Palgrave-Macmillan, 2006. Disponível em: http://rebels-library.org/files/psych_power.pdf. Acesso em: 21/05/2024.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2019.

FULCHER, G. *Practical Language Testing*. London: Hodder Education/Routledge, 2010. Disponível em: <https://www.routledge.com/Practical-Language-Testing/Fulcher/p/book/9780340984482>. Acesso em: 15/04/2024.

GERHARDS, J. Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. In: BOGNER, A.; ROSSEL, J.; SCHIMANK, U.; VOTRUBA, G. *Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-92036-8>. Acesso em: 12/04/2024.

HOAD, T. F. *Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

KNOBLAUCH, A. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. *Educação e Pesquisa*, v. 48, n. contínuo, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/?lang=pt>. Acesso em: 12/04/2024.

LEVITT, P.; SCHILLER, N. G. Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *The International Migration Review*, vol. 38, no. 3, pp. 1002–39, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27645424>. Acesso em: 09/04/2024.

MCNAMARA, T.; SHOHAMY, E. Language testing and human rights. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 1, p. 89–95, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1473-4192.2008.00191.x>. Acesso em: 12/04/2024.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. Glossário das migrações. In: OBSERVATÓRIO AFRICANO E CARIBENHO DAS MIGRAÇÕES. *Famílias transnacionais e o impacto social e de gênero da mobilidade nos países ACP*, 2011. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/transnational_families.pdf. Acesso em: 09/04/2024.

PHAKITI, A.; LEUNG, C. *Assessment for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

QUIÑONES, J. A. Pierre Bourdieu and his concept of Symbolic Violence: What's happening into Colombian Classrooms?. *Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía*, v. 10, n. 1, p. 55-67, 2017.

SCHISSEL, J. L. *Social consequences of testing for language-minoritized bilinguals in the United States*. Clevedone: Multilingual Matters, 2019.

SHOHAMY, E. Critical Language Testing, Multilingualism and Social Justice. *TESOL Quarterly*, v. 56, n. 4, p. 1445-1457, 2022. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.3185>. Acesso em: 12/04/2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Diego de Oliveira



Diego é licenciado em Letras (Português/Inglês), mestre e doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Campus São José do Rio Preto, São Paulo. Desenvolve pesquisa em nível de Doutorado, sob os auspícios da CAPES, voltada às dinâmicas linguísticas e espaciais de famílias transnacionais. Atua profissionalmente como professor de português língua adicional, com especial dedicação ao ensino de língua portuguesa a estrangeiros membros de famílias transnacionais falantes de português brasileiro. Atuou por curto período como professor bolsista nos cursos de Licenciatura em Letras e Tradução da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É membro ativo do grupo de pesquisa “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: Crenças, Construtos e Competências (ENAPLE-CCC). Interessa-se pela dimensão social da educação linguística, dispensando atenção especial a tópicos relacionados à avaliação de línguas, tais como formação docente, políticas linguísticas e ensino-aprendizagem de línguas em contextos migratórios.

Joelinton Freitas



Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UNESP – IBILCE/São José do Rio Preto. Mestre em Letras (Estudos Linguísticos) pelo PPG Letras da UNEMAT/Sinop. Graduado em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas também pela UNEMAT/Sinop e pós-graduado em Docência no Ensino Superior pelo IFMT/Sorriso. É professor interino do curso de Letras da UNEMAT /Sinop ministrando disciplinas de Língua Inglesa e Linguística. Além disso, também atua na Faculdade de Tecnologia de Sinop (FASTECH) como docente de Língua Portuguesa no curso de Odontologia. Tem experiência nas áreas de Ensino e Aprendizagem de língua inglesa; Avaliação no ensino de línguas e livros didáticos de línguas estrangeiras. Também é membro do GEPLIAS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística) cadastrado no CNPQ.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Analine da Silva Juvino

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e professora de Língua Portuguesa da Rede Privada de Ensino em Guarabira-PB.

E-mail: juvinoanaline@gmail.com

André Luiz Souza-Silva

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PRO-LING/UFPB) e professor de Língua Portuguesa da Rede Pública de Ensino em Itapororoca-PB. E-mail: andreluiz.bans@gmail.com

Diego Fernando de Oliveira

Doutorando em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (Ibilce/Unesp). E-mail: diego.fernando@unesp.br

Elaine Bedin Dornellas

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus de Sinop e graduada em Letras português e inglês pela mesma instituição.

E-mail: elaine.dornellas@unemat.br

Joelinton Fernando de Freitas

Doutorando em Estudos Linguísticos (PPGEL) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP campus de São José do Rio Preto. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPG Letras) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus de Sinop e graduado em Letras português e inglês pela mesma instituição.

E-mail: joelinton.freitas@unesp.br

Luciana Moraes Silva Octaviano

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus São José do Rio Preto. Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3382-7752>

E-mail: lm.octaviano@unesp.br



A AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS NA CONTEMPORANEIDADE:

DESAFIOS, REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS