

Gicele Vergine Vieira
Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt
Reginaldo Leandro Plácido

Muitas línguas, uma nova realidade

Reflexões e práticas acerca
das línguas adicionais no
Instituto Federal Catarinense



editora IFC

Muitas línguas, uma nova realidade:

Reflexões e práticas acerca
das línguas adicionais no
Instituto Federal Catarinense

Gicele Vergine Vieira
Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt
Reginaldo Leandro Plácido

Blumenau
2023

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE

REITORA

Sônia Regina de Souza Fernandes

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Josefa Surek de Souza

PRÓ-REITORA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Fátima Peres Zago de Oliveira

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Fernando José Taques

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Jamile Delagnelo Fagundes da Silva

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Stefano Moraes Demarco

EDITORA IFC

Coordenadora

Leila de Sena Cavalcante

Conselho Editorial

Fátima Peres Zago de Oliveira

Leila de Sena Cavalcante

Gicele Vergine Vieira

Reginaldo Leandro Plácido

Suely Aparecida de Jesus Montibeller

Natacha Nancy Martellet Coura Fernandes

Hylson Vescovi Netto

Hélio Maciel Gomes

Sandro Augusto Rhoden

Izaclaudia Santana das Neves

Mario Wolfart Júnior

Bruno Pansera Espindola

Jonathan Ache Dias

Eliana Teresinha Quartiero

Liliane Cerdótes

Illyushin Zaak Saraiva

Alcione Talaska

Débora de Lima Velho Junges

Emanuele Cristina Siebert

Ana Nelcinda Garcia Vieira

Anderson Sartori

Projeto Gráfico

Paolo Malorgio Studio Ltda

Capa

D. J. Castro

Diagramação

Paolo Malorgio Studio Ltda

Revisão textual

Paula Batista

Todos os direitos de publicação reservados. Proibida a venda.

Os textos assinados, tanto no que diz respeito à linguagem como ao conteúdo, são de inteira responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Instituto Federal Catarinense. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

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

Muitas línguas, uma nova realidade [livro eletrônico] : reflexões e práticas acerca das línguas adicionais no Instituto Federal Catarinense / organização Gicele Vergine Vieira, Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt, Reginaldo Leandro Plácido. -- Blumenau, SC : Editora do Instituto Federal Catarinense, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-88089-30-9

1. Prática pedagógica 2. Educação bilíngue - Brasil 3. Educação bilíngue de surdos 4. Línguas - Estudo e ensino 5. Linguagem - Estudo e ensino 6. Linguagem e línguas I. Vieira, Gicele Vergine. II. Kortelt, Mara Rubian Matteussi Garcia. III. Plácido, Reginaldo Leandro.

23-169087

CDD-407

Índices para catálogo sistemático:

1. Línguas e linguagem : Estudo e ensino 407

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



CONTATO

Rua das Missões, nº 100 -
Ponta Aguda - Blumenau/SC - CEP: 89.051-000

Fone: (47) 3331-7850
E-mail: editora@ifc.edu.br

Prefácio

Esta obra traz uma coletânea de textos que abordam a oferta de línguas adicionais no Instituto Federal Catarinense (IFC). Percorre a criação do Centro de Línguas (CLIFC) e do Núcleo Bilíngue Libras/Língua Portuguesa (NuBi) do IFC, enquanto espaços inovadores que se debruçam em articular políticas institucionais em Línguas na perspectiva de formação integral e cidadã, de democratização de acesso, de favorecimento da internacionalização, de disseminação da Língua Brasileira de Sinais e de reconhecimento do direito linguístico das pessoas Surdas¹. Transita também por reflexões em torno dos desafios e práticas na oferta de línguas adicionais e no compartilhamento de experiências com estudantes Surdos. Dessa forma, o leitor é conduzido pelo caminho trilhado desde a problematização à constituição de espaços, políticas, diretrizes, estratégias e metodologias, que se desdobram nas ações desenvolvidas e aqui registradas.

Temos a oportunidade de acompanhar, a partir do olhar dos autores, o desenvolvimento de processos no IFC que buscam avançar na formação em línguas adicionais com organização e metodologias que favoreçam a superação da baixa proficiência, indo para além da mera memorização de vocábulos e regras gramaticais e considerando o conhecimento prévio dos estudantes. Ainda, os desafios e ações para a promoção de condições igualitárias de acesso e permanência de pessoas Surdas são apresentados, compreendendo que estas possuem cultura e línguas próprias.

Esta obra está sistematizada em doze (12) capítulos, escritos na forma de relatos de experiência, que descrevem a narrativa histórica da criação do Centro de Línguas (CLIFC) e do Núcleo Bilíngue Libras/Língua Portuguesa (NuBi) e apresentam os primeiros trabalhos desenvolvidos a partir destes espaços. Os Capítulos 1 e 2 nos

1 Ao longo desta obra, empregamos o termo "Surdo" com a letra "S" maiúscula sempre que nos referimos a identidade cultural e política desses sujeitos e não somente à questão audiológica. Mantemos, no entanto, a grafia com a letra "s" minúscula caso seja assim encontrada em textos e/ou citações de outros autores.

apresentam o nascimento e implementação do Centro de Línguas do IFC (CLIFC), bem como as primeiras ações envolvendo a promoção e oferta das línguas adicionais em âmbito institucional a partir do CLIFC. Já os Capítulos 3, 4 e 5 discorrem sobre o desdobramento das ações do CLIFC nos *campi* Concórdia, Fraiburgo e Brusque, respectivamente, desde a idealização da proposta até a consolidação de projetos para o ensino-aprendizagem das línguas adicionais nessas comunidades acadêmicas. Por sua vez, os Capítulos 6, 7 e 8 reportam análises de recursos didáticos que pudessem subsidiar o ensino das línguas adicionais nos cursos propostos pelo CLIFC, a partir da lógica da oferta por nível de proficiência. Os Capítulos 9 e 10 nos agradam com a história de criação do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi) e a constituição de uma política linguística para educação de Surdos no IFC. Por fim, os Capítulos 11 e 12, descrevem experiências com estudantes Surdos egressos e suas trajetórias na Instituição. Em suma, os textos se constituem de relatos que convidam à troca e ao aprendizado com base no histórico narrado, nas relações construídas e nas experiências compartilhadas ao longo dos últimos seis anos de existência do CLIFC e do NuBi.

Convidamos o leitor a navegar pela vivência dos servidores do IFC na inovação da oferta de línguas através dessa obra!

Josefa Surek de Souza

Pró-reitora de Ensino do Instituto Federal Catarinense

Sumário

1 | Construindo uma proposta inovadora: a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense **13**

Gicele Vergine Vieira

Reginaldo Leandro Plácido

- 1.1 Introdução 14
- 1.2 Criação e implantação do Centro de Línguas do IFC (CLIFC) 15
 - 1.2.1 CLIFC: rede colaborativa 18
 - 1.2.2 Outras ações do CLIFC 25
- 1.3 Considerações Finais 29

2 | O ensino de línguas adicionais no Instituto Federal Catarinense: uma nova realidade **31**

Gicele Vergine Vieira

Reginaldo Leandro Plácido

- 2.1 Introdução 32
- 2.2 Inovando o ensino de línguas adicionais no Ensino Médio Integrado 33
 - 2.2.1 O Teste de Nivelamento em Língua Inglesa e Língua Espanhola 43
 - 2.2.2 O caso da Língua Brasileira de Sinais 44
- 2.3 Considerações Finais 46

3 | Construindo uma cultura de língua adicional no IFC – Campus Concórdia **50**

Alessandra Portolan

Najin Lima

- 3.1 Introdução 51
- 3.2 Uma breve retrospectiva: o papel da língua adicional no *Campus Concórdia* 52
- 3.3 A implantação do CLIFC: processos e aprendizados 54
- 3.4 *English Experience*: um dos frutos dessa nova cultura 58
- 3.5 Percepção dos discentes 62
- 3.6 Desafios e perspectivas futuras 67

4 | O processo de implantação do Centro de Línguas no IFC - Campus Fraiburgo **69**

Maria Paula Seibel Brock

5 | O trabalho com as expressões idiomáticas nas aulas de espanhol do CLIFC: *poniendo manos a la obra* **78**

Camila Maria Corrêa Rocha

Rodrigo Schaefer

- 5.1 Introdução 79
- 5.2 As EIs e seu status nos estudos linguísticos 80
- 5.3 O ensino das EIs nas aulas de espanhol como LE 82
- 5.4 O trabalho com as EIs nas aulas de espanhol do CLIFC 83
- 5.5 Considerações finais 87

6 | Análise de material didático do curso de português para estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras **89**

Gicele Vergine Vieira

Ana Nelcinda Garcia Vieira

Helenice Nazaré da Cunha Silva

Flávia Walter

Luciana Colussi

- 6.1 Contextualização 90
- 6.2 Apresentação do Material Didático do curso e-Tec Idiomas 91
 - 6.2.1 Caderno de Conteúdos 92
 - 6.2.2 PDF interativo 93
 - 6.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle 94
- 6.3 Análise do material didático do curso 94
 - 6.3.1 Análise do Bloco 1 - Características Gerais 97
 - 6.3.2 Análise do Bloco 2 - Habilidades Linguísticas 104
 - 6.3.3 Análise do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático 108
 - 6.3.4 Análise do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação 109
- 6.4 Considerações Gerais 111

7 | Material didático para o curso de qualificação profissional em língua espanhola do IFC: uma análise de compatibilidade entre o PPC institucional e o curso de espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras **116**

Gicele Vergine Vieira

Daniella Domingos de Oliveira

Izabelle Fernandes da Silva

Carla Machado de Sá Stein

Bruna Maria Silva Silvério

Cíntia Renata Gatto Silva

7.1 Introdução 117

7.2 Apresentação do Material Didático do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras 118

7.2.1 Caderno de Conteúdos 119

7.2.2 PDF interativo 120

7.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle 121

7.3 Análise do material didático do curso 123

7.3.1 Compatibilidade entre o curso de Espanhol e-Tec Idiomas e o PPC Institucional 124

7.3.2 Critérios Gerais de Avaliação do Curso 126

7.3.3 Análise do Bloco I - Características Gerais 129

7.3.4 Análise do Bloco II - Habilidades Linguísticas 133

7.3.5 Análise do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático 135

7.3.6 Análise do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação 136

7.4 Considerações Gerais 138

8 | Em busca de material didático para subsidiar a prática pedagógica em cursos do CLIFC: uma análise do curso de inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras **146**

Gicele Vergine Vieira

Maria Paula Seibel Brock

Andrea Cristina Gomes Monteiro

Edina Pereira Crunfli

Jacqueline Ramos da Silva

Rubens Prawucki

Eduardo Francisco Ferreira

8.1 Contextualização 147

8.2 Apresentação do Material Didático do curso e-Tec Idiomas 148

8.2.1 Caderno de Conteúdos 148

8.2.2 PDF interativo	150
8.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle	151
8.3 Análise do material didático	152
8.3.1 Compatibilidade entre o curso de Inglês e Tec Idiomas e o PPC Institucional	153
8.3.2 Critérios Gerais de Avaliação do Curso e-Tec Idiomas	156
8.3.3 Análise do Bloco I - Características Gerais	158
8.3.4 Análise do Bloco 2 – Habilidades Linguísticas	166
8.3.5 Análise do Bloco 3 – Linguagens do Material Didático	170
8.3.6 Análise do Bloco 4 – Avaliação e Autoavaliação	173
8.4 Considerações Gerais	175

9 | Contribuições do Instituto Federal Catarinense para a inclusão escolar de pessoas Surdas: da legislação à implantação do Núcleo Bilíngue Libras – Língua Portuguesa

182

Jorge da Cunha Dutra

Samara dos Santos

Dominique Calixto

Cristiane Aparecida Lissak

9.1 A proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação	184
9.2 Um breve histórico sobre a educação de Surdos	186
9.3 Um resgate dos últimos cinquenta anos de avanços e conquistas legais para a inclusão escolar de pessoas Surdas no Brasil	189
9.4 A inclusão de pessoas Surdas na Educação Profissional e Tecnológica: conhecendo algumas das ações inclusivas do IFC	192
9.5 Considerações finais: o caminho continua	194

10 | Proposta de uma política para educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a constituição do Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa (NuBi)

198

Afonso da Luz Loss

Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt

10.1 Introdução	199
10.2 Núcleo Bilíngue: objetivos, estrutura e constituição de grupos de trabalho	201
10.3 Interpretações síncronas e assíncronas	202
10.4 Elaboração de Políticas de Educação de Surdos	204
10.5 Projetos de Pesquisa e Glossários em Libras	205

10.6	Produção de Material Didático	206
10.7	Comissões para realização de trabalhos específicos	206
10.8	Política Linguística para Educação de Surdos: uma proposta institucional em construção	207
10.9	Considerações Finais	208
11	 Entrelaçamento entre pesquisa e prática de redes de apoio: o caso do primeiro estudante Surdo concluinte do Ensino Superior no IFC	210
	<i>Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt</i>	
11.1	Notas introdutórias	211
11.2	Entrelaçamento entre a pesquisa e a prática	213
11.3	O primeiro estudante Surdo concluinte no Ensino Superior no IFC	216
11.3.1	Apoio da família	216
11.3.2	Apoio do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi)	217
11.3.3	Apoio dos servidores da instituição: professores, coordenadores, técnicos administrativos	218
11.3.4	Apoio dos colegas	219
11.4	Considerações Finais	221
12	 Experiência de uma intérprete em atuação no Ensino Médio Integrado do IFC	224
	<i>Samara dos Santos</i>	
12.1	Introdução	225
12.2	O IFC - <i>Campus</i> Blumenau e o EMI	225
12.3	O ingresso da primeira estudante surda no EMI do <i>Campus</i>	226
12.4	A relação com os professores e com a estudante	227
12.5	Os três anos do EMI em Eletromecânica com a estudante Surda	229
12.5.1	O primeiro ano	229
12.5.2	O segundo ano - marcado pelo ensino remoto	230
12.5.3	O terceiro ano - a retomada ao ensino presencial	232
12.6	Considerações Finais	233
	Os organizadores	236

1

**Construindo uma
proposta inovadora:
a história do Centro de
Línguas do Instituto
Federal Catarinense**

*Gicele Vergine Vieira
Reginaldo Leandro Plácido*

1.1 Introdução

A criação dos Institutos Federais de Educação concretiza um projeto de política de estado que visa à formação integral, politécnica e omnilateral. Assim, as construções curriculares nestas instituições buscam dinamizar oportunidades para ocorrer uma formação sólida sobre as várias dimensões da formação humana, na busca da emancipação social do indivíduo. Nesse sentido, os Institutos Federais promovem uma educação pública, gratuita, de qualidade que rompe com a perspectiva dualista de formação para o trabalho manual e formação intelectual. A proposta educativa gestada nos Institutos Federais busca articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direitos de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas.

Cabe pontuar que o Instituto Federal Catarinense, desde a sua criação a partir Lei nº 11.892/2008, busca a construção de propostas curriculares que traduzam o sentido e a missão dos Institutos Federais. Neste texto, a intenção é descrever o processo de implantação de um dos espaços de articulação de propostas de construção curricular do Instituto Federal Catarinense - o Centro de Línguas do IFC (CLIFC) -, numa perspectiva histórica e descritiva, situando-o no projeto educativo institucional.

Considerando o processo histórico da experiência, o capítulo inicia descrevendo os aspectos que incubaram a criação do Centro de Línguas, ou seja, desde o sonho pedagógico até a fase documental. Na sequência, há uma preocupação em descrever as principais ações que se seguiram com a criação do CLIFC, no intuito de elucidar sua natureza e composição, bem como registrar as etapas e fases do processo de implantação.

1.2 Criação e implantação do Centro de Línguas do IFC (CLIFC)

O projeto de criação do CLIFC teve início em agosto de 2017. Naquela época, foram identificadas algumas demandas institucionais que, embora parecessem inerentemente distintas, compartilhavam a necessidade de um olhar específico para que pudessem ser tratadas em sua essência. Estas demandas gravitavam em torno das discussões sobre a ampliação e inovação da oferta de línguas adicionais, de um lado, e, de outro, a oferta de Libras e atendimento à comunidade Surda. Esta segunda demanda resultou na criação do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi).

Com a criação do NuBi, por meio da Portaria Nº. 30/2017-REIT, no primeiro semestre de 2017, foi possível o delineamento de algumas ações institucionais com vistas ao atendimento das demandas que se apresentavam, como, por exemplo, a promoção de acessibilidade, permanência e êxito da comunidade Surda no IFC, com a oferta de tradução e produção em vídeo de documentos institucionais para a Língua Brasileira de Sinais.

No entanto, o NuBi, devido a sua natureza, não conseguia abarcar outras demandas que ainda careciam de atenção, tais como:

- a necessidade de ampliação da oferta de componentes curriculares que permitissem aos estudantes a integralização da carga horária de atividades complementares previstas nas matrizes curriculares dos cursos superiores;
- a ampliação de ações afirmativas que pudessem permitir o ingresso de alunos estrangeiros e/ou refugiados, por meio da oferta de serviços de tradução de documentos para fins de registro acadêmico;
- a possibilidade de aproveitamento de estudos cursados no exterior a partir da oferta de serviços de tradução de documentos (inglês - português) para fins de registro acadêmico;
- a promoção da Internacionalização da Instituição com o fomento de ações de mobilidade acadêmico-científico-cultural, em apoio à Assessoria de Relações Internacionais e à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) para realização de acordos de cooperação com países estrangeiros;
- o apoio à ampliação da produção acadêmico-científico-cultural no cenário internacional a partir da qualificação de servidores e estudantes em línguas adicionais.

Construindo uma proposta inovadora: a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense

A partir deste cenário, a iniciativa institucional foi a de implantação de um Centro de Línguas como a instância responsável pela articulação de processos e pessoas necessários a este fim, analisando, pensando e propondo soluções que atendessem as necessidades identificadas. Sendo assim, foi nomeada, por meio da Portaria N^o 2.207/2017 de 04 de agosto de 2017, a servidora professora Dra. Gicele Vergine Vieira, lotada no *Campus* Blumenau, como responsável pela implantação deste centro. A servidora passou, então, ao levantamento de documentos e informações com outras Instituições de Ensino da Rede Federal, para construção do projeto do CLIFC.

Respeitando as demais previsões legais e trâmites do IFC, a PROEN articulou a construção colegiada da minuta de Resolução que versa sobre a implantação e regulamentação do Centro de Línguas. O documento foi apreciado e discutido pelas Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), de Extensão (PROEX) e de Pós-Graduação e Inovação (PROPI) em reuniões presenciais na Reitoria, bem como compartilhado com as Direções de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) dos *campi* do IFC para contribuições dos gestores e dos docentes da área de línguas adicionais, antes de seguir para análise jurídica.

Após a análise jurídica, em conformidade com as recomendações do Parecer N^o 00198/2018/IFC/PFSC/PFIFCATARINENSE/PGF/AGU, que dispõe sobre a criação do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense, a PROEN realizou as alterações sugeridas pela Procuradoria Federal junto ao IFC e enviou o documento para as instâncias responsáveis pela análise e aprovação, a saber, CONSEPE e CONSUPER. Assim, estrategicamente, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), mais especificamente à Direção de Ensino, surgia o CLIFC, “[...] um núcleo de apoio às ações de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio da constituição de políticas institucionais em Línguas que contribuam para uma educação cidadã de excelência [...]” (IFC, 2019, Resolução N^o 13/2019 - CONSUPER).

Segundo seu Regimento (IFC, 2019, Resolução N^o 13/2019 - CONSUPER), são objetivos específicos do CLIFC:

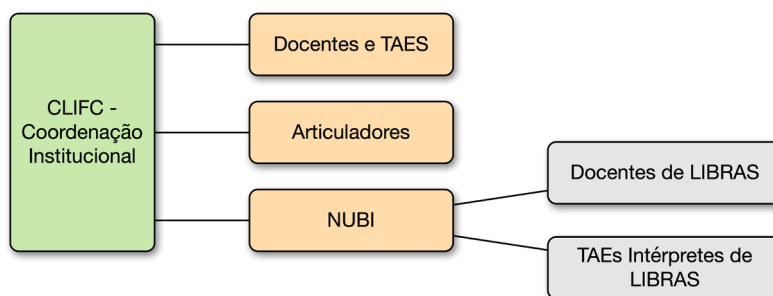
- Estabelecer políticas para a formação em línguas no âmbito do IFC, planejando ações que sejam compatíveis com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais;
- Promover a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes línguas;
- Contribuir para os programas de acesso, permanência e êxito do IFC;
- Disponibilizar serviços de tradução, revisão e interpretação de documentos e textos em Libras (*in loco* e em vídeo) e em língua inglesa, em atendimento às demandas institucionais;

Construindo uma proposta inovadora: a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense

- Contribuir para divulgação e circulação da produção acadêmico-científico-cultural de servidores e estudantes;
- Contribuir para a internacionalização do IFC, oferecendo formação continuada a servidores e estudantes a fim de ampliar a mobilidade acadêmico-científico-cultural, fomentando a participação destes em programas de intercâmbio e cooperação internacional;
- Possibilitar o acolhimento de docentes e alunos estrangeiros nos *campi* do IFC;
- Preparar servidores, alunos e comunidade externa para a realização de testes de proficiência em língua inglesa;
- Elaborar e aplicar exames de proficiência em línguas estrangeiras/adicionais para alunos regulares dos cursos do IFC, conforme previsão em PPC, tanto para prosseguimento nos estudos quanto para o reconhecimento de saberes;
- Promover a oferta de cursos de Língua Portuguesa para falantes de outras línguas e/ou Português Instrumental, conforme demandas locais e regionais;
- Promover a formação continuada de docentes, por meio da oferta de cursos para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas e de aspectos didático-pedagógicos;
- Fomentar pesquisas na área de Línguas, em especial, no que diz respeito às questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem.

A composição atual do CLIFC inclui, como membros natos, todos os docentes de línguas do IFC, sejam eles de Português, Inglês, Espanhol ou Libras. Alguns desses docentes são designados pela gestão de ensino do *Campus* para auxiliar nas tratativas e no desenvolvimento de ações locais ligadas ao CLIFC - os articuladores pedagógicos. Há na estrutura organizacional do CLIFC, a possibilidade da participação de técnicos-administrativos, porém estes cargos, embora previstos, ainda não se efetivaram. A coordenação do CLIFC é institucional e localiza-se na PROEN. Sob o guarda-chuva do CLIFC, encontra-se ainda o Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi), que é composto por docentes e tradutores-intérpretes de Libras, conforme se observa na Figura 1.

Figura 1 - Composição do Centro de Línguas do IFC



Fonte: autoria própria

1.2.1 CLIFC: rede colaborativa

As atividades do CLIFC são desenvolvidas, essencialmente, pelos docentes de línguas e intérpretes de Libras dos *campi*, respeitando as especificidades de cada atividade, a disponibilidade dos servidores e a anuência das chefias imediatas, em um sistema de colaboração.

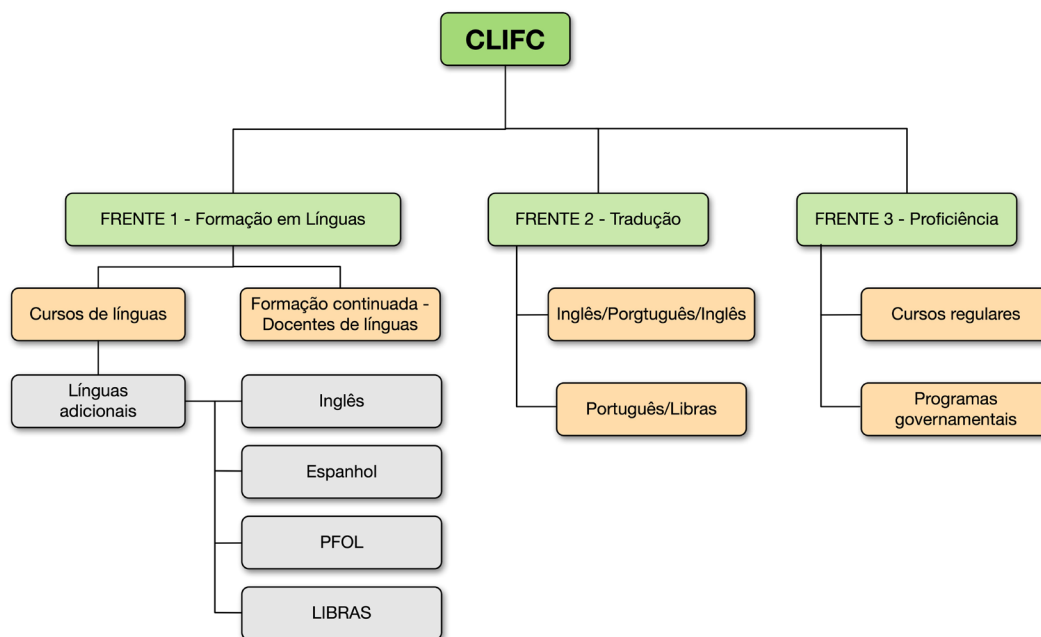
Em geral, as demandas são recebidas dos *campi* via correio eletrônico da gestão de ensino ou dos articuladores pedagógicos, ou ainda de outros setores demandantes como as Pró-Reitorias, CECOM, Assessoria Internacional, entre outros. Algumas demandas são identificadas pelo CLIFC e compartilhadas com os articuladores pedagógicos para que, colaborativamente, possam decidir sobre a melhor estratégia de atendimento.

Em alguns casos específicos, faz-se necessária a criação de grupos de trabalho e comissões para o planejamento e execução de ações em âmbito institucional, tais como a elaboração de projetos pedagógicos de cursos, suas revisões e atualizações, análise de materiais didáticos para os cursos propostos, elaboração de testes de nivelamento, elaboração e aplicação de exames de proficiência para a Pós-Graduação, entre outras atividades.

O registro das horas dos docentes envolvidos nessas comissões e grupos de trabalho, para fins de inclusão nos documentos legais (Plano de Trabalho Docente - PTD e Relatório Individual de Atividades - RIA), está amparado pela emissão de Portarias que regulamentam a natureza das atividades a serem desenvolvidas, a carga horária semanal necessária e o prazo para finalização dos trabalhos. Essas Portarias são emitidas pelo Gabinete da Reitoria, por se tratarem de dispositivos que abarcam ações de caráter institucional, no que diz respeito aos assuntos sob responsabilidade do CLIFC.

A rede colaborativa formada pelo CLIFC pode atuar em três frentes distintas: (1) Formação em Línguas, (2) Tradução e (3) Proficiência, como se pode observar na Figura 2.

Figura 2 - Organograma do Centro de Línguas



Fonte: autoria própria

A frente 1 - Formação em Línguas - concentra ações relacionadas à oferta de cursos de línguas adicionais, tanto para comunidade interna quanto externa do IFC e à formação continuada de docentes de línguas. Devido ao quadro atual de docentes, o CLIFC pode ofertar cursos de Inglês, Espanhol e Libras. Os cursos dessas línguas adicionais foram padronizados em 2019, com a elaboração, e aprovação pelas instâncias competentes, de projetos pedagógicos institucionais que podem ser ofertados por todos os *campi* da Instituição. Esses cursos configuram-se como de Qualificação Profissional (CQP), formação continuada, inserindo-se no eixo tecnológico Desenvolvimento Educacional e Social, com uma carga horária de 800 horas divididas em 10 módulos, no caso de Inglês e Espanhol, e 240 horas, divididas em 4 módulos, no caso de Libras. O curso de Português para falantes de outras línguas (PFOL) insere-se no mesmo eixo tecnológico, mas trata-se de um curso de formação inicial, já que tem como público-alvo falantes de outras línguas nativas que não a Língua Portuguesa do Brasil. O curso possui 740 horas, divididas em 9 módulos.

Por serem CQP, é possível a certificação dos estudantes após a conclusão com êxito de cada módulo previsto. Em linhas gerais, os módulos previstos em PPC denominam-se Básico, Intermediário, Avançado e Aplicado, e subdividem-se em outros módulos conforme a proposta do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O ingresso de estudantes nos cursos é regido por

edital próprio de seleção e a efetivação das matrículas se dá mediante a realização de um teste de nivelamento, que serve como instrumento de aferição e classificação desses estudantes nos submódulos da matriz curricular, auxiliando assim na definição dos níveis a serem ofertados: Básico I, Básico II, Básico III, etc.

Apesar de ter avançado na implementação da oferta de cursos, em sua maioria para estudantes regularmente matriculados no IFC, cursos de Inglês, Espanhol, Libras e Português para falantes de outras línguas na modalidade QP para a comunidade externa ainda são incipientes, tendo sido ofertados pelo CLIFC ao longo de 2022, apenas o módulo Básico I de Espanhol e os módulos Básicos I e II do PFOL, nos *campi* Fraiburgo e Camboriú, respectivamente.

O quesito Formação Continuada de Docentes de Línguas também carece de maior atenção. Acontecimentos como a Pandemia de Covid-19, bem como constantes cortes orçamentários impediram a realização de algumas ações pensadas para fomentar o aprendizado contínuo dos docentes em relação às línguas que lecionam, às metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais, bem como a troca de experiências e socialização do que vem sendo a prática docente nas aulas de línguas adicionais nos *campi* do IFC.

Na frente 2 - Tradução - são desenvolvidas ações que visam a oferta de serviços de tradução, revisão e interpretação de documentos e textos, originados de demandas institucionais, em Libras (incluindo serviços *in loco* e a produção de vídeos) e em línguas adicionais, mais especificamente o Inglês. Por não ter um tradutor oficial de língua inglesa, servidor efetivo, a atuação do CLIFC nas ações da Frente 2, especificamente nas traduções que envolvem o par linguístico Português/Inglês é limitada, com prioridade às questões pontuais que geralmente envolvem a participação do IFC em alguma ação de internacionalização, como acordos de cooperação com países e instituições estrangeiras.

No que se refere às traduções que envolvem Português e Libras, as demandas são tratadas especificamente pelo NuBi, instância responsável e com *expertise* para a execução dessas atividades, entre elas: interpretação em Libras de reuniões dos Conselhos Institucionais como CONSUPER, CODIR e CONSEPE, tradução de editais de ingresso, produção de materiais didáticos como apoio aos docentes nos *campi* com alunos Surdos, entre outras.

A frente 3 - Proficiência - refere-se à (i) aplicação de exames de proficiência em línguas adicionais em atendimento a programas governamentais e outros que envol-

**Construindo uma proposta inovadora:
a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense**

vam mobilidade acadêmico-científico-cultural e (ii) elaboração e aplicação de exames de proficiência e testes de nivelamento em línguas adicionais para estudantes regulares dos cursos do IFC, conforme previsto no Projeto Pedagógico de cada curso e nas normativas internas da Instituição.

Ao longo do período de existência do CLIFC, incluindo o segundo semestre de 2017 - fase de elaboração do projeto do Centro de Línguas -, o IFC era credenciado ao programa governamental Idiomas sem Fronteiras (IsF), coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). De 2017 a 2019, o CLIFC, em parceria com a Coordenação do IsF e a Mastertest (empresa fornecedora dos testes à SETEC), gerenciou a aplicação do teste TOEFL ITP e do TOEIC Bridge em vários *campi* e em instituição pública de ensino parceira (Universidade Regional de Blumenau - FURB) possibilitando que servidores e estudantes de nível médio e superior pudessem ter acesso ao seu nível de proficiência em língua inglesa por meio da realização de testes internacionalmente validados e reconhecidos. Os Quadros 1, 2 e 3 mostram o número de testes aplicados por *campi* nos anos 2018 e 2019.

Quadro 1 - Aplicações TOEFL ITP - Demanda 2018

Etapa	Campus	Nº de testes aplicados
1	CAMBORIÚ	25
2	BLUMENAU	6
3	BLUMENAU	15
TOTAL		46

Fonte: autoria própria

Quadro 2 - Aplicações TOEIC Bridge - Demanda 2018

Campus	Nº de testes aplicados
BLUMENAU	41
BRUSQUE	84
CAMBORIÚ	160
CONCÓRDIA	49
FRAIBURGO	98

**Construindo uma proposta inovadora:
a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense**

Campus	Nº de testes aplicados
LUZERNA	21
RIO DO SUL	57
VIDEIRA	225
TOTAL	735

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Aplicações TOEIC Bridge - Demanda 2019

Campus	Nº de testes aplicados
ARAQUARI	49
BLUMENAU	59
CAMBORIÚ	301
CONCÓRDIA	146
FRAIBURGO	133
IBIRAMA	121
LUZERNA	42
RIO DO SUL	16
SÃO BENTO DO SUL	21
SÃO FRANCISCO DO SUL	102
SOMBRIO	84
VIDEIRA	271
REITORIA	5
FURB	331
TOTAL	1.681

Fonte: autoria própria

Para os cursos regulares do IFC, o CLIFC, em sistema de trabalho colaborativo, elaborou e aplicou testes de nivelamento para o Ensino Médio Integrado e Exames de Proficiência para estudantes e candidatos aos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

**Construindo uma proposta inovadora:
a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense**

Os testes de nivelamento para estudantes do Ensino Médio Integrado passaram a ser realizados em 2020, a partir da opção pedagógica pelo ensino de línguas adicionais por nível de proficiência, estabelecido pela Resolução N° 16/2019 - CONSUPER, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (IFC, 2019 - Resolução N° 16/2019 - CONSUPER - ver detalhes na seção 2 deste Capítulo). Naquela ocasião, apenas alguns cursos técnicos haviam sido reformulados com base nas novas diretrizes, e puderam iniciar a nova proposta com turmas formadas por nível de proficiência. Os Quadros 4 e 5 mostram os cursos que participaram da primeira edição do Teste de Nivelamento em Espanhol e Inglês.

Quadro 4 - Aplicações do teste de nivelamento em Língua Espanhola –
Demanda 2020

Campus	Cursos
CAMBORIÚ	Hospedagem
IBIRAMA	Vestuário
LUZERNA	Segurança do Trabalho Mecânica Automação Industrial
SOMBRIO	Hospedagem

Fonte: autoria própria

Quadro 5 - Aplicações do teste de nivelamento em Língua Inglesa –
Demanda 2020

Campus	Cursos
BLUMENAU	Informática Eletromecânica
CAMBORIÚ	Hospedagem Controle Ambiental Informática
IBIRAMA	Administração Informática Vestuário
FRAIBURGO	Informática

**Construindo uma proposta inovadora:
a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense**

Campus	Cursos
LUZERNA	Seg. Trabalho Mecânica
SOMBRIO	Hospedagem

Fonte: autoria própria

Nos anos letivos de 2021 e 2022, todos os cursos técnicos integrados de nível médio participaram do Nivelamento. Nos Quadros 6 e 7 pode-se observar o número de testes aplicados por ano, por idioma e a classificação dos estudantes entre os níveis testados: Básico I, II, III e Intermediário I.

Quadro 6 - Testes aplicados de 2020 a 2022 – Inglês

Inglês			
Ano	2020 (7 campi)	2021 (15 campi)	2022 (15 campi)
BI	384	1.342	1.496
BII	176	323	213
BIII	123	280	243
Inter. I	69	151	150
Total	752	2.096	2.102

Fonte: autoria própria

Quadro 7 - Testes aplicados de 2020 a 2022 – Espanhol

Espanhol			
Ano	2020 (5 campi)	2021 (8 campi)	2022 (15 campi)
BI	209	476	531
BII	107	94	100
BIII	51	53	57
Inter. I	X	8	13
Total	367	631	701

Fonte: autoria própria

1.2.2 Outras ações do CLIFC

Em complemento às ações desenvolvidas ao longo dos cinco anos de existência do CLIFC (2017-2022), é possível destacar a participação desta instância institucional em outras esferas do IFC, prestando suporte e orientação para o planejamento de atividades que envolvem, direta ou indiretamente, as línguas adicionais. Entre elas, destacam-se:

1. a análise de material didático de cursos de línguas adicionais na modalidade à distância para oferta à comunidade externa: em 2020, três Comissões compostas por docentes de línguas, em colaboração com o CLIFC, realizaram a análise de cursos de Português para Estrangeiros, Inglês e Espanhol, desenvolvidos por outras instituições de ensino da rede EPCT, a fim de avaliar a viabilidade de uso desse material em cursos de línguas a distância no IFC. O trabalho resultou em relatórios técnico-pedagógicos que podem ser apreciados nos Capítulos 6, 7 e 8 deste livro;
2. a elaboração do teste de nivelamento para o componente curricular Libras: assim como as línguas inglesa e espanhola, a Libras passou a ser ofertada nos cursos técnicos de nível médio do IFC a partir de 2020 com turmas formadas por nível de proficiência. A primeira oferta do teste de nivelamento para esta língua se deu em 2021. O teste foi elaborado conjuntamente por docentes Surdos da instituição e intérpretes/tradutores de Libras, reunindo ainda a colaboração de técnicos-administrativos na área de edição audiovisual e diagramação (ver subseção 2.2 deste capítulo para mais informações);
3. a elaboração do curso de Português para Falantes de outras línguas (PFOL) e do teste de nivelamento para este curso: a partir de relatos de alguns articuladores pedagógicos sobre a procura da comunidade externa, em especial imigrantes, por cursos de Português, o CLIFC, em parceria com docentes da área, orientou e elaborou o Projeto Pedagógico de Curso de Qualificação Profissional chamado Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL). A comissão responsável pelo trabalho elaborou ainda o teste de nivelamento para este curso, uma vez que sua proposta pedagógica segue o modelo já adotado para os CQP de Inglês, Espanhol e Libras, sendo ofertado por níveis de proficiência. O nivelamento para o PFOL acontece em duas etapas que avaliam a produção oral e escrita e a compreensão auditiva e leitora dos candidatos e está organizado segundo as orientações do documento **Guia para Aplicação, Correção e Classificação dos Candidatos**,

também elaborado pela Comissão responsável. Desde a aprovação do PPC do curso, no ano de 2020 (vide CONSEPE N° 50/2020 - CONSEPE/REIT), houve apenas uma oferta para a comunidade externa até o momento, pelo *Campus Camboriú*, via Edital N° 18/2022 -GAB/CAMB em 2022. Cento e três (103) candidatos realizaram o teste de nivelamento, como requisito para efetivação da matrícula nos módulos que seriam ofertados, a saber Básico I (BI) e Básico II (BII). Destes, 56 foram classificados no módulo BI, 25 no BII, e os demais em outros módulos mais avançados que não puderam ser ofertados naquele momento. Também no ano letivo de 2022, o *Campus Fraiburgo* realizou a oferta de outro CQP de língua adicional, porém, de Espanhol (Edital N° 06/2022 - DG/IFC). Dos 12 candidatos inscritos, 08 foram classificados no módulo BI e 4 no Básico III (BIII);

4. a construção da política de Línguas do IFC: a criação do CLIFC levou à reflexão quanto à necessidade de construção de uma política de línguas para a Instituição, visando propor princípios e diretrizes para ações de ensino, pesquisa e inovação, extensão e gestão em diferentes línguas em âmbito institucional. Vale destacar que a proposição dessa política, à época de sua criação, configurava-se também como um dos critérios de elegibilidade para candidatura do IFC ao Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), nos termos do Edital N° 38/2018/SESU-SETEC/MEC. A minuta do documento recebeu contribuições de todas as Pró-Reitorias do IFC e, após os trâmites internos legais, foi aprovada sob a Resolução N° 35/2019 - CONSUPER, de 01 de julho de 2019;
5. a participação na construção da política de internacionalização da educação no IFC: com vistas à maximização da visibilidade das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão do IFC no cenário global, potencializando e promovendo a inserção internacional de estudantes, docentes e corpo técnico-administrativo e, considerando o ensino de línguas adicionais como condição *sine qua non* para o alcance dos objetivos que se delinearão, o CLIFC participou da construção do plano estratégico de ações de relações internacionais (pensado para integrar o Projeto Político Institucional - PPI - do IFC) e das discussões sobre a implementação desse plano. O resultado do trabalho, realizado em conjunto com a Assessoria Internacional, deu origem à Resolução N° 10/2020 - CONSUPER, de 14 de fevereiro de 2020;
6. a institucionalização e normatização da oferta de Exames de Proficiência em Línguas Adicionais para atendimento aos estudantes e candidatos aos

Programas da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do IFC: a primeira demanda para aplicação de exames de proficiência em Inglês e Espanhol para estudantes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* surgiu em novembro de 2019, a partir de uma solicitação do Mestrado em Educação, por meio da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação. As estratégias para atendimento a esta demanda, incluindo também os estudantes dos demais cursos de Mestrado do IFC (a saber, Mestrado em Tecnologia e Ambiente e Mestrado em Produção e Sanidade Animal) foram tratadas pelo CLIFC em parceria com a PROPI, coordenadores dos cursos mencionados e docentes de línguas adicionais que concordaram em compor a Comissão responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas. Este trabalho culminou com a abertura do Edital N^o 14/2020 - ASSEG/GABI, em 13 de março de 2020. No entanto, em função do Decreto N^o 40.583, de 1^o de abril de 2020, emitido pelo Governo do Estado de Santa Catarina, que suspendeu as atividades educacionais presenciais até o dia 31 de maio daquele ano, as aplicações dos Exames de Proficiência em Línguas Adicionais que estavam previstas neste edital foram suspensas. Paralelamente, em articulação com a PROPI e coordenadores dos cursos de mestrados, a Comissão de docentes responsável pelo Edital N^o 14/2020 colaborou com a redação de uma proposta para o Regimento Geral da Pós-Graduação, a fim de regulamentar a exigência da comprovação de proficiência em línguas adicionais pelos Programas de Mestrado. Em 2021, sem perspectivas de retorno das atividades presenciais, ainda por conta do cenário pandêmico, o CLIFC articulou com as coordenações dos Programas de Mestrado e docentes de línguas a publicação de um edital para a realização do exame de proficiência de forma remota - Edital N^o 54/2021 - ASSEG/GABI, lançado em julho de 2021. Com a consolidação da demanda pelos exames de proficiência, o CLIFC propôs a normatização desta oferta, que foi novamente apresentada à PROPI, PROEN e aos Programas de Pós-Graduação. O texto publicado trata-se da Portaria Normativa N^o 13/2022 - ASTEC/REIT e dispõe sobre as normas para a realização dos Exames de Proficiência em línguas adicionais no âmbito da Pós-graduação *Stricto Sensu* do IFC. Ainda em 2022, dois novos editais para oferta dos exames de proficiência em línguas adicionais para atendimento aos estudantes/candidatos aos Programas de Mestrado foram abertos: Edital N^o 35/2022 - ASSEG/GABI e Edital N^o 59/2022 - ASSEG/GABI. No primeiro edital, aberto em maio de 2022, foram atendidos os Mestrados em Educação, Tecnologia e Ambiente e Produção e Sanidade Animal. No segundo, lançado em agosto de 2022, aos cursos já previstos, adicionou-se também o Mestrado Profissional em

**Construindo uma proposta inovadora:
a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense**

Ensino de Geografia, totalizando a elaboração de 09 (nove) provas de Inglês e 04 (quatro) de Espanhol, entre os anos de 2020 e 2022. O Quadro 8 apresenta o quantitativo de provas do Exame de Proficiência aplicadas, por Programa de Pós-Graduação, por idioma, de 2021 a 2022 nos editais do CLIFC.

Quadro 8 - Número de provas do Exame de Proficiência em Inglês e Espanhol aplicadas para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Número de provas aplicadas								
Programas de Mestrado	Inglês				Espanhol			
	2021 (Edital 54/2021)	2022/1 (Edital 35/2022)	2022/2 (Edital 59/2022)	Total de provas aplicadas	2021 (Edital 54/2021)	2022/1 (Edital 35/2022)	2022/2 (Edital 59/2022)	Total de provas aplicadas
Educação (PPGE)	06	5	0	11	08	11	02	19
Tecnologia e Ambiente (PPGTA)	16	11	02	29	0	0	0	0
Produção e Sanidade Animal (PPGPSA)	28	16	11	55	0	0	0	0
Ensino de Geografia (ProfGeo)	-	-	08	08	-	-	0	0

Fonte: autoria própria

- o suporte às ações de internacionalização: alguns serviços de tradução de documentos institucionais e outras atividades em línguas adicionais foram possíveis, por meio da colaboração de servidores técnico-administrativos fluentes em língua inglesa. Esses serviços permitiram que o IFC e sua comunidade interna pudessem participar de ações internacionais promovidas tanto no Brasil quanto no exterior. Assim, pode-se ressaltar o suporte do CLIFC nas demandas relacionadas à/ao:

Construindo uma proposta inovadora: a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense

- seleção de estudantes do IFC para mobilidade internacional e atuação em projetos multidisciplinares do Edital *Lapassion (Latin-america practices and soft skills for an oriented network)*, edição de Pelotas/RS;
- celebração de termo de convênio para experiência profissional de estudante na Alemanha (*PRAXX - Berufspraxis in Deutschland*);
- renovação do Acordo de Cooperação que regulamenta a cooperação entre a Universidade de Stanford e o IFC com a finalidade de oferecer o curso piloto de formação docente na modalidade de especialização intitulado Programa de Especialização Docente Brasil (PED BRASIL) até janeiro de 2022;
- seleção de docentes de inglês da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para participação em cursos de formação para a docência ofertados pelo Escritório Regional de Língua Inglesa (RELO Office) da Embaixada dos Estados Unidos da América (Edital N° 13/2022 - ASSEG/GABI), referente ao Edital N° 02/2022 - CONIF/AI de 24 de janeiro de 2022;
- cadastro do curso de Medicina Veterinária do *Campus Araquari*, junto à AVMA (Associação Norte Americana de Veterinária) visando possibilidades de estágios no exterior;
- seleção de candidatos para o curso preparatório *online* para o teste TOEIC Bridge, promovido pela SETEC/MEC em parceria com CONIF e FORINTER em 2020;
- divulgação de webinars e eventos do CONIF e demais instituições ligadas à promoção do ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

1.3 Considerações Finais

As discussões apresentadas neste capítulo consistem em ideias que a experiência de anos na área de educação provocou, mas, ao que tudo indica, atribuem robustez à defesa do processo de criação e implantação do CLIFC. Soma-se a isso, além da articulação teórica, o reconhecimento do trabalho e participação de todas e todos os profissionais da educação envolvidos com o ensino de línguas adicionais no IFC.

Construindo uma proposta inovadora: a história do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense

O CLIFC foi apresentado e compreendido ao longo deste texto como uma proposta pedagógica inovadora que agrega em torno de si diferentes ações e políticas para a construção do conhecimento e oferta das línguas adicionais. As primeiras experiências descritas neste processo gravitaram em torno do ensino de Espanhol, Inglês, Libras e Português para Falantes de Outras Línguas, oportunizando ao estudante o acesso ao estudo a partir do seu nível de conhecimento do idioma.

A implantação do CLIFC, e a consequente oferta das línguas adicionais, têm como elemento constitutivo a integração da cultura, ciência e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é uma proposta pedagógica que visa promover a formação integral dos estudantes. É, portanto, uma iniciativa que articula a concepção integral e se fundamenta na educação omnilateral e politécnica.

Para isso, é necessário que contemos com projetos pedagógicos como resultado de construções coletivas, um processo que deve superar a aplicação atual de pacotes previamente estabelecidos e ter tanto profissionais da educação quanto estudantes como atores do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o que se deduz a partir da experiência de construção e implantação do Centro de Línguas, é que o CLIFC é muito mais que oferta de línguas adicionais, é uma inovação pedagógica que rompe com modelos prévios e concretiza a intenção dos Institutos Federais pela oferta de uma formação integral, politécnica e omnilateral.

Referências

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.** Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em: 15 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. CONSUPER (IFC). **Resolução nº 13/2019, de 26 de março de 2019.** Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense - CLIFC. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-13.2019-CLIFC.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 16/2019, de 01 de abril de 2019.** Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

2

O ensino de línguas adicionais no Instituto Federal Catarinense: uma nova realidade

*Gicele Vergine Vieira
Reginaldo Leandro Plácido*

2.1 Introdução

É consenso entre educadores que as disciplinas que compõem o currículo não são um fim em si mesmas e, portanto, é possível criar-se estruturas curriculares que superem a fragmentação e a seriação disciplinar. Conforme aponta Saviani (2008, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Ou seja, o currículo materializa as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. De forma quase natural, o modelo disciplinar é hegemônico na maneira como o conjunto de conhecimentos são traduzidos e materializados na organização dos currículos.

No entanto, da mesma forma que se aceita e se utiliza a organização curricular em disciplinas, também se compreende que os saberes dispostos apenas a partir de uma visão disciplinar é incapaz de cingir o cotidiano escolar na construção dos conhecimentos necessários à problematização da vida em sociedade. Nesta perspectiva, a problematização da realidade das relações de ensino-aprendizagem como parte do processo pedagógico é fundamental para uma construção curricular que transgrida o escopo disciplinar e auxilie a seleção dos conhecimentos necessários à formação do estudante.

Nesta perspectiva, este capítulo apresenta a experiência do ingresso de estudantes em disciplinas de línguas adicionais, conforme o nível de conhecimento e proficiência. É, portanto, uma forma de flexibilização curricular que ultrapassa a concepção fragmentada e seriada. A experiência apresentada parte da compreensão do cenário que ainda se apresenta no Brasil em termos do baixo nível de proficiência de línguas adicionais. Nesse sentido, o IFC repensou a oferta curricular de línguas adicionais, em busca de uma metodologia que pudesse contribuir para a diminuição dessa lacuna e que, em simultâneo, considerasse o conhecimento do estudante.

A oferta de línguas adicionais por nível de proficiência, ou seja, com turmas formadas conforme o conhecimento prévio do educando, permite ao estudante a exposição à língua adicional numa perspectiva de valorização da sua bagagem linguística. Além disso, busca oportunizar o avanço a outros níveis ou a escolha de outras atividades, no caso daqueles estudantes que demonstrem os conhecimentos mínimos exigidos pelo sistema escolar.

2.2 Inovando o ensino de línguas adicionais no Ensino Médio Integrado

A história do ensino de línguas adicionais (estrangeiras) no Brasil remonta ao período de colonização portuguesa, quando a própria língua portuguesa se caracterizava como língua estrangeira para os povos indígenas que aqui habitavam. Durante o período colonial, no entanto, destacou-se o ensino das línguas clássicas como o latim e o grego. Foi apenas no período Imperial, após a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a reforma educacional de 1855, que as línguas modernas como o inglês, o francês, o alemão e o italiano passaram a receber mais atenção nas escolas secundárias. De qualquer forma, o ensino das línguas modernas era conduzido da mesma forma que o das chamadas línguas mortas (grego e latim), por meio da tradução de textos literários e análise gramatical. O método arcaico e a baixa carga horária semanal destinada ao estudo das línguas modernas levou à precarização do ensino de línguas estrangeiras durante o período imperial e a primeira república no Brasil (LEFFA, 2016).

A reforma de 1931 introduziu um novo método para o ensino de línguas estrangeiras - o método direto -, no qual as aulas deveriam ser ministradas na própria língua estrangeira desde o primeiro dia de aula. Além disso, segundo essa reforma, a aprendizagem dessas línguas deveria levar em conta as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

Foi, no entanto, com a reforma Capanema em 1942, que o ensino das línguas estrangeiras recebeu maior destaque e importância, a partir da divisão do ensino médio em dois ciclos. Considerada a era de ouro das línguas estrangeiras (LEFFA, 2016) esta reforma promoveu o estudo do latim, do inglês, do francês e do espanhol para todos os alunos em ambos os ciclos do ensino médio.

O fim da era de ouro das línguas estrangeiras teve início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, que repassou aos Conselhos Estaduais de Educação as decisões sobre quais línguas estrangeiras ofertar e suas respectivas cargas horárias. Segundo Leffa (2016, p. 58), “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema.”.

A decadência no ensino de línguas estrangeiras foi ratificada pela LDB de 1971, que reduziu o ensino para 11 anos, e pelo Conselho Federal de Educação que determinava que as línguas estrangeiras deveriam ser ministradas conforme condições das instituições de ensino. Estas decisões, ratificadas em legislação, provocaram uma drástica redução no número de línguas estrangeiras oferecidas e na carga horária anual (LEFFA, 2016).

Em 1996, com a aprovação da nova LDB, as línguas estrangeiras retornam, obrigatoriamente, ao currículo, não apenas do ensino médio, mas também do recém-criado, ensino fundamental. No ensino médio, introduziu-se também a obrigatoriedade da oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo aos estudantes. A LDB nº 9.394/96 também abandonou a ideia de um único método de ensino, apoiando a diversidade de concepções pedagógicas (LEFFA, 2016).

Em complemento à LDB, foram propostos também outros documentos com vistas a subsidiar o trabalho com as línguas estrangeiras nas escolas e salas de aula: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Embora os PCNs, as OCEM e a BNCC advoguem por um ensino-aprendizagem de línguas adicionais (ou estrangeiras, conforme legislação nacional vigente) para além dos aspectos linguísticos, que tenha como enfoque uma educação para a cidadania, as orientações trazidas por tais documentos parecem não se traduzir em mudanças efetivas no que se refere à competência comunicativa dos estudantes, em especial, do Ensino Médio. Conforme apontam os PCNs (BRASIL, 2000, p. 25) para essa etapa da Educação Básica,

Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação lingüística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de

nível médio, acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

Neste sentido, prezando por uma formação politécnica e omnilateral, o IFC buscou repensar o ensino-aprendizagem das línguas adicionais, na perspectiva de construir uma proposta pedagógica que propiciasse o aprendizado do sistema formal da língua, a partir do desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar (não necessariamente nesta ordem), sem prejuízo à dimensão educacional das línguas adicionais no Ensino Médio. Ou seja, há na proposta curricular vigente no IFC, no tocante ao ensino de línguas adicionais, a preocupação com uma aprendizagem significativa, que considere os valores sócio-histórico-culturais dos estudantes, prezando pela construção de novas formas de compreender, pensar e agir o e no mundo.

Vale mencionar que não se pode aprender outro idioma desconectado das questões históricas, sociais e culturais que envolvem os povos que usam esse idioma como forma de expressar sua cultura e identidade. Por isso, não basta apenas concentrar esforços no ensino de gramática ou em estratégias de leitura e compreensão textual, por exemplo. O que se faz necessário para uma formação cidadã que considera as diversas dimensões humanas, no entanto, é propiciar formas de desenvolver também outras competências que não apenas a comunicativa.

Neste sentido, parte-se da premissa que a competência comunicativa não se resume ao aprendizado de regras gramaticais e de vocabulário. Ou seja, entende-se a comunicação enquanto a capacidade do indivíduo expressar sua visão de mundo, suas ideias e opiniões e ser compreendido por outro sujeito que fala e compreende a partir de outra realidade e de outros valores. Sendo assim, na relação ensino-aprendizagem de outro idioma, para que um sujeito possa se comunicar efetivamente em uma língua adicional é necessário que outras habilidades sejam trabalhadas com os estudantes. Esta é uma perspectiva pedagógica que compreende que o conhecimento dos elementos linguísticos que compõem a língua pode e deve ser empregado em diferentes contextos sociais e culturais, com diferentes objetivos, para diferentes interlocutores, cada qual com sua própria compreensão de mundo.

Esta perspectiva pedagógica é uma provocação necessária, pois, ao considerarmos os resultados históricos do ensino de línguas adicionais e o nível de proficiência entre os brasileiros, percebe-se um tímido avanço. Talvez, por um lado, o

foco no sistema formal das línguas adicionais (possivelmente herdado do ensino das línguas mortas - latim e grego -, que se praticava no Brasil colonial, com foco na tradução de textos e análise gramatical) e, por outro, a ênfase demasiada dada ao ensino da leitura em língua adicional e à função social de se aprender outra língua em determinados momentos históricos da educação brasileira, tenham contribuído para o singelo progresso no nível de proficiência em línguas adicionais entre os brasileiros. Esta constatação é corroborada pelo relatório da pesquisa realizada pela empresa *Education First* com 2,1 milhões de adultos que não usam o inglês como língua materna. O estudo mapeou 111 países e regiões em uma escala de 5 níveis: proficiência muito alta, alta, moderada, baixa e muito baixa. No relatório publicado em 2022, o Brasil aparece na 58ª posição do ranking, o que lhe confere o status de proficiência moderada, atrás de vários vizinhos latino-americanos como Argentina (30ª posição), Paraguai (43ª), Bolívia (44ª), Chile (45ª), Uruguai (49ª) e Peru (51ª) (EDUCATION FIRST, 2022).

A partir do cenário que ainda se apresenta no Brasil em termos do baixo nível de proficiência entre adultos, especialmente em língua inglesa (EDUCATION FIRST, 2022), o IFC repensou a oferta das línguas adicionais, em busca de uma metodologia que pudesse contribuir para a diminuição dessa lacuna. Com base em consultas a outras instituições da Rede Federal de Educação, incluindo outros Institutos e Universidades Federais, delineou-se uma proposta de oferta de línguas adicionais por nível de proficiência, ou seja, com turmas formadas conforme o conhecimento prévio do estudante.

A base conceitual dessa proposta encontra respaldo nas teorizações e princípios que embasam o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas ou *Common European Framework* (CEFR). Conforme o Conselho da Europa (2020), a língua representa um veículo para o sucesso nas esferas sociais, profissionais e educacionais. Assim, aprender uma língua como um meio de expressar-se na sociedade implica em entender aquele que aprende como sujeito partícipe do seu próprio aprendizado. Neste sentido, é preciso uma mudança de paradigma no ensino-aprendizagem de línguas adicionadas. Ou seja, é necessário abandonar a ideia de aprendizado de línguas através de sequências lineares e conjuntos de elementos linguísticos pré-determinados para assumir a construção de um currículo que se baseie naquilo que os aprendizes precisam fazer com a língua que estão aprendendo na vida real. Como enfatizado no documento base do CEFR, publicado pelo Conselho da Europa (2020, p. 28),

A ideia é criar currículos e cursos baseados nas necessidades comunicativas do mundo real, organizados em torno de tarefas reais e acompanhados de descritores do “saber fazer” que comuniquem objetivos aos aprendizes. Fundamentalmente, o Quadro Comum Europeu é uma ferramenta para auxiliar no planejamento de currículos, cursos e testes a partir daquilo que os aprendizes necessitam ser capazes de fazer com a língua.²

Desta forma, adota-se uma abordagem de ensino-aprendizagem de línguas orientada pela ação e focada nas relações mediadas, na qual o estudante é o centro do processo. Em outras palavras, em termos metodológicos, a proposta do CEFR implica em assumir que o aprendizado de uma língua adicional deve ter como objetivo propiciar aos estudantes formas de atuarem no mundo em diferentes contextos sociais, de se expressarem em situações reais do dia a dia, realizando tarefas de natureza diversa.

Neste cenário, faz-se necessário refletir sobre as implicações de ordem prática em sala de aula de línguas adicionais. Conforme apontado pelo Conselho da Europa (2020, p. 30),

No nível da sala de aula, há várias implicações de se implementar uma abordagem orientada à ação. Compreender os aprendizes como agentes sociais implica envolvê-los no processo de aprendizagem, possivelmente utilizando os descritores do CEFR como meios de comunicação. Também implica em reconhecer a natureza social do aprendizado e uso da língua, a saber, a interação entre o social e o indivíduo no processo de aprendizagem. Compreender os estudantes como usuários da língua implica em uso extenso da língua alvo na sala de aula - aprender a usar a língua ao invés de apenas aprender sobre a língua (como uma matéria escolar). Entender os estudantes como seres plurilíngues, pluriculturais significa permitir a eles o uso de todos os seus recursos linguísticos quando necessário, encorajando-os a ver as similaridades e regularidades bem como as diferenças entre as línguas e culturas. Acima de tudo, a abordagem orientada à ação implica em tarefas colaborativas com propósitos, em sala de aula, cujos focos principais não são a língua. Se o foco principal de uma tarefa não é a língua, então deve haver algum outro produto final (tais como, planejar um evento, elaborar um pôster, criar um

2 Tradução livre do original: “The idea is to design curricula and courses based on real-world communicative needs, organised around real-life tasks and accompanied by “can do” descriptors that communicate aims to learners. Fundamentally, the CEFR is a tool to assist the planning of curricula, courses and examinations by working backwards from what the users/learners need to be able to do in the language.”

blog, planejar um festival/comemoração ou escolher um candidato). Os descritores podem ser usados para elaborar tais tarefas [...].³

Com um olhar para o arcabouço teórico e metodológico explicitado pelo CEFR (CONSELHO DA EUROPA, 2020), os docentes de línguas adicionais do IFC, sob a coordenação do CLIFC, trabalharam na elaboração de projetos institucionais de cursos de Inglês, Espanhol e Português para Falantes de Outra Língua (PFOL), que refletissem o cerne da proposta de ensino de línguas baseado na ação, bem como as necessidades dos estudantes atendidos nos *campi* do IFC, considerando as características desse público no que tange os arranjos produtivos, sociais e culturais locais nos quais estão inseridos.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) elaborados por esse grupo, a partir desses princípios, organizam-se a partir de tarefas comunicativas, facilmente encontradas em situações reais de uso da língua, sejam eles nos domínios acadêmicos, profissionais e/ou pessoais. Sendo assim, os PPCs dos cursos de línguas adicionais, mais especificamente, as ementas dos módulos (9, no total) baseiam-se nos descritores propostos pela escala global do CEFR. Tais descritores exemplificam o que os aprendentes podem fazer com a língua (em termos de tarefas comunicativas) nos níveis de referência comuns para organização da aprendizagem de línguas proposta. Os descritores de referência abrangem três níveis globais: A (básico), B (independente) e C (proficiente). Esses três níveis subdividem-se em 1 e 2, dando origem aos subníveis A1, A2, B1, B2, C1 e C2 (CONSELHO DA EUROPA, 2020).

A partir de ementas embasadas nos descritores de referência, pensou-se em conteúdos linguísticos - estruturais e lexicais -, que pudessem viabilizar a realização de várias tarefas comunicativas que fazem parte do dia a dia dos estudantes do Ensino Médio. Contudo, sem perder de vista a função social do aprendizado de

3 Tradução livre do original: "At the classroom level, there are several implications of implementing the action-oriented approach. Seeing learners as social agents implies involving them in the learning process, possibly with descriptors as a means of communication. It also implies recognising the social nature of language learning and language use, namely the interaction between the social and the individual in the process of learning. Seeing learners as language users implies extensive use of the target language in the classroom - learning to use the language rather than just learning about the language (as a subject). Seeing learners as plurilingual, pluricultural beings means allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures. Above all, the action-oriented approach implies purposeful, collaborative tasks in the classroom, the primary focus of which is not language. If the primary focus of a task is not language, then there must be some other product or outcome (such as planning an outing, making a poster, creating a blog, designing a festival or choosing a candidate). Descriptors can be used to help design such tasks [...]."

línguas adicionais e o desenvolvimento da competência comunicativa também reforçados pelos documentos oficiais - PCNs, OCEMs e BNCC, conforme apontado neste capítulo. Desta forma, os conteúdos dos módulos que compõem a matriz curricular dos PPCs de línguas adicionais dividem-se em:

- PPC de Espanhol: Estrutura Gramatical, Estrutura Lexical e Contexto Comunicativo;
- PPC de Inglês: Estrutura Gramatical, Tópicos (refere-se ao léxico) e Uso da Língua (refere-se às tarefas comunicativas);
- PPC do PFOL: Conteúdos Gramaticais, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas, respectivamente.

A inovação a que se refere a proposta de ofertar as línguas adicionais no IFC a partir de uma abordagem orientada a ação, não diz respeito apenas aos construtos teórico-metodológicos que lhe dão suporte. É também importante enfatizar que o ensino de línguas adicionais por proficiência vem ao encontro do que preconiza a Lei nº 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com a LDB,

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

IV - **poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras** (grifo nosso), artes, ou outros componentes curriculares; (grifo nosso)

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

[...]

d) **aproveitamento de estudos concluídos com êxito**; (grifo nosso)

[...]

Sendo assim, é possível verificar, conforme destaques (grifos nossos), que a proposta pedagógica de oferta de línguas adicionais no IFC está amparada na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional por considerar o nível de conhecimento prévio dos estudantes e a possibilidade de aproveitamento de estudos no caso de estudantes com comprovado nível de proficiência. Esta organização foi garantida como intencionalidade pedagógica nas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (IFC, 2019 - Resolução Nº 016 - CONSUPER), aprovada em 2019.

Assim, como os componentes optativos e atividades diversificadas também previstos nas novas diretrizes, as línguas adicionais proporcionam flexibilidade curricular. Ou seja, tem em vista possibilitar espaços no currículo para que o estudante curse níveis mais avançados de determinada língua adicional ou até mesmo utilize o tempo para o estudo e/ou participação em outras atividades previamente organizadas pelos *campi*. A flexibilização do itinerário formativo possibilita aos estudantes maior autonomia na escolha daquilo que consideram importante para a sua formação técnico-profissional.

No caso de estudantes que obtêm aproveitamento dos componentes curriculares nos quais demonstraram proficiência, a prática da língua adicional pode ocorrer por meio de projetos de pesquisa, extensão, ensino, monitoria e cursos de qualificação profissional. Inclui-se nesta proposta os demais níveis/módulos dos PPCs de línguas adicionais considerados componentes curriculares optativos, entre outros.

Ademais, a proposta pedagógica de ofertar línguas adicionais por proficiência está baseada, entre outras coisas, no fato de que a aprendizagem de línguas faz parte da formação integral do aluno; de que o conhecimento de outras línguas diminui barreiras físicas e sociais e, sobretudo, possibilita compreender diferentes visões de mundo, interagir além-fronteiras e compartilhar a sua cultura e identidade, ao comunicar-se por meio da língua alvo, como já argumentado neste artigo. Desta forma, trata-se de uma proposta que visa dar oportunidades a todos os estudantes, no sentido de dar àquele que já tem algum conhecimento do idioma maiores chances de desenvolver habilidades comunicativas para além do conhecimento estrutural/gramatical da língua (geralmente enfatizado ao longo dos anos de estudo no ensino fundamental), mas, em simultâneo, qualificar ainda mais o trabalho do docente com aqueles que ainda não dominam as habilidades mais básicas.

Entende-se tal proposta como de inclusão e expansão dos horizontes e perspectivas dos estudantes em relação ao aprendizado de uma outra língua, uma vez que ao progredirem no aprendizado do idioma a partir da valorização da sua própria bagagem linguística, estes estão adquirindo saberes e conhecimentos profissionais necessários, não apenas ao exercício profissional, mas à cidadania, sendo capazes de acessar o conhecimento produzido em outras línguas nas esferas científico-tecnológicas, sócio-históricas e culturais, contribuindo para a formação humana omnilateral e politécnica. Tal fato geralmente não acontece em sistemas de ensino mais tradicionais, como os que ofertam a língua por série, desconsiderando o conhecimento prévio do aluno, resultando em salas de aulas com estudantes de diferentes níveis de

proficiência, ceifando a oportunidade dos que sabem menos e dos que sabem mais, pois ambos, quando inseridos na lógica tradicional, estão impossibilitados de focar no desenvolvimento dos aspectos linguísticos que realmente são necessários para progredir no seu aprendizado.

Em salas de aula de público heterogêneo em termos de proficiência, há, do ponto de vista didático-pedagógico a necessidade de uma intervenção docente diferenciada para cada estudante, considerando que estudantes com vários níveis de proficiência podem compor uma mesma turma. Nesse modelo, a interação entre alunos com diferentes níveis de conhecimento do idioma tende a não garantir o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas, de níveis mais avançados, pois o que se costuma observar são estudantes com mais conhecimento resolvendo dúvidas, ensinando e colaborando com os que possuem menos conhecimento. Os de nível mais avançado, por sua vez, não conseguem aprimorar o que já sabem, pois o conhecimento que estão compartilhando com os colegas não lhes é mais novidade, está consolidado. Assim, estes perdem a oportunidade de serem estimulados e desafiados linguisticamente. Caso o docente adote uma abordagem específica para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos de nível mais avançado, aqueles que ainda não alcançaram este nível apresentarão dificuldades que não poderão ser sanadas apenas pela interação com os estudantes em um estágio mais avançado de proficiência.

É importante ressaltar que, no modelo de oferta de línguas por proficiência, a interação não está proibida, tão pouco deve ser inibida ou negligenciada. Há, nos Projetos Pedagógicos dos cursos de línguas adicionais do IFC, especialmente nos de Inglês e Espanhol, a defesa da necessidade de interação para o desenvolvimento da habilidade comunicativa. Segundo o PPC de Inglês (IFC, 2019, p. 06),

Nesse sentido, devido à complexidade do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional, principalmente da habilidade oral, e na tentativa de romper com as práticas orais descentralizadas do aluno, que em sua maioria são a fala do professor na sala de aula e o eventual material auditivo, como o cd, o vídeo, o filme e a música (NICHOLLS, 2001), torna-se indispensável possibilitar ao aluno oportunidades de produção oral nas quais ele seja o protagonista. Para isso, faz-se necessária uma carga horária apropriada para a realização, acompanhamento e avaliação das atividades de interação oral do aluno, em pares e em pequenos grupos, promovidas pelo professor em sala de aula. Propõe-se, portanto, que uma maior

parte da carga horária do curso em questão seja destinada ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, uma vez que a interação entre pares é condição sine qua non para a aquisição da fala em língua estrangeira/adicional (LONG, 1981; 1996).

Conforme as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (IFC, 2019 - Resolução N^o 016 - CONSUPER),

Art. 27. A organização curricular de cada curso deverá contemplar os conhecimentos relativos às áreas de saber: Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Línguas Adicionais, Química, Sociologia e específica de cada curso. [...]

§ 2^o. **Todo curso deverá prever línguas adicionais, em articulação com o Centro de Línguas do IFC (CLIFC), com turmas formadas conforme proficiência do estudante, tendo como oferta mínima: a) a Língua Inglesa enquanto componente curricular obrigatório; b) a Língua Espanhola e a Língua Brasileira de Sinais (Decreto N^o 5.626, de 22 de dezembro de 2005) enquanto componente curricular optativo.** (grifo nosso)

Para implementação do que dispõem as Diretrizes, os PPCs dos cursos técnicos integrados foram reformulados a fim de abarcar as especificidades da nova proposta de oferta das línguas adicionais. Assim, os novos PPCs passaram a prever a realização obrigatória de 120 horas de Inglês para integralização do curso. Alguns cursos, com vistas a atender os novos perfis de egresso, optaram por 180 horas mandatórias de Inglês e, outros ainda, incluíram também alguma carga horária de Espanhol como componente curricular obrigatório.

Os demais módulos dos PPCs de Inglês e Espanhol e todos os módulos previstos no PPC de Libras passaram a integrar o rol de componentes curriculares optativos de todos os cursos e se configuram como oportunidades para os estudantes que comprovam proficiência nos módulos básicos (correspondentes à carga horária mínima prevista nos PPCs) de progredir no estudo das línguas adicionais, seja naquela em que já possui algum domínio (cursando módulos mais avançados) ou em outra à sua escolha.

Vale mencionar que a oferta dos módulos de Inglês, Espanhol e Libras não obrigatórios deve ser planejada pela DEPE, Coordenação Geral de Ensino (ou equivalente), Articuladores Pedagógicos do CLIFC e docentes de línguas dos *campi*, considerando a disponibilidade de recursos humanos e de infraestrutura, entre outros fatores.

2.2.1 O Teste de Nivelamento em Língua Inglesa e Língua Espanhola

Visando operacionalizar a formação de turmas por nível de proficiência, em atendimento às novas diretrizes institucionais e aos PPCs dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o CLIFC, em parceria com docentes de Espanhol e Inglês, concebeu o teste de nivelamento para ser aplicado aos estudantes ingressantes do IFC.

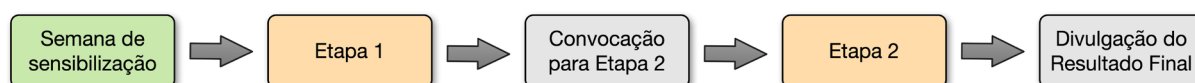
O teste de nivelamento trata-se de um instrumento desenhado para aferir o conhecimento prévio dos estudantes na língua adicional, permitindo, assim, agrupá-los em turmas consoante a sua bagagem linguística.

Os testes de Inglês e Espanhol dividem-se em duas (2) etapas. Na Etapa 1, o estudante responde questões objetivas que incluem compreensão leitora e auditiva, léxico e aspectos gramaticais. A Etapa 1 é composta por três (3) blocos de questões (cada bloco contendo 10 questões) que correspondem aos três (3) módulos iniciais dos cursos de Inglês e Espanhol, conforme PPC institucional: Básico I, Básico II e Básico III. Dependendo do desempenho do estudante nas questões objetivas, ele precisará responder uma questão de produção escrita. A Etapa 1 é realizada no ambiente virtual de aprendizagem institucional - o *Moodle*, nos laboratórios de informática dos *campi*, e tem duração de 1 hora e 30 minutos.

Na Etapa 2, é avaliada a habilidade de expressão oral do estudante, a qual pode ou não ser realizada, conforme o resultado da Etapa 1. Esta etapa é conduzida por um docente da língua adicional e tem duração aproximada de quinze (15) minutos.

Para realização do Teste de Nivelamento, são consideradas três (3) fases distintas: a fase pré aplicação, durante aplicação e pós aplicação, cada qual contendo ações específicas a serem desenvolvidas para a adequada realização do teste. Todo o processo de Nivelamento é conduzido pelas Comissões de Aplicação designadas por portarias pela gestão de cada *Campus*. A Figura 1 apresenta a organização sequencial das fases e etapas do teste.

Figura 1 - Organização do Teste de Nivelamento



Fonte: autoria própria

Uma das ações mais importantes para o sucesso do Nivelamento acontece na fase de pré-aplicação - a Semana de Sensibilização. Durante este período, as Comissões de Aplicação promovem momentos para explicar aos estudantes, pais, servidores e demais interessados, sobre o CLIFC e a proposta de ensino de línguas adicionais por nível de proficiência adotada pela Instituição. Nesse momento, também são apresentados os objetivos e a importância do teste de nivelamento, visando mitigar possíveis sentimentos negativos em relação à realização deste. Alguns pontos que são, geralmente, destacados pelas Comissões sobre a importância do teste, são:

1. A possibilidade de reconhecimento dos saberes já adquiridos pelos alunos;
2. A possibilidade de flexibilização do currículo dos alunos, podendo cursar outro componente curricular de seu interesse, caso comprovem proficiência nos níveis básicos;
3. A possibilidade de estar em um grupo de estudantes com proficiência semelhante;
4. A possibilidade de terem um diagnóstico da sua proficiência para poderem planejar mais adequadamente seus estudos e progresso na aquisição das habilidades linguísticas de cada idioma.

Ao longo da Semana de Sensibilização, também são disponibilizadas aos estudantes instruções sobre o teste de nivelamento, como, a estrutura em blocos do teste, os tipos de questões que compõem cada bloco, mensagens que aparecem ao longo do teste, tempo para realização da prova, entre outras.

2.2.2 O caso da Língua Brasileira de Sinais

Atualmente, ainda há o entendimento de que o Brasil é um país monolíngue, por ter uma língua oficial majoritária. Entretanto, se trata de um país plurilíngue, ou seja, um país no qual existe uma diversidade de línguas presentes e faladas por grupos minoritários em suas comunidades e povos originários. Entre elas, destaca-se a Língua Brasileira de Sinais, popularmente conhecida como Libras. Ela foi reconhecida como língua oficial da comunidade Surda no Brasil a partir da promulgação da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2012).

No IFC, se reconhece a importância da disseminação da Libras para que as pessoas Surdas não permaneçam estrangeiros em seu próprio país, mas possam intera-

gir livremente com as demais - o que só é possível por meio da língua. Desta forma, tendo em vista a implantação do Centro de Línguas do IFC e o consequente reconhecimento da necessidade de investir em uma nova realidade no tocante ao ensino de línguas adicionais na Instituição, conforme apresentado na seção 2 deste Capítulo, o IFC passou a ofertar também a Libras nos currículos dos cursos integrados de nível médio como componente curricular optativo.

A intenção dessa oferta, além de ampliar o rol de línguas adicionais oferecidas aos estudantes nos *campi* em que há docentes de Libras para atuação em sala de aula, visa também proporcionar a esse público-alvo o contato com a cultura e a identidade das pessoas Surdas, ampliando seu conhecimento acerca das diversidades presentes na sociedade. A possibilidade de interação com estudantes Surdos proporciona trocas benéficas para ambos (Surdos e não Surdos).

Assim, com a colaboração de docentes de Libras da Instituição, o CLIFC coordenou a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Libras de forma a padronizar o ensino dessa língua adicional a nível institucional, a exemplo do que aconteceu com a oferta de Inglês, Espanhol e Português para Falantes de Outras Línguas. Com a perspectiva da oferta da disciplina de Libras nos cursos técnicos integrados, a coordenação do CLIFC buscou diálogo com os responsáveis técnico e docente do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi) para juntos pensarem formas de aferir a proficiência dos estudantes, considerando as especificidades desta língua.

De acordo com Pereira (2006), o conceito de proficiência linguística é complexo e diversos aspectos precisam ser considerados em uma avaliação, entre elas, o público-alvo, no caso, estudantes da língua adicional e o uso cotidiano desta. Sendo assim, considerando tais fatores e prezando por uma equidade entre o status linguístico das línguas adicionais ofertadas no IFC, optou-se por aferir o conhecimento de Libras que os estudantes interessados em cursar esse componente curricular possuem no início do ano letivo em que pretendem se matricular na disciplina, assim como é feito com as demais línguas adicionais. Nascia então o teste de nivelamento em Libras.

Com relação à aferição de proficiência em Libras, de início pensou-se na possibilidade de avaliação por meio de entrevista ou instrumento similar, porém, considerando que a Instituição busca desenvolver uma política linguística igualitária e de reconhecimento linguístico e sociocultural da Libras, optou-se por elaborar o teste de nivelamento, tal como nas demais línguas, distinguindo-se apenas o formato, pois, as questões em Libras precisavam, necessariamente, ser disponibilizadas em vídeo.

Para realização da produção das questões em vídeo para o teste de nivelamento foi instituída uma Comissão composta por dois professores de Libras Surdos, três tradutoras intérpretes e um servidor responsável pela edição.

A produção do teste de nivelamento seguiu as seguintes etapas: uma reunião inicial para a organização dos trabalhos e definição dos tipos de questões a serem elaboradas, considerando a ementa e conteúdos programáticos dos módulos previstos no PPC institucional de Libras (a saber, básico intermediário, avançado e aplicado); um período para elaboração das questões (trabalho realizado pelos docentes Surdos), tradução e gravação das questões pelas tradutoras intérpretes; edição dos vídeos; avaliação das questões pelos docentes e teste na plataforma *Moodle*. Vale ressaltar que a Comissão precisou se deslocar para o *Campus* Sombrio, pois, naquela ocasião era o que possuía um espaço de gravação já estruturado e disponível para essa atividade.

Após a finalização desta etapa, o CLIFC fez a orientação aos responsáveis dos *campi* para a aplicação do teste. Na primeira oferta, dois *campi* realizaram o teste de nivelamento na versão em Libras. Estes, posteriormente, ofertaram a disciplina optativa de Libras para estudantes do Ensino Médio Integrado.

O teste de nivelamento em Libras avalia a compreensão dos aspectos gramaticais e linguísticos da língua, bem como aspectos relacionados à identidade e cultura Surda. Ele é realizado em etapa única sendo composto por dois (2) blocos de questões, contendo dez (10) questões cada, que correspondem aos dois módulos iniciais do curso de Libras: Básico e Intermediário. A aplicação do teste de nivelamento em Libras é conduzida pelos membros do NuBi em cada *Campus*, com o suporte, orientação e parceria da Comissão de Aplicação do Teste de Nivelamento.

Destaca-se que o aprendizado da Libras corrobora a proposta de disseminação da cultura institucional de inclusão e acessibilidade, e ainda, contribui para a formação integral do estudante, que estará mais preparado para interagir com esses sujeitos nas relações pessoais e no mundo do trabalho.

2.3 Considerações Finais

Neste texto, registramos os resultados iniciais de uma experiência que está em andamento sobre o ingresso de estudantes em disciplinas de línguas adicionais, con-

forme seu nível de conhecimento e proficiência no idioma. O objetivo foi descrever e refletir sobre esta proposta pedagógica, na perspectiva de poder avançar nas discussões de flexibilização curricular.

Para fundamentar o trabalho, trouxemos uma breve discussão do processo histórico do ensino de línguas adicionais no sistema educacional brasileiro, sem se olvidar do aspecto crítico. Esta discussão e problematização do aspecto histórico contribuiu para apresentarmos a proposta de nivelamento no contexto das práticas pedagógicas voltadas especialmente ao Ensino Médio. Vale lembrar que essa proposta está também em consonância com o cenário global, uma vez que foi desenhada com base nos pressupostos do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, mundialmente reconhecido e aceito como padrão para definição da proficiência linguística em uma língua adicional, dando aos nossos estudantes a possibilidade de cursar a língua a partir de uma proposta pedagógica internacionalmente validada.

Outro destaque que merece atenção é a oferta de Libras no conjunto das línguas adicionais dos currículos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica do IFC. A legislação assegura a Libras como disciplina curricular optativa nos cursos de educação profissional (DECRETO 5.626/2005), mas nem sempre esta oferta é percebida na prática. No IFC, se reconhece a importância da disseminação da Libras e, por este motivo, a partir da criação do CLIFC, passou a ofertar também essa língua (Libras) nos currículos dos cursos integrados de nível médio como componente curricular optativo e em equidade às outras línguas adicionais. A intenção dessa oferta, além de ampliar o rol de línguas adicionais oferecidas aos estudantes, visa também proporcionar a esse público-alvo o contato com a cultura e a identidade das pessoas Surdas. Sendo assim, à exemplo das outras línguas adicionais, os estudantes também puderam ingressar na disciplina de Libras, conforme seu nível de conhecimento e proficiência.

Um olhar prévio sobre a experiência do processo de ingresso de estudantes em disciplinas de línguas adicionais por nível de proficiência, revela que ainda é necessário avançarmos na flexibilização curricular, apesar de os estudantes terem obtido resultados que, em alguns casos, superaram as expectativas em relação às habilidades e competências previstas para cada módulo/nível do PPC de cada língua adicional. Estas são percepções iniciais de uma prática que, como afirmado anteriormente, está em andamento, mas da qual já estamos colhendo bons frutos, como se pode concluir a partir dos relatos apresentados nos Capítulos 3 e 4 desta obra.

Cabe aqui ainda pontuar a importância de reconhecer o protagonismo do estudante no processo, seja no reconhecimento do saber prévio ou na crença em sua capacidade de aprender com foco na ação. Conforme mencionado anteriormente, no caso de estudantes que obtêm aproveitamento dos componentes curriculares nos quais demonstraram proficiência, a prática da língua adicional pode ocorrer por meio de outras atividades e escolhas.

Ademais, aprender uma língua adicional não tem um fim em si mesmo. Trata-se de aprender algo que também pode ser seu e não apenas do outro, como o que se denota a partir do termo língua estrangeira - algo que pertence ao outro e que pode parecer inalcançável. Assim, quando se aprende uma língua adicional considerando o que fazer com esse conhecimento em termos práticos é possível ressignificar seu uso, sua importância e sentir-se pertencente àquela comunidade (seja ela de falantes nativos ou não) que, da mesma forma, usa essa mesma língua como um meio de comunicação.

O aprendizado de uma língua adicional nos aproxima do outro, da diversidade de ideias e modos de ver e viver no mundo, contribuindo para uma formação ampla e plural do sujeito. Enquanto instituição pública, entendemos que cabe ao IFC proporcionar aos seus estudantes o aprimoramento de suas competências linguísticas de forma a permitir-lhes o acesso ao conhecimento historicamente produzido, potencializando sua inserção na sociedade, em busca da diminuição das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, a implantação do CLIFC e a proposta de inserção do estudante na aprendizagem da língua adicional por nível de conhecimento, se insere no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a partir dos princípios do currículo integrado. Parte da perspectiva, independente do nível de construção do conhecimento e de formação que se busca, que a aprendizagem é pensada como um processo que permite professor e estudantes se perceberem para além do currículo prescrito.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 dez. 2022.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 15 dez. 2022.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Volume 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 dez. 2022.

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

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Disponível em: <https://rm.coe.int/1680459f97>. Acesso em 15 dez. 2022.

_____. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume**, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. Disponível em: www.coe.int/lang-cefr. Acesso em 10 dez. 2022.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index: a ranking of 111 countries and regions by English skills, 2022**.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa. Blumenau, 2019. Disponível em: <https://centrodelinguas.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/50/2022/10/ING_Projeto-Curso-Qualificac%CC%A7ao_13Set2022.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 16/2019, de 01 de abril de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LONG, M. H. Input, interaction, and second language acquisition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1981.

_____. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In L. C. Ritchie; T. K. Bhatia (Eds.), **Handbook of second language acquisition**. New York: Academic Press, 1996.

PEREIRA, M. C. P. **Proficiência Linguística e Fluência em Língua de Sinais: uma necessária revisão teórica**. VI Encontro de Pós-Graduação e Pesquisa. Fortaleza: Unifor. 2006. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=9&idart=64>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

3

Construindo uma cultura de língua adicional no IFC – *Campus Concórdia*

Alessandra Portolan

Najin Lima

3.1 Introdução

O ensino de línguas adicionais, sobretudo no contexto da educação pública, enfrenta desafios históricos. Não tem sido diferente na nossa instituição. O IFC - *Campus* Concórdia, ao longo da sua história, já teve diferentes entendimentos sobre o papel das línguas adicionais na instituição e, por conseguinte, na vida dos alunos.

Nos últimos dois anos tivemos uma mudança significativa nas perspectivas adotadas até então com a introdução do Centro de Línguas do IFC | CLIFC (IFC, 2019). A finalidade essencial do CLIFC é impulsionar o ensino, a extensão, a pesquisa e as atividades de internacionalização institucional no que diz respeito ao estudo, aprendizagem e aperfeiçoamento das Línguas Adicionais, mais especificamente, das Línguas Inglesa e Espanhola, da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas e da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Dentre essas, atuamos no momento com o ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Contudo, nesse relato focaremos apenas na primeira, uma vez que essa abrange a grande maioria das turmas com as quais trabalhamos no novo formato. Além disso, as políticas governamentais que regem o ensino da Língua Espanhola ao longo dos anos têm suas próprias particularidades, o que ao nosso ver mereceria uma análise específica.

Este relato tem por objetivo rememorar e registrar a experiência de implantação do CLIFC no *Campus* Concórdia, apontando nossos êxitos, falhas, percepções e possíveis caminhos na busca de uma excelência para o ensino de Línguas Adicionais. É nosso objetivo, sobretudo, compartilhar como a implantação do CLIFC tem contribuído para o surgimento de uma nova cultura dentro do nosso *Campus*.

3.2 Uma breve retrospectiva: o papel da língua adicional no Campus Concórdia

Em chamada para analisarmos a configuração do ensino da Língua Inglesa dentro da história do Instituto Federal Catarinense - *Campus Concórdia*, pudemos perceber melhor algumas deficiências vivenciadas nessa passagem de tempo e caminhos assumidos rumo a melhorias.

Nos 57 anos da Instituição, assumindo todas as mudanças legais de obrigatoriedade e não-obrigatoriedade dessa língua no currículo dos cursos técnicos integrados ou mesmo concomitantes, a Língua Inglesa sofreu e sobreviveu a diversas estruturas assumidas. Inicialmente, a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas assemelhava-se em muito àquele das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. Desconsiderava-se a importância de uma abordagem mais comunicativa ou ainda com um maior foco nas habilidades.

Na década de 1990, com o ensino de Línguas Adicionais⁴ ainda sem perspectivas de melhorias, nossos PPCs seguiam trazendo o Inglês com a carga horária de apenas 1 aula semanal de 45 minutos e turmas organizadas no mesmo formato das outras disciplinas do ensino médio/técnico. Além disso, o Inglês era tratado como uma disciplina que não reprovava.

Em 1998 foram firmados os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, os PCN-LE (BRASIL, 2000). O documento inovou ao reconhecer duas perspectivas que deveriam embasar o ensino de Língua Adicional na educação básica: uma educacional e outra pragmática. Porém, reconhecidas ali as nossas limitações de infraestrutura e carga horária docente, propunha-se que, para que ambas as perspectivas fossem minimamente contempladas, o foco do ensino deveria recair em apenas uma das quatro habilidades linguísticas enfatizadas pela Abordagem Comunicativa.

Foi quando, na então Escola Agrotécnica Federal de Concórdia - EAFC, com o ensino de Língua Inglesa sempre planejado e desenvolvido sob os desejos e habilidades de preferência do professor da turma, assumiu-se uma espécie de 'inglês instrumental' com os alunos, com intenção de alinhar vocabulário e textos ao conteúdo das

4 Estamos cientes das diferentes implicações do uso dos termos Língua Estrangeira e Língua Adicional, e de que no nosso *Campus*, bem como em documentos oficiais, por muitos anos apenas o primeiro termo era utilizado. Contudo, por uma questão de homogeneidade do texto e por acharmos mais adequado, optamos por utilizar o termo Língua Adicional para nos referirmos àquelas línguas diferentes da materna.

áreas técnicas estudadas. As turmas eram compostas por alunos de diversos níveis de proficiência ou mesmo sem conhecimento algum da língua.

Imaginem vocês que a Língua Inglesa não era foco de estudo dos alunos, e em reflexão, nem mesmo dos docentes da área de línguas. Éramos professores de Língua Portuguesa, na época possuíamos carga horária de 4 aulas semanais por turma. Isso já configurava o nosso plano de trabalho docente. Distribuíamos, de maneira aleatória, as aulas de línguas adicionais, a fim de integralizar o previsto em currículo. É justo lembrar que o Inglês era lembrado por alguns alunos em momento de estágio, que na época perfazia 360h e era realizado ao final dos 3 anos de ensino médio. A realização de estágios obrigatórios fora do país, especialmente nos Estados Unidos, era muito frequente. Empresas como a CAEP e IFFA buscavam alunos da EAFC para encaminhamento de estágio agrícola.

A disciplina era para nós um ‘peso’ de trabalho burocrático, muitas turmas com pouca carga horária, e aulas encaixadas em horário acadêmico de maneira bem periférica. Não tínhamos motivação como professores de língua adicional, pela falta de uma trilha educativa, um plano de curso específico, e ausência de material didático para acompanhamento dos alunos. Em 45 minutos semanais, pouco se avançava em conteúdo. Os docentes que atuam no ensino médio sabem da necessidade de acolhimento e acomodação dos alunos no início de cada aula, do registro de frequência e da retomada da aula anterior, para então apresentar o proposto para aquela aula.

Mesmo tendo no grupo profissionais com maior habilidade para trabalhar com língua inglesa, por vezes, na distribuição de aulas da disciplina, escolhíamos dividir turmas de língua portuguesa e inglesa a todos, considerando o quantitativo de diários de classe, o número de alunos atendidos e número de avaliações a serem realizadas. Nesse momento, agora já como Instituto Federal Catarinense - *Campus Concórdia*, a partir do final de 2009, tínhamos 15 turmas de ensino médio/técnico dos 3 cursos da Instituição para atender e adicionaram-se a isso as demandas para disciplinas dos cursos superiores.

Retomando a questão do ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, em específico, o que vivíamos nessa época ainda era a realidade de alunos e professores distantes de ações de fala, aproximando-se apenas da gramática e atuando na leitura e aquisição de vocabulário alusivo à área técnica do curso integrado. Em nosso pensamento sempre estava a ideia de que, por mais investimentos que recebêssemos por parte das políticas públicas e do governo, dificilmente o tempo de aula e a quantidade de (35 a 40) alunos em sala iriam mudar. Tínhamos que nos adequar àquela realidade.

Já em 2018, com o firmamento da Base Comum Curricular (BNCC), as escolas públicas receberam a indicação de que deveriam ensinar e proporcionar experiências aos jovens, transformando-os em sujeitos responsáveis, críticos e criativos, conduzindo-os para a realidade e novos desafios.

A BNCC nos trouxe um norte de tudo aquilo que é necessário para elaborarmos propostas de ensino para o desenvolvimento do aluno em todos os pontos, priorizando a função social e política da língua. Foi neste momento que nós, docentes de Línguas Adicionais do IFC Concórdia, em fase de reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos, fomos apresentados a uma proposta de implantação de um Centro de Línguas dentro da Instituição. E foi sob os direcionamentos da equipe gestora da reitoria que nos unimos para promover um contexto mais eficiente e colaborativo para o ensino-aprendizado de Língua Inglesa (LI) na Instituição. O que nos moveu foi o objetivo comum frente à necessidade de uma transformação na metodologia e no planejamento das aulas de LI nos *campi* do IFC.

3.3 A implantação do CLIFC: processos e aprendizados

O ano de 2019 foi marcado pelo processo de configuração do tão sonhado Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense - CLIFC. Sob ações direcionadas pela reitoria e envolvimento de docentes da área de línguas dos diversos *Campi*, foram organizadas portarias, resoluções e projeto pedagógico específico. Um trabalho dispendioso, porém, bastante colaborativo, que em 2020 já foi assumido por alguns *campi* da Instituição.

O *Campus* Concórdia iniciou nessa sistemática de aferição de conhecimentos e organização de turmas por nível de conhecimento em 2021, paralelo a um novo PPC para os cursos médio/técnicos da Instituição. Nossa experiência inicial com o processo de nivelamento foi em formato remoto, durante a pandemia e, com o desafio de orientar os alunos por e-mail, *Whatsapp*, sem limite de horário.

Eles precisavam compreender o processo (teste, entrevista) e eram muitas as dúvidas de cada um e também as nossas. Mas sabíamos da importância da implantação de uma opção metodológica que tornasse as turmas mais homogêneas e aumentasse o interesse e a produtividade dos alunos, dando muito mais possibilidades para que eles aprimorassem seus conhecimentos na língua adicional.

A nossa percepção é de que o processo de nivelamento não é algo simples, mas é muito bem pensado e organizado. São muitas as informações a serem consideradas, demandas burocráticas e a necessidade de trabalho síncrono da equipe. A nossa formação docente por vezes não nos habilita para ações que envolvam tecnologia, *Moodle*, falhas de conexão. O suporte via reitoria e TI local foram imprescindíveis para nossa segurança.

Estes dois anos de implantação, primeiro *online* e segundo em caráter presencial, nos colocaram frente a necessidade de resoluções que fugiam à nossa alçada, como casos de reprovação, migração de grade, adaptação etc. Para esses momentos, foram de suma importância reuniões com a coordenação de curso e setor de registro acadêmico.

A nossa crença e defesa dessa estrutura do CLIFC levou ao envolvimento efetivo de técnicos administrativos de TI, assessoria pedagógica e registros acadêmicos, desde o momento de cadastro no SIGAA, passando pela sensibilização e aplicação dos testes, até o apoio e organização de horários para as entrevistas. Percebemos que, quanto mais eles entendiam do processo, mais colaboravam com as ações necessárias.

Em fase pós-aplicação dos testes de nivelamento há prazo para convocação e execução das entrevistas previstas e a necessidade de alimentação das planilhas com resultados. Em 2021, o auxílio com isso veio da reitoria, com a realocação de servidora para esta tarefa específica. Confessamos ter sido de total importância essa participação. Em 2022 esta demanda recaiu aos articuladores de cada *Campus*. Não temos essa habilidade com a extração de dados e o preenchimento das planilhas precisou ser manual e revisado. É grande a possibilidade de equívocos no preenchimento e uso das fórmulas já estabelecidas nas tabelas.

Para os articuladores as demandas não se limitam ao período de início do ano letivo. O prazo estendido do Edital de transferência da Instituição implica na necessidade de nivelamentos durante boa parte do ano letivo. Para cada novo ano, há necessidade de produção de novas questões ou revisão das já existentes.

Em 2021, foram aplicados testes de nivelamento apenas para Língua Inglesa. Foram 206 alunos inscritos. Desses, 24 foram classificados em nível Básico II (BII), 14 em Básico III (BIII) e 12 em nível Intermediário I. A grande maioria, 156 alunos, em nível Básico I (BI). Assim, 50 alunos ingressantes tiveram aproveitamento de estudos, integralizaram carga horária em currículo e puderam utilizar este tempo para se dedicarem a atividades optativas ou projetos.

Construindo uma cultura de língua adicional no IFC – Campus Concórdia

Já em 2022, como pode ser observado no Quadro 1, foram aplicados 205 testes de Nivelamento para Inglês e 12 para Espanhol. Isso totaliza o número de alunos ingressantes em 1^{os.} anos, excluídos os reprovados e incluídos nestas turmas.

Quadro 1 - Número de Testes de Nivelamento aplicados no ano de 2022

Campus	Teste de Inglês	Teste de Espanhol
Concórdia	205	12

Fonte: autoria própria

Ao final do processo (Quadro 2) pudemos perceber a quantidade de alunos que aproveitaram seu conhecimento da língua e foram inseridos em turmas de nível mais avançado, adequadas a eles e integralizaram esse conhecimento em currículo no formato de Aproveitamento.

Quadro 2 – Classificação dos alunos que realizaram o Teste de Nivelamento em 2022

	Teste de Inglês				Teste de Espanhol			
Concórdia	BI	BII	BIII	Inter I	BI	BII	BIII	Inter I
Estudantes por nível	144	29	32	-	8	2	2	-

Legenda: BI – Básico I; BII – Básico II; BIII – Básico III; Inter I – Intermediário I

Fonte: autoria própria

Com base nesses resultados, para 2022, a intenção era a de organizar cada turma em 02 grupos, como no ano anterior, atendendo à indicação do Projeto Pedagógico do CLIFC. Porém, tivemos professores da área em licença. Optamos então por trabalhar com as turmas em formato original, 4 turmas com alunos do Curso Técnico em Agropecuária e, considerando o alto número de alunos com aproveitamento nas turmas dos Cursos Técnicos em Alimentos e Informática para Internet, organizamos apenas 01 turma de nível BI, unindo alunos desses dois cursos, o que já havia ocorrido em 2021.

Assim, em 2022, atendemos dentro da estrutura do CLIFC, cinco turmas de nível BI, com alunos de 1^{os}. anos, cinco turmas de nível BII com alunos de 2^{os}. anos, uma turma de nível BII com alunos de 1^{os}. anos e duas turmas de nível BIII, uma com alunos de 1^{os}. anos e outra com alunos de 2^{os}. anos. Para isso, contamos com a atuação de três professores de Língua Inglesa.

Na Língua Espanhola, disciplina optativa nos currículos dos cursos de ensino médio da Instituição, foi ofertada em 2022, uma turma de nível BI. Para o próximo ano pretende-se ofertar ainda uma turma de nível Intermediário I de Inglês e uma de Libras como disciplinas optativas, haja vista a demanda de integralização dos 3 anos de ensino médio regidos por esta sistemática.

Creditamos, em grande parte, a efetividade das ações do CLIFC do *Campus* à disposição da Coordenação de Ensino e Direção na atenção em momento de organização dos horários. No *Campus Concórdia*, o Inglês é tratado como ferramenta que leva ao desenvolvimento e facilita o acesso à internacionalização institucional.

Reflexo disso é que, em meados de 2022 fomos agraciados com um ambiente de ensino preparado para acolher o Centro de Línguas do *Campus*. Uma sala de aula/container climatizada, equipada com projetor, 35 cadeiras estofadas, mesas escolares, bancadas com 10 computadores com acesso à Internet *wifi* que facilitam o acesso dos alunos a informações para a resolução das atividades propostas.

Essa ação vem firmar o compromisso da gestão do *Campus* com a proposta de melhor atender os alunos em línguas adicionais. Esse apoio, em especial da Coordenação de Ensino, foi fundamental para a consolidação de bons resultados e a ampliação de conhecimentos.

Se nos cabe apontar o que é urgente na busca pela excelência no trabalho desenvolvido, registramos a necessidade de adotarmos um material didático para acompanhamento e interação dos alunos, que possibilite uma aplicação imediata do que é aprendido e priorize o contato dos estudantes com situações comunicativas práticas e temas transversais.

Dentre as demais ações desenvolvidas através do CLIFC *Campus Concórdia*, destacamos ser este o segundo ano consecutivo de aplicação das Provas do Exame de Proficiência em Língua Inglesa para o Programa de Mestrado em Sanidade Animal. Responsabilizamo-nos pela elaboração e correção das questões e colaboramos com a aplicação da prova aos inscritos.

3.4 *English Experience*: um dos frutos dessa nova cultura

Como apontamos na seção anterior, a implantação do CLIFC possibilitou um ganho enorme para a instituição e sobretudo para os alunos - a divisão das turmas por níveis. Considerando que 2021 seria nosso primeiro ano, decidimos, ainda em 2020, em conjunto com a CGE, que iniciariamos essa nova estrutura apenas com os níveis obrigatórios dos nossos PPCs, BI e BII, de modo a termos uma noção mais precisa das novas demandas e não começarmos de forma atropelada.

Contudo, diante dessa perspectiva, antevimos que uma quantidade significativa de alunos poderia ficar sem aulas, o que poderia levar a algum tipo de desmotivação por parte daqueles nivelados nos níveis BIII ou Intermediário I. Assim, foi tomando forma um desejo já existente de termos um projeto de ensino, desenvolvido pelos professores de linguagens, que tivesse o inglês como foco.

É importante ressaltar que em dois anos anteriores já havia um projeto de ensino coordenado pela professora Marcella de Assis do curso de Veterinária que criava espaços para o uso de inglês na graduação - o *Paperland*. Originalmente, o projeto surgiu com o intuito de oferecer aos acadêmicos a possibilidade de apresentarem artigos científicos na língua adicional, mas logo abarcou também encontros com outros formatos, tais como palestras com convidados, discussões e até apresentações musicais.

Nesse período, os professores de linguagens puderam participar como colaboradores, ministrando palestras. Entendemos que o *Paperland* já mostrava a disposição do IFC - Campus Concórdia em criar em nossa comunidade acadêmica uma cultura de língua adicional. Não restam dúvidas de que o trabalho coordenado pela professora Marcella de Assis nos serviu de inspiração.

Diante desse cenário, submetemos o projeto de ensino *English Experience* ao Edital nº 17/2020 e fomos contemplados com uma ajuda financeira para uma bolsista. Além de promover atividades para os alunos de níveis mais altos, o projeto tinha como objetivo mais amplo estimular e promover o acesso da língua inglesa à comunidade do IFC Campus Concórdia, focando sobretudo no desenvolvimento das habilidades (falar, ouvir, escrever, ler) e criando espaços nos quais os alunos se sentissem confortáveis para vivenciar uma segunda língua, nesse caso, o inglês.

Como aquele foi o primeiro ano do projeto e nos encontrávamos em situação de pandemia, optamos por focar nas habilidades orais. O mais importante naquele

momento era criar um espaço para o contato com a língua adicional. Além disso, historicamente a prática oral tende a ser a mais negligenciada nas aulas de inglês de ensino regular.

Inicialmente, foi realizada uma seleção de bolsistas voluntários; essas tinham como tarefa principal auxiliar a bolsista na produção de conteúdos e organização dos encontros. Estipulamos, internamente, como nível mínimo para se tornar um bolsista voluntário, o nível B3 do nosso PPC. Os alunos que não apresentaram esse nível durante a entrevista foram convidados a participarem do projeto como ouvintes, sobretudo nos encontros de conversação.

Ao todo, em 2021, o projeto contou de forma efetiva com um coordenador, uma bolsista, dois professores colaboradores e dez bolsistas voluntárias. As bolsistas se reuniam semanalmente para tomada de decisões e desenvolvimento de atividades; e quinzenalmente com o coordenador e os professores.

Em 2021, as principais atividades desenvolvidas foram baseadas em duas frentes: encontros de conversação *online* (na plataforma *Google Meet*), nos quais temas relevantes e atuais eram discutidos; e compartilhamento de conteúdos linguísticos na rede social *Instagram* (*english_experience_ifc*). Tanto os temas quanto os conteúdos a serem compartilhados na rede social eram previamente discutidos e acordados em grupo. Tivemos três encontros de conversação, com os seguintes temas: *Cinema, Music and Games, Career* e *Girl Power*, contando com a participação de alunos e professores de outras áreas. Esses encontros foram intitulados de *Sharing English*.

A fim de abranger um público com diferentes níveis de proficiência linguística, compartilhamos conteúdos linguísticos no Instagram, por meio de 64 postagens. Esses conteúdos eram publicados em seções específicas tais como *Word of the week, Grammar points, Idioms, How to respond, Vocabulary*, além de conteúdos sobre aspectos culturais.

Ao final do primeiro ano do projeto, observamos, com uma certa surpresa, que os alunos que frequentavam os encontros de conversação se restringiam basicamente à bolsista e aos bolsistas voluntários. Embora não tenhamos feito nenhum tipo de pesquisa, acreditamos que alguns motivos possam ter contribuído para isso: o fato dos encontros serem online impedia que os alunos com menos habilidades usassem recursos paralinguísticos (tais como gestos ou expressões faciais, já que alguns mantinham as câmeras fechadas) para se fazerem entender; professores e alunos não

se conheciam pessoalmente ainda e isso dava um caráter de pouca intimidade entre os participantes e por fim o fato de os bolsistas voluntários terem níveis altos de fluência, o que pode ter intimidado outros participantes mais iniciantes. Essas foram questões que tentamos endereçar no ano seguinte.

Em 2022, o projeto foi novamente contemplado com bolsa, através do Edital 22/2021. A bolsista desse ano havia sido voluntária no ano de 2021 e sua escolha se deu por indicação dos próprios participantes do ano anterior com a ratificação dos professores. Para a seleção dos novos bolsistas voluntários, procedemos como da última vez, através de uma entrevista e tendo como meta alunos cuja fluência alcançasse no mínimo o nível BIII. Após a entrevista, constatamos que alguns alunos eram mais tímidos ou não estavam exatamente no nível esperado de habilidade oral. Se fôssemos proceder como no ano anterior, esses seriam convidados a participarem como ouvintes.

Contudo, entendemos que essa decisão poderia desmotivá-los e que a sua participação no projeto poderia se reverter em crescimento. Assim, aceitamos como voluntários todos os alunos que se candidataram ao projeto. Desse modo, começamos 2022 com 15 bolsistas voluntários, sendo uma remanescente do ano anterior. Essa decisão se mostrou acertada, uma vez que garantia um bom número de participantes para os encontros de conversação e um time maior para a produção de conteúdos. Além disso, percebemos que de maneira informal eles conseguiram motivar outros alunos da instituição a participarem dos nossos encontros.

Em 2022, as principais atividades desenvolvidas ocorreram em quatro frentes, duas a mais que o ano de 2021: mantivemos os encontros de conversação, o *Sharing English* (sendo agora de maneira presencial) e o compartilhamento de conteúdos linguísticos no Instagram; como inovação incluímos a produção de materiais didáticos para utilização em sala de aula e monitoria. Até o fechamento deste texto, tivemos quatro encontros de *Sharing English*, com os seguintes temas: *Family, Reflections on Self-care, Environment and Trivia* e *English Speaking Countries*.

A cada encontro tentamos trazer novos elementos motivadores. O encontro sobre *Reflections on Self-care* foi conduzido pela professora Marcella de Assis, então coordenadora do Curso de Medicina Veterinária. Esse tipo de parceria é essencial para que os alunos percebam a língua adicional como algo que diz respeito a todos os profissionais. No encontro *Environment and Trivia*, por sugestão dos bolsistas, tivemos pela primeira vez um quiz em formato de competição; esse foi o encontro que tivemos mais participantes. No intitulado *English Speaking Countries*,

além de discutirem sobre características e figuras públicas de países onde o Inglês é falado como primeira ou segunda língua, os alunos ainda tiveram que organizar um pacote de viagem para um desses países e vendê-lo para os colegas como se fossem agentes de viagem. Em relação ao conteúdo disponibilizado no *Instagram*, tivemos em 2022 mais de 40 postagens, 66 stories e um aumento em cerca de 45% no número de seguidores.

As duas novas frentes, a produção de material didático e a monitoria, surgiram na tentativa de endereçarmos duas questões que fazem parte da nossa realidade atual do CLIFC, a saber, a falta de um material oficial para uso com os alunos e uma alta incidência de alunos com pouco ou nenhum conhecimento prévio de inglês que precisam de suporte extra. A ideia foi proposta pelos professores do projeto e abraçada com entusiasmo pelos alunos. Os alunos chegaram a produzir duas fichas de *reading* e dois arquivos de *listening*. No entanto, percebemos que a produção desses materiais requer uma supervisão maior por parte dos professores, e uma série de idas e vindas antes da publicação final. Talvez, futuramente, devamos focar apenas na produção de conteúdo de *listening*, uma vez que esse teve uma excelente qualidade e essa é uma das habilidades que os alunos têm mais dificuldade.

Observamos no primeiro semestre de 2022 que a procura dos alunos pelo atendimento de inglês era praticamente inexistente. Dentre os vários motivos, acreditamos que nossos alunos levaram bastante tempo para se adaptarem ao ritmo das aulas presenciais e ao número elevado de disciplinas, sobretudo depois de dois anos de estudo remoto. Além disso, imaginamos que muitos poderiam não se sentir à vontade para procurar ajuda com o próprio professor. Então pensamos que os alunos do projeto poderiam ter um papel relevante nesse processo. Por serem também alunos, estariam mais próximos dos colegas e isso poderia ser um elemento motivador para esses minimizarem suas dificuldades.

No entanto, não obtivemos o resultado esperado e a procura pelo serviço foi mínima. Vislumbramos algumas razões para isso: o fato de termos iniciado somente no segundo semestre; divulgação ineficiente ou ainda o alto número de atividades que os alunos têm na instituição, bem como a percepção que eles ainda têm sobre a relevância do inglês perante as tantas outras disciplinas. Estamos avaliando se continuaremos com a monitoria ou como devemos implementá-la.

Foram ainda atividades organizadas pelos bolsistas: um Cinepipoca em parceria com o Grêmio Estudantil, no qual foi apresentado um filme com áudio em Inglês e

legendas em Português (até então os filmes apresentados eram sempre dublados); um *Friend Mail* no mês de Junho, quando os alunos da instituição puderam, com ajuda dos bolsistas, escrever mensagens de amizade/amor em Inglês para um colega (as mensagens foram depois entregues nas salas) e uma palestra sobre **A importância do Exames Internacionais na Formação Acadêmica**, ministrada pelo gerente de avaliação da Cambridge no Brasil, Alberto Costa. Sobre esse último evento, foi interessante notar que muitos alunos, mesmo tendo um nível alto de Inglês tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre esse tipo de certificação, o que mostra uma lacuna na sua formação que o CLIFC pode vir a contribuir no futuro.

Acreditamos que o desenvolvimento do projeto possibilita aos bolsistas, àqueles que participam dos encontros de conversação e àqueles que acompanham os conteúdos no Instagram um maior contato com a língua inglesa. Entende-se que o projeto contribui para desenvolver em nosso *Campus* uma cultura de língua adicional e enfatizar, de maneira mais específica, a importância da língua inglesa. Esperamos dar continuidade ao projeto, avaliando os erros e acertos dos anos anteriores e conduzindo-o de modo a torná-lo mais eficiente dentro das possibilidades do nosso contexto.

3.5 Percepção dos discentes

Vimos percebendo ao longo desses últimos dois anos (2021/2022) que os alunos, de modo geral, têm se sentido mais à vontade no seu contato com a língua inglesa. Isso pode ser observado não só dentro de sala de aula, como também fora dela, ao cumprimentarem professores já na língua adicional, por exemplo. Além disso, em conversas informais eles compartilham com os docentes sua satisfação e às vezes até a surpresa em perceber seu desenvolvimento ao longo do ano.

A maioria dos nossos alunos chegam com pouquíssimo domínio da língua adicional e um filtro afetivo muito alto, decorrente de suas percepções anteriores do que significa aprender uma outra língua; tendem a ser um pouco arredios, tímidos, acreditam não serem capazes de aprender inglês, veem a língua inglesa como difícil ou como algo que não é para eles. Felizmente, já no primeiro semestre é perceptível a mudança de atitudes de muitos deles: a língua adicional já não lhes é mais alheia.

Apesar de já termos constatado essas mudanças de atitudes e comportamentos no dia a dia, não havíamos feito ainda nenhum levantamento mais formal junto aos alunos que comprovassem nossas impressões. Assim, aproveitando a oportunidade de escrevermos esse relato, disponibilizamos junto aos alunos um questionário em formato de *Google Forms* com o intuito de fazer um levantamento sobre o impacto da implantação do CLIFC nos últimos dois anos (2021 e 2022), de modo a confirmarmos ou não algumas de nossas hipóteses.

O questionário foi enviado para todas as turmas de primeiros e segundos anos, pois essas englobam todos os alunos que passaram pelo teste de nivelamento (os terceiros anos fazem parte do PPC antigo). A pesquisa continha dez perguntas, sendo apenas a última subjetiva, como pode ser visto em sequência. As perguntas e respostas são na sua maioria autoexplicativas, desse modo comentaremos apenas alguns aspectos que nos chamaram mais atenção. Obtivemos um total de 200 respostas de um total de 371 alunos matriculados naqueles dois níveis. Consideramos um bom quantitativo dado o fato de que, em geral, os alunos tendem a ignorar esse tipo de pesquisa.

Como podemos apreender a partir da Figura 1, os alunos veem como positiva a divisão de turmas por níveis através do teste de nivelamento; mais de 90% acreditam que esse formato é benéfico para o aprendizado e quase 90% acreditam terem sido colocados no nível correto. Dos 12% que acreditam terem sido nivelados de modo incorreto, cerca de 71% entendem que deveriam estar num nível mais alto.

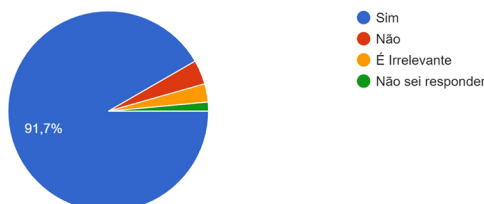
Conversamos informalmente com alguns alunos desse último grupo; alguns deles reconheceram não terem feito o teste com atenção e outros mencionaram problemas técnicos na hora do nivelamento. Durante as aulas, conseguimos identificar que esses alunos de fato tinham mais facilidade com o conteúdo, mas, mesmo assim, não apresentaram uma performance muito acima dos seus colegas. O mais importante é que mesmo estando num nível que consideraram 'inferior' eles não se desmotivaram.

Tivemos, em bem menor quantidade, o caso de alunos que entenderam estar num nível acima do seu e pediram para serem realocados para um nível inferior. Na época, optamos por observar a performance dos alunos por cerca de um mês e posteriormente decidimos não efetuar a mudança. Inicialmente, de fato eles apresentavam uma pequena defasagem em relação à turma, mas se propuseram a alcançar os colegas e obtiveram sucesso. Nossa opção por mantê-los no nível mostrou-se correta, pois esses alunos estão terminando o ano aprovados por média.

Figura 1 - Impressões sobre a divisão por níveis

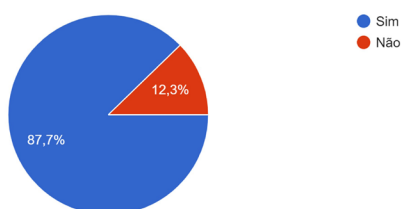
1. Você acha que a divisão das turmas por níveis contribui para um melhor aprendizado dos alunos?

204 respostas



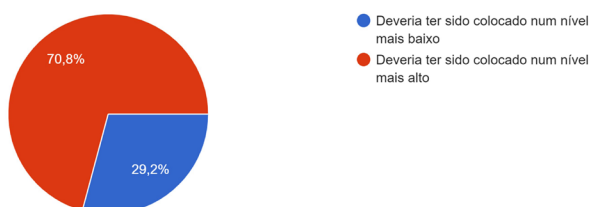
2. Após o teste de nivelamento, você acha que foi colocado no nível correto (de acordo com o seu conhecimento da época)?

204 respostas



3. Se você respondeu sim para questão 2, pule essa questão. Se respondeu não na questão 2, você acha que...

24 respostas



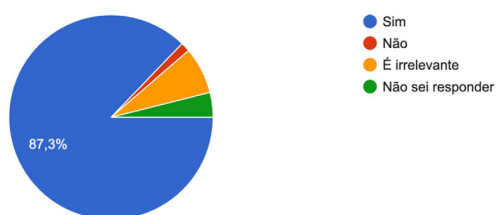
Fonte: autoria própria

Como já mencionamos anteriormente, dispomos no nosso *Campus* de uma sala container de uso exclusivo para o CLIFC. Como professores, vimos uma melhora na qualidade das nossas aulas graças às possibilidades tecnológicas disponíveis. Os alunos também aparentavam sentirem-se motivados pela mesma razão, além disso, o simples fato de ser uma sala específica para as aulas de língua e fora do bloco pedagógico, já parecia criar no aluno uma disposição para as aulas. A pesquisa realizada com os alunos confirmou nossas impressões (Figura 2), uma vez que 87% deles acreditam que essa infraestrutura afeta positivamente no seu aprendizado. Contudo, ao serem perguntados sobre os pontos que eles mais valorizam no CLIFC, o container não apareceu em primeiro. Na primeira posição com 84% tivemos a divisão das

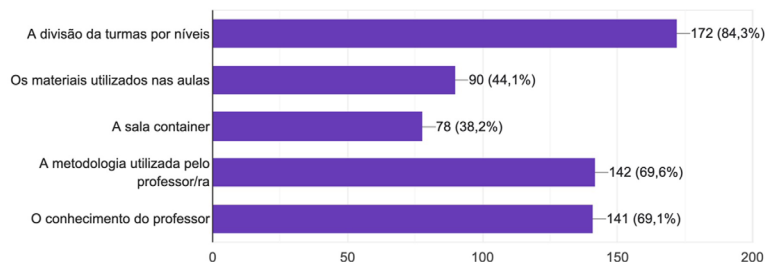
turmas por níveis, seguida por metodologia e conhecimento do professor, ambos com 69%. Ficamos particularmente felizes ao constatarmos que 93% dos alunos dizem ter percebido melhora no seu nível de Inglês, sendo que quase 50% avaliam terem melhorado de forma significativa.

Figura 2 – Impactos na aprendizagem

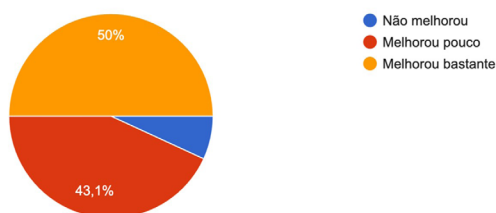
4. Você acha que uma sala especial como a que temos (equipada com computadores, data-show, internet e climatizada) contribui para um melhor aprendizado da língua adicional (inglês)?
204 respostas



5. Quais os pontos que você mais valoriza na estrutura do CLIFC? (Escolha quantos quiser)
204 respostas



6. Ao longo de sua experiência no CLIFC, você acha que seu nível de inglês...
204 respostas



Fonte: autoria própria

Nós, educadores, sabemos do papel essencial da motivação no aprendizado de qualquer conteúdo; isso não é menos verdade ao se aprender uma língua adicional. Diferentes fatores (Figura 3) entram em jogo nesse processo, desde experiências prévias, passando pela percepção de valor do que está se aprendendo até o quanto nos

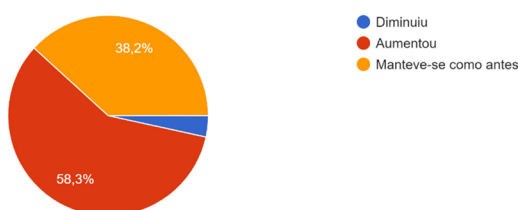
sentimos confortáveis no ambiente de aprendizado. Nesse sentido, atestamos com satisfação que 58% dos alunos se sentiram mais motivados a aprender inglês; 38,6% mantiveram-se como antes. Esse último grupo mereceria uma investigação para sabermos se sua motivação já era alta e manteve-se sem mudança ou se era baixa e sua passagem pelo CLIFC não contribuiu para alterá-la.

Em relação à quantidade de inglês usado nas aulas, 74% avaliaram como apropriada; e interessantes 14% acreditam que poderia ser maior. No que diz respeito à qualidade das aulas, os alunos parecem estar satisfeitos uma vez que 36,6% as avaliaram como **boas** e 47,5% como **ótimas**.

Figura 3 – Fatores que impactam o aprendizado

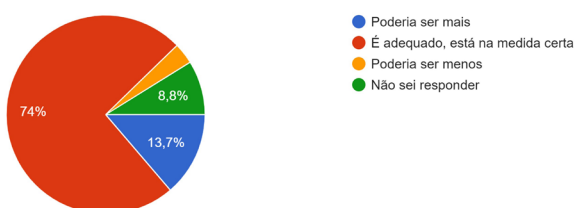
7. Passando pela experiência do CLIFC, você diria que sua motivação para aprender uma língua adicional...

204 respostas



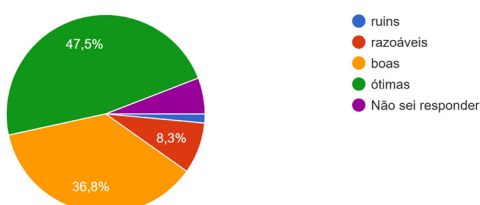
8. Quanto a quantidade de inglês usado na fala pelo seu professor durante as aulas, você acredita que...

204 respostas



9. Quanto à qualidade das aulas, você acha que elas são:

204 respostas



Fonte: autoria própria

O último item da pesquisa era um espaço para os alunos acrescentarem comentários sobre algumas das questões, ou ainda fazerem sugestões e críticas em relação a algum ponto que achassem pertinentes. A seguir, alguns que selecionamos para compartilhar aqui: “O clifc veio para somar, fazendo com que o aprendizado de todos sejam fluentes sem deixar ninguém para traz”; “Gostei muito da ideia de ter um nivelamento, assim o conteúdo flui entre todos os alunos da sala. Assim não atrasa ninguém e nem força muito os outros”; “Gosto muito das atividades impressas, pois acredito que me dá mais possibilidade de anotar no caderno, diferente de quando o conteúdo é passado nos jogos, que são muito bons, porém não consigo rever depois.”; “No início do ano, comentei com um dos professores que inglês não era difícil, só não temos convívio e não convivemos com pessoas que falam. Em todas as aulas este mesmo professor cobra a nossa fala, nos faz escutar e ler. Eu gosto MUITO disto. Aumenta a produtividade”; “Toda essa estrutura/nivelamento é o ponto chave para a aprendizagem de uma língua estrangeira, tudo isso faz com que nos esforcemos mais, talvez sem nem perceber, mas é uma oportunidade incrível ter tudo isso!”

A pesquisa com os alunos nos trouxe dados valiosos; alguns confirmaram nossas expectativas, outros alertaram para pontos que devemos investigar. Podemos inferir a partir das avaliações dos alunos que a estrutura oferecida pelo CLIFC tem apresentado resultados positivos e contribuído para um aprendizado mais eficiente dos nossos alunos. Importante ressaltar que esse tipo de levantamento, o qual permite uma participação do aluno no processo de implementação do CLIFC, é essencial para que possamos melhorar cada vez mais o ensino das línguas adicionais no nosso *Campus*.

3.6 Desafios e perspectivas futuras

Com base em nossas observações diárias e mais recentemente de posse da pesquisa feita com os alunos, podemos dizer que estamos progressivamente criando uma cultura de língua adicional no *Campus Concórdia*. Se olharmos nossa realidade há dois anos e a compararmos com o que temos hoje, podemos identificar diferenças significativas em diferentes instâncias: a estrutura das turmas, a organização de horários, a infraestrutura, a atitude de alunos e colegas e até mesmo a maneira como damos aula.

Para que pudéssemos alcançar esses resultados, foi crucial o apoio da gestão e sua compreensão de que esse deve ser um projeto da instituição e não apenas dos professores de línguas. As línguas adicionais devem ser percebidas como parte

integral das diferentes áreas, pois possibilitam o crescimento profissional dos nossos alunos e sobretudo uma inserção mais atuante no mundo, como um cidadão global.

Os sucessos atingidos não implicam em ausência de dificuldades. O teste de nivelamento ainda é objeto de nossas preocupações, sobretudo no que diz respeito ao tempo tomado e demanda de pessoal para que ele ocorra. Esse ainda não é o ideal, mas entendemos que o aprimoramento é parte do processo. Outro ponto sobre o qual não nos restam dúvidas é a necessidade de um material didático. Isso nos possibilitaria uma melhor sequenciação e agrupamento dos temas a serem trabalhados, o que resultaria em um ensino mais eficiente para os nossos alunos. No que diz respeito ao trabalho com as quatro habilidades, já houve uma melhora perceptível no sentido de evitarmos aulas que foquem apenas no aprimoramento gramatical, contudo, ainda temos um caminho a percorrer neste sentido. Aqui, mais uma vez, um material didático teria um papel essencial.

A comunidade acadêmica, incluindo alunos de graduação e professores de outras áreas têm demonstrado informalmente (através de conversas e elogios) e formalmente (participando dos encontros de conversação e através de demandas de cursos de extensão) seu apoio ao CLIFC. Não nos faltam ideias de cursos em diferentes formatos, que poderiam beneficiar tanto a comunidade interna quanto externa. Porém, acreditamos que um bom trabalho precisa ser feito de forma gradual e consistente.

Estamos cientes das dificuldades, das falhas que ainda temos, das melhorias que ainda precisamos implementar, mas não nos restam dúvidas de que o CLIFC foi um dos maiores ganhos que o nosso *Campus* teve nos últimos anos e que a sua continuação trará ainda mais resultados promissores.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). CONSUPER. **Resolução nº 13/2019, de 26 de março de 2019**. Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense - CLIFC. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-13.2019-CLIFC.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

4

O processo de implantação do Centro de Línguas no IFC - *Campus Fraiburgo*

*Maria Paula Seibel Brock*⁵

⁵ Professora do EMI, ex-servidora e articuladora local do CLIFC - *Campus Fraiburgo*. Atualmente em exercício no IFRS.

A proposta de termos um Centro de Línguas no *Campus* Fraiburgo foi vista com grande satisfação por toda a comunidade interna do *Campus*, pois imaginou-se que essa nova política institucional na área de Línguas viria a contribuir para uma educação cidadã de excelência, democratizando o acesso do alunado ao conhecimento mais aprofundado das línguas adicionais e favoreceria a internacionalização da Instituição. A partir dessa nova concepção, os estudantes passariam a ser organizados em turmas pelo nível de conhecimento prévio e não mais por ano de escolaridade, sendo entendida como uma forma de ensino mais efetiva para os alunos avançarem em sua proficiência linguística, academicamente iniciada no Ensino Fundamental nas escolas da cidade e região.

Para contar sobre como esse processo foi realizado, faz-se necessário conhecer o contexto do *Campus* Fraiburgo, auxiliado pelo depoimento da autora do texto e de outros participantes dessas ações.

O *Campus* Fraiburgo está localizado no meio-oeste catarinense e sua sede já abrigou a escola Sedes Sapientiae (Sede da Sabedoria), dirigida pelo Padre Biagio por mais de 20 anos, ofertando os cursos de Técnico em Contabilidade e Agropecuária. Mais tarde, transformou-se no Centro Educacional Profissional de Fraiburgo (CEPROF), o qual foi federalizado e passou a ofertar mais cursos na cidade durante algum tempo.

Em 2008, com a publicação da Lei 11.892, foram criados os Institutos Federais e as escolas técnicas e colégios agrícolas passaram a integrar essa nova nomenclatura. Apenas em 2012, a unidade de Videira criou o *Campus* Avançado de Fraiburgo, tendo suas atividades pedagógicas iniciadas em primeiro de agosto daquele ano. Em 23 de abril de 2013, o *Campus* avançado tornou-se *Campus* Fraiburgo (IFC, 2022).

Desde 2013, o *Campus* Fraiburgo desenvolveu diversos programas e cursos em sua sede: Técnico em Informática Subsequente, Programa Nacional Mulheres

Mil, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), Cursos Pronatec, Ensino Médio Integrado, Técnico em Segurança do Trabalho Subsequente, Pós-graduação Lato Sensu em Educação e Curso Superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Alguns destes foram descontinuados e outros novos foram agregados ao rol de oportunidades de formação deste *Campus* até o presente momento. O curso de Ensino Médio Integrado em Informática é um dos que permanece com oferta regular de vagas anuais e já formou inúmeros jovens do município e região.

Especificamente, no Curso de Ensino Médio em Informática do IFC - *Campus* Fraiburgo, até 2019, os alunos ingressavam na instituição com níveis bastante distintos de conhecimento dos idiomas Espanhol e Inglês. Em uma única turma era possível identificar alunos iniciantes, alguns com conhecimento meramente vocabular, outros conheciam várias estruturas do idioma e, havia ainda outros com níveis avançados de proficiência, o que dificultava o ensino e a própria aprendizagem dos discentes.

Uma das primeiras atividades do CLIFC - *Campus* Fraiburgo foi a aplicação do Teste *Toeic Bridge* em duas ocasiões: no ano de 2018 e no segundo semestre de 2019. Esse teste foi realizado por grande parte dos alunos do Ensino Médio e foi um marco para o *Campus*. Os estudantes ficaram muito motivados para fazer um teste com reconhecimento internacional e esforçaram-se para conseguir bons 'scores'.

Em seguida, a professora Gicele Vergine Vieira, responsável pelo CLIFC institucional (com sede na Reitoria), nos contatou para avaliar a organização dos nossos alunos e nossa estrutura física para que pudéssemos iniciar o ano letivo seguinte usufruindo da nova sistemática, através do processo de Nivelamento. Entendia-se, então, que a partir de 2020, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Médio, os estudantes precisariam passar por um processo de nivelamento, que nada mais era do que a aferição dos conhecimentos prévios em línguas adicionais que eles possuíam ao adentrar nesse nível de ensino. A partir desse momento, os alunos seriam matriculados nos níveis de curso de acordo com seu desempenho. O teste seria composto por duas etapas: a primeira delas aferiria as habilidades de compreensão leitora e de produção escrita dos estudantes e seria realizada através da plataforma *Moodle*; enquanto a segunda etapa seria responsável por aferir as habilidades de compreensão e produção oral e seria realizada através de entrevistas em grupo, intermediadas pelos docentes de línguas adicionais.

Ao analisar esse futuro novo contexto para os alunos do EMI, quisemos ir além e introduzir a sistemática de aprendizagem de Línguas Adicionais por níveis de co-

nhecimento também para os segundos e terceiros anos do Curso de Ensino Médio Integrado (EMI) em Informática. Para atingir tal objetivo, docentes de línguas, diretor geral e coordenadores de ensino e de curso reuniram-se para conversar e organizar as etapas do processo de nivelamento, tanto para alunos ingressantes quanto para os alunos de segundos e terceiros anos. Após prever quantos alunos do primeiro ano passariam pelo processo de nivelamento, verificou-se que tínhamos as condições necessárias, número de docentes e espaço físico, para atender os alunos de segundos e terceiros anos na mesma sistemática.

Várias dúvidas relacionadas aos registros escolares surgiram a partir desta decisão. Questões ligadas ao número de horas dos componentes curriculares de línguas da grade curricular do curso em andamento, o aproveitamento da disciplina pelos estudantes que tivessem um desempenho intermediário ou avançado no teste de nivelamento e o registro acadêmico das ações relacionadas à nova sistemática, sem ferir o Projeto Pedagógico de Curso que acompanhava as turmas de segundos e terceiros anos, foram algumas delas. Todos esses questionamentos foram levados ao conhecimento do CLIFC Reitoria, que fez as consultas aos setores competentes para solucionar as dúvidas do *Campus* e apresentou as ações que precisariam ser realizadas para que todos os alunos do EMI em Informática pudessem estudar Espanhol e Inglês a partir do próprio nível de conhecimento. Com posse dessas informações, várias decisões foram sendo tomadas para que o processo de nivelamento ocorresse no início do ano letivo de 2020, tais como: 1) os alunos ingressantes e veteranos fariam o nivelamento de Língua Inglesa, 2) os alunos veteranos continuariam seus estudos em Língua Espanhola cumprindo a carga horária determinada no PPC do curso, e 3) os alunos ingressantes poderiam vir a cursar a Língua Espanhola como componente curricular optativo nos anos seguintes de Ensino Médio, atendendo a nova organização curricular do curso.

Então, em fevereiro de 2020, o *Campus* organizou o processo de nivelamento de acordo com as orientações do CLIFC Reitoria e recebeu os alunos ingressantes e veteranos para a realização do teste de nivelamento de Língua Inglesa. Os estudantes foram agrupados de acordo com os horários de aula de línguas e direcionados aos laboratórios de informática para que pudessem responder à primeira etapa do teste. Após a finalização da aplicação da primeira etapa, os alunos aguardaram a divulgação do resultado e a convocação para a segunda. Esta segunda etapa foi realizada de acordo com o agendamento de horários para que em pequenos grupos realizassem a aferição da compreensão e produção oral.

Durante a aplicação dessa segunda etapa, um docente intermediava a conversa e outro acompanhava a produção e compreensão oral dos alunos. Após o término de cada grupo, os dois docentes avaliavam a produção dos alunos e lançavam as notas nas atas individuais. Quando todos os estudantes finalizaram a segunda etapa, divulgou-se o resultado do nivelamento, com a classificação de cada aluno e as turmas/horários que passariam a cursar a disciplina de Língua Inglesa a partir daquele momento.

Todo o trabalho para que o nivelamento dos estudantes desse certo e o CLIFC passasse a desenvolver suas atividades no *Campus* envolveu muitos profissionais. A primeira pessoa a se envolver com toda a proposta foi a autora desse texto: Maria Paula. Eu participei da construção dos documentos para a aprovação da criação do CLIFC, da composição das provas de nivelamento de Língua Inglesa e de vários outros trabalhos desenvolvidos pelo CLIFC ao longo dos últimos anos. Sou professora de Inglês há 27 anos e sempre fui defensora da ideia de todos termos acesso ao aprendizado de línguas adicionais. Penso que o IFC, a partir da concepção de um centro de línguas, comprometeu-se indefinidamente com a formação dos nossos estudantes.

A proposta de nós, docentes, virmos a trabalhar com turmas um pouco mais homogêneas, favoreceria imensamente o resultado do processo educacional, pois uma das grandes dificuldades que enfrentávamos era a disparidade de conhecimento prévio da língua entre os estudantes. Esse fato sempre criava um desconforto entre os estudantes, fosse por ter mais ou por ter menor proficiência no idioma. Por mais que o docente buscasse alternativas para driblar essas diferenças e avançar no desenvolvimento do conhecimento dos alunos, muitos sentiam-se impedidos de aprender motivados por esse desconforto.

No nosso *Campus*, tive a felicidade de encontrar colegas e chefias que contribuíram enormemente para que as ações necessárias fossem colocadas em prática e o CLIFC tomasse fôlego. A coordenadora de ensino, à época Professora Débora Junges, afirma que a nova proposta de ensino foi benéfica para a instituição na questão do estudo de línguas, pois distanciava-se da estrutura tradicional que as escolas costumam oferecer. Segundo ela, o aluno costuma não perceber sua evolução pois há uma falta de sequência de conteúdos no currículo da escola básica. Já, em outras situações, o estudante pode trazer um nível linguístico superior aos demais colegas, pelo fato de ter cursado uma língua adicional em cursos livres, e continuar seu aperfeiçoamento em nível mais elevado.

A Professora Débora salienta que a implantação do CLIFC trouxe um ganho muito significativo para a instituição devido ao engajamento entre os professores de idiomas, a gestão, os discentes e, futuramente, a comunidade em geral, pois cursar uma língua estrangeira gratuitamente e com um nível de educação de qualidade fortalece os vínculos na comunidade em que o IFC está inserido. Ela ainda lembra que o preparo do PPC do CLIFC levou em consideração o ranqueamento do QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas), o que torna a oferta de cada nível importante para nossos alunos.

Outra pessoa que muito auxiliou no processo foi a professora Daniela Domingos, docente de Língua Espanhola durante 2 anos no *Campus*. Para ela, a proposta foi vista como uma oportunidade de contribuir e aprender. A docente acredita que agrupar os alunos em níveis de proficiência e abordar de forma equitativa e real as quatro habilidades linguísticas não é apenas uma postura profissional ou opção didática e, sim, o cumprimento de um dever de proporcionar o ensino de uma língua adicional de forma integral e com qualidade.

A professora afirma ter observado a valorização do ensino-aprendizagem de línguas, pois os estudantes passaram a se sentir parte do processo, motivados e sob uma proposta de incentivo e avanço. Segundo Daniela, o corpo docente, discente e administrativo percebeu a política de ensino de línguas como uma proposta que valorizou o papel do professor de línguas e do espaço que a língua e a linguagem têm na aprendizagem, na cognição, no fortalecimento das relações, da memória, enfim, de todos os benefícios que se sabem inerentes à aprendizagem de uma língua. Ela finaliza seu relato dizendo que foi gratificante ver o avanço dos estudantes, ter tido ferramentas para mostrar a eles esse avanço e ter participado de um processo coletivo de construção considerado desafiador e recompensador.

A direção-geral do *Campus* sempre apoiou a iniciativa de implantar a proposta de ensino de língua adicional por níveis de conhecimento. Desde o início das tratativas, nosso diretor, Professor Tiago Lopes Gonçalves, apoiou e defendeu a importância do estudo de línguas adicionais e sugeriu que pudéssemos ter um laboratório de informática para uso do CLIFC, buscando recursos financeiros para que essa ideia fosse colocada em prática.

Em 2021, a sugestão tornou-se um fato: tínhamos um laboratório de informática com 32 computadores equipados com fones de ouvido para a utilização dos estudantes nas aulas de línguas adicionais, conforme podemos observar na Figura 1.

O processo de implantação do Centro de Línguas no IFC - Campus Fraiburgo

Figura 1 - Parede frontal do Lab CLIFC

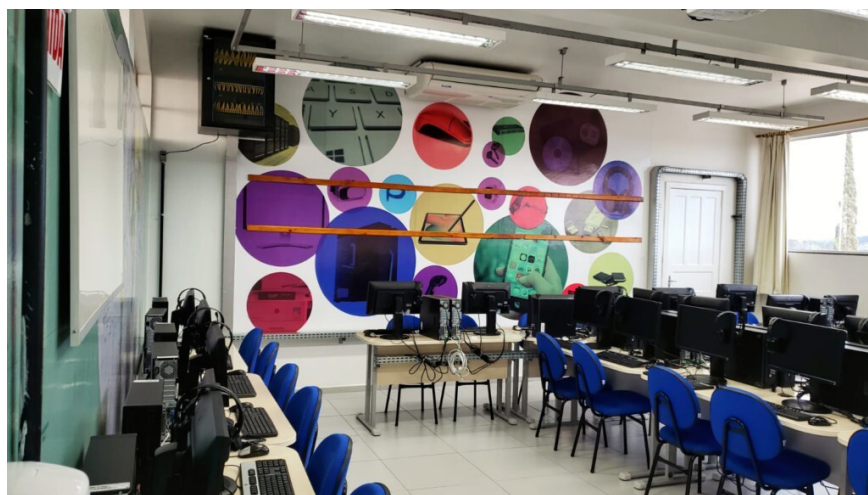


Fonte: autoria própria

A parede frontal da sala é composta por um quadro branco (Figura 1), cercado por um painel colorido com as palavras *Welcome* e *Bienvenido* dispostas em formatos e cores diferentes. A escolha destas palavras deve-se às duas línguas ministradas no *Campus* atualmente: Espanhol e Inglês. Na parede lateral esquerda da Foto 1 encontram-se as janelas da sala.

O fundo da sala, conforme se observa nas Figura 2 e 3, foi composto com imagens de objetos ligados à área da informática, com o objetivo de mostrar como as tecnologias estão conectadas com o ensino de línguas adicionais.

Figura 2 - Parede do fundo do Lab CLIFC



Fonte: autoria própria

O processo de implantação do Centro de Línguas no IFC - Campus Fraiburgo

Figura 3 - Parede lateral do Lab CLIFC



Fonte: autoria própria

A Figura 3 mostra a parede lateral composta de quadro de recados e um mapa-múndi político. Apresentar o 'mundo' para os estudantes é essencial ao estudar uma língua adicional, o que motivou a escolha pela representação física, com as informações em Língua Inglesa, nesta parede. Além do laboratório, pensamos em um outro espaço físico no qual os estudantes pudessem estar confortáveis para desenvolver as atividades das aulas de línguas: uma sala ambiente. A sala ambiente, que está em processo de finalização, conta com uma decoração similar ao Lab CLIFC: possui o mapa-múndi em uma das laterais. Na outra lateral da sala há um painel composto por inúmeras imagens em sobreposição, mostrando itens gerais da cultura de vários países, conforme podemos ver na Figura 4.

Figura 4 - Parede lateral da Sala Ambiente do CLIFC



Fonte: autoria própria

O processo de implantação do Centro de Línguas no IFC - Campus Fraiburgo

Esta sala ainda aguarda a aquisição de mesas e cadeiras escolhidas para compor o ambiente final: são classes no formato quadrifólio, que facilitam fisicamente a composição de duplas, trios ou grupos de estudo maiores. Ao fundo da sala propõe-se a colocação de alguns pufes e uma pequena estante com livros e revistas publicados em línguas adicionais.

Ambos os espaços já estão em uso, prioritariamente, para as aulas de idiomas e, em algumas situações, para outras demandas do *Campus*.

Em agosto de 2022, o CLIFC - Fraiburgo publicou o primeiro edital na modalidade de Curso de Qualificação Profissional (QP) em Língua Espanhola para a comunidade externa. A proposta baseou-se em ofertar cursos de idiomas para a população de Fraiburgo. No total, trinta e dois alunos matricularam-se no curso e, em dezembro deste ano, finalizarão o nível Básico 1 de Espanhol. Essa turma pretende dar continuidade ao seu aprendizado no próximo ano letivo, cursando os níveis subsequentes a serem ofertados pela instituição.

Para o ano letivo de 2023, além da oferta de disciplinas de Línguas Inglesa e Espanhola no curso de Ensino Médio Integrado em Informática, teremos a continuidade do Curso QP em Língua Espanhola - nível B2, mencionada acima e a abertura de uma turma de Curso QP em Língua Inglesa - nível B1 com 32 vagas para a comunidade Fraiburguense. Outras demandas poderão surgir futuramente, podendo vir a ser atendidas pelo CLIFC - Fraiburgo se o *Campus* dispuser das condições adequadas para tal tarefa.

Referências

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Breve Histórico. 2022. Disponível em: http://www.fraiburgo.ifc.edu.br/?page_id=87. Acesso em: 02 dez. 2022.

5

O trabalho com as expressões idiomáticas nas aulas de espanhol do CLIFC: *poniendo manos a la obra*

Camila Maria Corrêa Rocha
Rodrigo Schaefer

5.1 Introdução

Nas aulas de línguas estrangeiras (LE), perdurou, por décadas, uma abordagem do léxico que priorizava a memorização de listas de vocábulos. Isto porque a competência linguística em uma LE parecia ser medida pela capacidade do aluno de 'decorar' o vocabulário e condizia com uma concepção de língua como um código estático, fechado e imutável, como explica Fávero (1993). Esta concepção linguística revelou-se inadequada e falha nos estudos linguísticos como um todo e no trabalho com o léxico nas aulas de LE. Estudos posteriores passaram a conceber a língua sob uma perspectiva discursiva, como um produto de uma coletividade que, influenciada por seu entorno sócio-histórico, o reconstrói continuamente. Os estudos do léxico acompanharam este avanço graças às postulações da Semântica e da Pragmática. Fávero (1993, p. 155) compara este dinamismo ao esqueleto do corpo humano

[...] sobre o qual se agregam novos músculos que irão conferir a ela maior agilidade, ou, ainda, do qual são extraídos órgãos supérfluos ou tecido adiposo, flacidez, por desuso ou disfuncionamento, visando a atender às novas necessidades de comunicação.

A partir deste viés linguístico mais discursivo e dinâmico, as disciplinas da fala e as que têm o léxico como objeto de estudo conquistaram seu espaço nos estudos da linguagem e começaram a receber cada vez mais a atenção dos linguistas. É nesse momento que as expressões idiomáticas (EIs) passam a ser estudadas por disciplinas como a Lexicologia, a Lexicografia e a Fraseologia. Concebemos as EIs como unidades lexicais complexas, pluriverbais e indecomponíveis em seu significado e objetivamos relatar uma atividade realizada com elas nas aulas de Espanhol pelo CLIFC do *Campus Brusque*.

5.2 As EIs e seu *status* nos estudos linguísticos

Os primeiros métodos de ensino de LE baseavam-se em uma visão normativa de língua, segundo a qual priorizava-se o ensino da gramática e excluía-se sua capacidade interacional. Segundo essa perspectiva, como explica Leiva (1999), as EIs, quando eram abordadas pelos métodos de ensino, apareciam como informação extra ou como curiosidade sobre a língua, geralmente ao final do capítulo, e não como componentes constitutivos dela. Como consequência desta forma de proceder, observava-se que, nas aulas de espanhol como LE, o aluno atingia a competência linguística, mas não a competência comunicativa, por faltar-lhe o domínio de aspectos que excediam as questões meramente linguísticas priorizadas por estes métodos. Nos livros didáticos de Espanhol disponíveis no mercado, por exemplo, uma análise realizada em pesquisa anterior demonstrou que, na maior parte deles, as EIs não apareciam com regularidade e, quando eram propostas, vinham ao final da unidade para serem trabalhadas segundo a vontade do professor.

Esta constatação levou Ortíz Álvarez (2000, p. 266) a retratar, de forma metafórica, o desinteresse pelas EIs que perdurou por muitos anos nos estudos linguísticos:

[...] no ensino/aprendizagem da língua materna e estrangeira nunca foi reconhecida a importância desses sintagmas cristalizados, ou seja, eles nunca foram flor que se cheirasse. Uma das razões poderia ser a ausência de sistematicidade do estudo da fraseologia e também a necessidade de incluí-la nas obras de referência e manuais de ensino.

A autora explica que foi a hipótese lexicalista de Chomsky que fez com que o léxico, até então marginalizado nos estudos linguísticos, passasse a ser visto como um campo de regularidades e provou que seu dinamismo e flexibilidade não implicavam em assistemática e desordem, como se pensava até então. Graças a esta hipótese, a qual mostrou-se condizente com as novas formas de se conceber a língua, percebeu-se que, ainda que movido pela dinamicidade linguística, o léxico era passível de ser sistematizado e, portanto, estudado e aprofundado. Nas palavras da autora,

[...] todo parece indicar que o léxico é a encruzilhada, o ponto onde se interpenetram aspectos muito diversos e se cruzam metodologias e disciplinas distintas, cujos objetivos podem divergir, mas que coincidem em não poder passar por alto a unidade lexical com seu potencial comunicativo, combina-

tório e sintagmático e sua integração múltipla, sistêmica e paradigmática (ORTÍZ ÁLVAREZ, 2000, p. 2).

Entretanto, apesar deste avanço nos estudos lexicais, o ensino das EIs, que são lexias complexas, continuou carente de uma metodologia específica. Penadés Martínez (1999) destaca que, na década de 90, quase que inexistiam estudos sobre seu caráter intrínseco bem como faltavam materiais didáticos adequados, sejam eles manuais de Fraseologia ou dicionários. Hoje, parece estar havendo um empenho maior por parte dos fraseólogos na elaboração de materiais destinados à sua didática. Entretanto, no século XX, por exemplo, estudos revelaram que ainda havia certo preconceito no uso das EIs; muitos autores, quando as usavam, apresentavam-nas entre aspas. Nas gramáticas, elas eram propostas no capítulo que trata dos vícios e anomalias da linguagem.

O termo **expressão idiomática** traz consigo uma multiplicidade de definições. Xatara (1998, p. 149) define-a, de modo sucinto, como uma “lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural” e Noble (2002), nesta mesma linha, concebe-a como uma criação linguística de origem popular que se vulgariza e cristaliza em um idioma.

Roncolatto (2004, p. 47) enfatiza, em sua definição, o aspecto estrutural da EI ao concebê-la como uma “construção pluriverbal, estável, fruto de um processo metafórico de formação”, assim como Rivas González (2005), para quem ela é uma combinação de, no mínimo, dois elementos cujo significado reside no bloco linguístico.

Xatara (1995) define-as, do ponto de vista pragmático, como criações dos falantes, quando estes não encontram no repertório lexical de que dispõem unidades lexicais capazes de significar, com realce e originalidade, sua mensagem. Porém, a autora destaca que, para que tais criações sejam consideradas expressões idiomáticas, elas devem cristalizar-se e expandir-se na linguagem cotidiana como um registro informal, oral ou escrito. Nesta mesma linha, Ortíz Álvarez (2000) explica que elas são criadas da necessidade que o homem tem de comunicar suas emoções e sentimentos, o que lhe obriga a compor combinatórias inusitadas capazes de dar o efeito de sentido desejado.

Definimos as EIs como lexias complexas construídas por meio de relações metafóricas, as quais são as responsáveis por distanciar seu significado global do sentido isolado dos elementos que as compõem. Assim, pela ação da metáfora, quando uma pessoa diz estar **no bico do urubu**, ela não o está literalmente, mas utiliza a EI para

comunicar, com mais expressividade, o fato de encontrar-se em uma situação difícil. O mesmo ocorre, para citar outro exemplo, com **fazer um pé de meia**, utilizada para referir-se ao ato de fazer uma poupança, guardar uma quantia de dinheiro para o caso de necessidade.

Se as EIs não significam o que seus vocábulos denotam em língua portuguesa, mas, ao contrário, ocorrem em blocos linguísticos, a dificuldade de compreendê-las aumenta no contexto de ensino do Espanhol como LE. Contudo, a par das especificidades acima mencionadas, destacamos a necessidade de que sejam propostas nas aulas de Espanhol como LE, visto que elas são uma das maneiras a partir da qual o aluno consegue conhecer e compreender verdadeiramente a cultura hispânica.

5.3 O ensino das EIs nas aulas de espanhol como LE

Acreditamos que o ensino das EIs ainda é um desafio para os professores e métodos de ensino de línguas estrangeiras. Olímpio de Oliveira Silva (1999, p. 20) apresenta dois problemas relativos ao seu ensino e aprendizagem: compreender suas particularidades constitutivas e decidir como proceder em seu ensino; esta segunda questão é, a nosso ver, mais complexa, pois envolve uma tomada de decisão sobre quais EIs devem ser ensinadas, quando e como deve-se fazê-lo.

Xatara (1995) explica que, no ensino do léxico das línguas estrangeiras, ainda há a tendência de se ensinar, em níveis iniciais, somente o que é denotativo, literal, o que exclui o estudo das EIs para aprendizes no nível básico. Nesta linha, propõe-se que as formas conotativas sejam apresentadas nos estágios de aprendizagem mais avançados e da seguinte maneira: as EIs do Espanhol que têm correspondência exata na língua portuguesa devem ser as primeiras a serem trabalhadas. No nível intermediário, os aprendizes podem ser expostos às que têm uma correspondência aproximada no português, ao passo que, no nível avançado, o aluno está apto para conhecer aquelas que são opacas e que não possuem correspondência em sua língua materna. Já Forment Fernández (1998) defende sua proposição somente no nível avançado de estudo do espanhol. A autora justifica que a fixação semântica que lhes é inerente e suas particularidades morfológicas não condizem com o nível de conhecimento do aluno que se encontra nos estágios inicial e intermediário de estudo.

O trabalho com as expressões idiomáticas nas aulas de espanhol do CLIFC: poniendo manos a la obra

Nosso posicionamento é o de que os alunos conheçam as EIs em todos os níveis de estudo de Espanhol como LE e que sejam levadas em consideração suas particularidades, a fim de que se tornem uma ferramenta para a compreensão do contexto cultural ao qual remetem, e não um obstáculo no processo de ensino e aprendizagem de Espanhol como LE. Quanto ao professor, acreditamos que seu papel, neste processo, é tornar a aprendizagem de LE um processo autêntico, por meio da sensibilização do aprendiz para as diferenças culturais existentes entre o português e o espanhol. É importante que os conteúdos culturais sejam apresentados de modo a evitar o preconceito quanto à cultura do outro; eles devem, ao contrário, servir para aproximar comunidades linguísticas diferentes, eliminar estereótipos e reduzir possíveis choques entre as culturas brasileira e hispânica.

Com base nas ideias acima apresentadas, relatamos, no tópico a seguir, uma experiência realizada com alunos de nível básico 1 de Espanhol do IFC, *Campus Brusque*, na qual abordamos expressões idiomáticas.

5.4 O trabalho com as EIs nas aulas de espanhol do CLIFC

O *Campus Brusque* ofertou a Língua Espanhola - nível básico 1 - como disciplina optativa para os segundos anos do Curso Técnico Integrado em Química, no ano de 2022, pela primeira vez. Optamos pela adoção de um livro didático, o qual já havia sido usado nos cursos de qualificação profissional em Língua Espanhola ofertados em anos anteriores.

O livro é composto por três volumes e cada um possui 8 capítulos, nos quais, de modo geral, são contextualizados os conteúdos gramaticais, lexicais, culturais e comunicativos. No capítulo 7, foram propostas as seguintes EIs: *en boca cerrada no entran moscas, mi gozo en un pozo, el que se fue a Sevilla perdió su silla e me parece que el agua volvió a su cauce*. Sua proposição veio acompanhada de uma situação comunicativa e de ilustrações, as quais contribuíram para a sua compreensão. Além disso, também foi pedido que o aluno buscasse, no Português, um equivalente semântico para cada uma, o que não implicou em grandes dificuldades aos alunos, graças à forma contextualizada com que foram apresentadas, como mostra a Figura 1.

O trabalho com as expressões idiomáticas nas aulas de espanhol do CLIFC: poniendo manos a la obra

Figura 1- As expressões idiomáticas no livro didático

DE LAS EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

APRENDE UN POCO MÁS

● Los refranes y las expresiones idiomáticas son muy frecuentes en la conversación cotidiana. Lee estas frases y busca equivalentes en portugués para traducirlas:

a.



Alberto Montt, extraída de <www.dosisdiarias.com>. Acceso el 13 de septiembre de 2008.

b.



Y yo que estaba seguro de que aprobaría el examen, me entero de lo peor. Mi gozo en un pozo.

c.



Como todavía no ha vuelto, me quedo en su lugar. El que se fue a Sevilla perdió su silla.

d.



Ahora todo está más tranquilo. Me parece que el agua volvió a su cauce.

Fonte: Livro didático *Síntesis: curso de lengua española*.

É importante destacar que, em estudo anterior, no qual verificamos, em materiais didáticos destinados aos ensinos fundamental e médio, a presença de Els e a forma como eram propostas, a maior parte dos livros não as propôs e, quando o fez, apresentou-as em uma lista ao final da unidade didática, com seu equivalente no Português; nenhuma atividade foi sugerida para explorá-las; no livro didático em análise, representado na figura 1, ao contrário, parece ter havido uma preocupação em contextualizá-las.

No entanto, além de trabalhá-las segundo o que o material propôs, e levando em consideração suas particularidades semânticas, optamos por explorá-las com outras atividades; propusemos um exercício em grupos segundo a qual os alunos deveriam pensar em situações ocorridas em casa, entre família, que ilustrassem cada EI estudada. Destacamos que a opção por atrelar o léxico das relações de parentesco a elas deveu-se ao fato de que ele era o tema do capítulo 7, no qual as EIs apareceram. Após pensarem e registrarem tais situações (com o auxílio do dicionário), houve a socialização, e este momento proporcionou um ambiente descontraído em sala, uma vez que as narrações foram, em geral, criativas e engraçadas. Ao final, os grupos entregaram-nas para a correção do texto. Importa destacar aqui que houve grupos que elaboraram sua narrativa com outro tema, que não o da família, o que foi permitido, já que não inviabilizaria a realização da atividade e seu objetivo principal: o de explorar as EIs.

Para conhecimento, transcrevemos algumas das situações apresentadas para ilustrar a EI *en boca cerrada no entran moscas*. Um dos grupos usou-a da seguinte maneira: *un día, mis padres pelaban mucho por la política y mi madre ya estaba muy “estresada y mi padre queria seguir discutiendo, así que le dije a mi madre para parar de hablar que en boca cerrada no entran moscas*. Podemos perceber aqui que, apesar de alguns equívocos gramaticais, os quais foram corrigidos posteriormente, o grupo parece ter compreendido o sentido da EI, provavelmente pelo fato dela ser transparente, ou seja, possuir uma equivalência semântica total no Português. Outra narrativa apresentada foi: *le dije a mi herman o que rompí el plato de mi madre y le dije que no le dijera. Mientras cenábamos juntos por la noche y contábamos como fue nuestro día, mi mamá no via uno de sus platos, mi hermano casi le dice que lo rompí y, antes que pudiera hacerlo, le susurré que en boca cerrada no entran moscas*. Assim como a anterior, os alunos demonstraram uma compreensão total do significado da EI e também não tiveram dificuldade em relacioná-la a uma situação familiar vivida, autêntica.

No caso da segunda EI proposta no livro didático, observamos uma dificuldade maior dos alunos, desde a sua compreensão até a busca de seu equivalente no Português. Acreditamos que tal dificuldade deveu-se ao fato da EI em questão, *mi gozo en un pozo*, ser opaca, ou seja, ser composta por um grupo de palavras cujo significado não condiz com seu significado global, além de não apresentar uma equivalência semântica transparente no Português. Após muitas explanações e

exemplos dados, obtivemos narrativas tais como: *mi hermano había estudiado mucho para un examen, pero su gozo en un pozo, porque el examen era sobre una materia diferente a la que había estudiado*. Importa ressaltar aqui que, diante da opacidade da EI, muitos grupos mantiveram a mesma temática utilizada pelo livro didático para exemplificá-la, a de que alguém esperava ter tido um bom desempenho na escola, mas não o obteve. Destacamos também outra narrativa na qual a EI foi usada, mas não com o léxico das relações de parentesco: *una vez, yo fui a casa de mi amiga pensando que ella estaba en casa, cuando llegué, mi gozo en un pozo porque ella no estaba*.

Quanto à terceira EI, *el que se fue a Sevilla perdió su silla*, assim como ocorreu com a primeira (*en boca cerrada no entran moscas*), não houve dificuldades em aplicá-la a uma situação comunicativa, dada a sua equivalência semitransparente no Português: foi passear, perdeu o lugar; foi namorar, perdeu o lugar; foi na roça, perdeu a carroça. É importante destacar que a rima presente em *el que se fue a Sevilla perdió su silla* facilitou a inferência do seu equivalente em Português. Citamos, a título de exemplificação, duas narrativas; na primeira, o grupo manteve a temática solicitada - uma situação familiar, enquanto, na segunda, narrou uma realidade por que passa diariamente no IFC: (i) *Íbamos a salir en familia y mi hermano menor y yo sentamos en las esquinas del auto, y mi hermana mayor llegó tarde y no quería sentarse en el mesdío y mi papá dijo que el que se fue a Sevilla perdió su silla* e (ii) *Hemily estaba en la fila para calentar su almuerzo en el IFC, hasta que Bianca que estaba frente a ella se fue al baño y cuando regresó Hemily le dijo que el que se fue a Sevilla perdió su silla*.

Por fim, no que concerne a *me parece que el agua volvió a su cauce*, destacamos que houve certa dificuldade dos alunos em encontrar sua equivalência no Português, uma vez que a maior parte deles desconhecia a EI nesta língua: **me parece que o rio voltou ao seu curso**. Neste caso, foi preciso abordá-la com definições explicativas como, por exemplo, as coisas voltaram ao seu devido lugar, o problema foi resolvido, tudo voltou ao normal. Destacamos as seguintes narrativas: a) *mi cuarto estaba muy desordenado porque mi hermana había jugado en él y me tomé el día para limpiarlo y finalmente me parece que el agua volvió a su cauce*; b) *mis tíos estaban peleando por la herencia de mi abuela. Uno pensó que el outro había ganado más cosas y comenzó la confusión. En este momento, se peleaban mucho, hasta que mi abuela hizo una reunion familiar y todos se resolvieron. Me parece que el agua volvió a su cauce*.

5.5 Considerações finais

A experiência relatada foi pensada levando em consideração que, no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como LE, são frequentes referências às dificuldades que supõe a aprendizagem das Els, pelo fato de serem uma combinação fixa e de terem, geralmente, um significado diferente do que têm seus elementos quando considerados isoladamente.

Reiteramos que os alunos devem ser expostos a elas desde os primeiros contatos com a Língua Espanhola, uma vez que são unidades lexicais que refletem a cultura do país onde são usadas, as crenças e valores de seu povo.

Por fim, chamamos a atenção para o fato de que, ainda que o Português e o Espanhol sejam línguas tipologicamente próximas, o contexto no qual se desenvolveram e solidificaram-se é distinto, motivo pelo qual, apesar de haver entre elas Els transparentes e semitransparentes, ou seja, coincidentes entre si no Português e no Espanhol, como é o caso de *en boca cerrada no entran moscas* e *el que fue a Sevilla perdió su silla*, cujos equivalentes semânticos no Português são **em boca fechada não entram moscas** e **foi passear, perdeu o lugar**, respectivamente, há, por outro lado, Els opacas em seu sentido, como em *mi gozo en un pozo* e *me parece que el agua volvió a su cauce*, cujos significados são **cair do cavalo** e **o rio voltou ao seu curso**, respectivamente.

Referências

FÁVERO, Teresinha Oliveira. Lexicologia em sala de aula. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 10, p. 153-167, 1993.

FORMENT FERNÁNDEZ, Maria Del Mar. Didáctica de la fraseología ayer Libras hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. *In*: ALONSO, Kira; FERNÁNDEZ, Francisco Moreno; BÜRMAN, María Gil (Coord.). **El español como lengua extranjera: del pasado al futuro**. Espanha: Universidad de Alcalá, 1998. p. 339-348. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/did_fras.html. 1998>. Acesso em: 25 ago. 2013.

LEIVA, Myriam J. Serey. Expresiones idiomáticas: una marca cultural. *In*: SEMINARIO LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: DIFICULTADES LIBRAS ESTRATEGIAS. 7., 1999, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: Consejo de educación e ciencia, 1999.

MARTIN, Ivan. **Síntesis**: curso de lengua española. São Paulo: Ática, v.1. 2010.

NOBLE, Glades Dilelio. Comparación de las expresiones idiomáticas del portugués al español. **Cadernos do Instituto de Letras**, Porto Alegre, n. 21/22, 2002.

OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, Maria Eugênia. Propuesta para La elaboración de um dicionario de unidades fraseológicas español- português. *In*: PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al. **Linguística contrastiva Libras análisis de errores** (español- portugués Libras español-chino). Madri: Edinumen, 1999. p. 19-53.

ORTÍZ ÁLVAREZ, Maria Luisa. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. **La enseñanza de las unidades fraseológicas**. Madrid: Arco Libros, 1999.

RIVAS GONZÁLEZ, Manuel. Tratamiento de las expresiones fraseológicas en los principales diccionarios de español: propuesta para el aprendizaje de español como lengua extranjera. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL DE ASELE, 16., 2005, Sevilla. **Anales** [...] Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2005.

RONCOLATTO, Eliane. Critérios para a organização de dicionários fraseológicos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 43-52, 2004.

XATARA, Claudia Maria. **O resgate das expressões idiomáticas**. Alfa, São Paulo, v. 39, p. 195-210, 1995.

_____. **O campo minado das expressões idiomáticas**. Alfa, São Paulo, v. 42, p. 147-159, 1998.

6

Análise de material didático do curso de português para estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

Gicele Vergine Vieira

Ana Nelcinda Garcia Vieira

Helenice Nazaré da Cunha Silva

Flávia Walter

Luciana Colussi

6.1 Contextualização

O curso de Português para Estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras teve origem a partir de uma demanda da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), identificada por meio de um estudo conduzido pelo Fórum de Relações Internacionais (FORINTER), vinculado à Câmara de Relações Internacionais do Conselho de Instituições de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), no ano de 2011.

Os cursos que compõem o Programa, o qual era parte integrante de uma política educacional brasileira com vistas à internacionalização da educação, foram concebidos para a modalidade a distância e buscaram atender, de forma qualificada, uma demanda significativa da educação profissional, incluindo estudantes e servidores. (IFSuL, 2014).

Considerando a abrangência do Programa Idiomas sem Fronteiras enquanto esteve vigente, bem como a relevância do ensino de línguas adicionais para a formação cidadã, percebeu-se que a vinda de Haitianos, Venezuelanos, Cubanos e imigrantes de vários outros países tornou o ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional uma demanda cada vez mais recorrente nos Institutos Federais de Educação (IFs).

Desta forma, buscou-se analisar o material didático do curso de Português para Estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras com o objetivo de construir subsídios teórico-metodológicos que pudessem auxiliar na tomada de decisão em relação à viabilidade de uso desse material pelo CLIFC (Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense), visando a oferta do curso de Qualificação Profissional em Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

O curso de Português para Estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas é composto por um Caderno de Conteúdos, PDFs interativos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, e está dividido em 3 Módulos, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

Cada Módulo contém 3 Cadernos subdivididos em 18 lições/aulas. As aulas podem ser apresentadas aos estudantes em três diferentes formatos. Ou seja, há informações para cada lição/aula nos Cadernos de Conteúdos, no PDF interativo e no AVA.

Além da análise dos três formatos de apresentação do material didático do curso, apresentada na seção 6.2, este artigo reporta os resultados da análise pedagógica do curso, considerando, principalmente, diversos aspectos didático-pedagógicos, o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, a interface e o acesso ao material, os processos avaliativos, entre outras características. Esses critérios estão divididos em quatro blocos: Características Gerais, Habilidades Linguísticas, Linguagens do Material Didático e Avaliação e Autoavaliação. A análise detalhada dos critérios avaliados é reportada na seção 6.3.

Por fim, a seção 6.4 apresenta as considerações gerais observadas ao longo da análise do material didático do curso e-Tec Idiomas, tecendo observações sobre os prós e contras da adoção do referido material em cursos de Português como língua adicional do CLIFC.

6.2 Apresentação do Material Didático do curso e-Tec Idiomas

O material do curso de Português para Estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas apresenta-se em três diferentes formatos, adotando uma perspectiva multimodal. São eles: Caderno de Conteúdos, PDF interativo e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*. Os temas das aulas estão em consonância com as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) com foco nas habilidades linguísticas de compreensão (leitora e auditiva) e produção (oral e escrita), de forma que o estudante desenvolva, em cada um dos níveis de proficiência estabelecidos, habilidades comunicativas na língua adicional. O curso está estruturado em três módulos: Módulo 01, 02 e 03, equivalentes aos níveis A1, A2 e B1 do QECR, respectivamente. Os módulos totalizam 200h de estudo, divididas em 20 horas semanais. Cada módulo é composto por dezoito aulas distribuídas em três cadernos, cada qual contendo seis aulas.

6.2.1 Caderno de Conteúdos

O Módulo I está dividido em três cadernos de conteúdos que são compostos por seis aulas cada. No Caderno 01 são apresentados os seguintes títulos: 'Bem-vindo ao condomínio Brasil', 'Fazendo amigos!', 'Onde fica o mercado?', 'Vamos de ônibus ou a pé?', 'Alguém sabotou nossa feijoada!' e 'Compras no antiquário'. Já no Caderno 2, temos: 'Uma família interessante', 'Chegadas e partidas', 'Atitudes saudáveis', 'Uma noite de tempestade', 'Vamos comer uma pizza?' e 'O que você sente?'. Do mesmo modo, no Caderno 3 encontramos os seguintes temas: 'Escolhas profissionais e planos futuros', 'Um desafio acadêmico', 'E se eu pudesse viajar?', 'Que tudo corra bem', 'Organizando documentos para viagem' e 'Revisão'. A partir destes temas são propostas as ações comunicativas para cada aula, conforme objetivos do QECR.

Além disso, ao longo dos Cadernos podem ser encontrados ícones de sinalização que facilitam o acesso às informações adicionais e em outras mídias, tais como:

- **Atividades de aprendizagem:** indica a atividade a ser realizada;
- **Mídia integrada:** apresenta informações novas ou redundantes, sobre o conteúdo desenvolvido na aula, a partir de leituras e áudios associados às imagens;
- **Saiba mais:** apresenta informações extras sobre o conteúdo da aula;
- **Áudio:** permite ao aluno ouvir e treinar novas palavras;
- **Glossário:** apresenta a tradução de algumas palavras e explicações sobre termos específicos da Língua Portuguesa para o estudante;
- **Sinônimo:** apresenta palavras com sentido aproximado às estudadas durante a aula;
- **Atenção:** destaca informações que chamam a atenção do estudante; também retoma conteúdos, visto em aulas anteriores e que estão relacionados com o que está sendo apresentado naquele momento.

A descrição da estrutura do Caderno de Conteúdos objetiva demonstrar a proposta de trabalho, de modo a oferecer condições para que as aulas sejam organizadas de acordo com a seguinte estrutura: Tema, Domínio, Ações comunicativas, Conteúdo linguístico, Conteúdo lexical e Conteúdo transversal. Essa organização da aula apre-

senta-se em quatro seções. A primeira, intitulada 'Para começo de conversa', introduz o tema; a segunda, 'Comunicando-se', desenvolve a ação comunicativa principal; a terceira, 'De olho no Português Brasileiro', tem como objetivo explorar conteúdos transversais, e a quarta, nominada como 'Síntese', se encarrega de resumir o que foi trabalhado ao longo das aulas.

6.2.2 PDF interativo

O PDF interativo está dividido em cinco tópicos: aula, informação, *download*, extras e créditos. No tópico 'Aula' tem-se a seguinte subdivisão:

- **Episódios:** são vídeos curtos da narrativa transmídia e *hiperlinks* que permitem a interação dos estudantes com outros recursos das aulas;
- **Conteúdo:** este recurso permite ao estudante fazer *download* do arquivo do PDF interativo, de cada lição do Caderno de Conteúdos;
- **Mídias integradas:** são recursos interativos que permitem a fixação ou acesso a novos conteúdos;
- **Atividades de aprendizagem:** são recursos que permitem ao estudante avaliar sua aprendizagem por meio da realização de tarefas/exercícios autocorrigíveis.

No tópico 'Informação', encontram-se as informações referentes aos itens do menu principal, os quais auxiliam a navegação pelo Caderno.

O *Download* é um tópico composto por: **Caderno** (um arquivo em pdf com as seis aulas de cada caderno); **Guia do estudante** (fornece informações sobre a organização do curso e o uso dos recursos de aprendizagem); **Plugins** (oferece os *softwares* necessários para usar os recursos do PDF interativo, quais sejam: *Adobe Acrobat Reader@* e *Flash Player@*).

No tópico 'Extras' encontram-se recursos que permitem fazer *download* de papel de parede e boneco de papel dos personagens da narrativa. O último tópico, denominado 'Crédito', refere-se aos autores do projeto.

6.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle

O ambiente virtual de aprendizagem está dividido em cinco tópicos: episódios, conteúdos, atividades de aprendizagem, mídia integrada e interação.

No tópico 'Episódios' temos um episódio da narrativa transmídia disponibilizado em *HD* ou em *Full HD*. Já no tópico intitulado 'Conteúdos' temos um caderno em PDF contendo fragmentos escritos do episódio para que tópicos gramaticais sejam abordados, assim como algumas informações geográficas, históricas e culturais bem resumidas. Na parte das 'Atividades de Aprendizagem' existem exercícios que os alunos podem responder para avaliar a sua aprendizagem pois são autocorrigíveis. Na 'Mídia Integrada' encontra-se um recorte audiovisual de alguns fragmentos do episódio estudado. E, por último, há o tópico 'Interação', no qual podem ser encontradas propostas de produção textual ou oral referente à temática abordada na aula.

6.3 Análise do material didático do curso

A partir da leitura do Guia do Formador (IFSUL,2014) do material didático do curso de Português para Estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas vale destacar que o *design* pedagógico do curso foi elaborado de acordo com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), considerando a hierarquização do conhecimento dos aprendizes nas diferentes fases de aprendizagem de uma língua adicional. Assim, este curso divide-se em 3 módulos (Módulo 1, Módulo 2 e Módulo 3) que correspondem, respectivamente, aos três primeiros níveis de proficiência do QECR, a saber A1, A2 e B1. Por consequência, os conteúdos propostos no Ementário do curso também estão em conformidade com as competências linguísticas que os estudantes devem desenvolver em cada um desses níveis. Tais conteúdos encontram-se categorizados da seguinte forma: Conteúdos Linguísticos, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas.

Para a análise do material do curso tomou-se como base um conjunto de 36 indicadores adaptados de Mercado e Freitas (2013) e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014 e PNLD 2015) para o Ensino Fundamental e Médio, componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) (BRASIL, 2013; 2014), uma vez que o curso em questão se refere a um curso de língua adicional.

Análise de material didático do curso de português para estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

A proposta de avaliação do material do curso que aqui se apresenta baseia-se na concepção de língua enquanto prática social e emancipatória, propulsora de uma educação cidadã. Acredita-se, portanto, numa visão de língua que propicie a formação integral dos sujeitos, levando os estudantes a desenvolver seu senso crítico por meio do conhecimento e uso da língua em diferentes situações comunicativas, representativas das diferentes comunidades que dela fazem uso. Assim, a análise dividiu-se em quatro blocos, cada qual reunindo um conjunto de indicadores organizadores e representativos da proposta de avaliação do material do curso, conforme pode-se observar nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Critérios do Bloco 1 - Características Gerais

1	Apresenta organização clara, coerente e funcional
2	Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional
3	Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero
4	Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação
5	Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas
6	É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional
7	Organiza-se de forma a viabilizar a progressão linguística do processo de ensino-aprendizagem
8	Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional
9	Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções socioculturais
10	Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo
11	É isento de estereótipos e preconceitos social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos
12	É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público
13	É isento de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais
14	Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua

Análise de material didático do curso de português para estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

15	Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado
16	Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua adicional
17	Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas de conhecimento
18	Apresenta conteúdo de interesse à faixa etária dos estudantes
19	Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades
20	Apresenta legibilidade adequada nos variados elementos gráficos (textos, imagens, cores, vídeos, ícones, entre outros)

Fonte: autoria própria

Quadro 2 - Critérios do Bloco 2 – Habilidades Linguísticas

21	As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados
22	Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor
23	Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica
24	Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional
25	Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional
26	Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas
27	Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Critérios do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático

28	Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material
29	Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes

Análise de material didático do curso de português para estrangeiros do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

30	Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências
----	--

Fonte: autoria própria

Quadro 4 - Critérios do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação

32	Deixa claro os critérios de avaliação
33	Prioriza atividades avaliativas pontuais em forma de exercícios
34	Utiliza AVA que permite/possibilita a avaliação dos estudantes por meio de acesso destes ao conteúdo e da realização das atividades propostas
35	Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional
36	O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem

Fonte: autoria própria

Os resultados da análise deste estudo, referente a cada bloco avaliativo, são reportados nas subseções 6.3.1, 6.3.2, 6.3.3 e 6.3.4.

6.3.1 Análise do Bloco 1 - Características Gerais

A análise do Critério 1 (**Apresenta organização clara, coerente e funcional**) mostrou que este é atendido plenamente nos três cadernos avaliados. O material analisado segue uma sequência na apresentação dos conteúdos trabalhados e os três formatos de apresentação das aulas - PDF interativo, Caderno de Conteúdos e Moodle - conversam entre si e se complementam de maneira coerente.

Já no Critério 2 (**Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional**), a análise evidencia que nos três cadernos não há a representação de diferentes comunidades linguísticas tanto de variantes regionais brasileiras, quanto das variantes do português falado em outros países como Portugal, Angola, Moçambique, entre outros. O material didático mantém foco no português

brasileiro, mais especificamente do Rio Grande do Sul, preterindo aspectos culturais representativos das muitas variantes linguísticas, o que fica evidente nos diálogos dos personagens da animação que perfazem todo o material didático.

Com relação ao Critério 3 (**Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero**) chegou-se à conclusão que este é atendido parcialmente em todos os cadernos analisados. Entende-se que todas as culturas são muito ricas e importantes no ensino de língua estrangeira, uma vez que o fator cultural possibilita ao estudante observar a cultura do outro e refletir sobre a sua própria cultura, buscar semelhanças e divergências; olhar para o outro permite olhar para si mesmo. A miscigenação étnica do povo brasileiro ao longo de sua história (índios, portugueses, africanos, italianos, alemães, japoneses, etc.) implica em elementos culturais diversos e igualmente importantes. Por isso, há na cultura brasileira tantos elementos que podem ser explorados no ensino do português como língua adicional, entre eles a culinária, a música, a dança, as festas populares e religiosas das diferentes regiões do Brasil que receberam influências de diferentes culturas, etc. Nesse sentido, o material analisado explora pouco a diversidade, que é realidade em todas as esferas sociais. O Condomínio Brasil, local em que se desenvolve a narrativa transmídia, que acompanha e ilustra as aulas, apresenta-se como um lugar em que não há diversidade significativa, representando apenas duas classes sociais, aparentemente distintas - os moradores e os funcionários.

Não são emitidos julgamentos quanto aos aspectos relativos às condições sociais, regionais, culturais, de gênero, de orientação sexual e de idade. Acredita-se que o material poderia trazer maior representatividade de gênero. No Caderno 2, aula 9, por exemplo, apresenta-se um diálogo envolvendo um casal homoafetivo, porém sua relação não é explorada explicitamente ao longo da narrativa. A representatividade de gênero incipiente também pode ser observada no Caderno 3, aula 16, quando a personagem Dona Ana está internada no hospital conversando com Leo (síndico do prédio) e não se refere aos vizinhos (casal homoafetivo) que a visitaram pelo nome. Leo também se refere ao mesmo casal como seus novos vizinhos do 702.

No que se refere ao Critério 4 (**Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação**) conclui-se que o material analisado o atende de forma parcial nos três cadernos avaliados. Nesta análise, partiu-se do entendimento de língua como prática social, considerando a linguagem em sua relação dialógica com a esfera social. Para Bakhtin (1999), o sujeito interage com o outro em uma relação dialógica que produz sentidos e contribui para a construção de identidades, conside-

rando o sujeito como social e histórico. Assim, vive-se em uma relação de influência mútua nas interações sociais.

Nesse sentido, observa-se que o material apresenta limitação no desenvolvimento da habilidade oral, pois não promove interação verbal significativa, faltam oportunidades de interlocução que alternam a palavra entre os interlocutores, a produção de sentidos e o compartilhamento de experiências. Nota-se também que as atividades, embora apresentem muitos diálogos, possuem foco em questões gramaticais e de cunho estruturalista, que limitam o processo de interação. Cabe ressaltar, no entanto, que o *Moodle* possui uma parte flexível que permite ao professor postar atividades complementares com o intuito de oportunizar outros momentos para a interação. Além disso, há, no ambiente virtual de aprendizagem, ferramentas como o *chat* que podem ser utilizadas para promover uma interação mais próxima de contextos comunicativos reais e talvez suprir a necessidade apontada.

O Critério 5 (**Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas**) é atendido plenamente no Caderno 1, porém parcialmente nos Cadernos 2 e 3, já que as situações comunicativas são pouco exploradas, ou seja, a presença de situações formais da língua tais como entrevistas de trabalho, palestras, atividades acadêmicas, ida à Receita Federal (busca por documentações necessárias para o estrangeiro), entre outras, são incipientes.

Ao limitar as situações comunicativas, o material não contribui para que o estudante desenvolva habilidades que possam favorecer sua inserção no mundo do trabalho e nos estudos. Embora na aula 14 haja um evento escolar em que a personagem Marta se apresenta como escritora, o material não explora esse tipo de gênero mais formal na comunicação.

Em relação ao Critério 6 (**É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional**), a análise mostrou que este critério é atendido parcialmente nos três cadernos avaliados. Nos cadernos, a leitura não é explorada de forma significativa, pois a falta de diversidade de gêneros de discurso e o caráter estruturalista das atividades propostas limitam o contexto da compreensão textual, que se concentra na compreensão de frases isoladas de um contexto mais amplo. Em outras palavras, a leitura está restrita a pequenos parágrafos e/ou frases que não proporcionam a análise, a interpretação e a elaboração de conhecimentos a partir do que se lê. O mesmo ocorre com a escrita e a oralidade, pois poucas são as propostas para desenvolvimento dessas habilidades linguísticas e, quando são apresentadas, não oportunizam

a construção de conhecimentos sociolinguísticos, culturais e significados a partir da formulação de hipóteses que levam em conta o conhecimento de mundo e a comunicação em contextos que se assemelham à realidade. São produções controladas, em sua maioria, com propósito avaliativo.

Os Critérios 7 (**Organiza-se de forma a viabilizar a progressão do processo de ensino-aprendizagem**) e 8 (**Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional**) foram atendidos plenamente pelo material, uma vez que se percebe uma progressão nos conteúdos trabalhados ao longo do curso, em termos de complexidade. Além disso, há uma preocupação em contextualizar a apresentação das estruturas linguísticas, o que é realizado a partir das situações vividas pelas personagens da narrativa transmídia que perpassa todo o material do curso.

Com relação ao Critério 9 (**Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções socioculturais**), observou-se que este é totalmente atendido no Caderno 1, pois a relação da língua adicional com as funções socioculturais corresponde às situações das interações comunicativas essenciais, como cumprimentar, apresentar-se, dizer o local de origem, entre outros, as quais são observadas nos diálogos dos personagens da narrativa multimídia. Além disso, observou-se no tópico **De olho no Português Brasileiro** a relação entre a ação comunicativa e o contexto sociocultural, por exemplo, na explicação da aula 1 em que são descritos hábitos presentes nas saudações dos brasileiros como abraços e beijos no rosto.

Porém, nos Cadernos 2 e 3, este critério é atendido apenas parcialmente, já que a relação entre a língua adicional e suas funções socioculturais não se apresenta de forma satisfatória. Nesses cadernos, não se percebe interações significativas que promovam oportunidades para o aluno comunicar-se na língua adicional de acordo com os diferentes contextos comunicativos, ou seja, faltam situações de uso mais formal da língua assim como reflexões no uso desta e de outras funções sociais na rotina diária do estrangeiro.

Com relação ao Critério 10 (**Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo**), este é atendido parcialmente em todos os cadernos, pois há pouca presença de gêneros discursivos com conteúdos de várias áreas do conhecimento, que poderiam ser aprofundadas com informações sócio-histórico-cultural e geográfico-ambientais. Desse modo, o estudo da língua fica limitado ao contexto estrutural (gramatical e lexical) da língua adicional, distanciando

o aluno de situações de interação distintas do cotidiano e, conseqüentemente, de um pensamento mais autônomo e crítico-reflexivo.

Em outras palavras, a narrativa transmídia que perpassa todo material parece uma novela romântica com relações de amizade, paixões, intrigas, apresentando situações do dia a dia das personagens, porém, deixando de explorar mais significativamente as contribuições dessas situações, apresentando conteúdos mais diversos cultural e socialmente, que atendessem a diferentes contextos comunicativos e que não servissem somente como uma reprodução de vocabulário e memorização de tópicos gramaticais. Dessa forma, a narrativa apresenta poucas oportunidades de interação que oportunizam reflexão crítica do estudante da língua adicional, tornando-o um mero espectador, um simples 'observador' da língua do outro sem que seja capaz de atuar como um aprendiz que questiona, busca e constrói o conhecimento a partir de uma proposta de aprendizado mais emancipatório.

Ao analisar o Critério 11 (**É isento de estereótipos e preconceitos social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos**), verificou-se que este é atendido parcialmente nos três cadernos. Observou-se em alguns textos dos cadernos evidências de estereótipos culturais, como, por exemplo, no texto do tópico **De olho no português brasileiro**, da aula 12, quando o brasileiro é caracterizado como "nossa gente é alegre, afetuosa, 'malandra' e de bem com a vida. Somos o país do futebol, carnaval e da cachaça". Entende-se que essas características acabam por reforçar traços culturais preconceituosos. Ressalta-se também a presença de estereótipos social e étnico-racial em relação ao Condomínio Brasil, no qual o porteiro e a empregada doméstica são representados por personagens de etnia negra. Em outros episódios, observou-se que os personagens de etnia branca são aqueles que fazem os passeios mais caros e desfrutam de uma vida mais confortável.

Além disso, há um diálogo no Caderno 3, no episódio da aula 13, no qual o zelador refere-se à ex-síndica como 'a bruxa da Ângela'. Percebe-se que esse termo é inapropriado, já que não devemos estimular o uso de termos pejorativos para identificar pessoas. Considera-se que os próprios alunos conseguem fazer uma reflexão sobre o ato de cada personagem na história e não se faz necessário ressaltar isso num texto oral, mesmo porque, dependendo da cultura ou da religião, bruxas podem ser vistas como pessoas com dons sobrenaturais, por exemplo.

Em relação aos Critérios 12 (**É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público**) e 13 (**É isento de pu-**

blicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais), não foram encontrados exemplos de doutrinação e difusão de marcas e/ou produtos e serviços comerciais nos três cadernos analisados, o que contribui para o atendimento pleno aos critérios em questão.

No Critério 14 (**Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua**), após análise, observou-se que este é atendido parcialmente, nos três cadernos, pois não apresenta um amplo panorama de aspectos interculturais levando-se em consideração a extensão territorial do Brasil e sua variedade cultural (culinária, tradições, músicas, danças, festas religiosas, entre outras manifestações do povo brasileiro). Há uma breve referência à interculturalidade, quando se faz a diferenciação entre a designação de **boteco**, no Brasil, *pub*, em Londres e os *cafés* de Paris, o que pode ser observado no texto **Bar, barzinho ou boteco: você escolhe onde relaxar com os amigos**, da aula 11, no Caderno 2. Outros exemplos que podemos citar estão presentes na aula 15, do Caderno 3, os quais são eventos que representam a cultura regional de diversos Estados do Brasil, por exemplo, no Rio Grande do Sul, no Rio de Janeiro e em Santa Catarina, onde ocorrem, respectivamente, o Natal Luz, a procissão marítima de Ano Novo em Angra dos Reis, e a Oktoberfest, dentre outros. Observou-se ainda, a ausência de citações de outras manifestações culturais brasileiras tais como a Procissão do Círio de Nazaré, em Belém do Pará, a festa do Boi Bumbá, ou ainda o Tambor de Crioula em São Luiz do Maranhão, para citar alguns.

No Critério 15 (**Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado**), observou-se, que este é plenamente atendido no Caderno 1, no entanto apenas parcialmente no Caderno 2, pois na aula 10, há uma informação equivocada ao localizar o Brasil geograficamente no hemisfério norte: “O Brasil é um país com um vasto território e grande parte dele ocupa o hemisfério norte”, pois é sabido que o Brasil é um país localizado no hemisfério sul. A parcialidade também se mostra presente na Aula 18, do Caderno 3 pois o material sugere uma avaliação que contempla a busca de textos: “Pesquise textos escritos em **língua espanhola**. Escolha um texto de publicação recente e, após leitura, identifique o assunto principal e os argumentos empregados no texto”. Verificamos que a atividade solicita pesquisa na língua espanhola, quando deveria propor a busca de textos em língua portuguesa. Pode-se inferir que tenha sido erro de digitação, uma ideia transposta do material de Espanhol que deveria ser adaptada para o Português ou qualquer outra hipótese. Esse erro torna-se um problema para o aprendiz, uma vez que este tipo de curso é

totalmente virtual e cada atividade precisa estar bem escrita e formulada para que se obtenha o êxito esperado, evitando dúvidas.

O Critério 16 (**Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua adicional**), por sua vez, é atendido parcialmente nos três cadernos, pois a apresentação dos conteúdos trabalhados nos três formatos das aulas: PDF interativo, Caderno de Conteúdos e *Moodle* não apresenta uma variedade significativa de gêneros discursivos.

O Critério 17 (**Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas de conhecimento**) também é atendido parcialmente nos Cadernos 1, 2 e 3, pois os textos que compõem o Caderno de Conteúdos, o PDF interativo e o *Moodle* apresentam pouca relação entre a língua adicional e outras áreas do saber. Alguns exemplos de interdisciplinaridade podem ser observados na aula 01 do Caderno 1, quando são apresentados conhecimentos de Geografia, através de bandeiras relacionadas às suas nacionalidades - “Para que você consiga informar a sua nacionalidade, apresentaremos os nomes de alguns países e suas respectivas nacionalidades.”; já no Caderno 2, aula 9, são apresentados conhecimentos da área de Saúde e Esporte e seus benefícios para manter a saúde - “O esporte é fundamental à saúde do ser humano, pois melhora o funcionamento do organismo e aumenta a disposição física para a realização de todas as demais atividades.”; e no Caderno 3, aula 16, observamos conhecimentos da área de Biologia, quando menciona algumas doenças - “Ao percorrer o Brasil, é indicado que você saiba quais doenças são recorrentes no território nacional. As principais são a gripe, a dengue e a leptospirose. [...] Como os principais sintomas são parecidos com os da dengue ou os da gripe, é necessário que você procure um médico para o diagnóstico e tratamento adequados.”

Em relação ao Critério 18 (**Apresenta conteúdo de interesse a diferentes faixas etárias**), este é atendido parcialmente nos três cadernos. Após análise, percebeu-se que o curso parece mais adequado ao público adulto, principalmente considerando-se a temática apresentada na narrativa transmídia que permeia todo o material. No entanto, caso o professor queira usar o material do curso para um público mais jovem, poderá inserir conteúdos que se ajustem aos interesses dessa faixa etária na parte flexível disponibilizada no Moodle.

Quanto ao Critério 19 (**Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades**) e ao critério 20 (**Apresenta legibilidade gráfica adequada**), verificou-se que estes são atendidos totalmente nos três cadernos avaliados.

6.3.2 Análise do Bloco 2 - Habilidades Linguísticas

A análise do critério 21 (**As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados**) revelou que este é atendido parcialmente nos 3 cadernos, pois as atividades de leitura e compreensão auditiva são, em sua grande parte, focadas em questões específicas de vocabulário. Desta forma, o material apresenta uma aprendizagem controlada, com maior ênfase na gramática e no léxico, na qual os textos funcionam como uma ferramenta para a aquisição de vocabulário e da estrutura da língua. No Caderno 01, por exemplo, as atividades propostas não abordam significativamente as estratégias de leitura e compreensão auditiva, explorando, principalmente, o preenchimento de lacunas. No Caderno 2, pode-se observar na aula 8, um parágrafo, que discorre sobre a relação entre cultura, situação econômica e clima. Na sequência, apresentam-se imagens e vocabulário de tipos de casas, mobílias, assim como questões gramaticais de uso do verbo haver, da partícula 'se' e das locuções adverbiais, entre outras.

Pode-se afirmar, que há, ao longo dos três cadernos, uma tentativa de compreensão textual, porém realizada a partir de diálogos muito pequenos/enxutos e de perguntas que não favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, imprimindo um caráter estruturalista ao material, conforme alegado anteriormente.

Com relação ao Critério 22 (**Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor**), este é atendido de forma muito limitada, uma vez que há poucas atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura nas atividades propostas ao longo dos três cadernos. Verificou-se uma atividade, na aula 18, Caderno 3, que propõe desenvolver a compreensão leitora, em espanhol⁶, fato que não parece apropriado para um curso de Língua Portuguesa. O título da atividade é **Leitura e compreensão textual** e solicita aos estudantes que pesquisem textos escritos em língua espanhola: "Escolha um texto de publicação recente e, após leitura, identifique o assunto principal e os argumentos empregados no texto".

Também é possível dizer que, em relação ao critério 22, o material analisado não promove uma interação texto-leitor que possa fomentar a construção de sentidos de forma significativa, já que o foco está no aprendizado de estruturas gramaticais da língua. Então, é necessário que, caso o professor queira trabalhar

6 Talvez seja um erro que passou despercebido na produção do material.

atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, ele precisará fazer uso de outros textos para desenvolvê-las.

Já o Critério 23 (**Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica**) é atendido parcialmente, pois apresenta atividades de leitura pouco expressivas nos 3 cadernos. No que diz respeito às atividades de escrita, foram encontradas propostas nos Cadernos 1, 2 e 3. Na aula 4, do Caderno 1, na atividade final do *Moodle*, pede-se aos estudantes para: “Organizar suas atividades semanais é importante no seu dia a dia. Descreva sua agenda da semana, por meio de um texto, informando sobre sua rotina, bem como os horários em que realiza as diferentes atividades”. Na aula 8, do Caderno 2, a proposta de escrita contempla um anúncio de imóvel; na Aula 9 do mesmo caderno, outra proposta pede que os alunos escrevam sobre mudança de hábitos. No caderno 3, aula 13, temos: “Escreva um texto contando sobre as escolas em que estudou, o que você fazia como atividades extraclasse e suas motivações profissionais”. Tais atividades de leitura e escrita não propõem, de forma efetiva, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, uma vez que não há menção explícita no material sobre possibilidades de reflexão/discussão a partir dos textos lidos e/ou elaborados e de reescritura. Cabe, então, ao professor suprir esta lacuna apresentando textos verbais e não-verbais que possam ser trabalhados de forma a desenvolver a capacidade crítica, na parte flexível do *Moodle*.

O Critério 24 (**Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional**) é atendido de forma parcial em todos os cadernos analisados, uma vez que os materiais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem que aparecem na narrativa transmídia. Porém, em alguns momentos, essas não são características da oralidade em contextos reais. Tal fato pode ser observado em exemplos do Caderno 1, aula 4: “Acho que agora às **13 horas e 30**” (em vez de **uma e meia**) e “Depois só às **15 horas**” (e não **3 horas**); no Caderno 2, aula 9: “Não **estava** (em vez de **táva**) se sentindo bem [...]”, “As verduras que a **mamãe** (em vez de **mãe**) preparou”, “Bom dia, **estou** atrapalhando?” (em vez de **tô**); na aula 10: “**Está** uma **chuvarada** lá fora...” (em vez de **tá**); no Caderno 3, aula 16: “Você não **está** bem” (em vez de **tá**), “Você não **está** bem” (em vez de **tá**).

Em relação ao Critério 25 (**Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional**), este é atendido de forma parcial e limitada nos três cadernos. Observa-se que poderia haver maior representatividade de di-

ferentes regiões do país, expressas na oralidade e também no léxico, como a variante mineira, carioca, baiana, pernambucana, paulistana, entre outras. A pouca variação linguística apresentada pelo material leva a crer que se fala da mesma maneira em todo o país. As variedades linguísticas são concentradas na variante usada no sul do Brasil, especialmente do Rio Grande do Sul, o que pode ser verificado em todos os vídeos do caderno interativo, nos quais as personagens usam apenas o dialeto sulista.

No tocante ao Critério 26 (**Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas**) este não é atendido nos três cadernos, pois o material não disponibiliza atividades orais em que o aluno interaja de forma significativa com seus pares e/ou com o tutor, apenas recebe insumos, mas não há uma proposta de interação. Predominam atividades que solicitam ao estudante a produção da oralidade de forma unilateral, não havendo interlocutores. Apesar de existirem atividades de produção oral propostas no *Moodle*, estas não se configuram em uma interação significativa já que são produzidas com propósito avaliativo. No Caderno 1, aula 5, por exemplo, pede-se para que o estudante “Produza um diálogo entre você e o vendedor de uma loja, citando pelo menos seis itens de seu interesse e o valor de cada produto”. No Caderno 2, aula 10, o aluno é solicitado a produzir um áudio comentando sobre o clima e tipos de vestuário. Os exemplos refletem o que ocorre ao longo dos cadernos, atividades em que o aluno precisa gravar seus textos em forma de áudio e postá-los no AVA para posterior avaliação.

No que diz respeito ao Critério 27 (**Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros do discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto**), este é atendido parcialmente nos três cadernos, pois promove atividades de produção escrita de forma limitada, ou seja, a escrita não é vista, na maioria das vezes, como um processo comunicativo, uma vez que a grande maioria das atividades autocorrigíveis concentra-se apenas no preenchimento de lacunas ou atividades estruturalistas de gramática. As propostas de produção escrita apresentadas como atividades finais das aulas no AVA, também são limitadas no que tange aos parâmetros comunicativos, como, por exemplo, na aula 16, Caderno 3: “Nesta aula, você estudou como expressar hipóteses sobre o presente e o futuro, usando o presente do subjuntivo, e também como dar instruções, usando o modo imperativo. Às vezes, é possível usar mais de

uma forma de expressão para a mesma ideia. Nessa escolha, você pode ser mais ou menos polido, mais ou menos incisivo ou autoritário. Observe o exemplo a seguir, no modo imperativo, e, em seguida, reescreva as ideias, utilizando, pelo menos, duas das outras formas verbais já estudadas até aqui. Consulte as aulas 14 e 15 para recordar os conteúdos trabalhados a esse respeito". Esses exemplos tentam mostrar, de forma nada exitosa, atividades com cunho gramatical sem objetivo comunicativo que, além de não ser significativa ao aluno, dificulta até mesmo a compreensão do que seria preciso responder.

Ao longo dos 3 cadernos avaliados, também não estão explícitas proposições de reescritura do texto ou de interação significativa, como pode-se verificar nesses exemplos: na aula 2 do Caderno 1: "Você acaba de desembarcar no Brasil e precisa responder a algumas perguntas feitas pelo funcionário da imigração. Leia as perguntas, responda-as por escrito, com frases completas, e, após, grave suas informações pessoais em um áudio para ser postado no AVA. Use o editor de texto no AVA, para gravar e enviar a sua apresentação. Conteúdo: 1. Qual é o seu nome completo? 2. Quantos anos você tem? 3. Qual é o seu país de origem? 4. Qual é o número de seu registro geral (documento de identidade)? 5. Onde você mora? 6. Qual é o seu telefone?"; na aula 7 do Caderno 2, o aluno é solicitado a fazer a descrição física e psicológica de parentes: "Nesta aula, você estudou as relações de parentesco na língua portuguesa e o uso dos adjetivos para atribuir qualidades a pessoas. Escolha três de seus parentes e descreva-os, física e psicologicamente, utilizando os conteúdos vistos até aqui. Utilize o editor de textos do AVA para escrever e gravar suas descrições. Anexe uma foto a seu texto e poste-os no AVA." Não há indicativos nas atividades de como é feita a devolutiva ao estudante, sendo assim, a interação parece limitada. Na aula 12 no Caderno 02, o aluno deve fazer a atividade final a partir desta descrição no Moodle: "O que você fazia e o que você faz. O que você costumava fazer no seu tempo livre no passado? O que faz nos dias de hoje? Conte um pouco sobre suas atividades de lazer, utilizando os nomes de atividades, os verbos e seus complementos e outros conhecimentos que você já tenha adquirido sobre a língua portuguesa. Pense nas diferenças entre suas atividades de lazer há um tempo atrás e nos dias de hoje, e escreva um texto falando sobre seu lazer no passado e no presente. A seguir, grave seu texto em áudio e envie-os, texto e gravação, para o tutor através do Moodle".

Tais atividades parecem não oferecer ao aluno a chance de interagir e refletir sobre a língua, visto que a volta ao texto, a revisão e a reescrita são de fundamental importância, pois, por meio delas, o aluno é levado a refletir sobre o processo de

aprendizado da escrita. A produção textual precisa ser abordada a partir de contextos comunicativos reais, com propósitos claramente definidos, sem perder de vista a integração dessa habilidade com as demais (ouvir, falar e escrever) e com a competência comunicativa em sentido amplo.

6.3.3 Análise do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático

No que diz respeito ao critério 28 (**Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material**) o material atende de forma efetiva, uma vez que a linguagem hipertextual permite a transição entre os diferentes formatos de apresentação do material, podendo ainda decidir seguir com as aulas de forma linear ou não, do mais simples para o mais complexo.

Quanto ao critério 29 (**Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes**), a análise mostrou que este é atendido de forma parcial, nos três cadernos, visto que apresenta linguagem hipermídia e multimodal. No entanto, a animação apresenta os personagens sempre da mesma forma, com as mesmas roupas e acessórios. Também, as cores empregadas na narrativa transmídia são em tom pastel, chamando pouca atenção do estudante. Além disso, o formato 2D da narrativa não parece ser atrativo, pois difere das narrativas multimídias 3D da atualidade.

O critério 30 (**Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências**) é contemplado de forma parcial nos três cadernos, pois possui uma linguagem clara, compreensiva e de certa forma dialógica, porém as oportunidades para a participação ativa dos estudantes são limitadas. O material não propicia muita interação e reflexão discente sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua adicional e não se observam momentos para o estudante enriquecer esse processo, uma vez que há poucas atividades para expressar suas experiências e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo. Pode-se encontrar tentativas de promover a participação ativa do estudante nos excertos a seguir: aula 8, na Atividade final, a qual solicita: “Imagine que você quer vender o seu imóvel. Crie um anúncio para vender a sua casa ou apartamento, utilizando os conteúdos vistos nesta aula para

escrever o seu texto e informando sobre o número de peças que o imóvel possui, sua localização, os estabelecimentos comerciais próximos e o preço. Use o editor de texto no AVA e envie-o através do *Moodle*.” Ainda, no Caderno 3, aula 13: “Escreva um texto contando sobre as escolas em que estudou, o que você fazia como atividades extraclasse e suas motivações profissionais.” Essas atividades permitem que o estudante utilize as estruturas aprendidas e, ao mesmo tempo, busque elementos da vida real para atendê-las.

Em relação ao critério 31 (**Apresenta linguagem icônica, levando à quebra do raciocínio linear, as ações de reflexão-ação-reflexão e a autorregulação da aprendizagem pelo estudante**), este é atendido de forma parcial nos três cadernos. O material apresenta linguagem icônica, mas esta não leva à quebra do raciocínio linear, nem promove ações de reflexão-ação-reflexão ou autorregulação em termos de aprendizagem pelo estudante, ou seja, a linguagem icônica aparece como ilustração das seções que estão contidas em cada lição.

6.3.4 Análise do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação

Já o Critério 32 (**Deixa claro os critérios de avaliação**) é atendido de maneira parcial, nos três cadernos. As atividades escritas e orais propostas no término das aulas, no *Moodle*, não apresentam critérios de avaliação detalhados, ou seja, em algumas atividades o aluno é informado que deve produzir um texto sobre sua vida, porém não explicita a modalidade ou o critério a ser considerado na avaliação. Um exemplo disso pode ser observado na aula 1 do Caderno 1, em uma atividade de produção escrita intitulada **Um pouco sobre mim**. Nela, o estudante recebe a seguinte instrução: “Você deve escrever um pequeno texto contando o seu nome completo, o nome dos seus pais e qual o seu país de origem”. Nessa atividade, a única informação referente à avaliação diz respeito ao prazo de entrega - se for entregue no prazo, valerá 5 pontos, após o prazo valerá 3 pontos. Nesta mesma aula, no AVA, encontra-se ainda a tarefa **Saudações e Cumprimentos**, a qual pede ao aluno: “Com base na leitura do material disponível no módulo, responda as questões desta atividade avaliativa com a finalidade de fixar os principais conteúdos trabalhados” e apresenta uma atividade de múltipla escolha que menciona como método de avaliação ‘*nota mais alta*’.

Na aula 16 do Caderno 3, há uma atividade avaliativa intitulada **Formas alternativas de expressar a mesma ideia** que pede a seguinte ação: “Nesta aula, você

estudou como expressar hipóteses sobre o presente e o futuro, usando o presente do subjuntivo, e também como dar instruções, usando o modo imperativo. Às vezes, é possível usar mais de uma forma de expressão para a mesma ideia. Nessa escolha, você pode ser mais ou menos polido, mais ou menos incisivo ou autoritário”. Notamos que o material se preocupa em dar uma explicação técnica sobre a forma de expressar uma hipótese, mas não mostra de onde deve-se tirar tal hipótese. Imagina-se que tal dinâmica quis dar enfoque ao conhecido método baseado em tarefas de ensino de língua estrangeira, contudo, parece que faltou esclarecer qual tarefa, especificamente, deveria ser realizada.

Em relação aos critérios 33 e 34 (**Prioriza atividades avaliativas pontuais em forma de exercícios**) e (**Utiliza recursos do AVA para avaliar os estudantes, considerando o acesso destes ao conteúdo e a realização das atividades propostas**), o material atende aos dois critérios, nos três cadernos, uma vez que há atividades pontuais em forma de exercícios no *Moodle* e no PDF interativo. Além disso, o AVA disponibiliza a possibilidade de acompanhamento do acesso ao conteúdo e a realização de atividades propostas com a finalidade de avaliar os estudantes.

Quanto ao critério 35 (**Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional**), é atendido parcialmente nos três cadernos, já que o material apresenta atividades autocorrigíveis que são autoavaliativas para os estudantes, focando no léxico e estrutura da língua. As atividades avaliativas propostas ao final de cada aula, no *Moodle*, focam nas habilidades escritas e orais e devem ser enviadas ao tutor para avaliação. No entanto, além de não harmonizarem os conhecimentos linguístico-discursivos e os aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional, as atividades avaliativas não explicitam de que forma o estudante será avaliado nem como este receberá *feedback*.

No que diz respeito ao critério 36 (**O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem**), este é atendido de forma parcial, nos três cadernos. O curso permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações de forma quantitativa, através da autocorreção nas atividades de aprendizagem do *Moodle* e do PDF interativo. No entanto, não oferece atividades que oportunizem avaliação qualitativa, pois nas poucas tarefas em que o aluno deverá realizar peque-

nas redações e postagem de áudio no *Moodle*, não há menção se o aluno receberá o feedback individualizado do tutor/professor e se essa devolutiva abordará aspectos qualitativos ou se limitará a uma nota.

6.4 Considerações Gerais

A seguir, apresentamos algumas considerações gerais acerca da avaliação do curso de Português como Língua Adicional do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, de forma a complementar as análises reportadas na seção 3 deste Capítulo. As análises buscaram investigar os aspectos teórico-metodológicos do material a fim de subsidiar a tomada de decisão quanto à viabilidade de uso desse material pelo CLIFC (Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense), em diferentes modalidades de ensino: regular, a distância ou híbrido.

Após análise detalhada dos materiais que compõem o curso, observou-se que a abordagem metodológica parece não atender plenamente aos objetivos propostos no manual do curso. Segundo o Guia do Formador, documento que serve como a linha mestra para tutores/professores, o material visa

a abordagem comunicativa no ensino de línguas, mediada por computador, focaliza o uso da língua, na interação entre os falantes, sua intenção e funções linguísticas, levando o estudante a desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever de forma mais autêntica, de modo que a gramática é apresentada indutivamente (IFSUL, 2014, p.14)

Verificou-se que o trabalho com as quatro habilidades linguísticas com vistas a uma abordagem comunicativa é incipiente, ao menos no Módulo 1. A habilidade de compreensão leitora, por exemplo, é parcialmente desenvolvida, pois não oportuniza o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, uma vez que há poucas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura propostas ao longo do curso com esse viés. A falta de uma abordagem significativa para uso de estratégias de leitura prejudica o desenvolvimento das atividades leitoras, já que há uma preocupação com a aquisição de vocabulário e do conteúdo gramatical, preponderantemente, levando a um aprendizado de base estruturalista. Assim, a leitura apresentada está limitada a pequenos parágrafos e/ou frases que não proporcionam análise, interpretação e construção de sentidos, extrapolando o texto lido.

Por sua vez, a produção textual também não atendeu às expectativas, em razão de que a produção escrita é pouco explorada e, quando proposta, tende a seguir o mesmo padrão estruturalista das demais atividades. Dessa forma, predominam produções escritas controladas quase que exclusivamente, com objetivo avaliativo e de testagem do conteúdo gramatical, novamente não correspondendo à proposta explicitada no Guia do Formador (IFSUL, 2014) - a de desenvolver as quatro habilidades linguísticas apresentando aspectos gramaticais de forma implícita.

Da mesma forma, os processos de interação parecem deficitários. O material como um todo é pouco interativo sob a perspectiva dialógica da língua como prática social. Nesse sentido, percebe-se a falta de oportunidades de interlocução que alternem a palavra/turnos entre os interlocutores, a produção de sentidos e o compartilhamento de experiências. As atividades interativas analisadas nos três cadernos são exíguas, impossibilitando que o aluno interaja de forma significativa, já que há a predominância de atividades unilaterais que não oportunizam o compartilhamento de experiências e acabam por levar o aluno a produzir monólogos que serão apenas posteriormente avaliados pelo tutor/professor. Vale ressaltar que as interações orais, em especial a habilidade da fala, configura-se como um desafio pedagógico a ser transposto em cursos totalmente a distância como o que foi analisado.

Quanto às funções socioculturais e a diversidade linguística concluiu-se que estas são abordadas de forma superficial se considerarmos a vasta extensão territorial e a riqueza sócio-histórico-cultural de nosso país. Observou-se, nos três cadernos, que o material não apresenta um amplo panorama de aspectos da diversidade linguística, ou seja, não há a representação de diferentes comunidades falantes da Língua Portuguesa, tanto de variantes regionais brasileiras, quanto de variantes do português falado em outros países. Entende-se que todas as culturas são importantes no ensino de Português como língua adicional, pois o indivíduo quando observa a cultura do outro reflete sobre a sua própria, buscando semelhanças e divergências. Por essa razão, ressalta-se a importância da diversidade linguística e cultural na interação comunicativa, pouco observada no material analisado.

Em relação à avaliação, importa ressaltar a falta de compatibilidade entre a proposta exposta no Guia do Formador e a prática efetivada por meio das questões avaliativas solicitadas. O Guia do Formador ressalta que “[...] Este sistema de avaliação deverá contemplar as quatro habilidades: recepção e produção oral e escrita”. (IFSUL, 2014, p.20). No entanto, como advogado anteriormente, tanto as habilidades receptivas quanto produtivas carecem de atenção.

Além disso, os critérios de avaliação não são explícitos nas atividades propostas ao longo do curso. O material prioriza a avaliação quantitativa, isto é, o aluno poderá avaliar suas possibilidades e limitações de aprendizagem ao realizar as atividades autocorrigíveis, mas desconhece como será efetivamente avaliado ao produzir textos escritos e excertos orais já que não está claro no material que tipo de devolutiva este receberá, se apenas a nota ou orientações sobre o que conseguiu atingir e como pode melhorar sua performance considerando as habilidades linguísticas avaliadas em cada tarefa.

Conclui-se que, de acordo com as observações e análises do material do curso, este parece não atender de forma efetiva o ensino das quatro habilidades de língua estrangeira, no caso, o Português como Língua Adicional, uma vez que todas são atendidas de forma parcial nos três cadernos avaliados. A habilidade de leitura, por exemplo, não é explorada de forma significativa, pois há falta de diversidade de gêneros de discurso e o caráter estruturalista das atividades propostas limitam o contexto da compreensão textual. O mesmo ocorre com a escrita e a oralidade, pois as propostas para desenvolvimento dessas habilidades linguísticas são limitadas e, quando apresentadas, não oportunizam a construção de conhecimentos sociolinguísticos, culturais e significados a partir da formulação de hipóteses, que levam em conta o conhecimento de mundo e a comunicação em contextos que se assemelham à realidade. São, normalmente, produções controladas, em sua maioria, com propósito avaliativo.

Por último, o material e-Tec Idiomas necessita do aporte de vários *softwares* para o seu pleno funcionamento. Alguns desses encontram-se ultrapassados ou em desuso no momento, tornando-se um elemento limitador para a viabilidade de uso do material do curso. O PDF interativo, por exemplo, é um arquivo demasiadamente extenso, ocasionando problemas para sua execução em determinados computadores, pois ocupa muito espaço na memória dos equipamentos e muitos estudantes não teriam condições de baixá-lo em suas máquinas ou celulares (estes últimos parecem não ser compatíveis com o formato do arquivo).

Assim, após a análise técnico-pedagógica detalhada do material didático do curso de Português como Língua Adicional do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, objetivando buscar subsídios para amparar a tomada de decisão quanto à viabilidade de uso desse material nos cursos de Português como língua adicional ofertados pelo CLIFC (como por exemplo, o curso de Português para Falantes de Outras Línguas⁷

7 O Projeto Pedagógico do Curso de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), de caráter institucional, ofertado pelo CLIFC, estava em fase de elaboração quando da análise do material do curso PLA do Programa E-Tec Idiomas sem Fronteiras.

- PFOL), considera-se que em um cenário de modalidade de **ensino regular**, este material não é recomendado, uma vez que não atende, de maneira efetiva, aos objetivos e finalidades propostos para a aprendizagem de uma língua adicional em relação às questões teórico-metodológicas, compreensão leitora e oral, produção escrita e expressão oral. A interação, a diversidade linguística, cultural, etária e de gênero devem ser repensadas para o público-alvo que se pretende atender. Além disso, as temáticas transversais, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, não são trabalhadas de forma efetiva.

Para ser utilizado em um cenário de modalidade de ensino **a distância**, por sua vez, este material necessita de atualização, em termos dos softwares utilizados, os quais dificultam a acessibilidade, tanto dos alunos, como dos tutores, aos recursos tecnológicos, bem como do formato da narrativa transmídia (de 2D para 3D), e dos textos e atividades em geral, com vistas a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso. Já em um cenário de modalidade híbrida, este material não é recomendado, uma vez que, a partir da análise do cenário presencial e à distância, o curso precisaria ser atualizado e reorganizado.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARROS, Ângela; ASSIS, Maria Tereza. Português como língua estrangeira (PLE): formação docente e construção de expedientes didático-metodológicos. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, jan-abr, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 dez. 2022.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: ensino fundamental: anos finais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013.

FERNANDEZ, Eres; KANASHIRO, Daniela. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educ. Pesqui.** v.32 n.2. São Paulo maio/ago. 2006.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO GRANDENSE (IFSUL). **Guia do formador.** Rio Grande do Sul, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_formador/ING_guiia_formador.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Avaliação de materiais didáticos para educação online dos cursos da UAB: perspectiva analítica e reconstrutiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. Disponível em PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 20 dez. 2022.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. *In*: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2005. p.109-123.

SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 35., 2017, Foz do Iguaçu. **O desafio do ensino do Português como Língua Estrangeira para haitianos.** Paraná: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Instituto Federal do Paraná - UNILA, 2017. 150 p. Tema: Educação. Inclui bibliografia.

7

Material didático para o curso de qualificação profissional em língua espanhola do IFC: uma análise de compatibilidade entre o PPC institucional e o curso de espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

Gicele Vergine Vieira

Daniella Domingos de Oliveira

Izabelle Fernandes da Silva

Carla Machado de Sá Stein

Bruna Maria Silva Silvério

Cíntia Renata Gatto Silva

7.1 Introdução

O curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras foi concebido para a modalidade a distância, com vistas à complementar a formação de estudantes e servidores da Rede EPCT, permitindo-lhes participar de programas de mobilidade, e preparando-os para o mundo do trabalho (IFSUL, 2014).

Considerando a abrangência do Programa Idiomas sem Fronteiras enquanto esteve vigente, os objetivos do curso analisado e a necessidade de se encontrar um material didático compatível com as ementas e conteúdos previstos no PPC de Qualificação Profissional em Língua Espanhola de caráter institucional, que passaram a vigorar com a criação do CLIFC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019-Resolução Nº 13/2019 - CONSUPER) e a implementação das novas Diretrizes para o Ensino Médio Integrado do IFC (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2019 - Resolução Nº 016 - CONSUPER), optou-se por analisar o material didático do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras apresentado no Módulo 1 do referido curso.

O curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras é composto por um Caderno de Conteúdos, PDFs interativos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, e está dividido em 3 módulos, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECL).

Cada módulo contém 3 Cadernos subdivididos em 18 lições/aulas. As aulas podem ser apresentadas aos estudantes em três diferentes formatos. Ou seja, há informações para cada lição/aula nos Cadernos de Conteúdos, nos PDFs interativos e no AVA.

A seção 7.2 deste Capítulo apresenta uma breve descrição dos três formatos de apresentação do material didático do curso.

Já na seção 7.3, especificamente na subseção 7.3.1, apresenta-se a etapa 1 da análise que corresponde à análise de compatibilidade dos conteúdos e competências

linguísticas apresentadas pelo material didático do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras em relação aos conteúdos e competências estabelecidos no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Espanhola ofertado pelo CLIFC. Na subseção 7.3.2 reportam-se os resultados da etapa 2 que avaliou o material didático a partir de trinta e seis (36) critérios avaliativos adaptados de Mercado e Freitas (2013) e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - edição 2015 (BRASIL, 2014) para o Ensino Médio. Esses critérios estão divididos em quatro blocos: Características Gerais, Habilidades Linguísticas, Linguagens do Material Didático e Avaliação e Autoavaliação.

Por último, a seção 7.4 apresenta as considerações gerais observadas ao longo da análise do material didático do Programa e-Tec Idiomas, etapas 1 e 2, e procura tecer observações a respeito da adoção deste no curso de Qualificação Profissional em Língua Espanhola ofertado pelo CLIFC.

7.2 Apresentação do Material Didático do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

O material do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras tem como uma de suas diretrizes norteadoras o conceito de narrativa transmídia, o qual une os temas transversais abordados durante o curso e a condução das atividades a partir de uma animação gráfica denominada *Los viajeros sin Fronteras*. Essa última tem como objetivo incentivar o aprendizado, contextualizando as situações comunicativas e potencializando as atividades de leitura e compreensão auditiva.

É importante destacar que uma das diretrizes norteadoras do curso é seu alinhamento ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), aspecto que se assemelha aos estabelecidos para o PPC dos cursos de línguas ofertados pelo CLIFC.

O curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras está estruturado em três módulos que correspondem aos níveis iniciais do QECRL (Módulo 1 = Nível A1, Módulo 2 = Nível A2, Módulo 3 = Nível B1). Para cada módulo, foram previstas em torno de 200h de estudo, dispostas em atividades nos Cadernos de Conteúdos, PDFs interativos e no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*. Para este estudo, foram avaliados os materiais do Módulo 1 apenas. A seguir, apresenta-se uma breve descrição dos três diferentes formatos de apresentação do material.

7.2.1 Caderno de Conteúdos

O Módulo 1 do curso de Espanhol, elaborado com 18 aulas, é composto por três Cadernos de Conteúdos, contendo 6 aulas cada. Os cadernos apresentam os textos e conteúdos referentes aos temas abordados nas aulas, as quais dividem-se nas seguintes seções:

1. **Haciendo planes:** apresenta a temática a ser desenvolvida na aula, a partir do resumo do episódio e do resumo dos conteúdos linguísticos que atendem às ações comunicativas da aula.
2. **Punto de partida:** apresenta a situação comunicativa vivida pelos personagens da história e orienta acerca dos conteúdos que serão desenvolvidos na aula, a partir dos seguintes elementos:
 - a. **Comunicándose:** desenvolve o conteúdo linguístico.
 - b. **Ubicándose:** apresenta o conteúdo geográfico-ambiental, baseado no contexto da história.
 - c. **Explorando:** apresenta o conteúdo cultural, a partir do contexto apresentado no Ubicándose.
 - d. **Síntese** (intitulado *Regresando*): apresenta um resumo dos conteúdos abordados na aula, enfocando sua aplicação nas situações comunicativas trabalhadas.

As aulas são sempre iniciadas com um diálogo contextualizando o vocabulário e as expressões que serão abordadas. O vocabulário exposto é amplo, contemplando quase todo o léxico implicado nas situações comunicativas apresentadas. O conteúdo gramatical é apresentado didaticamente, de modo que o aluno não se perca ao estudá-los, e a organização é satisfatória, facilitando a aprendizagem do aluno.

A aula 18, na qual os personagens chegam ao final da viagem, no Equador, exhibe um esquema diferente das demais lições ao apresentar um resumo dos conteúdos abordados em todas as aulas do Módulo 1. Nessa aula, os personagens da narrativa transmídia desejam fazer um simulado para o exame de proficiência na língua espanhola de nível A1 e, para isso, precisam relembrar tudo o que aprenderam durante a viagem.

7.2.2 PDF interativo

O PDF interativo é um recurso em formato *Flash player* que pode ser baixado da página da Coordenadoria de Produção de Tecnologias Educacionais do Instituto Federal Sul Riograndense (IFSul), a saber: <http://cpte.ifsul.edu.br/>. Tal recurso encontra-se na aba DVD, nomeado como Caderno 1 Multimídia. Para melhor funcionamento deste é necessário utilizar o navegador Internet Explorer, versão 2009. Embora seja possível navegar no menu de atividades sem acesso à internet, o usuário precisa estar conectado para conseguir acesso a todo o conteúdo interativo. Além disso, vale destacar que as versões mais modernas do navegador Explorer apresentam limitações que impossibilitam a execução, em especial, das atividades autocorrigíveis e dos áudios.

O Módulo 1 do curso é composto por três PDFs Interativos, contendo cada um deles seis das dezoito aulas que compõem o módulo.

Ao abrir o PDF Interativo é possível observar as abas *Inicio*, *Clases*, *Información*, *Descargas* e *Créditos* posicionadas em formato de menu vertical ao lado esquerdo da tela de navegação. As abas do menu apresentam as seguintes informações e conteúdos:

1. *Inicio* - recurso de breve apresentação e contextualização do Caderno;
2. *Clases* - essa aba apresenta o conteúdo das aulas e se divide em:
 - *Clase*: seção de menu de apresentação da aula, o qual nomeia os conteúdos lexicais, linguísticos e comunicativos a serem aprendidos na aula;
 - *Episodio*: seção na qual é inserida a animação gráfica *Los viajeros sin fronteras*;
 - *Contenido*: seção na qual é possível baixar todo conteúdo da aula, em um arquivo no formato .pdf (recurso nomeado Caderno de Conteúdos e descrito anteriormente);
 - *Medios Integrados*: seção na qual são apresentados excertos da animação gráfica, vídeos, textos e/ou áudios e tem como objetivo apresentar ou revisar explicações ou mesmo apresentar informações mais aprofundadas. Essa mesma seção pode ser acessada no *Moodle*, na aba de mesmo nome;
 - *Actividades*: seção que apresenta exercícios de fixação lexical e linguística. Esses mesmos exercícios podem ser acessados no *Moodle*, na aba *Actividad de Aprendizaje*.

3. *Información* - aba de estruturação dos materiais, fornece informações básicas de navegação das seções descritas anteriormente;
4. *Descargas* - aba de materiais disponíveis para *download*, dividindo-se em subseções:
 - *Cuaderno*: armazena o Caderno de Conteúdos com as seis aulas do referido PDF Interativo;
 - *Guía del estudiante*: armazena o documento base de estruturação do curso dirigido aos estudantes;
 - *Transliteración de Episódios*: armazena a transcrição dos roteiros dos personagens da animação gráfica *Los viajeros sin fronteras*;
 - *Plugins*: armazena os *softwares* *Adobe Reader* e *Flash Player* necessários para o funcionamento do PDF Interativo, atividades e mídias integradas;
 - *Extras*: armazena *wallpapers* e *papertoys* dos personagens da animação gráfica;
5. *Créditos* - aba de créditos dos participantes e biografia dos autores do projeto, está organizada de forma a dividi-los segundo sua área de atuação.

7.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle

Ao acessar o *Moodle*, o aluno depara-se primeiramente com *Cuadernos para impresión* e *Guías y manuales*. Nessa seção, há a possibilidade de baixar os três Cadernos do Módulo 1, suas respectivas capas e o Guia do Estudante, que descreve a estrutura do curso, das aulas e fornece as orientações necessárias para um melhor aproveitamento dos recursos de aprendizagens oferecidos pelo curso. Logo após, o estudante encontrará a seguinte sequência: o *Cuaderno 1*, imediatamente seguido por seis aulas segmentadas deste modo: *clase 1*, *clase 2*, *clase 3*, e assim sucessivamente. Cada aula está dividida nas seguintes seções: *Episodio*, *Contenidos*, *Actividad de aprendizaje*, *Medio integrado*, *Interacción* e *Actividad de evaluación*. Em cada uma das seis aulas deste Caderno encontram-se o episódio da história, o conteúdo interativo, as mídias e atividades que a compõem.

O *Moodle* divide-se em duas grandes partes: a parte fixa e a parte flexível. Na parte fixa, aquela que será disponibilizada para os alunos e que não há possibilidade

de ser alterada pelo docente, encontram-se as seguintes seções: *Episodio*, *Contenidos*, *Actividad de aprendizaje* e *Medio integrado*. Na parte flexível, que pode ser adaptada pelo docente e na qual ele pode inserir atividades de acordo com as suas necessidades e de seus alunos, há as seções *Interacción* e *Actividad de evaluación*.

Na parte fixa do AVA, a seção *Episodio* contém vídeos em HD e FULL HD que apresentam, por meio do conceito de narrativa transmídia, uma animação gráfica intitulada *Los viajeros sin fronteras* que conta a história de dois jovens em viagem pela América Hispânica, abordando o conteúdo das lições a partir dessa narrativa. Esse é o primeiro recurso que deve ser visualizado. A seção *Contenidos* é um fragmento do Caderno de Conteúdos em arquivo .pdf para ser baixado, disponibilizando o conteúdo da respectiva aula para o aluno.

Em seguida, a seção *Actividad de aprendizaje* contém diversos exercícios autocorrigíveis que trabalham os conteúdos da lição. Os exercícios são divididos por temas específicos e bem delimitados, exemplos: partes da casa; verbos *tener* y *estar*, entre outros. Cada unidade apresenta entre 4 e 8 atividades diferentes e cada exercício se subdivide em várias etapas. O último exercício de cada unidade denomina-se *Retomando* e apresenta uma atividade que repassa o conteúdo estudado por meio de diálogos e textos para preencher. Realizar os exercícios autocorrigíveis permite que o aluno reveja tudo que foi estudado, verifica o que foi aprendido e o que ainda necessita ser revisado. Os exercícios expostos no Moodle seguem uma sequência lógica, em consonância com os conteúdos propostos no Caderno de Conteúdos e permitem maior autonomia dos estudantes em seu aprendizado.

A seção *Medio Integrado* é composta de atividades de recursos variados, tais como fragmentos da animação gráfica, exercícios de compreensão auditiva, atividades de leitura, léxico, vocabulário, gramática e/ou de aspectos culturais da língua espanhola, os quais são recursos interativos que permitem a fixação, o aprofundamento ou a apresentação de novos conteúdos relacionados à temática da aula. A possibilidade de visualizar as Mídias Integradas e as Atividades de maneira independente da sequência pedagógica visa facilitar o acesso a elas.

Na parte flexível, passível de modificação de acordo com a autonomia do docente, há em algumas lições, a seção *Interacción*, com atividades que procuram integrar o aluno com os outros estudantes e com o professor. Assim, nessa seção são apresentadas atividades que tenham um caráter mais interativo, as quais propõem a participação do aluno em fóruns online, elaboração de textos utilizando o vocabulário aprendido nas aulas, gravação de áudios e atividades com música. Já a *Actividad*

de evaluación será opcionalmente proposta pelo professor formador, constará, por exemplo, na publicação de um texto em um fórum, na gravação de áudios e na construção de diálogos e dependerá das necessidades de professor e aluno.

Ao final, após a conclusão de todas as lições, na seção intitulada *Simulacro de Competencia Nivel A1*, há quatro avaliações, a saber: (i) *prueba de comprensión de lectura*; (ii) *prueba de expresión e interacción escritas*; (iii) *prueba de comprensión auditiva*; (iv) *prueba de expresión e interacción orales*, cujo objetivo é verificar a progressão de nível do aluno de acordo com o QECRL. Os estudantes têm apenas uma chance para realizar cada prova e possuem tempo determinado para a sua realização. Caso o aluno não consiga terminar, elas são finalizadas e automaticamente enviadas ao tutor.

7.3 Análise do material didático do curso

A análise do material didático do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras concentrou-se em avaliar o Módulo 1 do referido curso e dividiu-se em duas etapas. Na primeira, analisou-se a compatibilidade entre os conteúdos propostos pelo material didático e os previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional (CQP) em Língua Espanhola ofertado pelo CLIFC.

Conforme descrito na seção 2, o *design* pedagógico do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras foi elaborado de acordo com as diretrizes do QECRL, considerando a hierarquização do conhecimento dos aprendizes nas diferentes fases de aprendizagem de uma língua adicional. Assim, este curso divide-se em 3 módulos (Módulo 1, Módulo 2 e Módulo 3) que correspondem, respectivamente, aos níveis iniciais de proficiência do QECRL, a saber A1, A2 e B1.

Por consequência, os conteúdos propostos no Ementário do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras também estão em conformidade com as competências linguísticas que os estudantes devem desenvolver em cada um desses níveis. Tais conteúdos encontram-se categorizados da seguinte forma: Conteúdos Linguísticos, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas.

Para realizar a Etapa 1 da análise, optou-se por segmentar os conteúdos previstos no PPC Institucional de Espanhol (versão 2020-2022) nas mesmas categorias propostas pelo Ementário do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, possibilitando

assim uma análise mais minuciosa em relação à compatibilidade entre os cursos. Esta análise pode ser observada na subseção 7.3.1.

Na segunda etapa da análise, foram avaliadas as características do material didático que pudessem contribuir para o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas da língua adicional: compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita. Aspectos relativos a funcionalidade, clareza, facilidade de acesso ao material, interatividade, entre outros também foram levados em consideração. Os resultados dessa análise são reportados na subseção 7.3.2 do presente artigo.

7.3.1 Compatibilidade entre o curso de Espanhol e-Tec Idiomas e o PPC Institucional

Esta subseção apresenta o resultado da análise de compatibilidade entre os conteúdos propostos pelo material didático do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas e os previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Espanhola ofertado pelo CLIFC.

A análise dos conteúdos linguísticos do Caderno 1 mostrou que apenas o conteúdo *La nasalización vocálica*, proposto no Ementário do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, apresenta compatibilidade parcial com o PPC institucional. Apesar de estar de acordo com o nível (Básico I), o conteúdo não está explícito no PPC, mas pode ser contemplado no item *As letras (deletreo)* e aspectos da fonética da Língua Espanhola. Outros itens apresentaram compatibilidade, porém são encontrados em outros módulos do PPC institucional, como por exemplo, *Los sustantivos y su pluralización*, *La regla de eufonía (el/la)*, *Los adjetivos*, *Las contracciones y algunas combinaciones de preposición y artículo* - no Básico III e, *Verbos: tomar, agarrar y correr (para utilización de medio de transporte)* - no Intermediário II.

No Caderno 2, os conteúdos *Pronombres complemento directo* e *El leísmo* são propostos nos módulos Intermediário III e IV do PPC institucional. Outros como, *Usos de muy y mucho*, *El verbo gustar* e *El verbo preferir* estão previstos no Básico III. Por sua vez, o conteúdo *Las sílabas, las palabras y el grupo fónico* apresenta compatibilidade parcial pois não há menção explícita no PPC, podendo ser abordado no tópico *Aspectos da Fonética da Língua Espanhola, do Básico I* ou quando for abordado o item *Contrastes entre o Espanhol falado da Espanha X Espanhol Latino (Parte I)*, no módulo Avançado I do PPC institucional.

Ainda, o conteúdo *Adverbios de tiempo* também está parcialmente coerente com o PPC, pois não é listado explicitamente. No entanto, é possível abordá-lo ao se tratar do tópico *A rotina diária: falar de ações habituais e cotidianas*, no módulo Básico I.

Ao analisar os conteúdos do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras propostos para o Caderno 3, verificou-se que apenas o tópico *La acentuación* apresenta compatibilidade parcial com o PPC institucional, uma vez que apesar de não ser explicitado em detalhes, pode ser abordado a partir do conteúdo *Heterotónicos* e *Acento diacrítico* previstos nos módulos Básico III e Intermediário IV. Já os conteúdos *La conjunción y / E*, *Conjunción O / U* e *El condicional simple: usos y formas* são propostos apenas no módulo Básico III, enquanto que *El verbo doler*, *La apócope* e *El imperativo* aparecem nos módulos Intermediário I, II e IV, respectivamente.

No que se refere aos Conteúdos Lexicais, um dos conteúdos propostos pelo curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas do Caderno 1 não apresentou compatibilidade com o PPC institucional: *El itinerario de un viaje*, ou seja não está previsto em nenhum dos módulos. *Léxico de las profesiones* e *Léxico de los medios de transporte* estão previstos nos módulos Básico II e Intermediário II, respectivamente.

No Caderno 2, os tópicos *Formas de invitar (proponer, aceptar y rechazar una cita)*, *Vocabulario de cantidades y envases* e *Los tejidos y las texturas* são compatíveis apenas parcialmente com o PPC institucional e apesar de não serem tratados explicitamente, podem ser trabalhados ao serem abordadas *Situações em um restaurante (fazer e tomar nota do pedido, formas de pagamento, etc)*, *Comida: os alimentos (comidas, bebidas, frutas, verduras)* e *As roupas e as cores*, nos módulos Básico I e II, respectivamente.

No Caderno 3, todos os conteúdos propostos pelo curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas apresentaram compatibilidade com os previstos no PPC institucional, embora alguns apareçam em módulos distintos.

Ao analisar os conteúdos propostos na categoria Ações Comunicativas, verificou-se, no Caderno 1, que apenas dois tópicos apresentaram compatibilidade parcial: *Informarse sobre las características del carnaval uruguayo* e *Informarse/reconocer los medios de transporte que circulan en Córdoba*, podendo ambos serem abordados no módulo Intermediário II no qual são propostos os conteúdos *Festas populares: Espanha e América Hispano-falante*, *A cidade e a rodovia* e *Os meios de transporte e os serviços*.

No Caderno 2, foi encontrada a maior quantidade de ações comunicativas previstas no curso e Espanhol do Programa e-Tec Idiomas que apresentaram compati-

bilidade parcial por não terem sido explicitamente propostas pelo PPC institucional, como, por exemplo: *presentar hechos ocurridos en el pasado como actuales, a partir de los usos de presente de indicativo, ofrecer ayuda, pedir favores, a partir de los usos de presente de indicativo, expresar relaciones de tiempo en textos orales y escritos, Solicitar un producto de alimentación, expresando la cantidad que desea, hablar sobre una acción en desarrollo utilizando el gerundio en situaciones de compras, utilizar los números de 100 a 100.000 en situaciones de compra y venta e expresar interés sobre un producto*. No entanto, outros conteúdos propostos em vários módulos do PPC institucional podem possibilitar usar a língua para realizar tais ações.

Já no Caderno 3, os conteúdos *Informarse sobre la geografía y culturas peruanas, Informarse sobre la geografía y culturas de Ecuador e Informarse sobre Galápagos, sus fiestas religiosas y folclóricas* são apenas parcialmente compatíveis com o PPC institucional uma vez que não são citados no rol de conteúdos dos módulos do curso. Porém, todos podem ser abordados direta ou indiretamente por meio do conteúdo *Festas populares: Espanha e América Hispano-falante* proposto no módulo Intermediário II, assim como o tópico *Informarse sobre Machu Picchu*, que pode ser tratado a partir dos conteúdos *Comida: os alimentos (comidas, bebidas, frutas, verduras); A cidade e a rodovia; Os meios de transporte e os serviços*, nos módulos Básico II e Intermediário II.

7.3.2 Critérios Gerais de Avaliação do Curso

Os critérios gerais de avaliação do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras compõem a segunda etapa da análise. Esses critérios foram adaptados de Mercado e Freitas (2013) e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015 (BRASIL, 2014) para o Ensino Médio, componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). A análise dividiu-se em quatro blocos, cada qual reunindo um conjunto de indicadores organizadores e representativos da proposta de avaliação do material do curso, conforme observa-se nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Critérios do Bloco 1 - Características Gerais

1	Apresenta organização clara, coerente e funcional
2	Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional

Material didático para o curso de qualificação profissional em língua espanhola do IFC: uma análise de compatibilidade entre o PPC institucional e o curso de espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

3	Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero
4	Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação
5	Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas
6	É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional
7	Organiza-se de forma a viabilizar a progressão linguísticas do processo de ensino-aprendizagem
8	Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional
9	Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções socioculturais
10	Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo
11	É isento de estereótipos e preconceitos social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos
12	É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público
13	É isento de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais
14	Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua
15	Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado
16	Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua adicional
17	Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas de conhecimento
18	Apresenta conteúdo de interesse à faixa etária dos estudantes
19	Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades
20	Apresenta legibilidade adequada nos variados elementos gráficos (textos, imagens, cores, vídeos, ícones, entre outros)

Fonte: autoria própria

Quadro 2 - Critérios do Bloco 2 - Habilidades

21	As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados
----	--

Material didático para o curso de qualificação profissional em língua espanhola do IFC: uma análise de compatibilidade entre o PPC institucional e o curso de espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

22	Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor
23	Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica
24	Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional
25	Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional
26	Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas
27	Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida ao processo de reescrita do próprio texto

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Critérios do Bloco 3 - Linguagens do Material

28	Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material
29	Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes
30	Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências
31	Apresenta linguagem icônica, levando à quebra do raciocínio linear, as ações de reflexão-ação-reflexão e autorregulação da aprendizagem pelo estudante

Fonte: autoria própria

Quadro 4 - Critérios do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação

32	Deixa claro os critérios de avaliação
33	Prioriza atividades avaliativas pontuais em forma de exercícios
34	Utiliza AVA que permite/possibilita a avaliação dos estudantes por meio de acesso destes ao conteúdo e da realização das atividades propostas

35	Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional
36	O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem

Fonte: autoria própria

Os resultados da análise da segunda etapa deste estudo, referente a cada bloco avaliativo, são reportados nas subseções 7.3.3, 7.3.4, 7.3.5 e 7.3.6.

7.3.3 Análise do Bloco I - Características Gerais

A análise do Critério 1 (**Apresenta organização clara, coerente e funcional**) mostrou que este é atendido de forma parcial nos três cadernos avaliados. Isso se dá porque, apesar de apresentar organização clara e coerente no que diz respeito à progressão do conteúdo e ao encadeamento lógico das atividades, o material é distribuído em diferentes ferramentas e recursos, o que pode, em lugar de auxiliar, tornar o acesso pouco funcional, uma vez que o aluno precisará gerenciar diferentes plataformas e que, muitas vezes, têm seus conteúdos repetidos. Além disso, os recursos tecnológicos não são atualizados, sendo necessário o uso de um navegador antigo (*Internet Explorer versão 9*) para garantir a compatibilidade e o bom desempenho do ambiente virtual de aprendizagem, visto que as atividades de autoavaliação não funcionam adequadamente nos navegadores com versões mais recentes.

Já no Critério 2 (**Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional**), a análise evidencia que esse quesito é totalmente atendido nos três cadernos, conforme pode-se observar no Quadro 1. Essa classificação está amparada na narrativa veiculada através da animação gráfica *Los viajeros sin fronteras*, que apresenta personagens de variados países latino-americanos e, dessa forma, proporciona ao estudante contato com sotaques, léxico e aspectos culturais de diferentes países hispano americanos, tais como Argentina, Chile, Bolívia, entre outros.

Com relação ao Critério 3 (**Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero**), a análise concluiu que este é atendido apenas parcialmente nos três cadernos, pois, embora sejam exploradas a diversidade

étnica, etária e cultural, não há representatividade da diversidade de gênero ou de classe social ao longo do material didático.

Assim como o anterior, o Critério 4 (**Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação**) é atendido parcialmente nos três cadernos, visto que as atividades propostas estão mais focadas em conteúdos linguísticos, ou seja, mesmo quando os cadernos propõem atividades que pressupõem uma interação, o foco principal está nos conteúdos lexicais ou sintáticos da Língua Espanhola. Entende-se que há uma limitação no quesito interação por se tratar de um material elaborado para o ensino a distância.

A análise do Critério 5 (**Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas**) mostrou que esse é atendido parcialmente nos Cadernos 1, 2 e 3. Isso se dá pelo fato de que a abordagem de situações comunicativas quando realizada a partir do trabalho com gêneros textuais diversos torna-se mais significativa. Desse modo, a abordagem de diversidade de contextos comunicativos nas atividades do material é muito limitada e superficial, pois, em sua maioria, se restringem ao preenchimento de lacunas com conteúdos gramaticais e lexicais.

Com relação ao Critério 6 (**É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional**), a análise indicou que no Caderno 1 este critério não é atendido, pois o material não aborda a produção escrita e a produção oral de maneira satisfatória. As atividades resumem-se ao preenchimento de lacunas a partir dos conteúdos linguísticos abordados nas aulas. Já nos Cadernos 2 e 3, esse critério é atendido parcialmente, visto que atende precariamente à oralidade. No *Moodle* relativo ao Caderno 2, por exemplo, na seção *Interacción*, é possível realizar atividades de escrita em quase todas as lições, mas há apenas duas tarefas de produção oral. No Caderno 3, há uma proposta de atividade que solicita a gravação de um áudio. Porém, ela é direcionada somente ao professor e com o objetivo exclusivo de avaliação; não há um propósito de comunicação oral significativo para a aprendizagem. Quanto à escrita, há propostas de produções textuais, porém, a abordagem é esvaziada do propósito comunicativo de um texto escrito, não há identificação do gênero textual a ser produzido nessa escrita e seu objetivo é unicamente a mensuração do domínio dos conteúdos gramaticais e lexicais pelos estudantes.

Já o Critério 7 (**Organiza-se de forma a viabilizar a progressão linguística do processo de ensino-aprendizagem**), é atendido plenamente nos três cadernos. O material encadeia logicamente os conteúdos apresentados, indo do menos ao mais

complexo, retomando e adicionando, durante o percurso de aprendizagem, novo vocabulário e estruturas linguísticas.

Na análise do Critério 8 (**Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional**) pudemos observar que este quesito é atendido nos três cadernos, em especial porque todo conteúdo trabalhado ao longo das aulas encontra-se contextualizado pela narrativa transmídia, que permeia os temas e atividades propostas.

O Critério 9 (**Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções socioculturais**) foi atendido parcialmente nos três cadernos. A apreensão das relações entre a Língua Espanhola e suas funções socioculturais é limitada e, até certo modo, parece ser negligenciada no material, uma vez que não há apresentação de uma variedade de gêneros textuais por meio dos quais realizam-se as mais diversas interações sociais.

No Critério 10 (**Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo**), os três cadernos não atendem à premissa. Embora apresentem uma certa diversidade cultural e linguística, as atividades propostas não estimulam o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico-reflexivo para além do que se apresenta no material, talvez por serem demasiadamente focadas em aspectos estruturalistas da língua.

Na análise do Critério 11 (**É isento de estereótipos e preconceitos social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos**) observou-se que este é atendido parcialmente nos três cadernos. Embora o material não apresente estereótipos explícitos, o silenciamento da diversidade étnica, etária, de gênero, de orientação sexual e classes sociais contribui para visões estereotipadas sobre esses grupos.

O Critério 12 (**É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público**) e o Critério 13 (**É isento de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais**) encontram-se em consonância nos três cadernos, sendo totalmente atendidos.

Na análise do Critério 14 (**Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua**) observou-se parcialidade nos 3 cadernos. Isso se deve ao fato de que a interculturalidade é abordada apenas nos episódios da narrativa transmídia, aparecendo nas falas das

personagens, nos lugares que visitam e nas experiências que vivem, apresentando-se intuitivamente, sem ser discutida. Os demais componentes do material, como é o caso do Caderno de Conteúdos, das atividades de fixação lexical, das atividades de identificação e uso de estruturas linguísticas e compreensão escrita e auditiva, mostram-se carentes dessa abordagem.

A análise aponta que os três cadernos atendem ao Critério 15 (**Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado**), pois não foram encontrados conceitos ou informações incorretas e desatualizadas no Módulo 1.

Quanto ao Critério 16 (**Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua adicional**), a análise revelou que este não é atendido em nenhum dos três cadernos. Ressalta-se que o material não propõe o estudo das características e das funções comunicativas de diferentes gêneros discursivos/textuais. Os textos que aparecem são instrucionais ou diálogos e funcionam apenas como suporte para os conteúdos linguísticos (gramaticais e lexicais) abordados. Não há uma preocupação em abordar a produção e a leitura de diferentes gêneros que se realizam por meio de diferentes linguagens, em diferentes contextos comunicativos.

A análise mostrou ainda que os três cadernos não atendem ao Critério 17 (**Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas de conhecimento**). Nos Cadernos 1, 2 e 3, apesar de apresentarem temas relacionados a elementos culturais, geográficos e ambientais, que possibilitam fazer uma relação com outras áreas de conhecimento, não há o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar explícita e significativa.

No que diz respeito ao Critério 18 (**Apresenta conteúdo de interesse à faixa etária dos estudantes**), a análise mostra atendimento parcial nos três cadernos. Destaca-se que, devido à amplitude da faixa etária atendida pelo curso, pode haver falta de interesse por parte do público quanto aos conteúdos abordados no material didático, isto é, alguns estudantes podem aproximar-se mais da temática tratada pela narrativa transmídia (viagem de turismo aos países da América do Sul), enquanto para outros essa pode ser uma realidade distante. Da mesma forma, adolescentes podem se interessar mais por essa temática do que estudantes mais velhos.

Já o Critério 19 (**Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades**) é atendido nos Cadernos 2 e 3, porém o oposto

acontece no Caderno 1. Nesse caderno, por exemplo, acredita-se que não há menção a fontes externas pelo fato de o material ter sido criado por uma equipe técnica, para fins didático-pedagógicos, por isso o não atendimento ao critério. Nos Cadernos 2 e 3, por outro lado, foram encontrados alguns textos de autorias alheias à referida equipe técnica, acompanhados de suas respectivas fontes/referências e, por isso, considerou-se que esses cadernos atendem ao Critério 19.

No que diz respeito ao último critério do Bloco I, Critério 20 (**Apresenta legibilidade adequada nos variados elementos gráficos (textos, imagens, cores, vídeos, ícones, entre outros)**), observa-se que ele é atendido plenamente no Caderno 1, porém apenas parcialmente nos Cadernos 2 e 3. Nesses, ainda que a maioria das fontes sejam legíveis, há, tanto no *Moodle* quanto no Caderno de Conteúdos e no PDF Interativo, textos com fontes muito claras, pequenas ou com espaçamentos que dificultam a leitura.

7.3.4 Análise do Bloco II - Habilidades Linguísticas

Ao analisarmos o Critério 21 (**As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados**), percebe-se que esse é atendido parcialmente nos três cadernos. Ressalta-se que no material há atividades de compreensão auditiva que exploram a compreensão detalhada, porém não foi identificada nenhuma que trabalhe a compreensão global nos Cadernos 1 e 3, enquanto, no Caderno 2, são escassas as tarefas que conduzem à compreensão global. Não há atividades de leitura que abordem a compreensão detalhada e/ou global de textos de diferentes gêneros nos três cadernos. As atividades com textos são basicamente para preencher lacunas com conteúdos gramaticais e lexicais, deixando ainda a desejar no trabalho com as estratégias de leitura.

Na análise do Critério 22 (**Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor**), constatou-se que este é atendido parcialmente nos três cadernos, pois não são encontradas atividades de pré-leitura e pós-leitura, e as atividades de leitura, embora presentes, são insuficientes, limitadas e pouco significativas no que concerne à interação texto-leitor. Os textos são pouco explorados, apresentando-se, muitas vezes, apenas como pretextos para a execução de atividades lexicais e gramaticais, como é possível verificar no caderno 3, cujas atividades de leitura não propõem a construção de nenhum conhecimento

relativo aos textos abordados, solicitando ao aluno que leia em voz alta para exercitar a leitura (clase 13, *el litio*); ou leia o texto somente para localizar ou classificar estruturas lexicais e gramaticais específicas (clase 16, *retomando* e clase 17, *retomando*).

Na análise do Critério 23 (**Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica**) constatou-se que ele não é atendido por nenhum dos três cadernos, já que as atividades propostas visam apenas a verificação de aprendizagem das estruturas linguísticas, não apresentando atividades de leitura e escrita que estimulem a capacidade de reflexão crítica dos estudantes, como já argumentado anteriormente.

Na análise do Critério 24 (**Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional**) constatou-se que este é atendido integralmente pelos Cadernos 1 e 3, mas somente de forma parcial pelo Caderno 2, pois na dublagem de um personagem da animação há interferência da fonética do português na pronúncia dos sons das letras 's' e 'z', sem que haja nenhuma reflexão a respeito deste fato, o que pode promover confusão para quem está iniciando o aprendizado da língua.

A análise do Critério 25 (**Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional**) revelou que este quesito é atendido nos três cadernos. O contrário acontece com o Critério 26 (**Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas**) que não é atendido em nenhum dos três cadernos analisados, pois ainda que haja algumas propostas de produção oral, elas não são significativas, já que não proporcionam interação real entre os estudantes e outros falantes da língua adicional em contextos reais de comunicação. As propostas existentes são realizadas para serem avaliadas pelo professor, por isso, nesse sentido, as situações comunicativas são limitadas. Vale mencionar, porém, que essa limitação pode ser ocasionada pelo fato de o material ter sido desenhado para um curso na modalidade a distância, para a qual faltariam recursos que oportunizassem (ao menos quando o curso foi pensado), de forma efetiva, situações reais de comunicação e interação oral em contextos diversos.

Na análise do Critério 27 (**Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos - quem, para quem, com que objetivos -, apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida ao processo de reescrita do próprio texto**) constatou-se que este não é atendido em nenhum dos três cadernos analisados, pois as atividades

de escrita são desenvolvidas apenas para que o professor possa avaliar o uso das estruturas linguísticas estudadas (componentes gramaticais e lexicais). Como dito anteriormente, não há uma proposta de produção escrita que abarque diferentes gêneros discursivos/textuais em Língua Espanhola, tampouco oportunidades para reflexão sobre quem escreve, com que finalidade e para qual público leitor. Neste sentido, o material não aborda a escrita como um processo e, por conseguinte, não promove, de forma explícita, a reflexão sobre a necessidade de reescrita dos textos produzidos.

7.3.5 Análise do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático

No tocante às diferentes linguagens utilizadas pelo material didático, a análise do Critério 28 (**Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material**) mostrou que este quesito é atendido parcialmente nos três cadernos, pois embora o material apresente hipertextos que possibilitam o acesso a informações adicionais, tais informações são apresentadas de forma linear, limitando a autonomia do estudante no que tange a gerenciar a sequência de seu aprendizado. Isso significa dizer que, embora o estudante possa acessar o material na ordem que desejar (podendo escolher quais atividades deseja realizar, quais episódios da narrativa assistir, etc.), como o conteúdo é colocado linearmente, provavelmente haverá lacunas no processo de aprendizagem no que diz respeito aos conteúdos apresentados.

A análise do Critério 29 (**Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes**) verificou que este é parcialmente atendido nos três cadernos, pois apesar de propor a multimodalidade, fazendo uso de imagens indicativas de seções de áudio, vídeo, tarefas e glossários, por exemplo, propondo a veiculação do conteúdo a partir da narrativa transmídia e disponibilizando conteúdos em diferentes mídias com o intuito de tornar o material mais atrativo, não há um trabalho mais aprofundado com relação às imagens disponibilizadas no material. Sendo a multimodalidade o uso de variados recursos linguísticos verbais e não-verbais, o material é carente em propor a leitura de textos não-verbais ou mesmo em elaborar infográficos ou fluxogramas explicativos, limitando-se a oferecer, através do *Caderno de Conteúdos*, quadros mnemônicos de elementos linguístico-gramaticais, não sendo exigida do aluno a leitura de signos

visuais, propriamente dita. Dessa forma, as imagens não apresentam propósitos pedagógicos, são apenas indicativos de algum aspecto instrucional do material.

Para o Critério 30 (**Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências**) compreende-se que há atendimento parcial nos três cadernos, pois ainda que o material apresente linguagem clara, compreensiva e dialógica, não proporciona de forma significativa a participação ativa dos estudantes, uma vez que as oportunidades para o desenvolvimento da reflexão crítica e compartilhamento de experiências por parte dos estudantes são limitadas. De forma geral, para que este critério fosse completamente atendido, seria necessária a mediação de um professor, instigando os estudantes a refletirem e contribuírem com suas vivências e visões de mundo, complementando assim as atividades propostas pelo material.

O mesmo aplica-se à análise do Critério 31 (**Apresenta linguagem icônica, levando à quebra do raciocínio linear, as ações de reflexão-ação-reflexão e autorregulação da aprendizagem pelo estudante**), o qual também é parcialmente atendido nos três cadernos dado que a apresentação da linguagem icônica apenas apoia os textos trabalhados ao longo do curso sem realizar, no entanto, um trabalho significativo com a linguagem não verbal. Além disso, ainda que haja coerência no uso dos signos visuais indicativos de tarefas, áudios, glossários, entre outros, ao longo do material, eles contribuem muito pouco para o encadeamento do raciocínio, favorecendo, assim, a construção de um pensamento linear. Dessa forma, a possibilidade de autorregulação da aprendizagem é incipiente, uma vez que há uma linearidade previamente estabelecida no material e na condução do processo de ensino-aprendizagem. As oportunidades em que o material possibilita o rompimento ou descontinuidade do raciocínio linear se dão por meio da apresentação de ícones que levam os estudantes a outras informações ou conteúdos complementares. No entanto, esses conteúdos não são explorados de forma crítica, desfavorecendo as ações de ação-reflexão-ação pelos estudantes a partir dos novos conhecimentos adquiridos.

7.3.6 Análise do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação

Com relação ao Critério 32 (**Deixa claro os critérios de avaliação**), a análise demonstrou que este é atendido de forma parcial nos três cadernos. Isso se justifica

pelo fato de que as tarefas avaliativas não explicitam de forma clara, através de seus enunciados, os critérios de avaliação e quais habilidades e/ou competências o estudante deverá mobilizar para a realização da tarefa.

Por outro lado, o Critério 33 (**Prioriza atividades avaliativas pontuais em forma de exercícios**) é plenamente atendido nos três cadernos, visto que o material oportuniza a realização periódica de exercícios autocorrigíveis, os quais permitem que os estudantes acompanhem o próprio progresso. O mesmo se aplica ao Critério 34 (**Utiliza AVA que permite/possibilita a avaliação dos estudantes por meio de acesso destes ao conteúdo e da realização das atividades propostas**) já que o *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pelo curso analisado, permite que o professor possa verificar o que os estudantes acessam no AVA, quais atividades realizam, seu desempenho e seu progresso ao longo das aulas.

No entanto, o Critério 35 (**Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional**) é atendido apenas parcialmente nos três cadernos. Essa análise pauta-se no fato de que embora algumas atividades de avaliação proponham a elaboração de textos orais e escritos, as atividades autocorrigíveis, que podem ser consideradas autoavaliações, propõem poucas tarefas de elaboração oral e escrita, limitando-se a, na maioria das vezes, solicitar o preenchimento de lacunas.

Dessa forma, as tarefas de autoavaliação não integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem por se tratarem de tarefas de expressão e elaboração linguística limitadas. Esse aspecto prejudica a harmonização de conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais à medida que a habilidade discursiva e o conhecimento cultural estão atrelados às práticas interativas e se desenvolvem na oportunidade que o discente tem de simular um diálogo na língua estrangeira. Por serem reduzidas as oportunidades de interação, diminuem-se as possibilidades de desenvolvimento da habilidade linguístico-discursiva.

Por fim, o Critério 36 (**O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem**) também é parcialmente atendido nos três cadernos, pois mesmo proporcionando a autocorreção das Atividades de Aprendizagem, não há oportunidades para a autoavaliação qualitativa, na qual o estudante tenha

espaço para refletir e compreender seu processo de aprendizagem. Os *feedbacks* apresentados para essas atividades são de ordem meramente quantitativa. Da mesma forma, não há avaliações periódicas para aferir habilidades orais, dificultando a compreensão crítica por parte do estudante daquilo que ele realmente pode realizar com a língua adicional, para fins comunicativos.

7.4 Considerações Gerais

A seguir, são apresentadas algumas considerações gerais acerca da avaliação do curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, de forma a elucidar as análises apresentadas nas subseções 7.3.1 e 7.3.2 deste artigo.

Destaca-se, inicialmente, que ambos os cursos foram elaborados a partir das diretrizes do QECRL, o qual define que as competências que o aprendiz de nível iniciante deve desenvolver pertencem aos níveis A1 e A2 de seu quadro de aprendizagem. O Módulo I do Curso de Espanhol e-Tec Idiomas sem Fronteiras desenvolve as habilidades de proficiência básica em Espanhol em um curso dividido em Conteúdos Linguísticos, Lexicais e Ações Comunicativas, que totalizam 200 horas de aula na modalidade a distância. Essa carga horária corresponde apenas ao nível A1 do QECRL. Por outro lado, o curso de Língua Espanhola do CLIFC, baseado nas mesmas competências estabelecidas pelo QECRL para o nível iniciante, organiza-se em três níveis, nomeados Básico I, Básico II e Básico III, de 60h cada, totalizando 180 horas, que correspondem aos níveis A1 e A2 do QECRL. Esses aspectos indicam que apesar de terem uma carga horária similar, a proposta de ensino do CLIFC aborda as competências de nível iniciante em um nível superior ao proposto pelo Curso de Espanhol e-Tec Idiomas. Finalmente, com relação a isso, destaca-se também que o PPC do CLIFC não prevê a divisão dos conteúdos em Linguísticos, Lexicais e Ações Comunicativas e que, portanto, não diferencia os conteúdos em seu ementário.

Na etapa inicial da análise, reportada na subseção 7.3.1, observou-se que embora exista grande compatibilidade entre os conteúdos propostos pelo material didático analisado e os previstos pelo PPC institucional, a aderência não é total. Isso significa que, em termos numéricos, dos 143 conteúdos analisados do Curso Espanhol e-Tec Idiomas sem Fronteiras, 120 são compatíveis com o PPC institucional, 20 são parcialmente compatíveis e 3 não são compatíveis.

Dessa forma, percebe-se que os pontos de incompatibilidade se devem à diferença de organização dos conteúdos concebida para cada um dos cursos, ou seja, enquanto o curso analisado propõe trabalhar os níveis A1 e A2 do QECRL, o curso institucional apresenta uma grade curricular com níveis que vão do Básico 1 ao Avançado. Assim, os conteúdos do Módulo 1 do material do curso e-Tec Idiomas correspondem, muitas vezes, a conteúdos de níveis distintos do PPC institucional. Logo, as compatibilidades parciais dizem respeito às adaptações necessárias (a serem realizadas pelos docentes) dos conteúdos que podem ser abordados no PPC institucional a partir de alguma temática prevista no curso ou ainda em outro nível que não o Básico 1. As incompatibilidades, por outro lado, referem-se aos conteúdos previstos no ementário do curso e-Tec idiomas, mas ausentes no PPC institucional ou que não podem ser abordados a partir de nenhuma das temáticas e conteúdos previstos.

No que tange a segunda etapa da análise, reportada na subseção 7.3.2, pode-se afirmar que, dos 20 critérios estabelecidos para o **Bloco I - Características Gerais**, os definidos como parciais foram assim classificados devido à fatores como: o acesso pouco funcional do material com relação às várias plataformas nas quais se encontra armazenado, o apagamento de representatividade de diversidade social e de gênero, as limitações do material com relação aos gêneros discursivos na abordagem de situações comunicativas e na realização de atividades que consideram a linguagem como processo de interação. Além disso, as respostas da análise indicam parcialidade na oferta de atividades que privilegiam o desenvolvimento da fala e da escrita comparadas aos exercícios de compreensão de estruturas linguísticas e de preenchimento de lacunas.

Ainda no Bloco I, os critérios atendidos plenamente são os que se referem a contextualização das tarefas e a representação de diferentes comunidades linguísticas, o que acontece por meio da narrativa transmídia, e a organização e sistematização do material com foco na progressão do ensino. Os critérios não atendidos são, marcadamente, os que se relacionam à capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e que exploram a linguagem não-verbal e a interdisciplinaridade.

Com relação ao **Bloco II - Habilidades Linguísticas** verificou-se que dos sete critérios desse bloco o único que é parcialmente atendido é o que se refere à promoção da compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais, visto que ainda que existam atividades de compreensão auditiva detalhada, são escassas as tarefas que conduzem à compreensão global. O mesmo ocorre com as atividades de leitura, ainda que os textos sejam apresentados, não há o trabalho de aprofundamento da capacidade de leitura. Os quatro critérios que não foram atendidos referem-se à

proposta de atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, de produções escrita e oral comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que permitam aos estudantes interagir significativamente na língua adicional e as considerem um processo de interação. Isso se dá pelo fato de que não há atividades de leitura e escrita que estimulem a capacidade de reflexão crítica do estudante. As atividades visam somente a verificação de aprendizagem das estruturas linguísticas. Não há, ainda, abordagem da escrita de diferentes gêneros discursivos/ textuais em interações significativas no uso da língua espanhola e, tampouco, a sinalização de abordagem da reescrita dos textos produzidos. Além disso, ainda que haja uma proposta de produção oral, ela não proporciona interação, fazendo com que as situações comunicativas sejam limitadas. Os dois critérios atendidos são os que dizem respeito à promoção da compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional e à apresentação de excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional.

No **Bloco III - Linguagens do Material**, os quatro critérios foram atendidos parcialmente. Embora haja, nos três cadernos, a presença de hipertextos, de multimodalidade, de linguagem clara, compreensiva e dialógica e de linguagem icônica, essas linguagens não cumprem plenamente seu propósito comunicativo. A parcialidade em todos os critérios desse bloco justifica-se pelo fato de que os hipertextos promovem o acesso a outras informações, mas limitam a autonomia do estudante no que tange ao gerenciamento da sequência de conteúdos estudados, já que eles se apresentam linearmente; de a multimodalidade limitar-se ao uso de imagens para indicar seções de áudio, vídeo, tarefas e glossários, não havendo proposição de atividades de leitura de textos não-verbais; de a linguagem clara, compreensiva e dialógica não proporcionar de forma significativa a participação ativa dos estudantes, já que não oportuniza o desenvolvimento da reflexão crítica e compartilhamento de experiências por parte dos estudantes de forma ampla; de a linguagem icônica apenas apoiar os textos apresentados no material, sem realizar, no entanto, um trabalho significativo com a linguagem não verbal, sendo incipiente a possibilidade de autorregulação da aprendizagem que ela oferece.

A partir da observação do **Bloco IV - Avaliação e Autoavaliação**, notou-se que dos 5 critérios, 3 foram parcialmente atendidos. Isso se deve ao fato de que os enunciados das avaliações não explicitam as competências envolvidas na avaliação e as tarefas voltadas às habilidades de expressão linguística, marcadamente fala e escrita, são reduzidas quando comparadas a outras tarefas como as de fixação de estruturas linguísticas, por exemplo.

Ainda no Bloco IV, os dois critérios plenamente atendidos relacionam-se à priorização de avaliações e tarefas realizadas constantemente, de forma a permitir que professor/tutor e aluno acompanhem o acesso e o progresso na assimilação dos conteúdos.

É importante ressaltar que há uma quantidade considerável de textos instrucionais e as mesmas atividades ficam disponíveis em mais de uma aba e plataforma. Esse aspecto é positivo à medida que poderia facilitar o acesso ao material. No entanto, se não houver familiaridade do discente com as ferramentas tecnológicas e com o formato do material, esse aspecto pode tornar os acessos cansativos, repetitivos, pouco elucidativos e confusos. Ademais, os nomes dos materiais são pouco explicativos e não traduzem com precisão sua função e o conteúdo nele ofertado.

Através da animação gráfica, o material apresenta diferentes situações comunicativas do dia a dia e contempla uma parcela de variantes linguísticas que caracterizam a língua espanhola. Os episódios são divertidos e conseguem despertar a atenção do estudante, fomentando o interesse pelo próximo episódio. O uso desses episódios em animação como forma de estimular a motivação do aluno é um dos pontos fortes do curso, já que pretende oferecer uma forma descontraída e prazerosa do discente entrar em contato com aspectos culturais significativos e variedades do espanhol. Esse recurso foi uma escolha acertada no sentido de proporcionar aos estudantes a aquisição de uma noção mais concreta da imensa riqueza linguística e cultural no processo de aprendizagem de um idioma.

Um aspecto a ser destacado é a forma como a gramática é abordada, de modo contextualizado a partir do material audiovisual. Ou seja, é a partir de excertos do roteiro da narrativa transmídia que a gramática é apresentada e explicada. Desse aspecto destaca-se que apesar do material mimetizar diferentes situações comunicativas, o que se apresenta nos episódios são diálogos e textos não autênticos, extraídos do roteiro de animação e, portanto, elaborados para imitar a espontaneidade da interação oral. Por se tratar de falas não produzidas no meio social, de certa forma, não representam totalmente a língua em uso. Todavia, as unidades utilizam a narrativa para inserir o vocabulário em uma possível situação de uso, criando uma representação interativa que pode facilitar a aprendizagem.

Em contrapartida, destaca-se que não há um enfoque comunicativo no material didático, apesar de apresentar o referido material audiovisual, caracterizado por variedade linguística e de situações comunicativas vivenciadas pelos personagens. Nas diferentes mídias, o foco do material está voltado aos aspectos gramaticais e lexicais, seja no desenvolvimento dos conteúdos, seja nas atividades propostas. Apesar de

a abordagem comunicativa ser um princípio norteador para a elaboração do curso, o material didático não promove o ensino das quatro habilidades comunicativas de forma igualitária, estando o desenvolvimento das habilidades de expressão oral e compreensão leitora em grande desvantagem, pelo menos no Módulo 1 aqui analisado. Observa-se que o formato de concepção do material, no contexto de ensino a distância, dificulta a interação dos alunos entre si e com o(a) docente, mas não impossibilita a proposição e a realização de atividades para o desenvolvimento da oralidade, muito menos da compreensão leitora.

Desse modo, os Cadernos de Conteúdos restringem-se à abordagem dos aspectos lexicais e sintáticos. O viés comunicativo dos episódios audiovisuais não é aproveitado para promover o ensino e/ou o desenvolvimento das habilidades de produção/expressão escrita e oral e de compreensão escrita e oral. Em algumas atividades propostas no *Moodle*, há uma abordagem tímida da produção escrita e da compreensão oral. Entretanto, a compreensão oral restringe-se a aspectos lexicais, geralmente, e é voltada a uma compreensão de informações pontuais a partir de áudios curtos; não se aborda a compreensão oral de modo global. Quanto à escrita, as produções textuais solicitadas são esvaziadas de seu propósito comunicativo, sendo direcionadas, na maioria das vezes que são propostas, apenas ao professor com o objetivo de avaliação do uso do vocabulário e dos componentes gramaticais estudados.

Ressalta-se também que não há um trabalho significativo e adequado com a leitura, tanto no que se refere à compreensão global quanto à compreensão detalhada de textos de diferentes gêneros. É inexistente também o trabalho com a pré-leitura e com a pós-leitura. Pontua-se, então, que há um negligenciamento do material em relação à habilidade de compreensão leitora, algo que se considera uma limitação grande e uma inadequação muito relevante ao que se considera atualmente como aceitável e adequado em um recurso didático.

Outrossim, é necessário considerar que o desenvolvimento de aspectos críticos e reflexivos é apresentado de forma pouco relevante no material. Esse aspecto, embora seja dificultado pela modalidade à distância, já que necessita de contexto e interação para concretizar-se significativamente, poderia ser inserido através da representação dos personagens da animação gráfica, da inserção de textos autênticos ou da introdução de perguntas condutoras a aspectos reflexivos mais abrangentes.

O uso da língua é uma atividade essencialmente dialógica e a compreensão do seu caráter dialógico ocorre a partir da compreensão de que todos os enunciados, orais ou escritos, dirigem-se com determinado propósito comunicativo a outro(s) in-

divíduo(s). Isso implica no reconhecimento dos gêneros discursivos/textuais como a concretização da interação entre os sujeitos, por intermédio do uso da língua. Um dos aspectos negativos de grande relevância do material didático em questão é a ausência de variedade de gêneros discursivos/textuais. O material não apresenta diferentes gêneros nas atividades que propõe, nem no Caderno de Conteúdos. O letramento, assim como o desenvolvimento das habilidades comunicativas, é negligenciado e precarizado. Como mencionado anteriormente, há uma variedade de situações comunicativas nos episódios do recurso audiovisual, porém essa variedade não se estende ao restante do material didático. É inexistente o trabalho voltado ao estudo das principais características e das funções comunicativas de diferentes gêneros discursivo-textuais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas por parte dos estudantes.

O material também é limitado na abordagem da interdisciplinaridade. A partir de aspectos culturais e paisagísticos que aparecem nos episódios da narrativa transmídia, por exemplo, seria possível desenvolver atividades que promovessem uma integração com outras áreas do conhecimento, porém essa abordagem é inexistente. Nos Cadernos de Conteúdos, são propostos alguns textos com informações adicionais que também possibilitam a proposição de atividades interdisciplinares, ainda que simples. Porém, esse recurso também é subutilizado, uma vez que não é explorado para favorecer a condução de atividades de letramento, nem para promover a interdisciplinaridade.

Também se destacam os elementos tecnológicos de suporte do curso e-Tec Idiomas, pois as tecnologias empregadas quando da elaboração dos materiais, atualmente, são consideradas defasadas. Exemplo disso é o navegador de suporte da ferramenta, o Internet Explorer Versão 2009, o qual, paulatinamente, está deixando de receber atualizações. Além disso, o recurso *Flash player* necessário para funcionamento pleno da ferramenta também está caindo em desuso. Além da necessidade de modernização dos recursos tecnológicos citados acima, destacam-se ainda a possível utilização de armazenagem em nuvem, em especial dos arquivos interativos, para evitar a sobrecarga da memória dos equipamentos, atualização da animação de 2D para 3D, adaptação do material para a instalação em *smartphones*, tornando-o compatível com os sistemas IOS e Android.

Considerando o exposto acima, a partir da análise dos aspectos positivos e negativos dos recursos que compõem o material didático de Língua Espanhola do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras e de suas características, pode-se concluir que o curso de Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras apresenta boa compatibilidade

de de conteúdos em relação ao PPC do Curso de Qualificação Profissional em Língua Espanhola de caráter institucional, embora a divisão destes e as propostas de ensino sejam diferentes em relação ao nível almejado em cada etapa, considerando a versão 2020-2022 do PPC institucional de Espanhol.

Nesta perspectiva, os pontos positivos do material analisado devem-se principalmente à utilização de interessantes recursos audiovisuais que propiciam a representação de situações comunicativas e salientam as variedades linguísticas da língua espanhola, além de tentar propiciar um ensino contextualizado da gramática e do vocabulário. Ademais, o material é integralmente adaptado ao ensino a distância (EAD), o que o torna viável caso haja necessidade ou interesse do IFC/CLIFC em adotar o ensino híbrido.

Em contrapartida, o material deixa a desejar no âmbito do desenvolvimento das habilidades comunicativas, da prática igualitária das quatro habilidades, sendo especialmente insuficiente nas propostas de leitura e na capacidade de gerar criticidade e reflexão, bem como em promover a interdisciplinaridade. Soma-se a isso, a indiscutível defasagem de seus recursos tecnológicos. Por conseguinte, após a análise realizada e considerando que o PPC de caráter institucional ofertado pelo CLIFC almeja ir além da capacitação profissional e dos conhecimentos gramaticais, e pretende propiciar ao aluno uma oportunidade de dialogar criticamente com a realidade circundante, levando-o a compreender a nova cultura a partir de suas experiências, ultrapassando, portanto, o âmbito do conhecimento gramatical, e abarcando a construção da autonomia e da consciência cidadã e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual e técnico necessários para uma formação integral, acredita-se que o uso do material didático do curso de Língua Espanhol do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras pode ser feito de maneira adicional e complementar a outros materiais didáticos, conforme escolha e critério dos docentes, desde que seja atualizado em termos tecnológicos, haja vista que há ressalvas significativas que inviabilizam o uso exclusivo do material.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Espanhola**. Blumenau, 2019. Disponível em: <<https://centrodelinguas.ifc.edu.br/category/cursos/qualificacao-profissional-em-lingua-espanhola/>>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 13/2019, de 26 de março de 2019**. Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense - CLIFC. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-13.2019-CLIFC.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 16/2019, de 01 de abril de 2019**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense. Blumenau: CONSUPER, 2019. Disponível em: <https://consuper.antigo.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO GRANDENSE (IFSul). **e-Tec Idiomas sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://cpte.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 02 jun 2020.

_____. **Guia do formador**. Rio Grande do Sul, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_formador/ING_guia_formador.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. **Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas sem Fronteiras na modalidade de educação a distância, no âmbito da Rede e-Tec Brasil: Idioma Inglês - Idioma Espanhol - Idioma Português para Estrangeiros**. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Beto/Downloads/Res_106-2014_anexo.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Evaluation of Materials for Teaching Online Education Course of UAB: analytical perspective and reconstructive. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v. 02 ago. 2013, p. 537-553.

8

Em busca de material didático para subsidiar a prática pedagógica em cursos do CLIFC: uma análise do curso de inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

Gicele Vergine Vieira

Maria Paula Seibel Brock

Andrea Cristina Gomes Monteiro

Edina Pereira Crunfli

Jacqueline Ramos da Silva

Rubens Prawucki

Eduardo Francisco Ferreira

8.1 Contextualização

A partir da nova proposta de oferta de línguas adicionais por nível de proficiência no IFC, com a criação do Centro de Línguas (CLIFC), implicações de ordem prática e metodológica passaram a repercutir em sala de aula, no que tange o uso de materiais didáticos alinhados às ementas e conteúdos programáticos previstos no Projeto Pedagógico do curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa ofertado pelo CLIFC. Essa necessidade tem sido constantemente apontada pelos docentes de línguas da Instituição, uma vez que os livros didáticos advindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passaram a não atender a nova proposta curricular do IFC para línguas adicionais no Ensino Médio Integrado.

Este Capítulo visa reportar os resultados da análise do material didático do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, em especial, no que se refere ao Módulo 1, com vistas a construir uma base teórico-metodológica que pudesse subsidiar a tomada de decisão em relação à viabilidade de uso desse material pelo CLIFC. A escolha por este material deu-se pelo fato de ter sido elaborado com o objetivo de complementar a formação de estudantes e servidores da Rede EPCT, capacitando-os em uma língua adicional que lhes permitissem a participação em programas de mobilidade, preparando-os para o mundo do trabalho (IFSuL, 2014).

O curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas é composto por um Caderno de Conteúdos, PDFs interativos e atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle* e está dividido em 3 módulos, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECL). Cada módulo contém 3 Cadernos, disponibilizados digitalmente, subdivididos em 18 lições. As lições ou aulas podem ser apresentadas aos estudantes em três diferentes formatos, ou seja, há informações para cada lição/aula nos Cadernos de Conteúdos, nos PDFs interativos e no AVA, os quais são descritos na seção 8.2 deste artigo.

Já na seção 8.3, especificamente na subseção 8.3.1, apresenta-se a etapa 1 da análise que corresponde à análise de compatibilidade dos conteúdos e competências linguísticas apresentadas pelo material didático do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras em relação aos conteúdos e competências estabelecidas no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa ofertado pelo CLIFC. Na subseção 8.3.2 reportam-se os resultados da etapa 2 que avaliou o material didático a partir de trinta e seis (36) critérios avaliativos adaptados de Mercado e Freitas (2013) e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, 2015 (BRASIL, 2014) para o Ensino Médio, componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês). Esses critérios foram divididos em quatro blocos: Características Gerais, Habilidades Linguísticas, Linguagens do Material Didático e Avaliação e Autoavaliação.

Finalmente, na seção 8.4 são apresentadas as considerações gerais observadas ao longo da análise do material didático do curso e-Tec Idiomas, no que diz respeito às etapas 1 e 2.

8.2 Apresentação do Material Didático do curso e-Tec Idiomas

8.2.1 Caderno de Conteúdos

Há três Cadernos de Conteúdos para cada módulo do curso. No Módulo 1, cada caderno possui seis lições, divididas em cinco partes que abrigam conteúdos linguísticos, conteúdos lexicais e ações comunicativas. Os conteúdos linguísticos envolvem o estudo de estruturas gramaticais da língua, como por exemplo, adjetivos possessivos e pronomes possessivos, presente e passado simples, entre outros. Já os conteúdos lexicais abordam o vocabulário necessário para a comunicação na língua como estações e meses do ano, partes do corpo humano, etc. Em relação as ações comunicativas, o/a⁸ estudante é convidado a desenvolver a comunicação oral e escrita na língua, como por exemplo, solicitar e fornecer direções, descrever pessoas e falar sobre doenças. Cada uma das lições está organizada a partir das seguintes seções:

8 Neste artigo, estamos alerta para a questão politicamente correta acerca do marcador de gênero "o/a" em textos escritos. No entanto, a partir de agora, por questões de ordem prática, optar-se-á pelo marcador masculino "o".

- Objetivos (lista os objetivos a serem atingidos pelos estudantes ao longo da aula);
- *Here we go* (introduz a situação comunicativa, o tema e o conteúdo linguístico e lexical);
- *Previously on all about you* (exibe o diálogo no qual os conteúdos do tema da aula são expostos);
- *Getting the hang of it* (explica o conteúdo linguístico apresentado na seção *Here we go*);
- *What's the buzz* (apresenta/explica o conteúdo lexical);
- *Out loud* (posiciona-se em diferentes momentos dentro do *Getting the hang of it*, de acordo com a necessidade do que está sendo ensinado, trazendo aspectos de pronúncia fonético-fonológico);
- *Catching a glimpse* (apresenta o contexto geográfico-ambiental e/ou sócio-histórico-cultural da localidade que está sendo visitada);
- *That's a wrap* (faz a síntese do conteúdo).

Todas as seções elencadas acima estão sinalizadas com ícones que indicam a presença de outros recursos que apoiam o estudo, denominados:

- *Mind the gap* (salienta alguma informação relevante para o desenvolvimento do conteúdo);
- *Audio* (indica a disponibilidade, no PDF Interativo, do estudante interagir através do recurso de áudio);
- *Learning activity* (direciona o estudante a realizar a atividade proposta no caderno de conteúdo);
- *Integrated Media* (apresenta ou amplia informações sobre o conteúdo visto na aula. Esse recurso pode ser um vídeo ou uma mídia interativa);
- *Getting on* (acrescenta informações sobre o conteúdo, pode direcionar o estudante para uma mídia interativa, para um *site* ou para um conteúdo textual);
- *Glossary* (explica o significado de algum vocábulo ou expressão).

8.2.2 PDF interativo

Além do Caderno de Conteúdos ofertado aos estudantes, no *site* do IFSul é possível obter o material do curso através do DVD (nome do *link* disponível no respectivo *site*). Clicando no *link* DVD é possível baixar uma pasta zipada com diversos materiais que o aluno pode utilizar⁹. O acesso aos arquivos que estão nessa pasta é feito pelos programas *Flash* e *Internet Explorer*.

As seções presentes na pasta zipada, também denominada DVD, são:

- *Home*: neste ícone há uma breve apresentação do livro e um convite a desenvolver a rota de ensino proposta;
- *Lessons*: neste ícone encontram-se todas as lições (de 1 a 18) que compõem os cadernos do Módulo 1. Ao clicar em uma das lições tem-se acesso aos conteúdos de cada uma delas, ao episódio introdutório da lição, ao conteúdo da lição por meio de *download* do PDF interativo, às mídias integradas (*Integrated Medias*) e às atividades de aprendizagem (As *Learning Activities* são recursos que ajudam na fixação dos conteúdos e a verificar a aprendizagem através de tarefas autocorrigíveis);
- *Downloads*: neste ícone há acesso a diversos materiais que complementam os conteúdos e auxiliam no estudo das *Lessons*, como: o livro em PDF (clicar em *book*), o guia do estudante (clicar em *student guide*), o *transliteration* (permite o acesso a transcrição de cada um dos episódios), os *plug-ins* (ícones de *download* do Adobe e do Flash player) e, extras (para fazer o *download* de papel de parede, *paper toys* e informações adicionais da série);
- *Credits*: neste ícone há acesso aos créditos de todos os materiais criados para o curso (instituições parceiras, *design* educacional, roteiro, ilustração e animação, tecnologia da informação, áudio e vídeo e, vozes).

Portanto, hospedado na pasta compactada chamada DVD encontramos um dos 3 materiais utilizados pelos estudantes no curso: o PDF interativo. Este material é um documento semelhante ao Caderno de Conteúdos do estudante que permite acesso a mídias no formato *off-line* (normalmente identificadas com ícones em azul claro ou por um cursor diferente do *mouse*, como um apontar de dedo). Verifica-se que o PDF interativo contém os cadernos 1, 2 e 3 de cada módulo, encorajando o aprendiz a estudar de forma individualizada.

9 Esse DVD era entregue em formato físico aos alunos.

O estudante encontra no PDF interativo: objetivos, introdução aos conteúdos que serão trabalhados na aula, retomada da situação comunicativa extraída da história (narrativa transmídia), desenvolvimento do conteúdo linguístico associado ao áudio, execução gradativa das atividades, bem como acesso às mídias integradas na medida em que avança no conteúdo, apresentação do conteúdo transversal e síntese do conteúdo estudado. Cada aula do PDF interativo está estruturada em sete seções: *Here we go*, *Previously on all about you*, *Getting the hang of it*, *What's the buzz*, *Out loud*, *Catching a glimpse* e *That's a wrap*, descritas acima, no Caderno de Conteúdos.

Todas essas seções estão sinalizadas com ícones que indicam a presença de outros recursos que apoiam o estudo, denominados: *Mind the gap*, *Audio*, *Learning activity*, *Integrated Media*, *Getting on* e *Glossary*, também descritas acima, no Caderno de Conteúdos.

Vale ainda ressaltar que os PDFs, no formato interativo, permitem apresentar os vídeos, áudios e outras mídias digitais no próprio arquivo PDF, ou seja, sem precisar do acesso *on-line* ou do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

8.2.3 Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): Moodle

O acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle* se dá através de *login*, e como todo curso *online* requer do usuário habilidades específicas do modelo a distância. Entende-se que o ambiente *Moodle* é mais formal e estático, e por isso se diferencia do modelo dos *sites*, que são mais dinâmicos e fazem parte do cotidiano dos estudantes com mais frequência.

O *Moodle*, que não contempla o trabalho *off-line*, permite que o estudante faça o *download* dos três cadernos do Módulo 1, a fim de estudá-los na forma convencional, o que ajuda estudantes que têm estilo de aprendizagem físico-cinestésica. Tais cadernos possuem seis lições cada, com atividades que objetivam o desenvolvimento das habilidades de produção e recepção oral e escrita da língua-alvo.

Todas as unidades do *Moodle* estão integradas à narrativa transmídia com o enredo da personagem brasileira que faz intercâmbio nos Estados Unidos, utilizando-se de seus nomes, situações vividas por elas e vozes das personagens para os *listenings*. As lições iniciam com a escolha da qualidade do vídeo nos itens *Episodes - HD* ou *Full HD*, para facilitar que os usuários optem pelo que melhor se adapte ao seu consumo

de dados. Estes são seguidos pelo recurso *Contents* que disponibiliza um arquivo em PDF relativo ao conteúdo da lição em questão, possibilitando desta forma que o estudante imprima lição por lição.

Em cada lição, observam-se as duas seções citadas acima, bem como as seguintes:

- *Learning Activities*: apresenta exercícios de verificação da aprendizagem como o uso de *collocations*, prática da habilidade auditiva, pontos gramaticais da unidade, atividades de fixação e internalização;
- *Integrated Media*: fragmentos do vídeo principal com uma explicação sobre algo extra (relacionado a algum aspecto trabalhado na lição);
- *Interaction*: por não haver registros no item, supõe-se que este seja o espaço previsto para as interações pontuais entre os usuários do ambiente AVA;
- *Evaluation Activities*: avaliações localizadas apenas no *Moodle*, com atividades voltadas principalmente para leituras extras, tradução de textos, produção escrita e oral (esta, por meio da solicitação de áudios personalizados através da ferramenta de gravação de áudio disponibilizada aos estudantes no ambiente). É importante salientar que este item é uma seção flexível do *Moodle* que permite ao tutor/professor editar e/ou acrescentar atividades de produção escrita ou oral com propostas adicionais;
- *Proficiency Exam*¹⁰: apresentada ao final da última lição do Módulo 1, refere-se a uma prova composta por cinco questões de *Listening*, quatro de *Reading*, duas propostas de produção escrita (*Writing*) e duas propostas de produção oral (*Speaking*) que objetiva aferir o uso das quatro habilidades linguísticas.

8.3 Análise do material didático

A análise do material didático do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas concentrou-se em avaliar o Módulo 1 do referido curso (supõe-se que os outros dois módulos seguem o mesmo padrão metodológico) e dividiu-se em duas etapas. Na

10 Este exame difere dos Exames de Proficiência Internacionais, pois as questões estão adequadas ao nível de conhecimento abordado no Módulo 1 e, portanto, não testam conhecimento acima do nível A1 na tabela QECRL.

primeira, analisou-se a compatibilidade entre os conteúdos propostos pelo material didático e os previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa ofertado pelo CLIFC.

Vale lembrar que o design pedagógico do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas foi elaborado de acordo com as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), considerando a hierarquização do conhecimento dos aprendizes nas diferentes fases de aprendizagem de uma língua adicional. Assim, este curso divide-se em 3 módulos (Módulo 1, Módulo 2 e Módulo 3) que correspondem, respectivamente, aos níveis iniciais de proficiência do QECRL, a saber A1, A2 e B1.

Por consequência, os conteúdos propostos no Ementário do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas também estão em conformidade com as competências linguísticas que os estudantes devem desenvolver em cada um desses níveis. Tais conteúdos encontram-se categorizados da seguinte forma: Conteúdos Linguísticos, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas.

Na Etapa 1 da análise, as categorias dos conteúdos citados previamente, foram equacionadas às categorias propostas pelo PPC Institucional de Inglês - *Language Structure, Topics e Language Use*, respectivamente, possibilitando uma análise mais minuciosa em relação à compatibilidade entre os cursos. Esta análise pode ser observada na subseção 8.3.1.

Na segunda etapa da análise, foram avaliadas características do material didático que pudessem contribuir para o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas da língua adicional: compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita. Aspectos relativos a funcionalidade, clareza, facilidade de acesso ao material, interatividade, entre outros também foram levados em consideração. Os resultados dessa análise são reportados na subseção 8.3.2 do presente artigo.

8.3.1 Compatibilidade entre o curso de Inglês e-Tec Idiomas e o PPC Institucional

Esta subseção apresenta o resultado da análise de compatibilidade entre os conteúdos propostos pelo material didático do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas e os previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional

em Língua Inglesa ofertado pelo CLIFC, levando-se em consideração os 3 Cadernos que compõem o Módulo 1 do curso.

A análise dos Conteúdos Linguísticos (*Language Structure*) do Caderno 1 revelou que os conteúdos *Plural of words* e *Order of adjectives* são apenas parcialmente compatíveis com os conteúdos previstos no PPC institucional, já que não estão explicitados no documento. Porém, o primeiro pode ser abordado no trabalho com o conteúdo *Quantifiers* no Básico II e o segundo ao se abordar o conteúdo *Describing People's Appearance*, no Bloco I.

No Caderno 2, dois dos conteúdos propostos pelo ementário do curso e-Tec Idiomas, mesmo sendo trabalhados no Módulo 1, correspondente ao Básico I do PPC institucional, não estão indicados de forma explícita, porém há na proposta do CLIFC a possibilidade de abordá-los ao se trabalhar o tempo verbal Presente Contínuo (*Present Continuous Tense*). São eles: *The use of JUST in present continuous* e *Verbs that can represent a continuous action or not (state verbs)*. Outros dois conteúdos - *Have to x Need to* e *How much/How many*, apesar de aparecerem nos módulos Intermediário I e Básico II do PPC institucional, é possível abordá-los nos conteúdos *Modal verb MUST* e *Question words*, respectivamente.

No Caderno 3, os conteúdos *Use of some and any*, *Use of gonna* e *Pronunciation of ed-endings* não são explicitamente mencionados no PPC institucional assim como no projeto do curso e-Tec Idiomas. No entanto, os dois primeiros podem ser indiretamente encontrados no módulo Básico II, se considerarmos os conteúdos *Countable and uncountable + quantifiers* e *Future with going to*, e o terceiro, no Básico I - *Regular verbs*.

Em relação aos Conteúdos Lexicais (*Topics*), no Caderno 1 observou-se que alguns conteúdos do curso e-Tec Idiomas são previstos apenas no módulo Básico III do PPC institucional, como *Means of transportation* e *Home Chores*. Outros dois podem ser contemplados ao trabalhar os conteúdos *Introduction*, *Greetings* e *Names*, mas não são explicitamente citados no PPC institucional - *Polite expressions: please, excuse me, sorry* e *Addresses and phone numbers*. O tópico *Months of the year* também é apenas parcialmente compatível, apesar de poder ser contemplado por meio dos conteúdos/temas relacionados ao *Simple Present* e *Simple Past*.

No Caderno 2, grande parte dos conteúdos lexicais elencados no ementário do curso e-Tec Idiomas não se encontra especificado no PPC institucional, como, por exemplo, *Parts of the house*, *Furniture and other items* e *Describing the parts of the*

house, porém podem ser abordados em tópicos mais gerais, previstos nos módulos Básico II e III, como *Houses and Apartments* e *Household Chores*. O tópico *Occupations in faculty and staff* também não está especificado, mas inclui-se na discussão sobre *Jobs*, prevista no PPC institucional.

Já no Caderno 3, nenhum tópico apresentou compatibilidade total, já que, ou não foram listados explicitamente no PPC de Inglês do CLIFC ou estão previstos em outros módulos que não o Básico 1, a saber: *Vocabulary on restaurant menus and courses*, *Vocabulary on parts of the body*, *Symptoms and diseases*, *Time expressions - Past*, *Fun, Leisure activities*, *Theme Parks*, *American Cities*, *Chicago and New York*, *Vocabulary on airport routines and trips* e *Time expressions - future*. Apenas o vocabulário referente às partes do corpo pode ser encontrado no Básico I, os outros nos módulos Básico II, III e Intermediário III.

No que diz respeito às Ações Comunicativas do Caderno 1, a análise revelou que o uso da língua nos contextos *Clarifying spelling*, *Saying your e-mail and address*, *Identifying the days of the week* e *Asking the price of a bus/train ticket* fazem parte de categorias mais genéricas propostas no módulo Básico I do PPC do CLIFC, como: *Greeting and giving personal information, introducing yourself and someone*; *Describing daily schedules*; *Asking and talking about likes and dislikes*; e *Asking and comparing prices*; *Shopping - buying and selling*, por isso apresentam compatibilidade parcial.

Nos Cadernos 2 e 3, detectou-se o mesmo padrão, ou seja, os conteúdos propostos pelo curso e-Tec Idiomas consideram situações comunicativas bem pontuais para a realização das ações de uso da língua, enquanto no PPC institucional essas ações são pensadas em um contexto mais amplo, e, por consequência, os conteúdos propostos não são tão restritos. Alguns exemplos são: *Reading about Brazilian barbecue* - ação comunicativa relacionada a *talking about food and describing recipes, talking about food from different countries*, no módulo Básico II; *Reading about the Black Friday in the USA* - ação comunicativa relacionada à *Discussing shopping habits; advertising*, prevista no módulo Avançado II; *Describing things you did on the weekend* - ação comunicativa relacionada à *Asking and giving information about past events* e *Applying for a visa* - ação comunicativa relacionada ao item *Giving travel advice* e *talking about vacation plans*.

Um achado interessante trata-se das ações comunicativas *What's the weather like there?* e *Reading on scholarships*, no Caderno 2 e, *Proposing to someone*, no Caderno 3. Ambas não apresentam compatibilidade com o PPC do CLIFC, ou seja, não são propostas em nenhum dos módulos do curso institucional.

8.3.2 Critérios Gerais de Avaliação do Curso e-Tec Idiomas

Os critérios gerais de avaliação do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas compõem a segunda etapa da análise conduzida e reportada neste artigo. Esses critérios foram adaptados de Mercado e Freitas (2013) e do Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2015 para o Ensino Médio, componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Espanhol e Inglês) (BRASIL, 2014).

A análise dividiu-se em quatro blocos, cada qual reunindo um conjunto de indicadores organizadores e representativos da proposta de avaliação do material do curso, como observa-se nos Quadros 1, 2, 3 e 4.

Quadro 1 - Critérios do Bloco 1 - Características gerais

1	Apresenta organização clara, coerente e funcional
2	Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional
3	Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero
4	Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação
5	Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas
6	É capaz de atender, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional
7	Organiza-se de forma a viabilizar a progressão linguística do processo de ensino-aprendizagem
8	Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional
9	Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções socioculturais
10	Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo
11	É isento de estereótipos e preconceitos (social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos)
12	É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público
13	É isento de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais
14	Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua

Em busca de material didático para subsidiar a prática pedagógica em cursos do CLIFC: uma análise do curso de inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

15	Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado
16	Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua adicional
17	Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas de conhecimento
18	Apresenta conteúdo de interesse à faixa etária dos estudantes
19	Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades
20	Apresenta legibilidade adequada nos variados elementos gráficos (textos, imagens, cores, vídeos, ícones, entre outros)

Fonte: autoria própria

Quadro 2 - Critérios do Bloco 2 - Habilidades Linguísticas

21	As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados
22	Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor
23	Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica
24	Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional
25	Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional
26	Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas
27	Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos (quem, para quem, com que objetivos), apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros de discurso e está submetida ao processo de reescrita do próprio texto

Fonte: autoria própria

Quadro 3 - Critérios do Bloco 3 - Linguagens do Material Didático

28	Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material
29	Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes

Em busca de material didático para subsidiar a prática pedagógica em cursos do CLIFC: uma análise do curso de inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

30	Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências
31	Apresenta linguagem icônica, levando à quebra do raciocínio linear, as ações de reflexão-ação-reflexão e autorregulação da aprendizagem pelo estudante

Fonte: autoria própria

Quadro 4 - Critérios do Bloco 4 - Avaliação e Autoavaliação

32	Deixa claro os critérios de avaliação
33	Prioriza atividades avaliativas pontuais em forma de exercícios
34	Utiliza AVA que permite/possibilita a avaliação dos estudantes por meio de acesso destes ao conteúdo e da realização das atividades propostas
35	Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional
36	O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem

Fonte: autoria própria

Os resultados da análise da segunda etapa deste estudo, referente a cada bloco avaliativo, são reportados nas subseções 8.3.3, 8.3.4, 8.3.5 e 8.3.6.

8.3.3 Análise do Bloco I - Características Gerais

De acordo com a análise, o Critério 1 (**Apresenta organização clara, coerente e funcional**), é atendido de forma parcial nos três cadernos, uma vez que o material apresenta algumas limitações do ponto de vista da praticidade no que se refere à alternância entre Caderno de Conteúdos, Moodle e PDF interativo. Como exemplo dessa limitação, no Caderno 2, se o estudante estiver no início da lição 7, ao usar o Caderno de Conteúdos, ele precisará acessar o PDF interativo ou outro ícone do Moodle para acessar a *Integrated Media* intitulada *Volunteer Work* ou para se conectar ao vídeo do episódio da lição.

Já no Critério 2 (**Há representatividade de diferentes comunidades linguísticas da língua adicional**), a análise evidencia que essa representatividade se manifesta parcialmente nos três cadernos, uma vez que são feitas excessivas referências a comunidades *mainstream* - EUA, Inglaterra e Canadá, não existindo alusão a nenhuma outra comunidade linguística. Da mesma forma, o material não instiga estudantes e docentes a discutirem questões acerca de falantes da língua inglesa de comunidades periféricas.

Em relação ao Critério 3 (**Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero**), considera-se que essa contribuição ocorre de maneira parcial nos três cadernos, uma vez que as questões de diversidade são abordadas muito superficialmente, existindo um silenciamento principalmente das diferenças sociais (todas as personagens parecem pertencer à classe média/alta) e de gênero (todas as personagens parecem ser heterossexuais). As lições também apresentam parcialmente a diversidade cultural, tendo em vista que pouco se fala da cultura de outras nacionalidades que não a estadunidense. Uma das discussões nesse sentido, ocorre no texto *College days* no Caderno 2 (lição 7), quando são pontuadas algumas diferenças entre universidades brasileiras e estadunidenses e sobre as diferenças de vestuário (lição 9). Percebe-se, da mesma forma, por parte do material, a falta do entendimento da língua inglesa como ferramenta para a comunicação global, seja no ramo de negócios, acadêmico e entretenimento. As lições também abordam a questão da diversidade étnica de forma parcial, representando o negro em uma das personagens da narrativa, mas não apresentando outras comunidades étnicas, tampouco propondo alguma discussão sobre o tema. Já a diversidade etária é abordada parcialmente através das imagens no Caderno de Conteúdos que apresenta, por exemplo, na explicação sobre o uso do verbo *to play* na lição 11, imagens de idosos e jovens para cada uma das possibilidades de atividades usando o verbo em questão (o qual pode ser entendido como jogar, tocar, brincar e atuar), porém, sem promover discussões sobre a temática. Um outro exemplo dessa situação foi verificado no diálogo de *warming up* da lição 3 em uma situação na qual Rosa solicita uma informação para uma senhora em um ponto de ônibus.

Avaliando o Critério 4 (**Propõe atividades que consideram a linguagem como processo de interação**), considera-se que foi contemplado parcialmente nos três cadernos, uma vez que fica explícito que as atividades nesses cadernos foram pensadas para demonstrar interações linguísticas em todas as lições, como por exemplo, nos diálogos entre as diferentes personagens. Contudo, não há atividades de real intera-

ção linguística entre estudantes que não sejam pelas *Evaluation Activities* propostas pelo AVA, nas quais os estudantes são solicitados a enviar arquivos de áudio para os tutores, o que pressupõe sim, possíveis oportunidades de produções orais, mas não de interações reais. Dessa forma, pode-se afirmar que a interação proposta ocorre mais como 'recepção' do que como 'produção' para o estudante, sendo ele convidado frequentemente a ouvir diferentes situações de interação. Nesse sentido, acredita-se na necessidade de haver também atividades alternativas que pudessem propiciar a interação estudante-estudante e estudante-tutor.

Examinando o Critério 5 (**Contém atividades relativas a diferentes situações comunicativas**), entende-se que ele é atendido plenamente nos três cadernos, já que as lições são acompanhadas de diálogos entre as personagens da narrativa transmídia que ocorrem em diversos contextos comunicativos, como por exemplo, na nova casa e universidade (lição 1) no Caderno 1; voluntariado na universidade e matriculando-se em uma nova disciplina (lição 7) no Caderno 2; em restaurantes (lição 13) e visitas a parques temáticos (lição 15) no Caderno 3.

Em relação ao Critério 6 (**Atende, quanto à leitura, à escrita e à oralidade, aos propósitos e finalidades da aprendizagem de uma língua adicional**), considera-se que ele é parcialmente atendido nos três cadernos. O material atende aos propósitos e finalidades de aprendizagem de uma língua adicional quanto à leitura, pois apresenta diálogos entre as personagens ao longo de todas as lições e atividades de compreensão de textos ao final de cada lição. No entanto, atende parcialmente à escrita, pois os exercícios autocorrigíveis (*Learning Activities*) são apenas de completar ou assinalar, sendo que as atividades de produção escrita aparecem somente nas propostas de *Evaluation Activities* do Moodle, como na lição 10, no Caderno 2, *The weather in my town*. Atende também parcialmente à oralidade, pois não há atividades de interação oral entre estudantes durante as lições (somente repetição dos áudios). Contudo, há algumas atividades que solicitam aos estudantes alguma produção oral, as quais devem ser gravadas e postadas no AVA, como por exemplo, na atividade *What's on your list*, na unidade 8, do Caderno 2 do Moodle. Assim, percebe-se que há em cada lição uma sequência que inicia pela apresentação de uma situação comunicativa para, logo em seguida, serem apresentados itens lexicais e gramaticais que dialogam com a situação comunicativa inicial, para somente depois, o estudante ser convidado a produzir na língua estrangeira. Logo, parece haver, representada no material do curso, uma crença de que esse estudante só poderá gerar produção/output em inglês se ele tiver insumo/input nessa língua.

Já em relação ao Critério 7 (**Organiza-se de forma a viabilizar a progressão linguística do processo de ensino/aprendizagem**), verificou-se que no Caderno 2 o atendimento a esse critério é percebido mais nitidamente, visto que o material é altamente explicativo e oferta ao estudante o acesso necessário para que, mesmo sem a orientação de um professor, possa conduzir sua aprendizagem. Por outro lado, no Caderno 1 esse critério foi atendido apenas parcialmente, visto que o material parece apresentar nível linguístico destinado a estudantes que não estão em estágio inicial (*false beginners*), algo que pode ser desmotivante por levá-los a situações que exijam domínio de estruturas linguísticas e lexicais ainda não adquiridas. Igualmente ao Caderno 1, o Caderno 3 também atende o Critério 7 de maneira parcial, já que o estudante pode necessitar de uma progressão de aprendizagem mais contextualizada e significativa, direcionada a contemplar contextos reais de situações que podem ser vivenciadas por eles.

A respeito do Critério 8 (**Permite a sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais a partir do estudo de situações contextualizadas de uso da língua adicional**), considera-se que os três cadernos o atendem. Evidencia-se a constante sistematização de conhecimentos linguísticos/estruturais em contextos significativos, através da narrativa transmídia. Por exemplo, na lição 7, o diálogo inicial *A day on Campus* apresenta situações de presente simples, rotinas e lugares na universidade que serão trabalhados na sequência, em exercícios e explicações.

Em relação ao Critério 9 (**Contribui para a apreensão das relações entre a língua adicional e suas funções sociais**), verificou-se que os três cadernos atendem a esse critério de maneira parcial. Percebeu-se que as funções socioculturais não são discutidas com a devida atenção, necessitando serem ampliadas para além dos padrões notadamente estadunidenses em direção a contextos mais globalizados.

Também no Critério 10 (**Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo**) notou-se que os três cadernos atendem esse Critério de modo parcial, já que poderiam apresentar atividades do tipo situações-problema, que pudessem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico. A necessidade de reforçar esse critério é mais acentuada no Caderno 3. Considerou-se que esse Caderno não traz elementos capazes de estimular o aluno a desenvolver o pensamento crítico por propor atividades muito fechadas, controladas e descontextualizadas, caso das atividades autocorrigíveis, como quando o material expõe situações cotidianas de estadunidenses. Um exemplo é a *Evaluation Activity* na lição 12, cuja atividade propõe a descrição da Casa Branca em Washington.

No que tange o Critério 11 (**É isento de estereótipos e preconceitos tais como social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem e outras formas de discriminação ou violação dos direitos humanos**) a análise mostrou que este é atendido parcialmente pelos três cadernos. Foi constatado que não há estereótipos ou preconceitos tratados de maneira explícita. No entanto, trazer apenas o modelo tradicional de família e de relações interpessoais é fator excludente com relação às minorias, fazendo com que o material necessite de ajustes ao não problematizar esses temas. Ainda com relação a esse Critério, foi percebido que os brasileiros tendem a ser apresentados de maneira estereotipada como, por exemplo, na imagem corporal da personagem Rosa, a única com um quadril maior que as outras mulheres da narrativa. Ainda, o personagem Billy também é apresentado como um Britânico que se veste de maneira mais formal e utiliza de expressões tipicamente relacionadas à sua cultura em todo e qualquer diálogo que tenha.

Sobre o Critério 12 (**É isento de doutrinação religiosa ou política, respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público**), constatou-se unanimidade: os três cadernos atendem completamente o critério, estando livres de doutrinações nos âmbitos mencionados.

Em relação ao Critério 13 (**É isento de publicidade ou de difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais**), percebe-se que em praticamente todo o material do curso não há quaisquer formas de publicidade ou difusão de marcas e produtos. A única exceção é o diálogo da lição 9 quando o personagem Billy cita diversas marcas de grifes (Gucci, Versace, Chanel) que o seu tio comercializa. Desta forma, este Critério é atendido parcialmente no Caderno 2, enquanto nos Cadernos 1 e 3 ele é atendido plenamente.

Já no que consta ao Critério 14 (**Os conteúdos e as atividades propostas demonstram que foram levados em conta aspectos interculturais da língua**), entende-se que este é atendido parcialmente, pois a interculturalidade se faz presente em diversos espaços do material, como por exemplo, na lição 3, quando são discutidas as divisões da vida estudantil americana (da educação infantil até a pós-graduação), na lição 8 em que se apresenta um texto sobre *Barbecue*; na pronúncia de outras nacionalidades no que se refere à Língua Inglesa, dependendo do personagem que interage nos diálogos. Há um exemplo de pronúncias Americana e Britânica no diálogo do episódio 9, nas constantes comparações entre as tradições brasileira e estadunidense como na lição 12 (*Basements*), nas diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e inglesa, como quando da explicação do uso do verbo praticar (no inglês = *to do/ to*

play/ to practice), e na apresentação das formalidades da Língua Inglesa, como por exemplo, no item *Be polite* da lição 12. Porém, sente-se a necessidade de apresentar um contexto mais globalizado, para que os estudantes tenham uma visão mais ampla do inglês falado em diferentes partes do mundo, de forma que essa interculturalidade pudesse ser melhor explorada ao discutir questões envolvendo outros países falantes da língua inglesa, além dos EUA e da Inglaterra.

O Critério 15 (**Apresenta conceitos e informações de modo correto, contextualizado e atualizado**) é abordado de modo diferenciado nos três cadernos, tendo em vista que no Caderno 1 (lições 1 a 6) foi contemplado plenamente pelo material. Entretanto, nos Cadernos 2 e 3 (lições 7 a 18) percebe-se que foi contemplado apenas parcialmente. Isso se deve ao fato de que as informações sempre aparecem de modo contextualizado fazendo uma introdução (diálogo autor-estudante) a cada atividade inserida nas lições, porém, em algumas atividades autocorrigíveis nas *Learning Activities* a resposta programada no material não aceita variações do mesmo item, entendendo-as como um erro. Um exemplo disso está na *Learning Activity - Breakfast Table*, na lição 8, que apresenta como errado o preenchimento *There isn't much butter*. Já na lição 13 encontramos pelo menos 2 erros: item *Food and Beverage*, no qual a palavra *doughnut* é considerada errada pelo material, que aceita apenas a grafia *donut*. Na *Learning Activity*, o item *Being Polite* pede que o aluno identifique a pergunta apropriada para a resposta *No sorry, only red wine*. A opção correta seria *Do you have any white wine?*, mas o material considera como correta a outra alternativa *Do you have any dishes with chicken?*. O mesmo acontece quando o material considera incorreta a alternativa *what would you like to drink?* para *I'd like an orange juice, please*, sendo erroneamente aceita a opção *What would you like to eat?*. Na lição 14, na *Learning Activity* chamada *Parts of the Body*, o material está programado para considerar certa a resposta somente se a palavra estiver no plural. Então, na oração: *We carry a bag on our...* este considera a resposta *shoulder* incorreta, embora pudesse aceitar *shoulder* ou *shoulders*. O mesmo acontece para a oração: *We kick balls with our...*, quando o material considera correta somente a resposta *feet*, embora o vocábulo *foot* pudesse também trazer significado à frase. Na lição 15, no item *24h out* há um erro de correção. A atividade pede os verbos no passado e indica como incorreta a frase: *We played cards and had a lot of fun*, que está totalmente correta. Na lição 16, no item *Comparative and superlative adjectives*, o superlativo de *ugly* é reconhecido como errado, apesar de estar escrito corretamente: *the ugliest*. Na seção *Listening* da lição 18, o segundo exercício apresenta uma resposta diferente da conversa do áudio,

no qual se ouve a expressão *busy schedule* e a resposta programada como correta apresenta-se como *crazy schedule*. Isso também acontece com a atividade de áudio 3, na qual se ouve *a singer* mas ao responder *a singer* o material considera como correta a resposta *local singers*. Há ainda, no índice do Moodle, um erro de digitação toda vez que aparece a palavra *Evaluation*, que está grafada como *Evalution*.

Em referência ao Critério 16 (**Contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, não verbal ou verbo-visual, caracterizador de diferentes formas de expressão na língua adicional**) o critério é atendido parcialmente nos três cadernos analisados. Fica visível que o material apresenta minimamente os gêneros do discurso de forma verbal ou verbo-visual, sendo a maioria em forma de lista (de compras), cardápio, *e-mail*, diálogos, vídeos dos diálogos e textos didáticos. Na lição 15, observa-se a presença de uma única canção nas *Evaluation Activities*. Acredita-se que o material poderia trazer maior diversidade de gêneros do discurso, incluindo textos multimodais mais próximos do universo dos estudantes de Ensino Médio, tais como: canções, poemas, vídeos do *Youtube*, *posts* de mídias sociais, infográficos, pinturas, mapas, anúncios, receitas, história em quadrinhos, mangás, entre outros.

No tocante ao Critério 17 (**Oportuniza a relação entre a língua adicional e as demais áreas do conhecimento**) percebe-se que ele é atendido parcialmente nos três cadernos em decorrência de haver uma relação quase inexistente com as demais áreas do conhecimento, diferentemente do que acontece nos livros didáticos do PNLD, por exemplo, nos quais a relação interdisciplinar é, geralmente, apresentada de forma mais explícita. Nas atividades do material analisado, há o enfoque em aspectos linguístico-comunicativos da própria língua inglesa, sem ampliá-los a outras áreas do conhecimento. Contudo, há, por exemplo, uma tentativa de relacionar a língua inglesa e questões de mobilidade urbana nas *Evaluation Activities* da lição 4, quando é proposto que o estudante escreva sobre os meios de transporte na sua cidade, considerando os valores das passagens, a frequência com que os utiliza. Outro exemplo diz respeito a interdisciplinaridade entre a Língua Inglesa e o componente curricular de Geografia quando se estuda sobre o clima na lição 10, item *Climate differences in the USA*, por meio da leitura de um texto no fim da lição. Ainda, de forma implícita, observa-se uma tentativa de trabalho interdisciplinar com o componente curricular Biologia, na lição 14, que trata de *Diseases* (Doenças), bem como Geografia, nas lições 16 e 17, que abordam o tema viagem.

Tendo em consideração o Critério 18 (**Apresenta conteúdo de interesse à faixa etária dos estudantes**) depreende-se que no que concerne a temática do material, o

público adolescente pode interessar-se mais do que o adulto ou infantil em função da proximidade do tema com a faixa etária, devido a diferentes aspectos linguísticos e culturais envolvidos em um intercâmbio acadêmico, o que vem a ser uma experiência que pode ser posterior a etapa que estão vivenciando. Contudo, existem diversas realidades experienciadas pelos jovens nos *campi* do IFC de forma que um possível intercâmbio pode não ser algo viável para muitos estudantes. Apesar de entenderem a necessidade do uso da língua como ferramenta de comunicação, para esses estudantes, a perspectiva de aprendizagem do idioma para uso fora do país pode ser distante. O que se percebe é que o universo deles está mais voltado para *games*, mangás, ficção científica, entre outros, o que pode gerar desinteresse destes em relação ao tema intercâmbio. Sendo assim, considera-se que o Critério 18 é atendido parcialmente nos três cadernos.

No tocante ao Critério 19 (**Apresenta as fontes/créditos dos materiais originais utilizados ao longo das lições/unidades**) percebe-se que as fontes e créditos aparecem em todos os vídeos, e no início e fim dos Cadernos de Conteúdos, sendo que em alguns vídeos o tempo dos créditos chega a ser bastante similar ao tempo de vídeo. Portanto, entende-se que o critério é atendido plenamente nos três cadernos analisados.

Analisando o Critério 20 (**Apresenta legibilidade adequada nos variados elementos gráficos: textos, imagens, cores, vídeos, ícones, entre outros**) observa-se que ele é atendido parcialmente nos três cadernos, pois os ícones apresentados ao longo dos Cadernos de Conteúdos contribuem com o estudante no direcionamento das atividades a serem desenvolvidas e dos objetivos que se almeja alcançar por meio delas. Os ícones utilizados ao longo das lições nas três versões do material seguem os mesmos padrões, facilitando o entendimento da organização da lição por parte do estudante. No PDF interativo, por exemplo, os ícones apresentados são bem claros, pois direcionam, em cada seção, a exatamente o que precisa ser feito. O *layout* não poluído é outro ponto positivo. Já a representação das imagens das personagens (cores, tons e repetições de vestuário) deixa a desejar por não representar uma realidade mais adequada ao contexto apresentado, por exemplo quando Rosa vai jogar basquete e está vestindo o mesmo figurino de outros momentos, inclusive joga calçando sapatos de salto, na lição 11 do Caderno 2. Além disso, observa-se que a narrativa é construída a partir da utilização de animação 2D e não 3D, o que possibilitaria uma noção de profundidade dos cenários e personagens, diminuindo a artificialidade aparente nos episódios da narrativa. Ainda, de acordo com esse critério, observa-se que os mate-

riais não fazem uso de fonte com serifa, o que facilita a leitura na tela especialmente do PDF interativo e do *Moodle*. Todavia, o PDF interativo e o *Moodle* fazem uso de cores em tom pastel o que dificulta a leitura do material em razão do uso de pouco contraste. Um exemplo disso são as *Integrated Activities* que estão todas em cinza claro, prejudicando a percepção e o contraste das letras e da tela, bem como dos ícones utilizados pelo *Moodle*. Contudo, o Caderno de Conteúdos consegue equilibrar as tonalidades clara e escura para destacar as partes essenciais da atividade das partes não tão importantes, o que pode facilitar a compreensão, como por exemplo, na aula 10, o item *What's the buzz* está em cinza claro porque sinaliza a parte da lição em que o estudante se encontra, e *Weather* está em um tom mais escuro porque sinaliza o vocabulário que aparecerá na atividade.

8.3.4 Análise do Bloco 2 – Habilidades Linguísticas

Analisando o Critério 21 (**As atividades e textos exploram estratégias de leitura e compreensão auditiva que promovam a compreensão detalhada e global dos textos escritos e orais apresentados**), atendido parcialmente em todos os cadernos, percebe-se que as estratégias de compreensão escrita e auditiva são pouco exploradas, pois as atividades direcionam a aprendizagem em um modelo controlado, não possibilitando ao estudante uma compreensão global e autônoma. Além disso, não há textos longos, somente parágrafos curtos de 3 a 4 linhas (no máximo), não permitindo a prática de estratégias de leitura de forma mais efetiva. Sente-se falta da mobilização de estratégias de leitura como *skimming* (leitura rápida), *scanning* (leitura específica), cognatos e falsos cognatos, *guessing* (adivinhação), entre outras. Dessa forma, fica perceptível o fato de os textos estarem sempre focados em alguma atividade específica de vocabulário ou gramática e não levarem o leitor a fazer uma atividade de reflexão/compreensão geral do texto. Um exemplo pode ser observado após o diálogo *What's the weather like there?* (lição 10) cuja orientação é levar o estudante a seção 3 da lição, na qual há uma explicação sobre o uso do pronome *it*, advérbios de frequência e formas de responder à pergunta apresentada no diálogo, ou seja, não há nenhuma atividade significativa de uso do diálogo, somente uma introdução para os aspectos gramaticais da estrutura que aparece nesse. O mesmo acontece na compreensão auditiva. Os diálogos são vistos como uma introdução para novo vocabulário e as estruturas gramaticais que serão apresentadas nas lições. Um exemplo é observado no diálogo *What's the weather like there?* na lição 10, apresen-

tado anteriormente, no qual o estudante ouve o áudio do diálogo e posteriormente é direcionado a itens específicos de estruturação da língua.

Já no Critério 22 (**Propõe atividades de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura, que contemplem a interação texto-leitor**) depreende-se que as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura não são desenvolvidas, nos três cadernos, enquanto processo interativo (processos do texto para o leitor - *bottom up* e do leitor para o texto - *top down*). São questões mecânicas, com perguntas de simples localização no texto, como por exemplo, na atividade de compreensão textual da lição 3, em que são feitas as seguintes perguntas para o estudante: 1 - Qual a ocupação do tio? Copie a frase do texto em inglês, que contém essa resposta. 2 - Qual a localização do comércio dele? 3 - O que ele vende?

Ainda é possível observar que as atividades do material apresentam enunciados que não levam o estudante a refletir sobre o tema e, por conseguinte, não podem ser considerados suficientes como atividades de pré-leitura, mas uma forma de orientação da proposta que se segue, tendo em vista que o curso foi construído para ser utilizado pelo estudante sem o auxílio imediato do docente. Dessa forma, considera-se que o material não propõe atividades de pré-leitura, e de pós-leitura que contemplem a interação texto-leitor. Há somente a presença de atividades de leitura que também não são consideradas críticas, tendo em vista que não solicitam do leitor nada mais do que a aprendizagem do vocabulário e da gramática, não havendo espaço para debate/discussão de forma a transcender a leitura para os problemas contemporâneos.

Em relação ao Critério 23 (**Propõe atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica**) verificou-se que ele não é atendido nos Cadernos 1 e 2, visto que as atividades não convidam o aluno a posicionar-se criticamente como sujeito. Parece existir um vínculo direto entre as estruturas linguísticas estudadas ao longo da lição com as atividades de produção escrita, como, por exemplo, na lição 1 (Escreva sobre sua rotina utilizando o presente simples). De forma geral, nestes cadernos, as atividades de escrita e de leitura não sugerem questões problematizadoras para que o estudante reflita criticamente sobre si ou sobre sua realidade durante os processos de ler e de escrever. Em algumas situações, os estudantes precisam apenas fazer reflexão metalinguística para encontrar opções de léxico e sintaxe para desenvolver as *Evaluation Activities* nas seguintes situações: lição 7 - *Academic routine*, lições 8 e 9 - *Shopping list (fridge and birthday present)*, lição 10 - descrição do clima, lição 11 - *likes and dislikes* (texto sobre uma

garota com atividade de copiar frases do texto e traduzir o texto), lição 12 - descrição de casas, cidades, locais com os verbos *there is/are*.

Já no Caderno 3, o Critério 23 é atendido parcialmente, considerando-se a falta de atividades de leitura e escrita comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. Tal fato é percebido, em especial, nas *Learning Activities* que limitam as respostas dos alunos, o que não dá margem para um aprofundamento da reflexão crítica. Todavia, neste Caderno, verifica-se uma tentativa de desenvolvimento do Critério 23 nas atividades de *Writing*, quando o estudante é submetido a atividades que trazem a possibilidade de refletir e expressar um pouco da sua vivência em forma de texto escrito, como, por exemplo, na lição 15 (*What did you do last weekend? Where did you go? Did you have a nice time? Write a small text telling about the fun you had.*) e na lição 16 (*After talking so much about other cities, it's time to write about your own. Compare your hometown with another city from your country. Use the three ways of comparison seen in this class.*) e na lição 17 (*What are your plans for a future trip? Write a text describing your intentions and plans, such as where to stay, how to travel, where to go, who to go with and how long to stay. Send your text to your tutor.*). Todas essas propostas de produção escrita estão localizadas nas *Evaluation Activities*. Contudo, entende-se que, em grande parte do material, não há a possibilidade de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo para que o aluno possa construir conhecimento a partir das propostas de leitura e escrita.

Sobre o Critério 24 (**Os materiais audiovisuais promovem a compreensão oral a partir de produções de linguagem características da oralidade na língua adicional**) julga-se que o critério é atendido plenamente nos três cadernos, pois as lições são acompanhadas de diálogos em diversas situações comunicativas vividas pelas personagens na narrativa transmídia, tais como: fazer compras no shopping, voluntariar-se na universidade, registra-se em uma nova disciplina, mencionar prazos para entrega de trabalhos, conversar sobre hábitos alimentares, mencionar diferenças climáticas, falar sobre esportes e habilidades físicas, solicitar e emprestar itens pessoais, fazer pedidos em restaurantes, falar sobre a saúde, entre outras.

Analisando o Critério 25 (**Apresenta excertos orais típicos de variações linguísticas de falantes da língua adicional**), entende-se que essa apresentação é feita de forma parcial, nos três cadernos, uma vez que o material pouco privilegia variações linguísticas da língua inglesa como língua global, focando quase que exclusivamente em excertos orais advindos dos EUA e Inglaterra, como na aula 13, que apresenta na seção *Integrated Media* exemplos de variações vocabulares entre estes

países, tais como *bill vs. check, sweets vs. candy, chips vs. french fries, biscuits vs. cookies* e *aubergine vs. eggplant*. Ou ainda, na aula 9, onde se dá o encontro entre Carly (Americana) e Billy (Britânico) conversando sobre marcas de grife. Em algumas lições há a presença de gírias, sempre destes dois países, como na lição 9: *bloody bastard*, gíria britânica, ou na lição 8 *Yummy*, gíria americana.

Em relação ao Critério 26 (**Oportuniza atividades de produção oral que possibilitem aos estudantes interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas**), a análise mostra que esse critério não foi atendido em nenhum dos três cadernos. Ao longo das lições, os estudantes podem assistir aos episódios e fazer atividades de *listening*, que se caracteriza como uma prática de recepção oral, de mão única. A interação entre pares, ou até mesmo com o tutor, não é apresentada de maneira significativa. As produções orais são também unilaterais (os estudantes enviam arquivos de áudio - atividades propostas no item *Evaluation activities*), e apresentam situações distintas, como por exemplo: a produção de uma lista de compras (lição 9) e a descrição do tempo/clima (lição 10). A recepção e produção oral unilaterais não permitem situações de troca de turno, o que anula a interação significativa, como pode-se observar na lição 13 (*Imagine you are in a restaurant. Using the vocabulary from this lesson and the expression May I, order food and drinks. Use the recording tool to send the sentences to your tutor*), na lição 14 (*Tell us about a health problem you had in the past. Include time expressions and the vocabulary about human body and diseases. Use the recording tool to send your sentences to your tutor.*), na lição 15 (*In details, tell us what you did yesterday - from the time you woke up to the time you went to bed. Record yourself using the audio tool.*), na lição 16 (*How about establishing some differences between Brazilians and Americans? Use the adjectives from the box and record comparative sentences using the audio tool.*) e na lição 17 (*Talk about your plans and intentions for the next five years. Speak for about two minutes and use gonna if you feel confident. Use the recording tool and send your sentences to your tutor.*)

Já no Critério 27 (**Promove atividades de produção escrita que a consideram como processo de interação, que exige definição de parâmetros comunicativos - quem, para quem, com que objetivos - , apoiada em um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos e gêneros do discurso e está submetida a processo de reescrita do próprio texto**) a análise mostra que esse critério foi atendido parcialmente, já que as atividades de produção escrita são vistas, em parte do material, pelo viés do produto final e não do processo. Como exemplo, há em cada lição atividades focadas em completar lacunas (atividades autocorrigíveis).

Esse tipo de atividade programada não permite o desenvolvimento do processo da escrita como interação.

No Moodle há um total de três atividades de produção escrita (*Evaluation activities*) por caderno, que solicitam aos estudantes desenvolver os itens lexicais e gramaticais estudados nas lições, como por exemplo, na lição 9: *You are shopping: Write sentences using the present continuous to describe your actions while you are at the department store*, ou ainda, na lição 18: *How would you explain the passion that Brazilians have for football? Use reasons and examples to support your response*. Observa-se a ausência do processo de interação autor-leitor já que o texto será supostamente lido por um tutor. Nenhuma atividade menciona como o *feedback* do texto é feito. As orientações para as produções textuais não apresentam os critérios de avaliação de cada texto de forma que possam levar o estudante ao processo de reescrita textual, por outro lado, o material atende minimamente aos parâmetros comunicativos (de quem, para quem, com que objetivos) necessários para a produção escrita. Sendo assim, há um entendimento de que a escrita se pauta em convenções relacionadas a contextos, pois há a preocupação em ambientar os estudantes através dos enunciados, mas não há a preocupação com gêneros do discurso que fomentem o pensamento crítico-reflexivo no processo de escrita/reescrita do próprio texto. Entende-se que o papel dado aos estudantes pelo material nas propostas de produções escritas é imposto nos enunciados de produção individual, limitando suas possibilidades de expressão crítico-reflexiva. O próprio ato de produção direcionada apenas ao caráter avaliativo implica em um entendimento normativo do aprendizado, desvirtuando os objetivos do discurso como prática social.

8.3.5 Análise do Bloco 3 – Linguagens do Material Didático

Analisando o Critério 28 (**Apresenta linguagem hipertextual, estabelecendo conexões entre os conteúdos e atividades propostas e permitindo maior autonomia do estudante em relação à sequência de acesso ao material**) entende-se que esse critério é atendido de forma parcial. Embora o material apresente linguagem hipertextual que estabelece conexões entre os conteúdos e as atividades propostas, esta linguagem não permite maior autonomia do estudante. Observa-se que ele é guiado a acessar o material de forma sequencial e linear dentro de cada lição e entre as lições, seguindo uma rotina fixa, guiada e programada. Um exemplo de indicação é encontrado na lição 7, no exercício 3, no qual o aluno é convidado a fazer a leitura e

acompanhar o diálogo sobre a rotina na universidade. Em seguida, o material instrui o aluno a acompanhar outras atividades que são desenvolvidas naquele espaço (atividade 3.1). Apesar de disponibilizar conexões, estas funcionam apenas dentro da lição e não para o módulo como um todo e nem para ligações externas (como *hiperlinks* da web, por exemplo, que caracterizam a linguagem hipertextual).

Com relação ao Critério 29 (**Apresenta linguagem hipermídia e multimodal, buscando integrar e tornar os materiais mais atrativos aos estudantes**) novamente entende-se que o critério foi atendido apenas parcialmente, como se justifica a seguir. Por um lado, o material apresenta linguagem hipermídia e multimodal, integrando *Moodle*, PDF interativo e Caderno de Conteúdos como por exemplo, quando permite ao estudante clicar no material através do PDF interativo e ouvir vocabulário, estruturas, textos, diferentemente do que acontece com um livro didático físico. Pode ainda o estudante em seguida migrar para o *Moodle* para assistir aos episódios e resolver atividades. Por outro lado, o aspecto multimodal (apresentação em três diferentes formatos: Caderno de Conteúdos, PDF interativo e *Moodle*) por si só não garante alcançar o objetivo de tornar o material atrativo para os estudantes, porque a narrativa se dá através de animação 2D. Por consequência, nota-se que a opção pelo *design* da animação e das personagens nela contidas é fruto do que poderia ser produzido à época da criação deste material (2014). Com a evolução tecnológica, nossos estudantes já têm acesso a outros tipos de imagem e de som típicos dos vídeos aos quais assistem ou os que eles mesmos produzem. Por esta razão, o primeiro contato com os episódios da narrativa pode ser até um pouco desmotivador.

Analisando o Critério 30 (**Apresenta linguagem clara, compreensiva, dialógica e reflexiva, promovendo oportunidades para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências**) a análise mostra que esse critério foi atendido parcialmente nos três cadernos avaliados, pois o material apresenta linguagem clara, compreensiva e dialógica, porém quanto ao quesito 'reflexiva', fica em débito, uma vez que não contribui para o desenvolvimento de um aluno mais crítico e cidadão a partir das lições. Para exemplificar a clareza do material, aponta-se que os materiais são extremamente autoexplicativos e trazem informações diversificadas para os estudantes conhecerem a cultura e aspectos diferenciados da língua. Como por exemplo, na lição 9, do Caderno de Conteúdos, há um comentário indicando ao estudante um aspecto diferenciado da língua no que se refere ao uso de alguns verbos no *Present Continuous* (traz informação extra ao explicar que alguns verbos, em inglês, não poderão ser utilizados no

Present Continuous). Contudo, o estudante tem uma participação mais receptiva do que ativa no processo de ensino-aprendizagem, conforme observa-se nos exercícios autocorrigíveis. Percebe-se que o único momento em que o estudante complementa e enriquece o processo com suas vivências dá-se através das *Evaluation Activities* quando é solicitado a produzir textos orais ou escritos, ainda que estes sejam limitados ao uso das estruturas estudadas na lição e não se configuram como experiências de interação na língua alvo, como defendido anteriormente. A exemplo disso, na lição 7, quando o estudante é convidado a relatar sua rotina acadêmica, ou lição 18, quando a proposta de produção escrita é que o estudante se imagine em uma escola de inglês em Chicago e seu professor lhe pede para escrever um texto sobre sua vida no Brasil.

A tentativa de expressão da linguagem dialógica pode ser observada na medida em que o material traz uma preocupação em substituir a imagem/voz do professor (já que se trata de curso a distância), especialmente nos Cadernos de Conteúdo, na seção *Here we go!*, que introduz cada lição, na qual se pode observar a atenção dada à contextualização da aula, característica da presença do professor, onde se lê: “nesta aula você estudará” ou “nesta aula você retomará”. Porém, com exceção das atividades ao final do Módulo, não há muito espaço para que os estudantes interajam fazendo uso da língua ou manifestem suas opiniões de forma crítica e reflexiva.

Em relação ao Critério 31 (**Apresenta linguagem icônica, levando à quebra do raciocínio linear, as ações de reflexão-ação-reflexão e autorregulação da aprendizagem pelo estudante**) entende-se que esse critério foi atendido parcialmente nos três cadernos avaliados, pois embora o material apresente linguagem icônica, ela apenas ajuda na identificação das atividades que se repetem ao longo das lições (como exemplos, o ícone da caixa de som para representar atividade de áudio, o ícone [A-Z] para apresentar o glossário, ou o ícone do ponto de exclamação no PDF interativo para trazer uma curiosidade na seção *Mind the gap*), mas não contribui de forma efetiva para a quebra do raciocínio linear, para as ações de reflexão-ação-reflexão e para a autorregulação da aprendizagem. Para ilustrar a ideia da ausência de quebra do raciocínio linear, que pode promover ações de reflexão-ação-reflexão, pode-se citar a seção *Mind the Gap* na lição 13, cujo tema é Restaurante. A informação contida nesta seção aborda a diferença no atendimento em restaurantes nos Estados Unidos em que eles servem água gratuitamente. O texto informa ainda que a água servida é de torneira, vem em uma jarra, mas é filtrada (lei nos Estados Unidos) e que pode ser *refilled* (reposta) várias vezes. Sugere então que se o estudante for pedir água em um restaurante americano, deve especificar se é *tap water* (água da torneira) ou *mineral*

water (água mineral). O texto se encerra sem provocar o estudante a se questionar se haveria outros países com esse sistema ou outras associações, contrastes e comparações, além das implicações decorrentes da prática abordada. Ainda na Aula 13, a seção *Getting on* (que, segundo as descrições do próprio material, tem por finalidade acrescentar informações sobre o conteúdo podendo encaminhar o estudante para uma mídia interativa, para um *site* ou para um conteúdo textual), traz uma tentativa de provocação: “Saiba mais sobre a rotina de alguns restaurantes na América do Norte em *Wait a minute*”, tópico que faz parte do *Integrated Media*, mas a ausência de um *link* que leve o estudante a este tópico também pode ser um fator desmotivante.

8.3.6 Análise do Bloco 4 – Avaliação e Autoavaliação

Em relação ao Critério 32 (**Deixa claro os critérios de avaliação**), entende-se que a exposição de critérios avaliativos é feita de forma parcial em todos os cadernos analisados, pois não há menção explícita a eles ao longo do Módulo 1. Todavia, há nas instruções das atividades alguns elementos que sinalizam para o estudante o que ele deverá incluir em sua produção. Como exemplo, na lição 5 do Caderno 1, o léxico que deverá estar presente na escrita é mencionado no enunciado: “Escreva um pequeno parágrafo contendo sua descrição física. Inclua detalhes sobre sua altura, tipo físico, cabelo, pele, olhos e outras características que você considere relevantes”. Percebe-se que no exemplo acima, assim como em outros, não há clareza do que é esperado para atingir uma boa avaliação. Em outras palavras, não há especificações de critérios para avaliação, havendo apenas orientações norteadoras que levam o estudante a produzir um texto utilizando os itens sintáticos e lexicais trabalhados na lição, como pode-se observar na lição 10, na atividade intitulada *What’s the weather like?*, a qual é composta de quatro perguntas norteadoras da produção oral do estudante (levando-o a falar do clima em sua cidade), sem apontar critérios de avaliação. Nas atividades de *writing* e *speaking* há um direcionamento no sentido de atender critérios avaliativos que não são explícitos, como produção escrita com limitação de palavras (150 palavras) e produção oral com limite de tempo (1-2 minutos) que levam o estudante a entender os direcionamentos como requisito para atribuição de nota máxima, porém o aferimento da qualidade da produção permanece subjetivo, ficando a cargo do professor.

No Critério 33 (**Propõe atividades avaliativas ao longo do curso**), atendido em todos os cadernos, verifica-se que as atividades avaliativas ocorrem ao longo de cada

lição a partir das *Learning Activities*, nas quais o estudante é avaliado continuamente através de exercícios autocorrigíveis que podem ser entendidos como autoavaliação, e ao final delas, através das *Evaluation activities* (como avaliação), que demandam uma produção oral ou escrita, mas sem apresentar critérios avaliativos específicos. Acrescenta-se ainda que todas as lições permitem aos estudantes trabalhar os conceitos apreendidos no sentido de fazer uso dos insumos recebidos.

Analisando o Critério 34 (**Utiliza AVA que permite/possibilita a avaliação dos estudantes por meio de acesso destes ao conteúdo e da realização das atividades propostas**), atendido em todos os cadernos, observa-se que, por meio dos recursos que são fornecidos através do AVA, é possível que o tutor/ professor visualize o acesso e as atividades desenvolvidas pelos estudantes no ambiente *Moodle*, dentre eles, na aba notas/relatório geral, tem-se o critério de controle do acesso realizado. Porém, não há no Guia do Formador (IFSUL, 2014) a indicação de como o docente deve conduzir a avaliação do estudante.

Já o Critério 35 (**Propõe atividades de avaliação e autoavaliação que integrem os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem, buscando harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional**), é atendido de forma parcial por haver poucas atividades de avaliação/autoavaliação que possuam equilíbrio entre aspectos linguístico-discursivos e culturais. Tal afirmação pode ser verificada na avaliação da lição 4 do Caderno 1, na qual encontra-se a seguinte instrução: "Quando vamos a um país estrangeiro é muito comum compartilharmos informações sobre como funcionam as coisas em nosso próprio país. Que tal começar a fazer isso desde já? Fale sobre os meios de transporte em sua cidade natal, o valor das passagens, e para que você os utiliza. Acrescente as informações que achar interessante". Nesse exemplo, nota-se a tentativa de envolver a questão cultural, trabalhando aspectos da expressão e não da compreensão na língua adicional. As lições do Caderno 2 que apresentam atividades avaliativas de produção escrita que procuram atender a essa proposta são: lição 9 (*you are shopping - Imagine you are shopping for a friend's birthday party. So, you need a present to your friend and new clothes to wear at the party. Write sentences using the present continuous to describe your actions while you are at the department store*), lição 10 (*The weather in my town - What's the weather forecast for the next few days in your town? Write a small text explaining the weather conditions in detail*) e lição 12 (*famous homes - Watch the video "Palácio da Alvorada por dentro" and describe the palace using "there is, there are"*). Embora essas ativida-

des visem envolver a questão cultural, ainda se restringem ao aspecto da expressão/ produção e não da compreensão/recepção na língua adicional. Além disso, não é uma expressão espontânea, mas sim controlada (com tópicos e estruturas específicas que o aluno estudou em cada lição).

Já em relação às atividades avaliativas de produção oral, nas *Evaluation Activities* os estudantes podem gravar áudios mais longos para enviar para os tutores, o que pode permitir o desenvolvimento do Critério 35, tendo em vista que nesses áudios há espaço para o estudante buscar harmonizar conhecimentos linguístico-discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua adicional, como por exemplo na lição 10 na *Evaluation Activity* chamada *What's the weather like?* na qual todos os passos são dados para que o estudante desenvolva a tarefa conforme o objetivo proposto: *"It's time to talk about the weather. Answer the following questions using the recording tool. Send them to your tutor: 1. What's the weather like today in your town? 2. Do you listen to the weather forecast? 3. What's the best time of year to visit your town? 4. What do you usually do when it rains?"*. Contudo, não é um contexto que considera uma situação de real interação, com troca de turnos entre tutor e estudante em uma conversa, mas um recorte de fala através do envio de um áudio para avaliação.

Quanto ao Critério 36 (**O material didático permite que o aluno avalie suas possibilidades e limitações, frente aos aspectos qualitativos e quantitativos de sua participação e aprendizagem**), este é atendido parcialmente nos três cadernos. Considera-se que o material permite a avaliação por parte do estudante através de *feedback* instantâneo de seus erros ou acertos ao fazer os exercícios autocorrigíveis tanto no PDF interativo quanto no *Moodle*, ou refazê-los no intuito de retomar os pontos onde ainda comete erros, o que viabiliza o aspecto quantitativo das possibilidades e limitações do estudante. Por outro lado, a estrutura do material didático para o *feedback* relativo às produções escritas e orais dos estudantes nas *Evaluation Activities*, por meio do *Moodle*, não atende ao critério no aspecto qualitativo já que depende do formato da devolutiva pelo tutor. Ademais, devido à falta de critérios avaliativos na maioria das atividades, não há como o estudante ter uma previsão de como este *feedback* será dado.

8.4 Considerações Gerais

Apresentam-se a seguir, algumas considerações gerais acerca da avaliação do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, de forma a complementar

as análises reportadas nas seções 8.3.1 e 8.3.2 deste Capítulo. As análises buscaram investigar os aspectos teórico-metodológicos do material a fim de subsidiar a tomada de decisão quanto à viabilidade de uso desse material pelo CLIFC (Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense), em diferentes modalidades de ensino: regular, a distância ou híbrido.

Observou-se, inicialmente, que o Módulo I do Curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas, utilizado como referência para a avaliação, apresenta as competências linguísticas do nível A1 indicadas pelo QECRL, divididas em Conteúdos Linguísticos, Lexicais e Ações Comunicativas em um total de 200h de aula a distância. O curso de Língua Inglesa do CLIFC baseia-se nas mesmas competências linguísticas do QECRL, mas está organizado de forma a contemplar os níveis A1 e A2 deste quadro em três níveis: Básico 1, Básico 2 e Básico 3, de 60h cada, totalizando 180h de Nível Básico. Essa informação indica que mesmo ministrando uma quantidade de horas-aula similar, o curso de Língua Inglesa do CLIFC abarca um nível de conhecimento acima do Módulo I do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas.

Na primeira etapa da análise percebeu-se que não há uma compatibilidade total e com a mesma ordenação entre os conteúdos propostos pelo material didático citado e os previstos pelo Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa (PPC) ofertado pelo CLIFC (ver subseção 8.3.1). No Caderno 1, a maioria dos Conteúdos Linguísticos, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas previstos no material do curso e-Tec Idiomas são compatíveis com os propostos pelo PPC institucional, havendo poucos itens em que essa compatibilidade ocorre de forma parcial. Já nos Cadernos 2 e 3, grande parte dos Conteúdos Linguísticos são compatíveis com o PPC institucional, sendo que os Conteúdos Lexicais e as Ações Comunicativas, na sua maioria, possuem compatibilidade parcial com o documento. Notou-se, ainda, que os Conteúdos Linguísticos, Conteúdos Lexicais e Ações Comunicativas de um mesmo Caderno do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas, correspondem a conteúdos previstos ou que podem ser abordados em diferentes níveis/módulos do PPC institucional. Constatou-se também que são poucos os conteúdos dos Cadernos 1, 2 e 3 que não possuem compatibilidade com o PPC institucional.

A análise da Etapa 2, realizada a partir de critérios que contemplam a preocupação com o ensino-aprendizagem das quatro habilidades linguísticas de uma língua adicional (compreensão leitora e auditiva, produção oral e escrita), além de outros indicadores (ver subseção 8.3.2), mostrou que 16 dos 20 critérios estabelecidos para o **Bloco I - Características Gerais**, foram atendidos parcialmente. Essa parcialidade

encontra-se, por exemplo, nas propostas de atividades que consideram a linguagem como processo de interação, uma vez que algumas delas têm apenas na relação estudante - tutor a possibilidade de haver uma comunicação real. O mesmo também é percebido na falta de atividades que apontem a diversidade cultural, social, étnica, etária e de gênero. Da mesma forma, o material favorece apenas parcialmente o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico-reflexivo, tendo em vista que as atividades pouco contribuem para o desenvolvimento de um estudante-cidadão. Além disso, o material não apresenta grande variedade de gêneros do discurso, e faz pouca relação com as demais áreas do conhecimento.

Ainda no Bloco I, quatro critérios foram atendidos plenamente, tendo em vista que o material apresenta diferentes situações linguísticas, demonstra sistematização de conhecimentos linguísticos, é isento de doutrinação e apresenta as fontes e créditos dos materiais apresentados.

Em relação aos sete critérios analisados no **Bloco II - Habilidades Linguísticas**, conclui-se que apenas um foi atendido plenamente, no que concerne aos materiais audiovisuais promoverem a compreensão oral através das características da oralidade na língua adicional. Outros cinco critérios foram atendidos parcialmente, por estarem relacionados à presença de excertos orais típicos de variações linguísticas da língua adicional, à ausência do emprego de propostas de pré-leitura e pós-leitura, bem como de produção escrita comprometida com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica. Contudo, apenas um critério desse bloco deixou de ser atendido pelo fato de o material não possibilitar o desenvolvimento da produção oral de forma que os estudantes pudessem interagir significativamente na língua adicional, em diferentes situações comunicativas.

Já no **Bloco III - Linguagens do Material**, todos os critérios foram atendidos de forma parcial, pois embora o Módulo 1 apresente linguagens diversificadas - hipertextual, hipermídia, icônica e multimodal, o objetivo nem sempre é atendido. A parcialidade pode ser percebida na ausência de *hyperlinks* da *web* (no caso da linguagem hipertextual) e a linguagem dialógica, por sua natureza, não poder ser desenvolvida de forma eficaz por ser um curso a distância.

Observando o **Bloco IV - Avaliação e Autoavaliação**, concluiu-se que dois critérios foram plenamente atendidos no que diz respeito à presença de exercícios auto-corrigíveis e uso do AVA para acompanhamento do estudante. Os outros três critérios foram parcialmente atendidos, pois poucas atividades possuem o equilíbrio entre

aspectos linguístico-discursivos e culturais. Os critérios de avaliação das atividades poderiam ser mais claros e detalhados para o estudante, além de permitirem que este pudesse avaliar-se não apenas quantitativamente, mas também de forma qualitativa.

Prosseguindo na análise, outros aspectos mostraram-se relevantes enquanto foi realizada a análise exposta na subseção 8.3.2. Percebeu-se que as *Learning Activities* foram elaboradas a partir das personagens e do contexto da história de Rosa, o que torna a narrativa transmídia importante para o uso desse material didático. Caso o docente não pudesse usar o material cronologicamente como ele é apresentado, isso dificultaria o processo de aprendizagem. Outro aspecto evidenciado nesta seção, diz respeito às atividades autocorrigíveis. Após clicar para verificar se um exercício foi respondido corretamente, não há uma sinalização de que a atividade foi finalizada, ela sempre retorna ao início do exercício. Entende-se que falta um indicativo do que fazer depois de checar/corrigir a atividade.

Outra questão observada foi a duração dos créditos (pré e pós) dos vídeos: são longos e o episódio em si é curto, o que pode gerar desinteresse por parte dos estudantes. Ainda em relação aos episódios animados, o visual das personagens é sempre o mesmo, independentemente do contexto em que estão inseridos (ginásio de esportes, lanchonete, escola, dentro de casa etc.), fato este que pode denotar falta de veracidade e/ou conexão com a realidade nos vídeos apresentados.

Quanto às atividades que podem ser diversificadas no AVA, na seção *Evaluation Activities*, pode-se afirmar que certas dúvidas permanecem: como funciona a postagem de atividades que solicitam gravação para envio aos tutores? Como o aluno envia as produções textuais escritas e de que forma é enviado o *feedback* das tarefas aos alunos? Entende-se que somente o acesso a uma turma real sanaria essas dúvidas para que pudéssemos entender e visualizar os procedimentos da parte móvel do AVA Moodle.

Ainda, o material e-Tec Idiomas utiliza vários *softwares* necessários para seu pleno funcionamento que estão ultrapassados, o que se torna um elemento limitador para a viabilidade de uso. Atualizar o material demandaria uma significativa alteração de todas as configurações existentes para que ele pudesse atender aos usuários de forma prática. O próprio PDF interativo é um arquivo muito extenso, ocasionando problemas para sua execução em determinados computadores. Ele ocupa muito espaço na memória dos equipamentos e muitos estudantes não teriam condições de baixá-lo em suas máquinas ou celulares (estes não são compatíveis com o formato do arquivo).

Após a análise técnico-pedagógica do material didático do curso de Inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras, objetivando buscar subsídios para amparar a tomada de decisão quanto à viabilidade de uso desse material pelo CLIFC (Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense), acredita-se que em um cenário de modalidade de ensino regular, o material tornar-se-ia inviável devido à sua concepção e apresentação, ou seja, ele foi pensado para ser um curso a distância, no qual o aluno interage com os elementos do curso, diferentemente de uma sala de aula, na qual ocorrem inúmeras situações de interação entre estudantes e docente. Além disso, o material não poderia ser utilizado integralmente em todas as aulas e precisaria de complementação, o que dificultaria o acompanhamento da narrativa transmídia. Outro aspecto a considerar são os limitadores tecnológicos, no que diz respeito às atualizações de softwares e sistemas, citados anteriormente, que dificultariam o trabalho pedagógico.

Em um cenário de modalidade de ensino híbrida, o material analisado encontra-se em consonância com a oferta, pelo Instituto Federal Catarinense, de um curso de língua adicional híbrido, principalmente pela possibilidade de agregar a essa proposta de ensino alguns encontros presenciais que garantam práticas para o desenvolvimento da habilidade de produção oral, promovendo, assim, interações reais entre estudantes. Como observou-se também nos cadernos analisados, raramente são propostas atividades em que se discutem questões sociais, raciais e de gênero, o que pode contribuir para que o estudante adquira a crença de que aprender uma língua adicional está desconectado de reflexões acerca desses temas. Da mesma forma, não se percebeu no material a preocupação em conceber a língua-alvo como língua adicional. Como se sabe, o termo **língua adicional** remete a algo que vem em adição à nossa língua materna, em oposição à **língua estrangeira** que remete a algo que não nos pertence. A língua pertence a quem fala (não é propriedade de uma nação) como demonstram os pesquisadores de ILF (Inglês como Língua Franca). Assim, acredita-se que nesses encontros presenciais o tutor também possa lançar mão desses temas, tornando mais cidadão o processo de aprendizagem da língua adicional. Os limitadores tecnológicos, citados na modalidade de ensino anterior, também podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem na modalidade híbrida.

Considerando-se um cenário de modalidade de ensino a distância (EAD), o material do curso e-Tec Idiomas poderia ser viável mediante certas adaptações tecnológicas: utilização de armazenagem em nuvem para evitar a sobrecarga da memória dos equipamentos, atualização da animação em 3D, adaptação do material para a

instalação em smartphones via lojas de aplicativos, bem como torná-lo compatível com os sistemas IOS e Android. Também há a necessidade de adaptar o material ou o ambiente virtual de aprendizagem para que as interações tutor-estudante e estudante-estudante possam efetivamente acontecer (talvez o uso de chats ou fóruns). Entretanto, ainda assim seria necessário o uso de outras ferramentas tecnológicas para que houvesse interação oral que fosse além dos pequenos áudios que os estudantes postam no Moodle para o tutor.

Outrossim, é importante ressaltar que o material analisado não dispõe de subsídios para reflexões sobre questões sociais, raciais e de gênero, tão importantes para que o estudante entenda que o ato de aprender uma língua não está isento de discussões que permeiam o seu dia a dia. Dessa forma, seria importante entender como funciona a parte flexível do *Moodle* para que outras leituras e atividades possam ser inseridas no ambiente virtual de aprendizagem.

Por último, vale ressaltar a questão da não compatibilidade total dos Conteúdos Linguísticos, Lexicais e Ações Comunicativas do PPC institucional com o material analisado. Tal fator pode dificultar a compreensão da narrativa transmídia (já que o curso será EAD), dos diálogos propostos ou mesmo da proposta pedagógica do material, visto que alguns dos conteúdos de um mesmo Caderno do curso e-Tec Idiomas encontram-se em diferentes níveis/módulos do curso ofertado pelo CLIFC, requerendo adaptações por parte do docente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Qualificação Profissional em Língua Inglesa.** Blumenau, 2019. Disponível em: <https://centrodelinguas.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/45/2020/03/Projeto-Curso-Qualificação-Profissional_INGLÊS.pdf>. Acesso em: 06 jul 2020.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO GRANDENSE (IFSUL). **e-Tec Idiomas sem Fronteiras.** Disponível em: <<http://cpte.ifsul.edu.br/>>. Acesso em: 02 jun 2020.

Em busca de material didático para subsidiar a prática pedagógica em cursos do CLIFC: uma análise do curso de inglês do Programa e-Tec Idiomas sem Fronteiras

_____. **Guia do formador.** Rio Grande do Sul, Pelotas, 2014. Disponível em: <http://idiomas.ifsul.edu.br/conteudo/ingles/modulo_01/pdf/guias_estudante_e_formador/ING_guia_formador.pdf>. Acesso em: 02 jun 2020.

_____. **Projeto Pedagógico dos Cursos e-Tec Idiomas sem Fronteiras na modalidade de educação a distância, no âmbito da Rede e-Tec Brasil:** Idioma Inglês - Idioma Espanhol - Idioma Português para Estrangeiros. Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://portal2.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3613&Itemid=4>. Acesso em: 05 jun 2020.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, FREITAS, Maria Auxiliadora Silva. Evaluation of Materials for Teaching Online Education Course of UAB: Analytical Perspective and Reconstructive. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v. 02 ago. 2013, p. 537-553.

9

Contribuições do Instituto Federal Catarinense para a inclusão escolar de pessoas Surdas: da legislação à implantação do Núcleo Bilíngue Libras – Língua Portuguesa

Jorge da Cunha Dutra

Samara dos Santos

Dominique Calixto

Cristiane Aparecida Lissak

Ao analisarmos o ser humano, em sua constituição, conseguimos perceber que a diversidade é uma das características que marcam a nossa espécie; característica esta que contempla as nossas diferenças culturais, de gênero, de etnia, entre outras pluralidades que compõem a humanidade. Segundo Gusmão (2000, p.12), “Mais que as diferenças, o que está em jogo é a imensa diversidade que nos informa é o que nos constitui como sujeitos de uma relação de alteridade”. Sobre a alteridade, esta “revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso” (GUSMÃO, 2000, p. 12).

No âmbito da diversidade, é importante destacar que esta perpassa a ampla variedade dos indivíduos, incluindo “as experiências de pessoas que são alvo de opressão em virtude de critérios múltiplos (orientação sexual, gênero, etnia, pobreza, incapacidade física ou psíquica...), não inferiorizando mas celebrando a riqueza contida nessas experiências” (CARNEIRO, 2013, p. 41-42). Neste sentido, “a expressão ‘diversidade humana’ tem implicações ainda mais amplas, ao desconstruir a própria noção de ‘cultura majoritária’ ou ‘dominante’ fazendo esbater, deste modo, as fronteiras entre ‘minorias’ e ‘maioria’ ” (CARNEIRO, 2013, p. 42).

Considerando esta peculiaridade, ao analisarmos a nossa sociedade, entendemos que se faz necessário proporcionar acessibilidade a todos os sujeitos sociais. No que trata especificamente do acesso à educação, compreendemos que este é um direito que não pode ser violado. Neste sentido, tanto o ‘direito à educação’ como a ‘educação em direitos humanos’ se entrelaçam, na medida em que consideramos

a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover. Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos

de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do **reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira** (CANDAUI, 2012, p. 724). (grifo nosso)

Compreendendo a importância do reconhecimento da diversidade humana e o seu vínculo com o campo educacional, nosso escrito enfoca na ênfase da inclusão escolar, mais especificamente, de pessoas Surdas¹¹. A temática deste trabalho é parte integrante das pesquisas de mestrado que desenvolvemos no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, vinculado a Instituição Associada do Instituto Federal Catarinense - IFC, *Campus* Blumenau. Neste sentido, o presente Capítulo tem como objetivo apresentar algumas das contribuições do Instituto Federal Catarinense no processo de inclusão escolar de pessoas Surdas.

A partir de uma revisão de literatura (PRODANOV; FREITAS, 2013), sustentamos nossa análise com base no aporte teórico que nos permite compreender o amparo legal que embasa o trabalho desenvolvido pelo IFC no que se refere ao processo de inclusão escolar de Surdos na referida instituição.

Deste modo, dividiremos este Capítulo em quatro seções. Na primeira, apresentaremos a proposta educacional prevista para os Institutos Federais de Educação - IFs. Na segunda, relembremos alguns dos períodos que envolveram a educação de Surdos ao longo da história. Na terceira, apresentaremos algumas das legislações, internacionais e nacionais, que contribuíram para o fortalecimento do acesso à inclusão escolar de pessoas Surdas. Na quarta seção, abordaremos as contribuições do IFC neste processo de inclusão escolar. Por fim, concluiremos este escrito com as considerações finais. Após, apresentaremos as referências que embasaram o nosso texto.

9.1 A proposta pedagógica da Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação

A inclusão escolar é uma prática que reconhece a importância do acesso de todas as pessoas à educação. Este processo de inclusão não deve ser almejado apenas no ensino 'regular', mas também no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. Compreendendo este sentido, percebemos que os IFs têm um papel de suma

11 Utilizamos a expressão com letra maiúscula para nos referirmos às pessoas que se identificam com a identidade e cultura Surdas, utilizando a língua de sinais para se comunicar, diferente do que ocorre com as pessoas que possuem deficiência auditiva.

importância na formação dos sujeitos, inclusive, contemplando a todos em sua diversidade. Assim sendo, a formação profissional proporcionada pelos IFs não se limita apenas a uma formação técnica, mas a uma formação que abrange a constituição do ser humano em sua totalidade.

É possível constatar este viés na proposta pedagógica destas instituições, as quais buscam

articular trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. É dessa forma que sua orientação pedagógica recusa o conhecimento pronto, baseado meramente em livros didáticos, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para o trabalho mecânico e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior. Trata-se de um profissionalizar-se mais amplo, que abre infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo. Princípios que são válidos e justos para qualquer campo de formação (CASTRO; PLÁCIDO, SCHENKEL, 2020, p. 350-351).

Elaborado deste modo, o processo educativo da EPT vislumbra uma formação *integrada, unitária, politécnica e omnilateral*, onde ao mesmo tempo em que o estudante se insere no mundo do trabalho, estuda os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e se constitui como um sujeito emancipado ao longo do seu processo de formação.

Analisando cada um dos conceitos, é importante compreender que por formação *integrada* nos referimos a superação da visão em que se percebe o ser humano como

dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p. 85).

No que diz respeito a categoria *unitária*, referimo-nos à recuperação do sentido ontológico do trabalho para o ser humano, de modo a superar a dualidade da formação

direcionada apenas para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008). Com relação ao conceito de *politécnico*, entendemos este como um processo educacional “que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p. 3). Assim, o ensino foca na compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos que constituem a produção do trabalho na atualidade. Deste modo, a educação para o trabalho não se limita apenas ao ‘ganho financeiro’ ou a formar mão de obra para o mercado, mas a proporcionar “a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica” (RAMOS, 2008, p. 3).

Por fim, quanto ao conceito de *omnilateral*, compreendemos o modo de formação educacional

que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Compreendendo o propósito educacional dos IFs, percebemos que é inerente à sua constituição o processo de inclusão escolar, visto que se vislumbra a formação do ser humano como um todo. Como no caso do nosso estudo abordamos especificamente a inclusão de pessoas Surdas, a continuação do nosso escrito contemplará este professor inclusivo dentro da EPT.

Neste sentido, cabe resgataros brevemente a história da educação de Surdos, para que possamos compreender de que modo o IFC colabora com este processo de acessibilidade linguística e inclusão dos respectivos seres humanos, em sua instituição.

9.2 Um breve histórico sobre a educação de Surdos

Os registros históricos nos permitem perceber quão controversa foi a educação de Surdos ao longo da história da humanidade. Tomamos como exemplo o período da antiguidade, quando em Roma, na Itália, as pessoas Surdas eram vistas como seres

enfeitados. Para tratar da situação peculiar desses sujeitos, aplicava-se desde o abandono até a 'eliminação física', quando essas pessoas eram 'jogadas para a morte' no rio Tiger (STROBEL, 2009). Na Grécia antiga, Aristóteles "supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição e que, em consequência, os Surdos seriam menos educáveis que os cegos" (CAPOVILLA, 2000, p. 100). De modo contrário, no Egito antigo os Surdos eram percebidos como pessoas agraciadas, pois acreditava-se que estes se comunicavam, em segredo, com as divindades. Percebe-se que no Egito existia "um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos Surdos a adoração" (STROBEL, 2009, p. 18).

No período da Idade Média, há registros de que os Surdos eram vítimas de maus-tratos, sendo inclusive queimados em fogueira. Os Surdos eram vistos como

sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. Aos surdos eram proibidos receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos (STROBEL, 2009, p. 19).

Ainda neste período, acreditava-se que os Surdos não teriam acesso à salvação divina, pois segundo a Epístola aos Romanos, escrita por Paulo, a fé só ocorre quando ouvimos a palavra de Deus (CAPOVILLA, 2000).

Durante a Idade Moderna, a percepção sobre as pessoas Surdas começou a retomar, em alguns casos, o seu caráter humanitário. Strobel (2009) relembra alguns exemplos, como o do médico e filósofo Girolamo Cardano¹², na Itália, que reconhecia a capacidade e a habilidade das pessoas Surdas para o desenvolvimento da razão. Nesta mesma época, na Espanha, destaca-se também a atuação do monge beneditino Pedro Ponce de Leon¹³, o qual desenvolveu um trabalho de educação para Surdos. Sua docência consistia no ensinamento do latim, grego e italiano, como também física e astronomia, para dois irmãos Surdos. Por fim, alguns séculos mais tarde, temos o caso do abade francês Charles Michel de L'Épée¹⁴, o qual ao perceber que duas irmãs gêmeas Surdas se comunicavam por meio de gestos, buscou aprender esta forma de comunicação para constituir os primeiros estudos sobre a língua de sinais.

12 Viveu no período de 1501 a 1576.

13 Viveu no período de 1510 a 1584.

14 Viveu no período de 1712 a 1789.

No século XIX, temos o registro, no Brasil, mais precisamente no ano de 1855, da atuação do professor francês Surdo Eduard Huet, o qual, com a concordância do imperador D. Pedro II, veio ao Brasil para abrir uma escola para pessoas Surdas, trazendo a sua experiência de ensino vivenciada em Paris, na França (STROBEL, 2009). Deste modo, Huet funda a primeira escola para Surdos no nosso país. Atualmente, esta escola é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES.

No ano de 1880, na Itália, ocorreu o Congresso de Milão. Neste evento, debateu-se sobre a educação de Surdos e definiu-se o método oralista como sendo o mais apropriado para a educação destes sujeitos. Strobel (2009, p. 26) relembra que

o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes do congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião da votação na assembléia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.

Como consequência desse congresso, houve a expulsão de professores Surdos, o banimento da língua de sinais e a exclusão da comunidade Surda da política das instituições de ensino (CAPOVILLA, 2000).

No século XX, mais precisamente no ano de 1960, o estadunidense Willian Stokoe realizou uma pesquisa pela Universidade de Gallaudet e comprovou que a língua de sinais tem tanto valor linguístico como às línguas orais. A partir deste estudo, em 1969, a respectiva universidade adotou a **Comunicação Total** no ensino de pessoas Surdas (STROBEL, 2009). Esta forma de ensino

advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até sinais. [...] A comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao *oralismo* estrito do que propriamente um método (CAPOVILLA, 2000, p. 104).

Após esta retomada histórica, focaremos a nossa escrita lembrando as conquistas da comunidade Surda, a partir das legislações que foram sendo implantadas ao longo dos últimos anos, com vistas a assegurar o processo de inclusão de pessoas Surdas no Brasil. Perceberemos que muitos avanços já aconteceram, mas também que muito ainda precisa ser construído para a efetivação do pleno acesso à educação escolar por parte de todos os sujeitos.

9.3 Um resgate dos últimos cinquenta anos de avanços e conquistas legais para a inclusão escolar de pessoas Surdas no Brasil

No último meio século, o nosso país atravessou um processo de estudo e aprimoramento da inclusão de pessoas Surdas no âmbito educacional. Podemos observar isto a partir das conquistas que foram se efetivando ao longo da história e que Lima (2018) destaca em sua Tese de Doutorado.

Começamos este resgate histórico remetendo ao ano de 1977, quando foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA, que em 1987 passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, sendo filiada à Federação Mundial de Surdos. Essa Federação “tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade Surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos” (FENEIS, 2021, s/p).

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, a qual define como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, Art. 208, Inciso III). Segundo Lima (2018, p. 92), a Carta Magna permite compreender que o Atendimento Educacional Especializado - AEE possa ser “compreendido como os serviços da Educação Especial, e, como tal, pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os estudantes”.

No ano seguinte, em 1989, foi implementada a Lei nº 7.853/89 - também conhecida como **Lei da Integração** - a qual assegura “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social [...]” (BRASIL, 1989, Art. 1º). No ano seguinte, foi implantado o Estatuto da Criança

e do Adolescente - ECA, por meio da Lei nº 8.069/90. Conforme Lima (2018, p. 93), ambas legislações reafirmaram “o direito à Educação e a inclusão social”.

No ano de 1994 foi lançada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Espanha, a qual ampliou o espaço para o debate acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Este documento influenciou diretamente as políticas de inclusão do Brasil. Neste mesmo ano foi instituída, também, a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos - CBDS (STROBEL, 2009).

No ano de 1996 foi implementada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, por meio da Lei nº 9.394/96. Esta lei, junto à Carta Magna, entende que o AEE deve ter como base a

oferta específica aos estudantes com deficiência, inclusive os Surdos, no caso destes, a Libras deverá ser contextualizada, de forma adequada, mediante ao seu contato com os professores que possuem formação em Libras para atuar com os mesmos, bem como, com a disponibilização dos intérpretes de Libras (LIMA, 2018, p. 97).

No ano de 1999, o Decreto nº 3.298/99, que regulamentou a chamada **Lei da Integração**, de 1989, acrescentou a previsão da opção pelas escolas especializadas (LIMA, 2018). Neste mesmo ano, durante o Pré-Congresso do **V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos**, que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, em Porto Alegre/RS, nos dias 20 a 24 de abril, foi elaborado o documento intitulado **A Educação que Nós Surdos Queremos**, o qual “registra um momento histórico de busca dos movimentos Surdos por seus direitos, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, pela efetivação de seus direitos humanos linguísticos” (LIMA, 2018, p. 162).

No ano de 2002, houve a implantação da Lei nº 10.436/2002, a qual oficializou a Língua Brasileira de Sinais - Libras (BRASIL, 2002). Cabe destacar que esta lei foi apenas um primeiro passo, pois ela apenas reconheceu a Libras como uma língua utilizada pela comunidade Surda, porém não a tornou língua oficial do Brasil (LIMA, 2018).

Em 2004 entrou em vigor a Lei nº 5.296/04, conhecida como **Lei da Acessibilidade**, a qual embasará a criação do Curso Superior em Letras Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, dois anos depois. No ano de 2005, o

Decreto nº 5.626/05 inclui Libras como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores, tanto no nível médio como no superior. Este mesmo decreto define que

as instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior, deverão, desde agora, proporcionar aos estudantes Surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, em sala de aula e, em outros espaços educacionais, bem como, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (LIMA, 2018, p. 118).

No ano de 2006, a UFSC criou o Curso de Letras Libras, tornando-se assim

um centro nacional de referência na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, foi uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da política pública de inclusão dos Surdos na educação (LIMA, 2018, p. 264).

Em 2008 foi implementada a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, a qual prevê que o estudante Surdo deve participar “diariamente do AEE que acontecerá em três momentos: ensino de Libras; ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua)” (LIMA, 2018, p. 94).

No ano de 2010 entrou em vigor a Lei nº 12.319/10, a qual regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Libras - TILS. A partir desta lei, fica assegurado “o direito de os estudantes Surdos usufruírem dos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais, reiterando a obrigatoriedade da contratação desse profissional, através da promulgação das legislações atuais referenciadas” (LIMA, 2018, p. 218).

Em 2014, a partir do **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**, considerou-se que os “os Surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (THOMA et al., 2014, p. 6). Esta proposição altera a perspectiva anteriormente hegemônica e traz para a discussão a defesa de que a pessoa Surda não possui uma deficiência, mas sim uma cultura e uma língua própria. Deste modo, entende-se que a

Educação Bilingue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo (THOMA et al., 2014, p. 6-7)

Em 2018, a Federação Mundial dos Surdos - WFD manifesta-se em defesa da

educação inclusiva para alunos surdos, desde que seja uma educação de alta qualidade com instrução direta em língua de sinais, acesso a professores surdos e colegas surdos que usam língua de sinais e um currículo bilingue que inclui o estudo da língua de sinais [...] (ONU, 2018, p. 1 *apud* LIMA, 2018, p. 288).

Por fim, destacamos a aprovação da Lei nº 14.191/21, que altera a LDB e dispõe sobre a modalidade da educação bilingue de Surdos (BRASIL, 2021). Neste sentido, a referida lei entende a educação bilingue de Surdos como

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilingues de surdos, classes bilingues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilingue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilingue de surdos (BRASIL, 2021, Art. 60-A).

Após este resgate histórico, cabe compreendermos de que modo é possível colocar em prática a efetividade destas determinações legais. Neste sentido, apresentaremos, na próxima seção, alguns exemplos de que é possível o atendimento às leis e o aprimoramento do processo de inclusão escolar de pessoas Surdas. Deste modo, conheceremos um pouco do trabalho que o IFC desenvolve, buscando proporcionar, à comunidade Surda, a garantia do acesso à EPT pública, gratuita e de qualidade.

9.4 A inclusão de pessoas Surdas na Educação Profissional e Tecnológica: conhecendo algumas das ações inclusivas do IFC

Buscando apresentar algumas das ações que o IFC desenvolve no sentido de proporcionar o acesso de pessoas Surdas na instituição, destacam-se:

1. A aprovação, por meio da Resolução 018/19 (IFC, 2019, Resolução N.º 18/2019 - CONSUPER), do **Regulamento do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi)**. O respectivo núcleo “caracteriza-se como um órgão destinado a promover condições igualitárias de acesso e permanência de pessoas Surdas na instituição, contribuindo para sua inclusão social e acadêmica” (IFC, 2019c, s/p). O NuBi é composto por todos os TILS e professores de Libras da instituição.
2. A implementação da **Política de Inclusão e Diversidade**, por meio da Resolução 33/19 (IFC, 2019, Resolução N.º 33/2019 - CONSUPER), que tem como foco orientar as

ações de promoção da inclusão, diversidade e os direitos humanos, para o acompanhamento e suporte da comunidade acadêmica inserida no contexto da diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, sexualidade, necessidades específicas ou de outras características individuais, coletivas e sociais (IFC, 2019b, s/p).
3. A implantação da regulamentação institucional do **Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense**, por meio da Resolução N.º 54/21 (IFC, 2021, Resolução N.º 54/2021 - CONSUPER), a qual orienta o trabalho a ser desenvolvido pelos profissionais TILS da instituição (IFC, 2021).
4. A reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de nível médio integrados à educação profissional, técnica e tecnológica do IFC para contemplar a oferta da disciplina de Libras como língua adicional nesse nível de ensino. Assim como para as línguas Inglesa e Espanhola, também foi implementado o teste de nivelamento em Libras, em conformidade com a Resolução N.º 13/2019 (IFC, 2019a, Resolução N.º 13/2019 - CONSUPER), dando à Libras o mesmo status linguístico das outras línguas adicionais oferecidas pela Instituição.
5. A publicação, em 2022, do documento **Educação de Surdos do Instituto Federal Catarinense** (LOSS et al., 2022), que visa

apresentar uma proposta para Educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense, fundamentada nos aspectos inerentes a identidade e cultura surda, essencialmente permeados pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando, promover o direito linguístico das pessoas surdas bem como a acessibilidade comunicacional institucional (LOSS et al., 2022, p. 24).

A partir dessas ações, percebemos que o IFC avança no sentido de aprimorar o atendimento e a inclusão dos Surdos no acesso à Instituição. Fazemos um destaque especial à constituição do NuBi, o qual está vinculado ao Centro de Línguas do IFC - CLIFIC e não ao AEE ou ao Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNE. Isto mostra o respeito às discussões e ao debate atual construído pela comunidade Surda, no entendimento de que a pessoa Surda não é deficiente, mas tem cultura e língua próprias (THOMA et al., 2014).

9.5 Considerações finais: o caminho continua

Após conhecermos as ações apresentadas pelo IFC, compreendemos que é possível pensar a EPT para todos os sujeitos, sem exclusão. Embora seja um processo complexo, a referida instituição tem se dedicado a atender ao público Surdo, que necessita desta ação no Ensino, na Pesquisa e na Extensão.

Perceber os sujeitos Surdos em sua identidade é reconhecer o seu direito à educação de qualidade. Sabemos que muito ainda precisa ser feito, visto que as instituições educacionais de nosso país acabam atuando em uma perspectiva de “homogeneização” dos sujeitos, sem atentar para as suas diferenças. É possível perceber que

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens (GUSMÃO, 2000, p. 16).

Por outro lado, percebemos que os primeiros passos já foram dados pelo IFC, no sentido de estruturar a organização institucional e orientar o funcionamento dos seus 15 *campi*, no que diz respeito à oferta de uma educação que respeite a língua, a cultura e a identidade das pessoas Surdas.

Desta forma, esperamos, com este texto, trazer inspiração para mostrar que é possível pensarmos a mudança na escola, no sentido de almejar a inclusão de todas as pessoas. Temos consciência de que o trabalho neste sentido é “constante” e que necessita ter como foco a noção de que as diferenças devem estar para além da diver-

cidade, estando comprometida com o “modo de ver o mundo, de experimentá-lo e vivenciá-lo. As negociações com a alteridade e com a mesmidade são uma estratégia de sobrevivência e uma forma de experimentar e vivenciar” (VIEIRA-MACHADO, 2008, p. 220). Não obstante, reconhecemos que a educação bilíngue para Surdos é o caminho mais justo para oferecer uma educação de qualidade a este público. Contudo o IFC, dentro de suas limitações de estrutura e de pessoal, busca qualificar o atendimento às pessoas Surdas no sentido de oferecer uma educação de perspectiva inclusiva para todos, sem suprimir a utopia de uma EPT para Surdos de perspectiva bilíngue Libras/Português, contendo no currículo componentes atrelados à cultura Surda.

Com isto, encerramos este nosso texto com o desejo de que as políticas inclusivas sejam amplamente efetivadas, não atendendo apenas o público-alvo desta nossa abordagem, mas que contemple a inclusão do ser humano em toda a sua diversidade. Ainda temos muito caminho pela frente!

Referências

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <<https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

CARNEIRO, Nuno Santos. Contra a “violência de inexistir”: psicologia crítica e diversidade humana. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, p. 40-47, 2013.

CASTRO, Cloves Alexandre de; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; SCHENKEL, Cladecir Alberto. História Socioespacial do Trabalho no Brasil, Educação Profissional e Tecnológica e a Questão Regional. **Revista Labor**, v. 1, n. 24, p. 331-355, out. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.29148/labor.vi24.44200>>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FENEIS. O que é FENEIS? Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://feneis.org.br/o-que-e/>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUSMÃO, Neuza Maria Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez, 2000 Disponível em: <<https://doi.org/10.5433/2176-6665.2000v-5n2p9>>. Acesso em: 09 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). CONSUPER. **Resolução nº 54/2021, de 11 de novembro de 2021**. Dispõe sobre a Regulamentação do Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense. Blumenau, 2021. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 13/2019, de 26 de março de 2019**. Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense - CLIFC. Blumenau, 2019a.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 18/2019, de 25 de abril de 2019**. Dispõe sobre a implantação e regulamentação do Núcleo Bilingue Libras - Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense - NUBI. Blumenau, 2019. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

_____. CONSUPER. **Resolução nº 33/2019, de 01 de julho de 2019**. Dispõe sobre a Política de Inclusão e Diversidade do Instituto Federal Catarinense. Blumenau, 2019. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/01/RESOLUCAO_33_2019_CONSUPER8204637853010526291.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os Surdos**. 2018. 454 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

LOSS, Afonso da Luz et al. (Orgs.). **Educação de Surdos do Instituto Federal Catarinense**. Blumenau: Centro de Línguas IFC: NuBi, 2022. Disponível em: <<https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/documentos/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da Educação Profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545 - 556, nov. 2007/ fev. 2008.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. 1 ed. Florianópolis: UFSC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva et al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, MEC/SECADI, 2014. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rio-MEC_SECADI.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 25 out. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Unesco, 1994. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia. *In*: DE QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. 1 ed. 3 v. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.

10

Proposta de uma política para educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a constituição do Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa (NuBi)

Afonso da Luz Loss

Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt

10.1 Introdução

O Brasil é constituído por grupos identitários e linguísticos minoritários distintos, sendo que há registros de mais de cem línguas minoritárias, dentre elas, as usadas por indígenas, imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), usada por Surdos (GRIEP, 2021). Conforme Altenhofen (2013), as línguas minoritárias são assim nomeadas por pertencerem a grupos menos valorizados, ou seja, marginais em relação às línguas predominantes, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Portanto, é possível afirmar que as línguas minoritárias “possuem” um status sociocultural menor do que a língua considerada como oficial.

De acordo com Quadros (2005), “A política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das diversas línguas existentes no nosso país”, ou seja, as demais línguas cooficiais presentes no Brasil ainda estão em busca do reconhecimento do status linguístico. Por meio da constituição de um corpus legal, foi possível avançar no “conhecimento e disseminação” da Libras, porém, o “reconhecimento” do status linguístico ainda está em processo.

As comunidades e grupos linguísticos denominados minoritários vêm exercendo nos últimos anos maior pressão para que suas línguas “naturais”, sejam reconhecidas não apenas legalmente, mas, socialmente em vários espaços com o mesmo status linguístico da língua oficial. Entende-se por línguas “naturais” aquelas que se desenvolvem de forma espontânea no interior de uma comunidade, apreendidas na interação cotidiana com os pares.

As pessoas Surdas, como já mencionado, pertencem a um destes grupos identitários e linguísticos “minoritários” distintos, em que a Libras é o meio de comunicação e expressão, sendo reconhecida legalmente como língua oficial da comunidade Surda

no Brasil (BRASIL, 2002). Essa distinção se manifesta não apenas no uso da língua de sinais para comunicação de ideias e pensamentos, mas, em relação à percepção visual aguçada, criações imagéticas e visualidade marcantes, que são características inerentes da sua cultura e identidade.

No Instituto Federal Catarinense (IFC), a percepção acerca das especificidades em relação à língua, à cultura e à identidade dos Surdos presentes na instituição, se deu principalmente por meio das reivindicações do primeiro docente Surdo¹⁵, cujas reflexões motivaram a elaboração de uma proposta voltada à educação de Surdos que vem sendo planejada e desenvolvida por meio do Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa (NuBi), em suas frentes de trabalho.

Segundo descreve o docente Surdo, ao ser aprovado em concurso público, no seu processo de inserção na instituição enfrentou vários desafios ao se deparar com algumas barreiras, entre elas comunicacionais e informacionais, enquanto sujeito Surdo não sentiu seu direito linguístico plenamente assegurado. Experienciar este processo oportunizou a reflexão acerca de vários aspectos que poderiam impactar a vida acadêmica de estudantes Surdos na instituição, com prejuízos que poderiam afetar o ingresso e permanência destes.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de elaborar uma proposta para uma política linguística para educação de Surdos, com vistas a atender as especificidades das pessoas Surdas e que principalmente considerasse o direito linguístico destes. A ideia de elaboração da proposta inicial foi apresentada à Reitora em exercício da instituição que aceitou prontamente conversar sobre o assunto e sempre se manteve aberta ao diálogo, às solicitações e iniciativas, sendo uma das maiores colaboradoras para efetivação dessa proposta.

Por solicitação da reitora, a proposta foi apresentada aos demais membros da reitoria em reunião que contou com representantes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e da Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Acatils). Nesta ocasião, a gestão compreendeu a necessidade de um olhar diferenciado às necessidades específicas das pessoas Surdas na instituição, no intuito de promover a sua permanência, bem como o seu pleno desenvolvimento. A primeira medida institucional tomada foi a criação de uma instância de atendimento e planejamento de políticas educacionais e ações voltadas aos Surdos. No dia cinco de janeiro de 2017, por meio da Portaria Nº 30/2017-REIT foi

15 Coautor deste relato.

instituído o Núcleo Bilíngue Libras/Língua Portuguesa (NuBi), sendo este um órgão destinado a desenvolver práticas igualitárias que contribuam com o reconhecimento da Libras em âmbito institucional, a disseminação da língua, a minimização das barreiras atitudinais, comunicacionais, informacionais e de aprendizagem, possibilitando dessa forma o pleno desenvolvimento das capacidades dos estudantes Surdos.

A partir da constituição do NuBi, muitos desafios surgiram e emergem paulatinamente no processo de delineamento da proposta ainda em processo de construção, já que, por conta do seu ineditismo, não há modelos em que possamos nos embasar. A despeito disso, o NuBi vem trilhando o seu próprio caminho o qual é descrito e apresentado neste relato.

10.2 Núcleo Bilíngue: objetivos, estrutura e constituição de grupos de trabalho

O NuBi caracteriza-se como um núcleo destinado a promover condições igualitárias de acesso e permanência às pessoas Surdas na instituição, contribuindo para sua inclusão social e acadêmica, por meio da garantia do seu direito linguístico. E, de acordo com o seu regulamento, disposto e aprovado por meio da Resolução N^o 18/2019 - CONSUPER, tem por objetivos:

- I. Propor e desenvolver ações institucionais que garantam às pessoas Surdas, o acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme o previsto no Decreto n^o 5626 de 22 de dezembro de 2005;
- II. Promover a acessibilidade aos serviços e atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão do IFC;
- III. Disseminar a Língua de Sinais Brasileira e a cultura visual no âmbito do IFC, por meio de projetos, assessoria e ações educacionais;
- IV. Contribuir com a proposição de políticas de acessibilidade e orientação à comunidade surda do IFC em parceria com o CLIFC e com a Coordenação-Geral de Políticas e Programas Estudantis da Instituição;
- V. Auxiliar na implementação de políticas de permanência e êxito dos alunos Surdos do IFC, de acordo com a legislação vigente;
- VI. Assessorar o CLIFC na execução das ações em suas três frentes de atuação, a saber: Formação em Línguas, Tradução e Proficiência.
- VII. Auxiliar no atendimento e prestação de informação aos alunos Surdos, sendo indispensável o encaminhamento pelos setores institucionais interessados;

Proposta de uma política para educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense (IFC): a constituição do Núcleo Bilíngue Libras - Língua Portuguesa (NuBi)

VIII. Orientar a instituição, seus servidores e alunos, de maneira geral, com informações a respeito da identidade sociocultural e linguística do sujeito Surdo, visando um bom convívio institucional. (IFC, 2019, p. 1-2)

O núcleo se organiza em uma estrutura multicampi, sendo composto por um grupo de profissionais da área de Libras vinculados a ele, finalisticamente, distribuídos nos quinze *campi* e na Reitoria do IFC. Esse grupo de profissionais é constituído por sete (7) Docentes de Libras e dez (10) Tradutores Intérpretes de Libras, que atuam em seus respectivos *campi* e nos grupos de trabalho organizadas pelo núcleo.

A coordenação do NuBi é composta por dois profissionais, sendo um docente de Libras, que é responsável pedagógico, e uma tradutora intérprete de Libras, responsável técnico administrativo. Eles atuam conjuntamente nas diversas demandas e grupos de trabalho. Também organizam formações específicas para docentes da área e tradutores intérpretes.

Com vistas a implementar a **Proposta de uma política linguística para educação de Surdos no âmbito do Instituto Federal Catarinense**, diante das principais demandas identificadas o Núcleo Bilíngue distribuiu as atividades a serem realizadas em quatro grupos de trabalho, sendo eles: o grupo responsável pelas interpretações síncronas e assíncronas, tais, como aulas, reuniões, *lives* e eventos; o grupo responsável pela elaboração de Políticas voltadas à educação e ao atendimento do estudante Surdo; o grupo responsável pelos Projetos de Pesquisa e Construção do Glossário e o grupo responsável pela Produção de Materiais Didáticos em Libras.

Além dos grupos de trabalhos já estabelecidos, circunstancialmente são organizadas outras comissões para realização de trabalhos específicos, tais como, equipe de tradução e interpretação de editais, comissão para revisão do Projeto Político Pedagógico de Libras e Comissão para produção do Teste de Nivelamento em Libras.

A seguir, serão descritas sucintamente as atividades realizadas pelos grupos de trabalho e pelas comissões constituídas para trabalhos específicos.

10.3 Interpretações síncronas e assíncronas

Os tradutores intérpretes de Libras são os responsáveis pelas interpretações síncronas e assíncronas, tais como aulas, reuniões, *lives*, vídeos e eventos. Para atender este tipo de demanda é importante considerar alguns fatores, entre eles, a dura-

ção do evento, para definir a quantidade de profissionais necessários; tempo para o estudo prévio dos materiais, em que os profissionais realizam pesquisas terminológicas e conceituais; teste de equipamentos, como os de som, iluminação, tecnológicos e qualidade de internet.

Cabe destacar que no período da pandemia e da instituição do trabalho remoto, as demandas deste grupo aumentaram significativamente, somando-se a isso, o aumento de matrículas de estudantes Surdos. Com isso, o número de profissionais existentes na instituição tornou-se insuficiente para o quantitativo de solicitações demandadas e fez-se necessário estabelecer critérios de atendimento prioritários que no momento entendemos ser o mais adequado.

Os critérios de atendimento foram os seguintes:

1. Atendimento e acompanhamento de estudantes e docentes Surdos em suas rotinas e demandas escolares/ institucionais, tais como: aulas, reuniões, monitoria, atendimentos, entre outros;
2. Formações e Capacitações Institucionais (que atendessem aos estudantes e servidores Surdos);
3. Reuniões Institucionais oficiais (exemplo: CONSUPER, CONSEPE, CODIR);
4. *Lives* institucionais;
5. Eventos científicos e acadêmicos;
6. Outras demandas.

Ainda, vale mencionar que, quaisquer das atividades mencionadas que tenham a presença de pessoa Surda, tornam-se prioridade de atendimento. E ainda, sempre que necessário a solicitação passa por avaliação e a deliberação é feita pela coordenação do NuBi juntamente com a gestão.

Dentre os principais desafios encontrados por este grupo de trabalho, destaca-se o número insuficiente de profissionais em relação às demandas, a inserção no contexto audiovisual, a variedade de temáticas a serem interpretadas, as questões relacionadas ao uso das tecnologias, entre outras.

Quanto ao aumento de demandas, buscou-se solucionar com o estabelecimento de critérios de atendimento, priorizando as pessoas Surdas da instituição.

Quanto ao contexto audiovisual, a inserção dos profissionais vem ocorrendo de forma processual, pois, alguns sentem-se mais confortáveis que outros em atuarem neste contexto, e alguns optaram por atuar em outras demandas em detrimento desta. Como estratégia para minimizar o impacto ocasionado pela variação temática demandada, buscou-se realizar pesquisas terminológicas, criação de glossários e troca entre os pares durante o estudo dos materiais. Ainda, em relação às questões de uso das tecnologias, o conhecimento necessário para se fazer uso adequado dos recursos tecnológicos foi adquirido na prática, por meio de trocas com os colegas, *lives* e adaptações de materiais durante o teletrabalho.

Esses apontamentos não intenciam minimizar os desafios a que foram submetidos os profissionais desta frente durante o período da pandemia, menos ainda apresentar respostas simplistas aos problemas enfrentados. A intenção é elucidar as estratégias empregadas para superar os desafios impostos, com vistas a mostrar o esforço coletivo para dar continuidade ao trabalho visando assegurar o direito linguístico desses sujeitos, bem como a acessibilidade informacional e comunicacional.

Ainda assim, foi possível atender uma parte considerável das demandas solicitadas, priorizando sempre o atendimento ao público-alvo e seu direito de acesso à informação e à comunicação. O trabalho realizado por esta frente demanda de reorganização constante e análise de prioridades, no intuito de ampliar o atendimento e que este seja de qualidade.

Informações mais detalhadas acerca do serviço de tradução e interpretação encontram-se no regulamento disponibilizado no *site* do NuBi: <https://ifc.edu.br/nucleos/nubi/>.

10.4 Elaboração de Políticas de Educação de Surdos

Um grupo composto por docentes e tradutores intérpretes de Libras ficou responsável por pensar e elaborar políticas voltadas à educação e ao atendimento do estudante Surdo, tendo como objetivo principal a implementação de uma Política Linguística Institucional para este público-alvo.

Desde a sua constituição, este grupo participou de discussões em diversos espaços, seja no âmbito interno, com a gestão e demais núcleos institucionais, tais como: Pró-Reitoria de Ensino (PROEN); Diretoria de Ensino (DEN); Centro de Línguas (CLIFC); Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne);

Atendimento Educacional Especializado (AEE); Coordenação Geral de Políticas e Programas Estudantis (CGPPE), como no âmbito externo, com a Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNDPD), buscando compreender a proposta para educação de Surdos em âmbito nacional, e também articulando apoio para o desenvolvimento das ações do NuBi.

A partir das discussões acima mencionadas, o grupo elaborou os seguintes documentos: Regulamentação do Serviço de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais /Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense e um documento orientador que após período de análise e validação pela comunidade acadêmica será transformado na Política Institucional de Educação de Surdos do IFC.

10.5 Projetos de Pesquisa e Glossários em Libras

Este grupo composto por docentes e tradutores intérpretes de Libras é responsável por realizar projetos de pesquisa na área e elaborar glossários de terminologias específicas em Libras.

Após a sua constituição, esta frente de trabalho avaliou a necessidade de construção de glossários para atender as pessoas Surdas na instituição. Diante das demandas apresentadas entendeu-se que o primeiro trabalho a ser realizado seria a elaboração de um Glossário Institucional¹⁶ em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com os termos técnicos utilizados principalmente nas reuniões do Colégio de Dirigentes (CODIR), do Conselho Superior (CONSUPER) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) do Instituto Federal Catarinense.

Quanto aos procedimentos para elaboração do material, foram realizados em nove etapas, a saber: levantamento de terminologia usada nas reuniões; pesquisa de sinais; estudo e revisão dos sinais encontrados; reunião de definição; criação dos sinais inexistentes; gravação dos sinais em vídeos; revisão dos sinais gravados; edição dos vídeos e divulgação nos canais oficiais.

Até o presente, a frente, por meio de seus membros, colaborou com outros dois trabalhos, coorientando Projetos Integradores no Ensino Médio Integrado e Ensino Superior. O Projeto Integrador do Ensino Médio resultou na elaboração de

16 O Glossário Institucional em Libras está disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLCKLui4Su4bnfmibgOdMmi2C7JXKLsRWC>

um Glossário de Eletromecânica em Libras e do Ensino Superior, em uma plataforma *on-line* que abarca um Glossário em Informática.

10.6 Produção de Material Didático

Compreendendo a importância da produção de materiais em Libras e ao mesmo tempo dada a complexidade deste trabalho, o grupo formado por docentes e tradutores intérpretes de Libras passou por um período de pesquisas, reflexões e discussões a esse respeito, buscando mais clareza acerca dos conceitos e a execução do trabalho. Por esse motivo, as ações desta frente ainda estão sendo avaliadas.

Até este momento, os profissionais desta frente vêm atuando de acordo com as demandas solicitadas pelos *campi*, entre as quais destacam-se: produção de material para subsidiar as aulas; pequenos glossários voltados às disciplinas ou conteúdos específicos com vistas a contribuir com a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes e produção de vídeo aula em Libras, com uso de imagens. Um projeto de produção sistemática de material didático em Libras vem sendo pensado por alguns membros deste grupo.

10.7 Comissões para realização de trabalhos específicos

Além dos grupos de trabalho mencionados anteriormente, ao longo do desenvolvimento das atividades percebeu-se a necessidade de designar comissões para elaboração de trabalhos específicos, que, por conta de sua natureza, não podiam ser demandados a nenhum dos grupos já pré-definidos. Ademais, os profissionais que poderiam realizá-lo não se encontravam no mesmo grupo de trabalho.

Nesta categoria estão incluídos trabalhos como a tradução de editais e a elaboração/produção do teste de nivelamento em Libras. Em razão das especificidades destes, optou-se pela criação de comissões distintas das frentes de trabalhos. Para a tradução dos editais, além dos tradutores e intérpretes de Libras, fazem parte um docente de Libras Surdo com formação em Tradução e Interpretação e experiência em tradução de editais e um profissional de edição de vídeos. Quanto ao teste de nivelamento, a equipe foi composta por docentes de Libras que elaboraram as questões, tradutores e intérpretes de Libras, um docente de Libras Surdo que atuou na produção do teste, sinalizando as questões, e um editor de vídeos.

10.8 Política Linguística para Educação de Surdos: uma proposta institucional em construção

As bases para a solidificação de uma Política Linguística para Educação de Surdos no IFC começaram a ser pensadas a partir da constituição do NuBi e do propósito institucional de atender a comunidade Surda com excelência. Assim, um documento orientativo foi elaborado com a finalidade de contribuir com o acesso, a permanência e o êxito dessas pessoas na instituição. Sob o título **Educação de Surdos do Instituto Federal Catarinense**, a referida proposição pretende, em um cenário mais amplo,

Apresentar uma proposta para Educação de Surdos no Instituto Federal Catarinense, fundamentada nos aspectos inerentes a identidade e cultura surda, essencialmente permeados pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando, promover o direito linguístico das pessoas surdas bem como a acessibilidade comunicacional institucional. (IFC, 2022, p. 24)

Um passo em direção à concretização da política para educação de Surdos que se pretende no IFC foi dado a partir da inclusão da oferta da disciplina optativa de Libras no itinerário formativo dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio da Instituição, possibilitada pelas novas Diretrizes para a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio do IFC (IFC, 2019), em consonância com o Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e prevê no capítulo II, artigo 3º, parágrafo 2º, a oferta de Libras como componente curricular optativo na Educação Profissional (BRASIL, 2005).

A fim de se viabilizar essa oferta, optou-se pela aplicação do teste de nivelamento como instrumento para aferição do nível de proficiência do estudante, permitindo, assim, seu acesso ao componente curricular ofertado: Libras I, II, III ou IV. Esse instrumento, que já vem sendo aplicado nas outras línguas adicionais ofertadas pelo IFC (Inglês e Espanhol), passou a ser aplicado em Libras no início do ano letivo de 2022.

A oferta do componente curricular Libras, bem como o acesso ao nível mais adequado ao estudante por meio do teste de nivelamento, confere o reconhecimento do status linguístico da Libras em igualdade com as demais línguas adicionais ofertadas na Instituição, o que representa para o NuBi um avanço na implementação da política linguística que se pretende efetivar no IFC.

10.9 Considerações Finais

Descrever neste relato, o delineamento de uma política institucional para a educação de surdos que vem sendo construída no âmbito do IFC foi um exercício que proporcionou muitas reflexões acerca de todo o processo, desde os motivos que levaram a sua constituição, seus objetivos até a constituição dos grupos de trabalho.

Essa proposta surgiu de uma reivindicação legítima, das necessidades dos sujeitos Surdos terem suas diversidades linguísticas, identitárias e culturais reconhecidas e respeitadas. A constituição de um espaço destinado para pensar ações voltadas à educação e atendimento desses sujeitos significa um avanço importante, considerando que o NuBi é uma instância composta por servidores da área, entre eles docentes Surdos, todos com foco nas questões relacionadas à Libras e ao sujeito Surdo.

Destaca-se a importância do fazer coletivo nos grupos de trabalho, em que docentes e intérpretes atuam conjuntamente no desenvolvimento de ações distintas e complementares. Os grupos, dentro do possível, buscam atender as demandas emergentes no contexto educacional da instituição. Nesse sentido, cabe reiterar que foi a partir da constituição destes e do trabalho coletivo que houve um aumento significativo de ações e trabalhos na área.

Entre os principais resultados desta política, apresentados até o momento, estão: a instituição do NuBi, a aprovação do regulamento do serviço de tradução e interpretação em Libras, a elaboração do Glossário Institucional, a elaboração de um documento institucional norteador e orientador acerca da educação de Surdos e o aumento no número de estudantes concluintes no ensino médio integrado e no ensino superior.

Outra medida institucional no sentido de reconhecimento do status linguístico da Libras em relação às demais línguas adicionais, foi a oferta do componente curricular Libras como disciplina optativa no ensino médio integrado. Como forma de acesso ao componente curricular foi aplicado o teste de nivelamento em Libras, tal qual vem sendo realizado com o inglês e o espanhol. A partir da primeira aplicação do teste no primeiro semestre de 2022, com um interesse bastante expressivo por parte dos estudantes, foram abertas duas turmas, com a possibilidade de ampliação nos próximos semestres.

Sendo assim, diante do exposto, é possível destacarmos inúmeros avanços e ações exitosas realizadas em um curto espaço de tempo, ainda que não tenham faltado desafios e dificuldades na realização destas. As perspectivas são de ampliação dos trabalhos realizados pelo NuBi a partir dessas experiências.

Referências

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. LIBRAS. (Org.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2021/02/17/o-que-sao-linguas-minoritarias/>. Acesso em: 18 out 21.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 19 out 21.

GRIEP, G. W. **O que são línguas minoritárias?** Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2021/02/17/o-que-sao-linguas-minoritarias/>. Acesso em: 19 out 21.

INSTITUO FEDERAL CATARINENSE. **Educação de surdos do Instituto Federal Catarinense**. / Afonso da Luz Loss...(et al.). Blumenau : IFC : Centro de Línguas IFC: NuBi, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2013.

QUADROS, R. M. De. **O bi do bilinguismo na educação de Surdos**. Em Surdez e bilinguismo. Eulalia Fernandes (org.). Editora Mediação: Porto Alegre. 2005.

QUADROS, Ronice. **Políticas Linguísticas e a Educação de Surdos no Brasil**. Disponível em: [https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=122#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20ainda%20acreditam,ser%20\(Quadros%2C%202005\)](https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=27&idart=122#:~:text=As%20pol%C3%ADticas%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20ainda%20acreditam,ser%20(Quadros%2C%202005)). Acesso em: 19 out 21.

11

Entrelaçamento entre pesquisa e prática de redes de apoio¹⁷: o caso do primeiro estudante Surdo concluinte do Ensino Superior no IFC

Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt

17 Um excerto deste relato fez parte da capacitação Ciclo Identidade IFC - Possibilidades de Acessibilidade para Inclusão de Pessoas com Deficiência, ministrada pela autora em parceria com a coordenação do Napne institucional.

11.1 Notas introdutórias

Entendeu-se ser importante construir este relato a partir das experiências pessoais da autora, contextualizando o seu encontro com o objeto, pois, em determinado momento percebe-se o entrelaçamento entre o percurso da autora e o relato do caso do estudante Surdo. Sendo assim, pede-se licença para realizar o início desta narrativa em primeira pessoa, por se tratar de uma explanação autobiográfica.

Ao revisitar minha trajetória de vida, percebo-me em um percurso permeado de relações com pessoas com deficiência e Surdos. Constato que o percurso com essas pessoas se deu principal e inicialmente no campo das relações pessoais, sociais e de amizade. Sendo que, apenas bem mais tarde, passei a atuar profissionalmente como tradutora intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Lembro-me que ainda na infância, meus irmãos e eu brincávamos com um vizinho que tinha deficiência auditiva e só fomos perceber bem mais tarde que ele tinha a falta da audição, pois, como fazia leitura labial e oralizava, não era impedido de participar das brincadeiras e interações. Em idade escolar, uma outra colega Surda, que não oralizava, nem fazia leitura labial, tentava se comunicar comigo no caminho para escola, utilizávamos gestos e apontamentos, porém, a comunicação apesar de apreciada, era pouco efetiva.

Neste ponto, faz-se necessário uma breve distinção terminológica e conceitual, com vistas a contribuir para a compreensão do leitor. No termo deficiência auditiva, considera-se a surdez patológica, em que se destaca a falta da audição e busca-se recurso e estratégias de compensação, como por exemplo, o uso de aparelhos auditivos e implantes cocleares. Por sua vez, o termo “Surdo”, com a letra “S” maiúscula, refere-se ao sujeito cultural, político, constituído por uma identidade, cultura e língua distintas, esta compreensão é baseada na perspectiva biopsicossocial. Sujeitos que se

identificam como Surdos podem não se identificar como uma pessoa com deficiência. E, por fim, “surdo” com “s” minúsculo, que se refere a condição audiológica de não ouvir (WILCOX; WILCOX, 2005).

Retomando a narrativa, já na fase adulta, o amigo de infância que tinha deficiência auditiva casou-se com uma mulher Surda, usuária de Libras. Como ela não oralizava e não fazia leitura labial, usávamos bilhetes como uma estratégia alternativa para nos comunicarmos e ela me ensinou os primeiros sinais. No intuito de conseguir me comunicar de forma mais eficaz, matriculei-me no primeiro dos muitos cursos de Libras que cursei.

A partir de então, passei a me relacionar e, conseqüentemente, a me comunicar com mais frequência com pessoas Surdas, principalmente no contexto social e das relações de amizade, por vezes, sendo solicitada e realizando interpretações voluntárias como, visitas a médicos, advogados, bancos, entrevista de empregos, reuniões e apresentações escolares e no contexto religioso.

Cabe destacar, que no Brasil esta prática, de interpretação, surgiu inicialmente de forma voluntária na década de 1980, quem exercia essa função eram parentes, filhos, vizinhos e amigos (QUADROS, 2004). De forma tardia, a profissão de tradutor intérprete de Libras foi regulamentada por meio da promulgação da Lei nº 12.319 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Conforme os anos foram passando, me sentia cada vez mais atraída pela área, a ponto de declinar do concurso público de professora e passar a me dedicar exclusivamente a trabalhos remunerados como tradutora intérprete de Libras em cursos técnicos e instituições de ensino superior. Posteriormente, ao começar a ter contato com pessoas com deficiência visual, passei a me interessar também por Audiodescrição¹⁸, realizando trabalhos nessa área.

Em 2014, passei a integrar o quadro de Tradutores e Intérpretes de Libras de uma universidade no município onde resido. A partir de então, as vivências e as trocas com intérpretes mais experientes me possibilitaram o desenvolvimento profissional. E o contato mais próximo com universitários Surdos me levou a perceber as inúmeras barreiras enfrentadas por eles para se manterem estudando e conseguir concluir um curso. Essas percepções despertaram o interesse em pesquisar acerca da inclusão na educação superior.

18 Audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica que traduz imagens em palavras. Este recurso de acessibilidade é utilizado principalmente por pessoas com deficiência visual, mas, outras podem ser igualmente beneficiadas.

Nesse ínterim, em 2017, passei no concurso para tradutor intérprete de Libras do Instituto Federal Catarinense (IFC) e pouco tempo depois, iniciei os estudos em um Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo foco da pesquisa era investigar quais barreiras enfrentam as pessoas com deficiência na educação superior e quais ações e estratégias elas empregam para superá-las.

11.2 Entrelaçamento entre a pesquisa e a prática

A temática da inclusão, em todos os níveis da educação, vem sendo amplamente discutida. Para além do debate, existe um *corpus* legal que assegura o direito das pessoas com deficiência, tal como observa-se na Lei Brasileira de Inclusão, no artigo 27,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.32).

Entretanto, na prática, as instituições de ensino enfrentam o desafio e buscam formas de oferecer em igualdade de condições o acesso, permanência, aprendizagem e sucesso para este público-alvo de estudantes, em todas as esferas educacionais, sendo a inclusão na educação superior uma das mais desafiadoras. É possível perceber isto por meio de dados estatísticos que apontam para uma realidade dura. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das pessoas com deficiência ingressantes na Educação Superior, apenas 6,7% conseguem concluí-la (BRASIL, 2010). Cabe ressaltar que o número tão restrito de concluintes se deve às inúmeras barreiras que eles enfrentam.

Mas, o que seriam barreiras? A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) conceitua, barreiras como

[...] qualquer obstáculo que impeça de alguma forma o acesso a algum espaço, serviço ou produto, elas podem se apresentar de diversas formas: barreiras urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes, nas comunicações; tecnológicas e atitudinais (BRASIL, 2015, p. 12).

As barreiras mencionadas são experienciadas também no contexto educacional, e podem ser minimizadas por meio de recursos de acessibilidade, serviços, tecnologias assistivas e adaptações. Para além destas possibilidades, as pessoas com deficiência se valem de estratégias e ações para superar barreiras e dificuldades e dessa forma se mantêm estudando e concluem o curso superior.

Percebe-se que em cada nível escolar as barreiras se manifestam de formas distintas. Na Educação Superior (ES) elas são mais evidentes, por diversos aspectos, entre os quais destaca-se o acesso tardio em relação às demais pessoas. Ou seja, por ser um processo mais recente, as instituições precisam aprender a atender esses estudantes; na escola, a matrícula é obrigatória, enquanto na ES não. Além disso, por se tratar de estudantes adultos, espera-se que eles já tenham sido “normalizados”, o que pode ocasionar pouca empatia e a incompreensão acerca das barreiras que eles enfrentam e a necessidade da oferta de recursos, serviços e estratégias para que eles possam participar efetivamente do processo de desenvolvimento.

Diante disso, na pesquisa de mestrado, busquei investigar quais as principais barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência na ES e quais as ações e estratégias empregadas por elas para superá-las. Os participantes da pesquisa indicaram que as principais barreiras enfrentadas por elas, das que constam na LBI já mencionadas, são a arquitetônica, atitudinal e comunicacional. Para além destas, também foram citadas as relacionadas à aprendizagem, são elas, barreiras pedagógicas, metodológicas e ainda falta de formação docente (KORTELT, 2020, p. 60, 99).

Quanto às ações e estratégias empregadas pelos estudantes para superar as barreiras, eles responderam que ao se depararem com as mais diversas barreiras e dificuldades recorriam ao apoio de pessoas. Ao questionarmos quais pessoas, eles indicaram cinco categorias: família, colegas, servidores da instituição, núcleo de inclusão, projetos alternativos e colegas.

Segundo Kortelt (2020) o **apoio da família** acontece principalmente no incentivo ao acesso, mas, também no auxílio à realização das atividades. Entre o **apoio dos servidores da instituição**, destaca-se a contribuição dos docentes e coordenadores de curso, cujo apoio contribui significativamente para a superação de barreiras. Cabe destacar que os docentes foram mencionados tanto como sendo uma barreira para permanência, mas, também como um apoio fundamental para o êxito. Também foi mencionado o **apoio do núcleo de inclusão**, que é responsável pela orientação aos docentes e servidores, oferta de serviços, atendimentos, adaptações, entre ou-

tros. Porém, apenas metade dos estudantes entrevistados tinham conhecimento da existência do núcleo e faziam uso deste. O **apoio dos projetos alternativos**, no caso o projeto estava relacionado ao paradesporto, foi indicado principalmente pelo fortalecimento da autoestima, e em alguns casos, da força física e da aproximação com a universidade.

E por fim, cabe um destaque para última categoria que vamos apresentar, a do **apoio dos colegas** de turma. Este apoio é citado das mais diversas formas, desde o enfrentamento às barreiras físicas/arquitetônicas, no ato de empurrar uma cadeira de rodas, como para transpor as barreiras acadêmicas, ajudando compreender algum conteúdo, nos estudos, na parceria para realizar os trabalhos em grupos e no acesso às informações. Mas, principalmente no apoio relacional, no enfrentamento às barreiras atitudinais (KORTELT, 2020). De acordo com Carvalho (2011), esse tipo de barreira se manifesta de diversas maneiras, seja por meio da rejeição evidente ou pela rejeição socialmente aceita, expressa pela ausência de interesse de aproximação, reciprocidade ou interações. Quando há o interesse de aproximação, interação e reciprocidade com os colegas, as barreiras atitudinais são diminuídas.

Diante disso, constatamos que “pessoas” precisam de “pessoas” para se desenvolverem, para aprenderem e para conseguir concluir um curso superior. Ou seja, é por meio da interação entre os pares e o objeto do conhecimento que o ser humano com ou sem deficiência se desenvolve. Nesse sentido, autores como Castro e Almeida (2014) defendem que os “apoios” de qualquer natureza podem ser medidas para superação de barreiras para inclusão, no tocante a serem facilitadores para permanência. Batista e Nascimento (2018) corroboram com essa perspectiva, defendendo que as **redes de apoios** são responsáveis por minimizar barreiras ou pelo menos servem de suporte para superá-las.

A partir do exposto até aqui, compreendemos a importância das **redes de apoio** como estratégias empregadas para minimizar barreiras no contexto educacional e acadêmico. Tanto os estudos quanto os participantes da pesquisa apontam para isso, mesmo que este recurso não tenha sido utilizado de forma intencional, ou seja, as pessoas recorrem às pessoas para superarem as barreiras, mas, não se referem a isso como rede de apoios.

Sendo assim, após os resultados da pesquisa, passou-se a aplicar os princípios das **redes de apoio** de forma intencional, na prática. Cabe ressaltar que antes, de forma espontânea, já vinha realizando em minha prática, o uso das redes de apoio.

11.3 O primeiro estudante Surdo concluinte no Ensino Superior no IFC

Em 2018, ingressou no IFC, *Campus Camboriú*, um estudante Surdo que se matriculou no curso superior em Tecnologia para Sistemas para Internet, no período noturno. É importante destacar que o perfil da turma era composto pela maioria de estudantes trabalhadores, do sexo masculino, contando em média com três a cinco estudantes do sexo feminino por semestre. A faixa etária era bastante diversificada, de jovens à aposentados, em busca de uma nova experiência profissional.

De início, a informação de ter um estudante Surdo costuma causar surpresa e preocupação por parte dos colegas, docentes e coordenadores de curso. A despeito disso, a maioria se mostrou bastante solícita.

Tendo em vista a importância das **redes de apoio**, começou-se a tecer interações e parcerias que viessem a contribuir para a permanência e êxito do estudante, bem como a formação integral dos demais. A partir deste ponto, explicaremos como se deu o apoio em cada categoria, mas, cabe ressaltar que elas não aconteceram de forma linear, mas, dinâmica, como são as relações.

11.3.1 Apoio da família

De acordo com Kortelt (2020, p. 108), “o vínculo familiar já vem estabelecido, ou seja, ele não precisa ser conquistado.” Pode-se assim dizer que, via de regra, o apoio da família está intrinsecamente presente e profundamente arraigado nas vidas das pessoas, em especial daquelas que possuem alguma deficiência. Principalmente no que se refere a aspectos como o cuidado, o incentivo, o auxílio ao custeio de despesas, o engajamento e apoio para ingressar no ensino superior.

Tal como foi descrito na pesquisa, no caso do estudante do IFC, o apoio dos familiares foi fundamental para a sua vida acadêmica, manifestando-se no incentivo ao ingresso, por parte dos pais; no auxílio à compreensão de alguma atividade por parte da irmã e da prima e, principalmente da mãe, com relação a permanência e não evasão. Por ser maior de idade, não foi necessária a mediação com a família ao longo do processo de ensino-aprendizagem, realizando-se a comunicação diretamente com o estudante.

11.3.2 Apoio do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi)

O NuBi foi instituído por meio da Portaria Nº 30/2017-REIT e caracteriza-se como um órgão destinado a promover condições igualitárias de acesso e permanência de pessoas Surdas na instituição, contribuindo para sua inclusão social e acadêmica. É organizado em uma estrutura multicampi e composto por docentes e tradutores intérpretes de Libras. Estes servidores atendem as demandas de seus próprios *campi* e conforme disponibilidade participam das frentes de trabalho do núcleo. Entretanto, quando o estudante ingressou na instituição, o NuBi havia recém sido instituído e, naquele momento, as frentes de trabalho ainda não estavam em funcionamento, mesmo assim, o núcleo teve sua contribuição nesta rede de apoio.

No período, a pessoa responsável pelo NuBi era justamente o docente de Libras do *Campus* no qual o estudante estudava, que é uma pessoa Surda. Ele participou do processo de instrução/orientação dos docentes do curso em uma reunião no início do semestre. Esta conversa contribuiu significativamente para subsidiar o trabalho destes com esse estudante, pois apresentou informações importantes relacionadas à identidade, cultura e língua do estudante, bem como as pessoas Surdas compreendem e aprendem. Além disso, realizou atendimento ao estudante regularmente. Nesses encontros, o docente de Libras do *Campus*, responsável pelo NuBi, buscou acompanhar o processo de aprendizagem, percebendo dúvidas e dificuldades e realizava orientações.

No início da trajetória acadêmica deste estudante, os tradutores intérpretes de Libras atuavam individualmente, atendendo apenas as demandas de seus próprios *campi*, porém, no decorrer foram vinculados finalisticamente ao NuBi, no qual se encontram atualmente, portanto, a contribuição deles será abordada nesse item, mas poderia ser descrita na subseção que trata da contribuição dos servidores da instituição (ver subseção 11.3.3).

Estes profissionais constituem um importante elo nessa rede de apoio, para além do serviço de tradução e interpretação, sendo coautores do processo de ensino-aprendizagem de estudantes Surdos, pois, mediam as relações entre docentes, colegas ouvintes e Surdos. Durante o processo, realizaram orientações aos docentes, auxiliaram o estudante, quando solicitado, e buscaram fortalecer os vínculos da rede de apoio ao estudante, mantendo um diálogo constante com docentes, coordenadores, NuBi, colegas de turma e demais servidores da instituição.

11.3.3 Apoio dos servidores da instituição: professores, coordenadores, técnicos administrativos

Nesta subseção, descrevo a contribuição dos servidores da instituição, entre eles, docentes, coordenadores de cursos e técnicos administrativos, com os quais buscou-se articular apoios de diversas formas.

Com a maioria dos professores, estabeleceu-se uma relação bastante significativa com o estudante e os intérpretes de Libras. Em um primeiro momento, ao ter contato com estes, realizava-se a apresentação, a explicação do como seria o trabalho e orientava-se sobre a dinâmica em sala de aula.

De maneira geral, os docentes compreendiam e se mostravam solícitos, buscando estratégias de ensinar considerando as especificidades do estudante. Entretanto, alguns encontravam dificuldades de compreender, bem como realizar adaptações nas aulas, por motivos diversos como desconhecimento e inexperiência, porém, todos tentaram e sempre perguntavam como podiam fazer.

Entre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores que contribuíram com o processo de aprendizagem do estudante, podemos destacar:

- Aulas ministradas com recursos visuais, tais como, uso de imagens nas apresentações de slides, desenhos no quadro, esquemas visuais;
- Envio com antecedência dos materiais (slides, resumos das aulas, vídeos, entre outros) para o preparo adequado dos intérpretes para as aulas, para que eles pudessem realizar o estudo prévio dos conteúdos, assim como pesquisas de sinais e termos desconhecidos;
- Aulas práticas e explicações práticas diretamente no computador;
- Consulta ao estudante para levantamento de suas dificuldades para posteriores orientações e auxílio em atividades específicas;
- Atendimento individualizado quando o conteúdo não tinha sido plenamente compreendido;
- Atividades e provas pensadas para o estudante, com adaptações quando necessárias;
- Monitoria sugerida ao estudante desde o início do curso, principalmente no auxílio para realizar as listas de exercícios de programação;

- Atividades em duplas ou grupos e estudos com os colegas;
- Atividades e estudos realizados remotamente, por meio do acesso remoto, ou seja, duas pessoas distintas, em locais distintos, trabalhando no mesmo programa, por meio da tela compartilhada.

Estas foram as principais ações e estratégias utilizadas pelos docentes que consideramos relevantes e que contribuíram com o estudante, sendo assim os docentes que as realizaram fizeram parte da rede de apoio ao estudante. Estudos realizados por Aguilar, Moriña e Perera (2019) corroboram essa afirmação, pois defendem que quando os professores estão dispostos a realizar mudanças/adaptações, sejam elas didáticas, metodológicas ou práticas, eles se constituem em um apoio para inclusão na Educação Superior e possibilitam que os estudantes possam aprender.

E para além das práticas pedagógicas, outras ações que demonstraram empatia também fizeram toda a diferença, como por exemplo, aprender sinais básicos, como cumprimentos; procurar conversar diretamente com o estudante com e sem o auxílio da intérprete, fazer brincadeiras, entre outros.

Os coordenadores do curso, que também eram professores, participaram ativamente do processo, mantendo-se sempre disponíveis quando solicitados. Os demais servidores, se comunicavam com o estudante, geralmente com a presença do intérprete de Libras.

11.3.4 Apoio dos colegas

De acordo com Kortelt (2020), o apoio dos colegas de turma, diferente dos familiares, é um vínculo a ser conquistado pelo estudante. Neste caso, em se tratando de um estudante Surdo, essa relação foi incentivada e/ou mediada pela intérprete de Libras, por conta do par linguístico distinto utilizado, Libras-Língua Portuguesa.

Já de início, alguns estudantes mais empáticos e solidários realizaram tentativas de se comunicar, um pouco envergonhados e sem jeito, buscaram interagir. Estes também manifestaram apoio para ajudar, caso fosse necessário. Interessante destacar que já nos primeiros dias formou-se um pequeno grupo mais próximo, no qual o estudante esteve inserido até a formatura. Isso não significa que em outros momentos não tenha realizado atividades e socializado com os demais estudantes.

No dia a dia, as barreiras foram ficando mais evidentes e os colegas criaram estratégias para driblá-las. A primeira delas foi no grupo de *WhatsApp* da turma, quando algum colega compartilhou áudios e a intérprete lembrou que precisariam informar o conteúdo por texto para o colega conseguir acompanhar. Sentiram-se bastante constrangidos por não lembrar das especificidades presentes no grupo e a partir de então, passaram a usar texto para se comunicar e vez por outra quando por esquecimento alguém enviava áudio, eles lembravam-se entre si. Posteriormente, encontraram um aplicativo que transforma áudio em texto e compartilharam.

A comunicação entre os colegas foi incentivada pela intérprete de Libras, que os desafiou e sugeriu algumas formas alternativas, como por exemplo, pequenos bilhetes, mensagem por aplicativo, apontamentos, informações visuais, gestos, e eles sugeriram escrever na tela do computador quando estivessem trabalhando/estudando perto. Alguns sinais foram ensinados nesse percurso.

Em alguns momentos, a intérprete participava dos intervalos para facilitar a comunicação entre eles, e paulatinamente não participava para que eles usassem as estratégias para se comunicar. Aos poucos os laços de amizade foram se constituindo a ponto de ultrapassar os muros da instituição.

Boa parte dos colegas demonstrou interesse em aprender Libras para se comunicar, assim como alguns professores, e a oferta de um curso básico de Libras ou a disciplina optativa foi pensada, porém, acabou não acontecendo principalmente por conta da dificuldade de conciliar os horários, entre o trabalho, o curso e as aulas. Entretanto, entende-se que em cursos com estudantes Surdos, a oferta de Libras é primordial e deve ser incentivada para facilitar a comunicação.

No decorrer do semestre, ao perceberem as dificuldades encontradas pelo estudante para estudar, pela falta de material e por verem os intérpretes buscando sinais específicos que muitas vezes não tinham sido criados, um grupo de estudantes resolveu desenvolver o seu projeto integrador juntamente com o estudante Surdo. Eles criaram um *site*/aplicação para compartilhamento de materiais da área de informática em Libras, entre eles, desenvolveram um glossário com sinais específicos da área. O objetivo do Projeto Integrador era contribuir com o aprendizado de estudantes Surdos, para que ao ingressarem em instituições de ensino eles não encontrassem as mesmas dificuldades do colega de turma.

Diante disso, vale ressaltar o que afirmam Mesquita et al. (2008) acerca das “redes sociais”, estes defendem que elas são construções entre sujeitos vinculados

de maneira dinâmica, espontânea e não hierárquica, em que os envolvidos compartilham valores e propósitos com conexões que pretendem apoio e interação mútuos. Estes são aspectos que podem ser percebidos nas relações estabelecidas entre os estudantes, organizados em parceria voluntária, em torno do desenvolvimento de um projeto que pode beneficiar toda uma comunidade.

O apoio dos colegas de turma se efetivou principalmente na presencialidade, com o acontecimento da pandemia do Covid-19. De início, acreditou-se que o que havia sido construído neste sentido se perderia e que o estudante Surdo teria muitos prejuízos. Porém, fomos surpreendidos, pois essas relações estavam mais solidificadas do que pensávamos. A estratégia para se manterem trabalhando juntos partiu dos próprios estudantes, que apresentaram a solução para o distanciamento, passaram a usar acesso remoto na máquina um do outro para trabalharem no mesmo programa.

Assim, pelo relatado até o momento, constatamos que o apoio de todos foi relevante, porém, o dos colegas foi imprescindível para o êxito do estudante. Neste ponto acredita-se ser importante destacar que a relação de cooperação entre estudantes, sejam eles com ou sem deficiência ou Surdos é bastante comum. Todos os indivíduos necessitam de apoios para se manterem estudando, este fator não está relacionado a condição da deficiência. Neste caso relatado, a relação que se apresentava era de mutualidade, benéfica a todos os envolvidos, pois, cada um contribuiu com suas potencialidades e habilidades.

11.4 Considerações Finais

A despeito das inúmeras barreiras enfrentadas por estudantes Surdos para conclusão do ensino superior, consideramos que eles podem sim ter êxito e concluir os estudos. Porém, isso não significa que aconteça facilmente, de forma alguma, são necessários esforços coletivos para que isso ocorra.

Para além dos recursos e serviços a que têm direito as pessoas Surdas, destacamos que se deve lançar mão de outras estratégias e ações que possam contribuir com o seu êxito. Neste relato, pode-se comprovar que as redes de apoio se caracterizam como uma estratégia exitosa.

Longe de querer romantizar este processo, tão pouco omitir os inúmeros desafios para sua efetivação, buscou-se ressaltar e reconhecer as ações empregadas que contribuíram para a permanência e êxito deste estudante especificamente, para

quem sabe colaborar com outros estudantes Surdos e servidores das instituições de ensino nos processos educativos.

Durante este processo, tanto docentes quanto estudantes afirmaram quão significativa foi a oportunidade de interagir com o estudante Surdo. Os docentes comentaram que pensar formas diferentes de ensinar se constituiu em um grande desafio, porém, esse fator contribuiu para que se tornassem profissionais melhores. Já para os colegas estudantes, a experiência contribuiu para se tornarem sujeitos mais empáticos e preparados para viverem em uma sociedade composta pela diversidade humana.

E, por fim, enquanto intérprete, por meio desta experiência pude constatar os benefícios das redes de apoio, das interações e da colaboração entre os estudantes. Durante o processo aconteceram erros e acertos, e com eles o trabalho com redes de apoio foi aperfeiçoado. Apesar dos desafios e até possíveis falhas, considero que todo o processo foi muito válido, principalmente porque o estudante conseguiu graduar-se com êxito no ensino superior em dezembro de 2021.

Referências

AGUILAR, Noelia Melero; MORIÑA, Anabel; PERERA, Víctor-Hugo. Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-19, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100215. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS de 1º de setembro de 2010". Brasília 2010. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BATISTA, Lázaro; NASCIMENTO, Erasmo Henrique. **A deficiência vai à universidade: perspectivas e entraves do processo inclusivo na educação superior brasileira**. Educação Unisinos, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 120-127, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.01>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. **Ingresso e Permanência de alunos com deficiência em universidades Públicas brasileiras**. Ensino Superior e Deficiência, Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: <http://Libras.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** - PNAD. Disponível em: Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostrade-domicilios.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

KORTELT, Mara Rubian Matteussi Garcia. **Inclusão na Educação Superior: Ações empregadas por pessoas com deficiência para superação de barreiras em uma instituição pública do Vale Do Itajaí**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. Blumenau 2020. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2020/367558_1_1.pdf. Acesso em: 25 nov 2022.

MESQUITA, Rafael Barreto de; LANDIM, Fátima Luna Pinheiro; COALLARES, Patrícia Moreira; LUNA, Cícera Gilvaní. **Análise de redes sociais informais: aplicação na realidade da escola inclusiva**. Interface Comunicação Saúde Educação, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 549- 562, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a08.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

QUADROS, Ronice. Muller de. **O tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC e SEESP, 2004.

WILCOX, Phyllis Perrin; WILCOX, Sherman. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

12

Experiência de uma intérprete em atuação no Ensino Médio Integrado do IFC

Samara dos Santos

12.1 Introdução

Considero relatos como importantes aliados para aprendermos por meio das experiências de outras pessoas. Logo, não podemos desprezar o contexto e o lugar de quem fala. No momento de escrita deste trabalho, sou tradutora intérprete de Libras/Português (Tilsp) no IFC - *Campus* Blumenau e estou usufruindo de um direito que cabe aos servidores públicos federais desta instituição: afastamento para cursar pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Iniciei minhas atividades no *Campus* Blumenau em junho de 2017, contudo, não havia estudantes Surdos no Ensino Médio Integrado ao Técnico (EMI) na instituição até o ano de 2019, quando ingressou a primeira estudante no curso de Eletromecânica. Foi uma experiência exitosa que cabe aqui lhes contar, para assim, quem sabe, contribuir com publicações acerca da atuação de intérpretes de Libras em instituições de educação profissional e tecnológica.

Inicialmente falarei sobre o IFC - *Campus* Blumenau para que possam compreender como acontece a dinâmica das aulas. Na sequência, relato como vivenciei e acompanhei a entrada da primeira estudante Surda no EMI do *Campus*, a relação com os professores e os três anos consecutivos dessa organização. Por último, deixo algumas considerações sobre esta experiência.

12.2 O IFC - *Campus* Blumenau e o EMI

O IFC - *Campus* Blumenau é uma instituição de ensino cujo foco é a educação profissional e tecnológica, com cursos em diversos níveis, desde o ensino médio até o mestrado, buscando formar as pessoas para o *mundo* do trabalho, não apenas para

o *mercado* de trabalho. Ou seja, o IFC preocupa-se em construir com os educandos uma visão crítica do mundo atual, considerando cada um como pessoas que possuem não só o objetivo de conquistar um certificado, mas pessoas que têm sentimentos, família, anseios, dúvidas, curiosidades, pertencem a uma classe social e estão sujeitos às determinações sociais. A proposta do EMI é de ofertar formação humana e politécnica sem diferenciar formação para o trabalho manual e intelectual, ensinando sobre o trabalho relacionado com as necessidades sociais, ou seja, integrada, unitária, politécnica e omnilateral (RAMOS, 2008).

A estrutura predial do *Campus* possui um prédio grande de dois andares, dividido em quatro blocos (A, B, C e D), um refeitório e um ginásio de esportes. No prédio principal há salas de aula, biblioteca, laboratórios de áreas técnicas, laboratórios de informática, sala de multimídia e setores administrativos. Mais informações sobre o *Campus* encontram-se no site: <http://blumenau.ifc.edu.br/>.

As aulas no EMI normalmente acontecem da seguinte forma: existem as aulas das disciplinas propedêuticas, como geografia, biologia, arte, matemática, língua portuguesa e aulas das disciplinas técnicas, como, por exemplo, desenho técnico, metrologia, hidráulica e pneumática, elementos de máquinas, entre outras necessárias à área de Eletromecânica. As aulas acontecem no período da manhã e da tarde, com exceção de alguns horários reservados para atendimento com professores, estudos e elaboração de projetos.

12.3 O ingresso da primeira estudante surda no EMI do Campus

No ano de 2019, com grande expectativa acerca da minha atuação profissional na instituição, recebemos uma estudante Surda no EMI! Com isso, vários pensamentos e incertezas me tomaram, tais como: Como será que ela é? Será que é fluente em Libras? Será que entende bem a língua portuguesa escrita? Será que é introvertida ou extrovertida? Será que vou dar conta de interpretar de Libras para português e vice-versa, todas as aulas?

De início dediquei-me a conhecer os componentes curriculares do curso e buscar glossários naquelas áreas, esse processo se deu constantemente, aproveitando momentos de disponibilidade para realizar pesquisas. Contudo, o tempo disponível para estudar e buscar todas as terminologias e sinais de que precisávamos era quase escasso e isso interferiu significativamente na minha atuação.

Por conseguinte, realizei a orientação aos docentes em dois momentos, no primeiro em uma reunião pedagógica na qual solicitei espaço para fazer uma breve explicação sobre a surdez, a identidade Surda, alguns cuidados que deveriam tomar ao planejar suas aulas, como enriquecer com o uso de imagens, vídeos com legenda, encaminhar os planos de ensino à intérprete com antecedência, entre outros, e no segundo momento, em particular com cada professora e professor, a fim de me aproximar da temática e conhecer a personalidade deles para assim incorporar tais conhecimentos no momento da interpretação. Não foi possível realizar o contato inicial com todos os docentes individualmente. De certa forma, percebeu-se certo desconforto e incômodo em alguns deles, por conta de uma situação ainda não experienciada, o de ter uma estudante Surda em sala. Porém, paulatinamente, acostumaram-se com essa novidade.

No primeiro dia de aula com a estudante, em uma sala tradicional, organizada por fileiras, ela escolheu uma carteira perto da parede, da metade para trás da sala. Enquanto intérprete de Libras, optei por permanecer na frente, há aproximadamente uns dois metros de distância do professor. Este já havia iniciado sua fala quando comecei a interpretação simultânea, deixando, assim, nossa apresentação pessoal para mais tarde.

Em momento oportuno, entre uma aula e outra, dialogamos no intuito de nos conhecermos melhor e compreender as dinâmicas de sua vida cotidiana e acadêmica, tal como, aulas nos anos anteriores. Perguntei se ela preferia oralizar ou que eu interpretasse em português para ela, entre outros combinados nesse sentido. Busquei evidenciar e conceituar distintos papéis de atuação, o meu enquanto intérprete e o do docente na hierarquia da dinâmica das aulas, mas também deixei claro que eu queria que ela se sentisse confortável comigo, livre de julgamentos, pois o/a intérprete de Libras precisa ter uma postura ética de imparcialidade e confiabilidade. Cabe mencionar que no contexto educacional, os Tilsps, para além de suas competências tradutórias e interpretativas, precisam desenvolver a empatia e ser flexíveis quanto às demandas dos estudantes Surdos.

12.4 A relação com os professores e com a estudante

Cada professor é único e haveria relatos sobre cada um deles, porém, esta tarefa não seria possível realizar em apenas um texto, seria necessário um livro. Sendo assim, apresentarei nos próximos parágrafos uma narrativa breve e concisa, destacando os aspectos que considero mais relevantes para compreensão do todo.

Primeiramente, professores são humanos, logo têm determinações sociais que moldam, direta ou indiretamente, suas ações, como sua cultura, ideologia política, o currículo da sua formação e o do IFC, para citar algumas. Dentro de cada componente curricular existe uma indicação do que deve ser ensinado, bem como o perfil do egresso a ser alcançado. Isso gera alguns conflitos entre os professores frente ao que se almeja numa EPT, os quais podem ser expressos em três perguntas: se o aluno não atingir a média final esperada, significa que ele não está apto a atuar como técnico? Como realizar a interdisciplinaridade se tenho uma lista de conteúdos que devo dar conta de abordar? Como planejar uma aula sem perder o foco da inclusão da diversidade das turmas?

Em segundo lugar, a relação professor-aluno possui dois lados: a vontade do professor em querer construir o conhecimento e a vontade do aluno em participar da construção (FREIRE, 2003). Nem sempre esses dois elementos estão presentes, por diversos fatores, desde emocionais a organizacionais. Algumas vezes a estudante não estava se sentindo animada, o que é compreensível, pois se trata de uma adolescente, tal como os outros, não estando disposta a acompanhar as aulas, bem como os professores, às vezes, indicavam não ter disponibilidade para planejar uma aula excepcional. Entretanto, é possível afirmar que houve situações de aprendizagem muito significativas mesmo considerando toda a adversidade que naturalmente ocorre num ambiente escolar.

A relação entre intérprete e estudante foi muito tranquila, tendo em vista que já a conhecia, pois, a comunidade Surda na nossa região, do Médio Vale do Itajaí, é relativamente pequena. Durante nossa jornada no EMI, busquei demonstrar empatia nos momentos em que ela não estava disposta a assistir toda interpretação da aula, ou que preferia fazer alguma atividade fora da sala, respeitando sua escolha. Para outras questões, era mantida a comunicação via *Whatsapp*. Quando ela precisava se ausentar me avisava, ou quando estava com alguma situação inquietante, anseio, logo me contava. Assim, construímos uma relação de confiança que proporcionava mais segurança à estudante em suas tomadas de decisão.

A família da estudante esteve sempre presente e demonstrou preocupação com algumas situações que foram surgindo na vida pessoal e escolar da adolescente. Houve ocasiões que agendaram reunião com setores da instituição para buscar resolver algumas questões. Cabe destacar a importância da relação família-escola, sendo este um fator fundamental para a garantia da permanência e êxito dos estudantes do EMI independente de suas condições de vida.

12.5 Os três anos do EMI em Eletromecânica com a estudante Surda

Os três anos consecutivos do curso de nível médio com a estudante Surda foram desafiadores principalmente por conta do número de disciplinas em relação ao tempo escasso para conciliar atividades de interpretação acompanhando a estudante e outras atividades atreladas ao trabalho do servidor técnico administrativo em educação.

Cada ano apresentou características próprias, sobretudo por conta da pandemia da Covid-19 e do trabalho remoto. Nesse sentido, é preciso compreender que esses processos afetaram o desenvolvimento das atividades por todos os envolvidos no processo educacional. Foram anos atípicos, que ficarão registrados em nossas memórias como um período histórico vivido por nós.

A seguir, descrevo sucintamente como se deu a dinâmica de cada ano letivo.

12.5.1 O primeiro ano

O início do primeiro ano letivo foi bastante turbulento, principalmente por conta do período de transição entre a função de chefia de gabinete, por mim ocupada, para a atuação em sala como intérprete educacional, o que eu almejava desde que tomei posse na instituição.

Nesse mesmo ano, também ingressou uma acadêmica Surda no curso de graduação no período noturno, então foi necessário ponderar sobre a prioridade para o atendimento. Essa decisão foi muito difícil, pois ambas as estudantes tinham direito à intérprete de Libras, contudo, concursos não foram mais abertos, recursos financeiros eram limitados e códigos de vagas para intérprete não foram disponibilizados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) para o IFC. Ao colocar na balança, consideramos a seguinte situação: uma estudante oralizada, que domina bem a leitura labial e a língua portuguesa escrita (no EMI), e outra estudante não oralizada sem domínio da língua portuguesa escrita (no Ensino Superior), ambas fluentes em Libras. Então, no momento optamos por priorizar, enquanto aguardávamos as novas contratações, o atendimento para a segunda, que não é foco deste relato. Esta intérprete acompanhava a estudante do EMI nas aulas do período vespertino e a estudante de graduação no período noturno. Logo, a estudante do EMI ficava sem a presença do intérprete no período matutino.

Assim, pode-se imaginar o quanto foi impactante para a estudante adaptar-se à nova realidade educacional, deslocar-se de uma cidade para outra para estudar em uma instituição federal de educação profissional e tecnológica, sem intérprete de Libras em tempo integral. Dessa forma, era de se esperar que houvesse muitos obstáculos para chegar ao objetivo esperado: a permanência e o êxito.

Cientes dessa situação, os professores mostraram-se compreensivos e, dentro das suas possibilidades, proporcionaram maior flexibilidade para a estudante quanto a entrega de atividades e realização de avaliações. Algumas poucas adaptações aconteceram em algumas disciplinas, como, por exemplo, na disciplina de língua adicional - inglês. A estudante fazia uso dos horários destinados ao atendimento para fazer algumas tarefas e/ou trabalhos, tirar dúvidas com colegas, professores e intérprete. Durante as aulas e/ou atendimentos foi possível convencionar alguns sinais das áreas técnicas, sinais para seus colegas de turma, bem como para os professores. Ensinamos Libras informalmente para alguns colegas da turma e de outras turmas que tinham interesse, assim eles e elas puderam conversar em língua de sinais, mesmo que por meio de pequenas frases. A estudante, na disciplina de projeto integrador, propôs à sua equipe a criação de um glossário em Libras referente ao curso, projeto esse que teve êxito e reconhecimento dentro e fora do IFC. Sua família era participativa e, diante da necessidade e preocupação, se fez presente no *Campus* para reuniões a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem da sua filha.

12.5.2 O segundo ano - marcado pelo ensino remoto

O segundo ano iniciou e com ele, a princípio, pequenas alterações viriam a ocorrer, como a mudança de sala, professores novos, colegas de turma novos e outras expectativas. As aulas iniciaram e logo a estudante foi criando sinais identitários para quem era da sua turma e ainda não tinha, bem como para os novos conceitos e objetos das áreas específicas.

As circunstâncias de ter uma intérprete para duas estudantes em cursos diferentes continuaram no segundo ano. Então, assim que iniciaram as aulas dos cursos superiores, a sistematização de acompanhamento da aluna do EMI apenas no período vespertino retornou.

Aparentemente estava tudo se encaminhando relativamente bem, quando todos fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19. Então, a partir do dia 18 de março

de 2020, as atividades presenciais foram suspensas e as aulas remotas foram autorizadas pelo Conselho Superior do IFC, com início no dia 27 de março. Inicialmente, as tarefas e trabalhos de aula eram postadas em português escrito no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA e/ou *Google Classroom*.

Durante o período de isolamento, o intérprete e as intérpretes de Libras de outros *campi*, permaneceram trabalhando remotamente, atuando na interpretação simultânea de reuniões virtuais e transmissões institucionais, entre outras demandas solicitadas ao NuBi. Ao longo das atividades remotas foi possível atuar em equipes ou duplas, realizando o devido revezamento e apoio durante a interpretação simultânea, algo que era inviabilizado no trabalho presencial. Tal como os demais servidores, neste período difícil, acabamos por usar recursos próprios para realizar a atividade e o espaço nem sempre era o mais adequado para realização do trabalho remoto, o que por vezes acarretou na precarização do trabalho, porém fizemos o que estava ao nosso alcance para contemplar a garantia do direito linguístico do povo Surdo que demanda do IFC essa providência.

As aulas síncronas puderam contar com duplas de intérpretes, que foram demandadas ao NuBi e organizadas entre os profissionais, mas, infelizmente, o ensino remoto trouxe uma grande distância entre professores, estudantes e intérpretes. No começo, os educandos eram participativos, entravam nas salas de videoconferência, porém, com o passar dos meses essa presença foi diminuindo até total ausência. Percebeu-se esse distanciamento também na relação entre intérprete e estudante, apenas por poucas trocas de mensagens via *whatsapp* e chamadas de vídeo previamente agendadas para resolver situações específicas.

Por conta do ineditismo da situação, quando as aulas por videoconferência iniciaram, nem os professores e nem eu sabíamos dos impasses que iríamos vivenciar. Isto posto, ao iniciar as aulas síncronas na plataforma do *Google Meet*, os professores solicitavam autorização de todos os participantes para gravar a aula, todos autorizavam e assim eu sentia um certo alívio, já que a estudante poderia consultar o vídeo após a gravação. Contudo, após algum tempo, percebemos que a gravação do *Google Meet* mostrava apenas a imagem de quem estava usando a voz, uma pessoa por vez, logo a interpretação não ficou gravada. Lamentavelmente isso ocorreu nas primeiras semanas de aulas remotas.

Uma das estratégias encontradas para manter a imagem dos intérpretes nas aulas com interpretação para Libras foi a de compartilhar a transmissão da página do *Google Meet* no *StreamYard*, versão gratuita, com as janelas de intérprete à esquerda. Sendo

assim, eu disponibilizava o link de acesso à plataforma do *StreamYard* ao intérprete de apoio e à estudante, a fim de facilitar nossa comunicação. A transmissão ficava salva na opção “não-listado” no *YouTube*, para que somente quem tivesse o link do vídeo pudesse acessá-lo. Ao final das aulas, eu compartilhava o link da transmissão com a estudante.

Ao final deste ano letivo, a estudante percebeu que precisava de atendimento presencial de um componente curricular, então foi solicitado à gestão do *Campus* e ao professor, que consideraram a especificidade desta estudante e autorizaram. Dessa forma, estudante, professor e intérprete compareceram alguns dias no *Campus*, seguindo todos os protocolos de prevenção e contenção da Covid-19.

O último trimestre exigiu ainda mais dedicação por parte da estudante, pois havia algumas atividades acumuladas e exames finais para cumprir. No sentido de contribuir com a execução dos trabalhos da educanda, agendamos uma videoconferência para listar as demandas, as prioridades e esclarecer as dúvidas de compreensão de texto, ou ainda orientar sobre outros encaminhamentos.

12.5.3 O terceiro ano - a retomada ao ensino presencial

No início do terceiro ano letivo, ainda estávamos em trabalho desenvolvido por atividades remotas, neste momento a estudante estava decidida a manter um cronograma fixo para realização das tarefas e avaliações. As aulas síncronas por videoconferência continuaram sendo gravadas com interpretação em Libras. No entanto, com o passar do tempo, percebeu-se que a estratégia de disponibilizar o link de acesso à plataforma do *StreamYard* ao intérprete de apoio e à estudante não estava produzindo o efeito esperado. Ambas estavam se afastando dos professores, uma vez que já não existia a interação com esses docentes. Por esse motivo, a estudante foi avisada que as intérpretes estariam presentes na sala do *Google Meet* e caso ela quisesse assistir a aula ao vivo precisaria entrar na mesma plataforma. Todavia, continuei gravando as aulas pelo *StreamYard*, compartilhando a tela cheia do *Google Meet* e disponibilizando a gravação para a estudante consultar posteriormente. Neste ínterim, a estudante do ensino superior optou por trancar a matrícula, com isso passei a acompanhar a estudante do EMI no retorno a presencialidade em todas as aulas.

A retomada das aulas presenciais foi gradativa, priorizando aulas práticas. O reencontro foi permeado de incertezas, havia a vontade de abraçar, porém, éramos im-

pedidos pelo distanciamento. A maioria dos jovens estavam apreensivos com toda situação: protocolos de segurança e distanciamento, aulas novamente presenciais, receio de serem questionados sobre o conteúdo de alguma aula por videoconferência que não haviam participado, entre outros fatores. Todos estavam fisicamente e emocionalmente mudados, afinal, mais de um ano e meio sem nos encontrarmos presencialmente.

Dentre os protocolos de segurança contra a transmissão da Covid-19, estava o uso de máscaras. O *Campus* Blumenau adquiriu máscaras acessíveis, que contém transparência para possibilitar a leitura labial, contudo, infelizmente, após poucos minutos de uso, percebeu-se que elas retinham umidade da respiração e embaçavam facilmente. Uma estratégia foi aplicar detergente neutro, o que ajudava a aumentar a eficácia da máscara acessível.

Aproximando-se do término do ano, os estudantes foram sendo tomados pela ansiedade e ímpeto de “recuperar o tempo perdido”. Com isso, além das experiências em laboratórios, aulas presenciais agora sendo gravadas, fizeram novas amizades, “*crushes*”, planejaram passeios, encontros e colação de grau.

Na presencialidade, conversamos sobre diversos assuntos, entre eles vestibular, trabalho, planos futuros. Também aproveitamos para ensinar Libras para seus colegas, convencionar sinais para o projeto integrador e gravar uma peça publicitária para o IFC. Ademais, permaneci disponível para realização das atividades que a estudante solicitava. Ela sinalizou interesse em estudar no exterior e praticar um esporte profissionalmente, já que almejava melhorar a vida dos pais.

No dia 18 de fevereiro aconteceu a colação de grau. Este momento marcante e tão esperado pelos estudantes e familiares contou com interpretação para Libras em condição de revezamento proporcionada pela organização do NuBi. Entre os presentes, havia mais de uma pessoa Surda.

12.6 Considerações Finais

Neste relato, é possível perceber alguns aspectos importantes, como por exemplo, o fato de a instituição dispor de apenas uma intérprete de Libras durante as aulas presenciais, situação comum nas escolas, porém, não a ideal. Estudos vêm sinalizando a importância do trabalho em duplas e equipes para qualificar o serviço de interpretação, mesmo em sala de aula.

Enquanto intérprete educacional, meu posicionamento muitas vezes transgrediu a realização do trabalho em si, ou seja, da interpretação simultânea entre duas línguas, para o diálogo das questões do dia a dia, relatos cotidianos, espaços para provocações e brincadeiras, com isso conseguia compreender os dias em que a estudante estava ou não disposta e/ou interessada. Por meio dessa interação, acabamos por desenvolver uma relação de amizade, o que possibilitou um bom desempenho de ambas as partes. Nesse sentido, cabe destacar que o intérprete de Libras no contexto educacional ultrapassa o ato tradutório, se tornando coautor no processo de aprendizagem do estudante (LACERDA, 2015).

Os professores e as professoras, apesar de alguns apresentarem uma postura um pouco resistente e em alguns momentos até inflexíveis, demonstravam muita empatia pela diferença da estudante. Apesar de algumas vezes não disponibilizarem vídeos legendados ou não encaminharem os planos de aula para intérprete, ainda assim preocupavam-se com a progressão dela e buscavam uma forma de auxiliá-la para conquistar o êxito escolar.

O fato da estudante, hoje egressa, ser oralizada, fluente em Libras e em língua portuguesa escrita foram características significativas para sua permanência e aprovação no EMI quando existe a perspectiva da inclusão (PDI, 2019).

Tal qual todos os jovens, a estudante encontrava-se em um processo de amadurecimento e de construção de sua identidade, no qual vários fatores interferiram nas suas escolhas, mas acabaram por compor um arcabouço de experiências para tomada de decisões em sua vida.

Também é importante destacar que ela demonstrou total autonomia sobre suas ações, nos momentos que percebeu a necessidade de auxílio, solicitou orientação da intérprete, buscou atendimento e conselhos com os servidores do Serviço Integrado de Suporte e Acompanhamento Educacional (SISAE), no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com coordenadores e buscou atendimento individual com alguns professores para sanar dúvidas de alguns conteúdos.

O ritmo do processo educativo no EMI é realmente muito intenso, principalmente por conta das muitas disciplinas. Conciliar a organização dos estudos com as aulas propriamente ditas constitui um desafio para qualquer estudante (e intérprete quando for o caso). Para além disso, existe toda a dinâmica dos eventos como MEPEC, MICTI, IF Cultura, que promovem a integração entre ensino, pesquisa e extensão e contribuem significativamente para o crescimento dos educandos.

No EMI do IFC, esta estudante pôde experimentar felicidades e decepções, interesses e desapegos, animação e cansaço, planejou o futuro e viveu intensamente, somando a isso o período atípico da história mundial, causado pela pandemia da Covid-19.

A despeito dos desafios, incertezas e barreiras enfrentadas, a estudante encontrou meios de superá-los e concluir com êxito seus estudos. Enquanto intérprete, sinto-me contemplada de diversas formas pelo trabalho realizado, principalmente por ter de certa forma contribuído na trajetória acadêmica desta estudante.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2015.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional, 2019-2023**; [organizadores, Fani Lucia Martendal Eberhardt, Barbarah Cristine Leidow Sorgetz, Jose Luiz Ungericht Júnior] - Blumenau; Santa Catarina: IFC, 2019. Disponível em: <<https://pdi.ifc.edu.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf> Acesso em: 18 jul. 2022.

Os organizadores

Gicele Vergine Vieira

Possui mestrado e doutorado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Foi bolsista CNPq, realizando seu estágio de Doutorado PDEE no *Georgia Institute of Technology* em Atlanta, GA, Estados Unidos. Atualmente conduz pesquisas sobre aspectos cognitivos da produção oral em língua estrangeira (L2), acesso lexical e memória de trabalho em L2. Também tem investigado sobre o ensino e aprendizagem de L2 mediado pelas novas tecnologias. Coordena o grupo de pesquisa do CNPq intitulado Linguagem, Cognição e Tecnologia. Atua como responsável pelo Centro de Línguas do Instituto Federal Catarinense desde 2017.

Reginaldo Leandro Plácido

Possui doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2014), com doutoramento intercalar em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Mestrado em História e Teologia pelo Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia (2008). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville (2005). Licenciatura em História pela Faculdade Metropolitana de Blumenau (2019). Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário Claretiano (2022). Bacharel em Teologia pelo Centro Universitário Metodista Izabela Hendrix (2015). Professor EBTT do Instituto Federal Catarinense. Docente do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFC. Docente do Mestrado em ensino de Geografia do IFC. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Gestão, Políticas e História da Educação Profissional e Tecnológica (GPHEPT) - IF-Catarinense. Tem experiência na área de Educação nas atividades de docência, gestão e pesquisa. Principais temas de interesse: epistemologia e história da educação, instituições escolares, educação profissional e tecnológica, políticas e gestão da educação, formação de professores.

Mara Rubian Matteussi Garcia Kortelt

Possui mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2020). Especialização em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2016) e Proficiência em Libras (2016). Realiza pesquisas nas áreas de Libras e Audiodescrição e atua como tradutora intérprete, principalmente nos contextos de Conferência, Educacional, Midiático e Audiovisual. Atua como responsável técnica do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa do Instituto Federal Catarinense (NuBi), desde 2020.

“Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going.” - Rita Mae Brown

“A língua é o mapa de cada cultura. Ela nos diz de onde vem o seu povo e para onde está indo.” - Rita Mae Brown

“La lengua es el mapa de cada cultura. Ella se lo dice de donde viene su pueblo y adonde está yendo.” - Rita Mae Brown

Relatar é uma forma de compartilhar vivências, memórias, histórias, sonhos, ideais, sejam individuais, coletivas ou institucionais. Há quem afirme que os relatos são maneiras de descrever experiências singulares que, por vezes, contribuem na busca pela construção do conhecimento de uma área do saber, enfatizando os aspectos científicos, metodológicos, didáticos e práticos.

Por isso, nesta obra, os textos estão organizados em forma de relatos de experiências que descrevem a narrativa histórica de uma proposta que entendemos como inovadora - a oferta de línguas adicionais no Instituto Federal Catarinense (IFC). É uma apresentação da constituição do Centro de Línguas (CLIFC) e suas primeiras reverberações, entre as quais destaca-se a instituição do Núcleo Bilíngue Libras-Língua Portuguesa (NuBi).

Desta forma, cabe ressaltar, que os relatos aqui apresentados são um fragmento do trabalho que vem sendo realizado na instituição, em consonância com a Política de Línguas do IFC. A intenção é contribuir para o fortalecimento e aperfeiçoamento da oferta das línguas adicionais (Espanhol, Inglês, Libras, dentre outras), despertando o olhar da comunidade acadêmica para o plurilinguismo e a diversidade cultural.



editora **IFC**



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias