



"ABORDAGENS CRÍTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURAS ANGLÓFONAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE POLARIZADA: PERSPECTIVAS, EMBATES E RESISTÊNCIAS"

# ANAI DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ABRALITEC

ORGANIZADORES:

GISVALDO BEZERRA ARAÚJO-SILVA  
GLÁUCIO GERALDO MOURA FERNANDES

 **Pedro & João**  
editores

**Anais do III Seminário Internacional da  
ABRALITEC**



**Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva  
Gláucio Geraldo Moura Fernandes  
(Organizadores)**

**Anais do III Seminário Internacional da  
ABRALITEC**

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva; Gláucio Geraldo Moura Fernandes [Orgs.]**

**Anais do III Seminário Internacional da ABRALITEC.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 158p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0053-8 [Digital]**

1. Anais. 2. Seminário Internacional. 3. ABRALITEC. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## EXPEDIENTE

MEMBROS DA DIRETORIA (28/04/2022 - 31/12/2022)

Prof. Dr. Gisvaldo Araújo Silva (IFSul) - Presidente;  
Prof. Dr. Gláucio Geraldo Moura Fernandes (CEFET-MG) - Vice-presidente;  
Profa. Ma. Sabrina Guedes Miranda Dantes (IFRN) - 1ª Secretária;  
Profa. Dra. Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso (IFBA) - 2ª Secretária;  
Prof. Dr. Tiago Pellim da Silva (IFSP) - 3º Secretário;  
Prof. Me. Luís Carlos Pereira Ramos (IFBA) - Tesoureiro.

MEMBROS DO CONSELHO (01/01/2021 - 2022)

### **Região Norte:**

Titular: EM ABERTO  
Suplente: EM ABERTO

### **Região Nordeste:**

Titular: EM ABERTO  
Suplente: EM ABERTO

### **Região Centro-oeste:**

Titular: Prof. Dndo. Roberto Lima de Moraes Ramos (IFB)  
Suplente: Prof. Dndo. Liberato Silva dos Santos (IFG)

### **Região Sudeste:**

Titular: Prof. Dndo. Osvando Marques de Melo (IFTM)  
Suplente: Profa. Dra. Maria Glalcy Fequetia Dalcim (IFSP)

### **Região Sul:**

Titular: Profa. Dra. Tamara Angélica Brudna da Rosa (IFFAR)  
Suplente: Profa. Dra. Maria Rosa da Silva Costa (IFSC)

**Estagiária da ABRALITEC:** Vitória Oliveira Cezar Júnior

## COMITÊ CIENTÍFICO

Nara Hiroko Takaki  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Rogério da Costa Neves  
(PROPGPEC / Colégio Pedro II)

Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)

Lesliê Mulico  
(CEFET-RJ)

Alexandre Delfino Xavier  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais)

Daniella de Souza Bezerra  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás)

Adriana Carla Rolim de Carvalho Leite  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba)

Rosinda de Castro Guerra Ramos  
(Universidade Federal de São Paulo)

Kleber Aparecido da Silva  
(Universidade de Brasília)

Tamara Angélica Brudna da Rosa  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha)

Loiva Salete Vogt  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul)

Morgana de Abreu Leal  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro)

Shirlene Bemfica de Oliveira  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais)

Mônica Maria Montenegro de Oliveira  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba)

Gláucio Geraldo Moura Fernandes  
(CEFET-MG / Belo Horizonte)

Rejane Cristina de Carvalho Brito Leite  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)

Marcel Alvaro de Amorim  
(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro)

Gisvaldo Araújo Silva  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense)

Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia)

Barbra Sabota  
(Universidade Estadual de Goiás)

Welisson Marques  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro)

Teresa Helena Buscato Martins  
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>ETNIA E CLASSE SOCIAL EM <i>THE GREAT GATSBY</i></b> Loiva Salete Vogt	<b>17</b>
<b><i>FIELD RESEARCH ON THE INTERCULTURAL APPROACH KEY CONCEPTS</i></b> Alessandra Bernardes Bender Lucas Zapotoczny	<b>33</b>
<b><i>PEARLTREES IN NUTRITION: CRIANDO UMA CURADORIA DIGITAL PARA O TCC</i></b> Karlucy Farias de Sousa	<b>49</b>
<b>O PAPEL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA NA (TRANS)FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO</b> Giovanna Bertonha	<b>71</b>
<b>AS FORÇAS DE CARÁTER COMO UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA INGLESA</b> Anna Libia Araújo Chaves	<b>87</b>
<b>LITERATURA, FILOSOFIA E ÉTICA: INTERLIGAÇÕES PARA MÚLTIPLAS LEITURAS DE FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY</b> Carmem Teresa do Nascimento Elias	<b>101</b>

**FORÇAS DE CARÁTER NA AULA DE INGLÊS:  
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA  
PSICOLOGIA POSITIVA**

**119**

Renata Ferreira de Sousa

**INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS,  
LINGUÍSTICA COGNITIVA E COMUNICAÇÃO  
CIENTÍFICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE  
ESCRITA DE ABSTRACTS CIENTÍFICOS**

**135**

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues

# APRESENTAÇÃO

Gisvaldo Bezerra Araújo-Silva<sup>1</sup>  
Gláucio Geraldo Moura Fernandes<sup>2</sup>

Em consonância com o objetivo da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (Abralitec), de contribuir para a divulgação de pesquisas científicas realizadas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), estes Anais reúnem oito capítulos provenientes dos trabalhos apresentados durante o III Seminário Internacional da Abralitec (III Siabralitec) ocorrido no formato online entre os dias 25 e 27 de novembro de 2020. O evento contou com o apoio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Câmpus Ouro Preto e do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Câmpus Panambi.

Os textos reunidos nos Anais do III Siabralitec discutem temas, perspectivas e teorias que podem ser abordadas não apenas em aulas de língua inglesa, mas também em disciplinas que lancem um olhar para outros contextos de ensino e de aprendizagem. A seguir, é apresentado um breve resumo de cada capítulo.

No primeiro, intitulado *“Etnia e classe social em The great Gatsby”*, Loiva Salette Vogt apresenta uma discussão sobre o tema identidade a partir do romance publicado na década de 20 do século passado. Conflitos relativos à alteridade são trazidos à tona quando personagens do livro não se enquadram nos padrões de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UFRGS. Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Câmpus Sapucaia do Sul | E-mail: gisvaldosilva@ifsul.edu.br

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG. Professor EBTT no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) | E-mail: glauciofernandes@cefetmg.br.

seu narrador, Tom Buchanan: estadunidense, de classe média alta, branco e heteronormativo. Tom é um ferrenho defensor de que classe social e etnia devem limitar os espaços e papéis sociais dos indivíduos. Ao final do capítulo, há uma reflexão de como esses padrões normativos povoam o imaginário dos leitores e são capazes de constituir identidades.

No segundo capítulo, intitulado *“Field research on the intercultural approach key concepts”*, Alessandra Bernardes Bender e Lucas Zapotoczn se propõem a investigar a percepção dos alunos de um Câmpus da UFPR acerca de termos chave da abordagem intercultural: cultura e língua. O objetivo final do trabalho é, a partir da identificação do nível de interculturalidade de seus participantes, desenvolver atividades pedagógicas que os auxiliem na possibilidade de os alunos interpretarem dados culturais e encontrar as suas vozes nesse processo.

No terceiro capítulo, intitulado *“Pearltrees in nutrition: criando uma curadoria digital para o tcc”*, Karlucy Farias de Sousa se depara com o desafio comum a muitos professores de língua inglesa, relacionar sua disciplina com a formação de seus discentes. Nesse sentido, ela relata como a criação de um portfólio na ferramenta Pearltrees contribuiu para construção da seção de fundamentação teórica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos alunos de Nutrição de um Câmpus do IFCE. Além disso, a professora-pesquisadora realiza uma pesquisa com os estudantes a fim de avaliar a produtividade da ferramenta na realização da tarefa assim como na ressignificação da importância da disciplina no currículo do curso supracitado.

No quarto capítulo, intitulado *“O papel do ensino-aprendizagem de literatura em língua inglesa na (trans)formação dos alunos no Ensino Médio”*, Giovanna Bertonha propõe uma perspectiva integrada e situada de língua, linguagem e literatura. Com base nos documentos oficiais da área de linguagens, ela coloca essa proposta como passível de ampliar o vocabulário dos alunos e de fazer com que eles se posicionem de maneira mais informada diante do mundo, contribuindo assim para uma formação consciente, ativa e

crítica. A inclusão de textos literários nas aulas de língua inglesa pode propiciar um espaço de conhecimento de outras perspectivas, outras linguagens e outras subjetividades.

No quinto capítulo, intitulado “*As forças de caráter como um instrumento para o ensino de aspectos linguísticos da Língua Inglesa*”, Anna Líbia Araújo Chaves traz um relato de experiência no qual aponta a importância de se considerar a educação socioemocional para o sucesso escolar. A pesquisa tem como objetivo mostrar o trabalho realizado em uma turma de Inglês 2 – Instrumento Musical, no IFPB, Câmpus João Pessoa. Fazendo uso da Psicologia positiva, a professora-autora pretende levar os alunos a participarem das aulas de língua inglesa trazendo para a sala de aula conteúdos que expressem sentido, interesse e propósito, utilizando o aspecto temático das forças de caráter. A proposta do trabalho com as forças de caráter se deu a partir de uma atividade planejada com a intenção de apresentar o diagrama das forças, o questionário VIA e um aspecto gramatical. Ao final, é possível perceber que a psicologia positiva pode ser uma grande aliada do sucesso para o processo educativo.

No sexto capítulo, intitulado “*Literatura, filosofia e ética: interligações para múltiplas leituras de Frankenstein de Mary Shelley*”, Carmen Teresa do Nascimento Elias propõe, a partir da análise da obra, uma discussão multidisciplinar entre Literatura, Filosofia e Ciência. Segundo a autora, ao abordar a monstruosidade e consequências resultantes da ambição cientificista de criar vida, *Frankenstein* permeia questionamentos pertinentes desde a Revolução Industrial até os limites da ciência e das tecnologias. Nesse sentido, a partir de um enfoque multidisciplinar, esta pesquisa tem interesse na convergência de diálogos de cunho literário, científico, humanístico e filosófico que possam ser suscitados por meio de uma leitura e análise da obra *Frankenstein* de Mary Shelley, com um foco especial às questões que envolvem a Ética. Durante a leitura, percebe-se que a obra é fonte de debates e aprofundamentos interdisciplinares. No entanto, para efeito deste capítulo, a autora mantém um enfoque em níveis que possam ser trabalhados no

Ensino Médio e no Ensino Universitário em caráter interdisciplinar entre Literatura e Fundamentos Filosóficos. A pesquisa visa expandir a aula de Literatura e o texto literário como instrumentos para reflexão crítica sobre a Ética, o Bem, o Respeito.

No sétimo capítulo, intitulado *“Forças de caráter na aula de inglês: um relato de experiência à luz da psicologia positiva”*, Renata Ferreira de Sousa propõe uma discussão que parte de um paradigma que visa promover uma educação que enfatiza as emoções, os traços de caráter positivos e a motivação. Neste trabalho, a autora/professora busca discorrer sobre sua experiência em aplicar temas da psicologia positiva nas aulas de inglês como forma de promover recursos que incentivem a promoção do bem-estar de seus alunos. A autora/professora descreve como as aulas de inglês foram ministradas, para duas turmas do ensino médio integrado que estavam no seu último ano, a partir da aplicação da psicologia positiva para fomentação do bem-estar, um pouco antes e durante o momento pandêmico. Como resultados, a autora destaca a promoção da identificação dos discentes em relação às forças de caráter para seu autoconhecimento e bem-estar, e espera que esse favorecimento do autoconhecimento possa servir de recurso para tomada de ação futura desses alunos não apenas no ambiente acadêmico, mas também para além dele.

No oitavo e último capítulo, intitulado *“Inglês para fins acadêmicos, linguística cognitiva e comunicação científica: uma proposta de ensino de escrita de abstracts científicos”*, Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues discorre sobre o ensino de inglês para fins acadêmicos, partindo do pressuposto de que a comunicação científica acontece entre os processos de pesquisa e de comunicação. Partindo de uma perspectiva linguístico-cognitiva, a autora propõe uma análise semântica de um corpus de *abstracts* das três grandes áreas do conhecimento, publicados em periódicos de alto impacto, para a proposição de um modelo conceitual que sirva de ferramenta de visualização de padrões textuais, a ser usado no ensino de escrita científica. Ao longo do capítulo, a autora demonstra de maneira clara o desenvolvimento da análise, ao fazer

uso de um software de análise textual, discute o resultado da análise semântica dos *abstracts*, e justifica, na sessão de resultados e discussão, o modelo descrito e sua aplicação. Ao final, a autora traz uma reflexão a respeito dos caminhos possíveis da educação científica no contexto da EPT, no que diz respeito ao ensino de escrita científica, a partir do uso da abordagem linguístico-cognitiva no Inglês para fins acadêmicos.

Os textos que compõem estes Anais nos levam a refletir sobre o nosso lugar enquanto professor da rede pública federal de ensino e sobre o nosso fazer que perpassa nossa subjetividade, nossa humanidade e nosso ser político-social. Que a leitura dos capítulos aqui reunidos possa contribuir para o nosso fazer docente, nos fazer refletir sobre a nossa prática pedagógica e possa nos propiciar práticas conscientizadoras e libertárias.



## ETNIA E CLASSE SOCIAL EM *THE GREAT GATSBY*

Loiva Salete VOGT<sup>1</sup>

**Resumo:** A literatura molda comportamentos sociais, bem como a classificação sócio-ideológica em categorias como gênero, classe social e etnia. Essas representações constroem e/ou mantêm preconceitos em relação à formação identitária de seus leitores. Nesse contexto, analiso o romance norte-americano *The Great Gatsby* que marcou os anos 1920 como uma obra representativa da cultura de classe média-alta nos Estados Unidos. Embora seus personagens sejam predominantemente brancos, o romance reflete uma sensibilidade na percepção de diferenciações no modo com que diferentes grupos sociais encontram seus espaços no universo extradiegético. Há uma tensão narrativa envolvendo classe social, etnias e poder, categorias que serão analisadas conforme os pressupostos dos Estudos Culturais (HALL, 2003) através de uma revisão bibliográfica sobre a temática. Observa-se que o romance apresenta uma caracterização identitária que é projetada como ideal e expressa um desconforto frente à presença de outras culturas e formações identitárias que não pertencem ao universo branco, masculino, heterossexual e americano de classe média-alta. Os olhos do romance são os do narrador Nick e é o seu ponto de vista que prevalece. É de fundamental importância observar seu modo de articular a narrativa, para tanto, a primeira parte do artigo trata sobre questões relacionadas à etnia e a segunda aborda a classe social como categorias de análise. Na conclusão, temos a

---

<sup>1</sup> Doutora em Teoria, Crítica e Comparatismo pela UFRGS. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) | E-mail: loiva.vogt@feliz.ifrs.edu.br

retomada do modo com que essas categorias moldam o imaginário de seus leitores.

## INTRODUÇÃO

Segundo Vogt, em *A Study of the Great Gatsby as a National Allegory* (2006), o romance *The Great Gatsby* (1975) de F. Scott Fitzgerald desmistifica a idealização da sociedade americana, marcada por uma busca por estabilidade econômica além de *status*. A obra apresenta personagens como o milionário Tom Buchanan e sua esposa Daisy. Tom empreende esforços para manter cada um em “seu lugar”, ou seja, em sua posição social determinada pelo local e condição social da família ao nascer. Seu universo está baseado em um senso social de pertencimento a espaços de segregação que também envolvem a questão racial, incorporando, assim, um modelo de imperialismo segregacionista. Gatsby aparece como seu antagonista. É o jovem milionário que esconde a origem de sua fortuna por estar associada a operações financeiras ilícitas. Seu propósito é “corrigir seu passado” de modo que apague sua origem humilde para poder entrar no universo social de Tom. Do outro lado da escala social apresentada no romance, há o casal George Wilson e Myrtle que é descrita como a amante de Tom. Vivem no Vale das Cinzas, localizado no caminho entre a cidade de Nova York e as mansões de *Long Island*. Temos, portanto, os personagens Gatsby, Myrtle e o narrador Nick que buscam por ascensão social. Nick é um cidadão burguês de classe média que observa e encanta-se com os esforços empreendidos por Gatsby para ocupar o lugar social que almeja junto à sua amada Daisy.

Os Estudos Culturais (Hall, 2003) alertam para as diferentes leituras possíveis para textos particulares de literatura, o que depende muito das experiências prévias de leitura. Categorias como etnia, gênero, raça e classe social são construídas histórica e culturalmente também através de textos literários. A literatura é assim uma prática social que dialoga com outras áreas de estudo, o que permite que

projete modelos de identidade nacional, baseados em totalizações simbólicas que englobam as categorias de pertencimento mencionadas (gênero, raça, etnia e classe social). Nesse sentido, o propósito do presente artigo é analisar a constituição identitária de personagens da obra literária elencada no que tange à categorização de etnia e classe social, observando as relações de poder entre eles, vinculadas, na obra, a espaços geográficos.

A primeira parte do artigo aborda a apresentação das diferentes etnias e diferenças raciais na organização geográfica criada pelo imaginário da obra, enquanto a segunda parte detém-se na categoria “classe social”. Ambas as categorias de análise estão permeadas por distintos espaços sociais vinculados a posições de poder conforme os personagens deslocam-se na narrativa. A conclusão busca entrelaçar as categorias apresentadas levando a uma visão mais aprofundada sobre as projeções discursivas da obra literária em questão no que tange a um ideal identitário idealizado.

## **POLARIDADES E ETNIAS**

*This is the Valley of Ashes- a fantastic farm where ashes grow like wheat into ridges and hills and grotesque gardens; where ashes take the forms of houses and chimneys and rising smoke, and, finally, with a transcendent effort, of ash-gray man, who move dimly and already crumbling through the powdery air (FITZGERALD, 1975, p. 29).*

Polaridades espaciais como Leste e Oeste, Nova York e o Vale das Cinzas são analisadas como campos semânticos que ligam metonimicamente seu significado físico e geográfico a uma teia mais ampla de sentidos. Os nomes dos lugares representados no romance *The Great Gatsby* carregam uma ideia de espaço que vai além de uma simples perspectiva de referência geográfica. Membros de distintas classes ocupam distintos espaços nos Estados Unidos de Fitzgerald. Todos os personagens principais são brancos, porém o romance apresenta uma tensão racial como o resultado de analogias entre raça, classe social e poder. Há a visível presença de um desconforto no mundo ficcional do romance frente

a outras culturas e identidades que não são brancas, nem de classe alta. Para pensar sobre essa questão é necessário retomar historicamente as explicações sobre o conceito de “raça”.

De acordo com Kenan Malik (2001), o conceito racial em tempos vitorianos era uma descrição de diferenças étnicas que também envolviam diferenças de classe social. O conceito de raça foi desenvolvido como um modo de explicar a persistência de divisões sociais na sociedade ocidental. Havia a crença de que o destino de diferentes grupos sociais era moldado pelo menos em parte por suas propriedades intrínsecas. O que transformou a noção romântica de diferença em racismo foi sua aliança com uma filosofia positivista e cientificista. Para os positivistas, a desigualdade social era determinada por leis naturais e as distinções raciais estavam associadas a desigualdades sociais. As separações em classes sociais permaneceriam imutáveis, ou seja, as divisões sociais passaram a ser vistas como naturais. A ideologia racial foi consequência da persistência de diferenças observadas entre classes e condições socioeconômicas.

Os tempos modernos presenciaram uma mudança de paradigma que identificava o peso da questão cultural nas diferenças sociais, o que trouxe um esvaziamento do conceito de raça e o conceito de etnia passou a ser considerado. O termo etnia provém do grego “*ethnos*”. Malik (2001) afirma que no contexto americano, o termo “raça” ficou vinculado à cor da pele, enquanto “etnia” possui vinculação maior com aspectos culturais. A cultura americana foi formada a partir da influência dos primeiros imigrantes, no entanto, os do período de Fitzgerald passaram a ser recebidos com maior hostilidade, principalmente durante o declínio da economia americana na década de 1920, o que trouxe uma retomada em termos de preocupação com a “raça” e “etnia” dos novos imigrantes.

No romance em questão, apenas o vilão menciona explicitamente o preconceito étnico e racial. Tom é um jogador de futebol de New Haven, “*a national figure in a way, one of those men who reach such an acute limited excellence at twenty-one that everything*

*afterward savors of anti-climax. His family was enormously wealthy*" (FITZGERALD, 1975, p. 12). Tom é racista e seu preconceito se estende para com as classes menos favorecidas economicamente. Chega a afirmar: *"Nowadays people begin by sneering at family life and family institutions and next they'll throw everything overboard and have intermarriage between black and white"* (FITZGERALD, 1975, p. 136). A chamada "civilização" mencionada por Tom é uma idealização associada aos privilégios de sua classe social que ele tenta proteger da interferência dos chamados "novos ricos", proprietários e donos do dinheiro, porém sem uma tradição familiar para sustentar: *"Flushed with his impassioned gibberish [Tom] saw himself standing alone on the last barrier of civilization"* (FITZGERALD, 1975, p. 136). Além do destaque para sua "missão civilizatória", Tom é posteriormente descrito como arrogante e cruel:

*[...] a sturdy straw-haired man of thirty, with a rather hard mouth and a supercilious manner [...] shining arrogant eyes that established dominance over his face and gave him the appearance of always leaning aggressively forward, [...] the enormous power of that body... a cruel body... His voice: a gruff husky tenor, added to the impression of fractiousness he conveyed* (FITZGERALD, 1975, p.13).

A concepção de civilização de Tom está baseada em uma implícita hierarquia e a única relação que considera possível entre *"black and White"* é a de subordinação. O termo *"black"* se estende para todos os outros grupos étnicos que não descendem de puritanos, que ele considera fundadores da nação, ou seja, o termo é usado como referência aos "outros".

*"Civilization is going to pieces" broke out Tom violently. "I've gotten to be a terrible pessimist about things. Have you read The Rise of the Colored Empires by this man Goddard? [...] Well, it's a fine book and everybody ought to read it. The idea is if we don't look out the white race will be utterly submerged. It's all scientific stuff, it's been proved [...] It is up to us, who are the dominant race, to watch out or these other races will have control of things"* (FITZGERALD, 1975, p. 19-20).

O conceito de raça apresentado está intrinsecamente relacionado à representação de lugar e classe social que denotam

um ideal de pertencimento. Fica evidenciado o “medo” do branco de perder seu lugar de privilégio na organização social. No seguinte trecho, temos o contraponto desse discurso na voz do narrador do romance, Nick Carraway: *“There is something pathetic in [Tom]’s concentration, as if his complacency, more acute than of old, was not enough to him anymore”* (FITZGERALD, 1975, p. 20). O narrador sugere que Tom está pronto para agir com o objetivo de salvar sua “civilização”. Para Tom, Gatsby era simbolicamente “não-branco” por não pertencer à elite anglo-saxã americana. Tom classifica os personagens em categorias: *“This idea is that we’re Nordics. I am, and you [Nick] are, and you [Jordan] are and – after an infinitesimal hesitation he includes Daisy with a slight nod [...]* (FITZGERALD, 1975, p. 20).

Para o crítico literário Handley (2002), a categoria de raça para Tom não depende de nacionalidade, nem de biologia ao afirmar que “a falha de Gatsby aos olhos de Nick e Tom é causada por um acidente de nascimento: seu nome era James Gatz e era de Dakota, filho de uma pobre família de imigrantes” (HANDLEY, 2002, p. 165). A narrativa sugere que embora tenha dinheiro, Gatsby não poderia mudar seu passado humilde e, conseqüentemente, não poderia encontrar um lugar no lado Leste da sociedade americana.

Há outros momentos da narrativa em que a questão racial se manifesta, inclusive em relação à descrição física. Quando a “bela branca flor” Daisy fala sobre o nariz do açougueiro, ironiza-o expondo o preconceito. *“Do you want to hear about the butler’s nose?”* [pergunta Daisy] *“That’s why I came over tonight”* [responde Nick] (FITZGERALD, 1975, p. 20). Nick expõe o preconceito racial de Tom e Daisy, mas não deixa explícito o que pensa sobre o assunto racial. Porém seu preconceito aparece no modo em que descreve as características dos personagens. Descreve o amigo de Gatsby chamado Mr. Wolfshiem como *“a flat-nose Jew”* (FITZGERALD, 1975, p. 75), com um sotaque estranho: *“He is an Oggsford man”* (FITZGERALD, 1975, p. 78). O preconceito de Nick aparece implícito em seu sarcasmo nesse exemplo em que está surpreso com um motorista branco trabalhando para negros que ele chama de *“bucks”*:

*As we crossed Blackwell's Island a limousine passed us, driven by a white chauffeur, in which sat three modish Negroes: two bucks and a girl. I laughed aloud as the yolks of their eyeballs rolled toward us in a haughty rivalry. Anything can happen now that we've slid over this bridge, anything at all [...]. Even Gatsby could happen, without any particular wonder (FITZGERALD, 1975, p. 75).*

A visão de Nick é considerada um sintoma de fantasia, fica explícita a questão racial na cena em que apenas a parte branca dos olhos dos negros fica destacada na cena. No trecho, há um paralelismo entre os negros e Gatsby. O ato de cruzar a ponte é como uma entrada em um mundo de fantasia em que negros podem ocupar uma posição de “vantagem” e sugere que se isso é possível, até Gatsby com todas as suas características exóticas pode alcançar a posição que ele almeja ao lado de Daisy. No entanto, Gatsby acaba sendo “eliminado” do universo da narrativa ao ser assassinado no final da trama. Tom, Jordan, Nick e Daisy permanecem vivos. Há a sugestão de que Gatsby não pertence ao grupo, é um *outsider*. Nas oposições binárias estabelecidas no romance constata-se, portanto, que a categoria de “raça” está associada à “classe social”. Porém, o final da narrativa sugere que tudo permanecerá como era no início e o sonho americano de Gatsby era apenas uma fantasia de sucesso condenada desde o princípio por seu nascimento e seus consequentes pertencimentos de etnia e classe social.

## CLASSE SOCIAL

A classe social é estabelecida através de relações hierárquicas entre pessoas. Nos termos de William Handley, “enquanto antropólogos, historiadores e sociólogos identificam a classe como uma estrutura social emergente da Pré-história, a ideia de classe social entrou no léxico linguístico da língua inglesa em torno de 1770” (2002, p. 32, tradução minha). O sistema de classes estava baseado em ocupações, status econômico, riqueza, propriedades, costumes, estilo e refinamento cultural. As distinções sociais e históricas ainda são principalmente aquelas entre os que controlam

os meios de produção e os que produzem bens e serviços na sociedade. Enquanto Karl Marx acreditava que a estrutura econômica é a base da sociedade, Fredric Jameson (1986) menciona a importância da cultura e da literatura como artefatos culturais. Nesse sentido, textos literários são investimentos ideológicos. Dessa forma, personagens representam grupos sociais, incorporando e atendendo aos interesses desses grupos específicos.

O romance de Fitzgerald desmistifica a idealizada sociedade norte-americana, apresentando o desejo manifesto dessa sociedade de encontrar estabilidade financeira e *status* quando grande parte da população encontrava-se presa a um universo de falta de recursos (década de 1920). Ao criar personagens como o milionário Tom Buchanan e sua esposa Daisy, o autor apresenta a personagem feminina presa a uma imagem idealizada de casamento, enquanto o masculino luta para manter cada um em sua posição social original, ou seja, no universo de Tom, a pessoa nasce pertencendo a uma determinada classe social e nela deve se manter. A posição social de uma pessoa é, assim, determinada pelo seu nascimento, o que mantém uma hierarquia entre pessoas. Seu discurso envolve a ideologia imperialista. Nos termos de Handley “O modelo convencional da cultura imperialista presume a existência de uma pura, homogênea e autêntica cultura, que se torna corrompida pela influência estrangeira” (2002, tradução minha). Gatsby, nesse contexto, é o antagonista de Tom e representa a influência estrangeira por ser um jovem milionário que esconde a origem de sua fortuna vinculada ao contrabando de bebidas, bem como seu local de nascimento. Seu objetivo é recriar seu passado, corrigindo o que considera um erro: sua origem humilde, filho de uma classe desfavorecida economicamente.

No outro lado da escala social, temos George Wilson e sua esposa Myrtle, que é a amante de Tom. Myrtle também luta por ascensão social, assim como o narrador Nick, filho de uma classe média burguesa. No universo do romance representado, membros de distintas classes sociais ocupam distintos espaços na geografia dos Estados Unidos. East Egg, West Egg e o Vale das Cinzas são os

três principais cenários no romance. A cada espaço pertence uma classe social com seu código próprio de comportamento. A cidade de Nova York e Middle West são caracterizadas como místicas, violentas, corruptas e urbanizadas. Estão em oposição a um ambiente pastoral, rural. Nesse sentido, os cenários determinam as ações mais do que os personagens.

East Egg é caracterizada por termos como “palace”, “tower”, “princess” e “gold”. A cor predominante é o branco, o que sugere conexão com uma dominação branca e anglo-saxã. É o local por excelência do excepcionalismo americano, da classe social aristocrata de origem puritana que acredita em seu direito divino de manter seus privilégios, estabelecendo fronteiras e evitando as interferências de outras classes e etnias. É o local de Daisy, Tom e Jordan.

Por outro lado, West Egg está descrito como um lugar sinistro em que vivem os novos ricos com suas ambições como é o caso de Gatsby. O Vale das Cinzas é o espaço para os pobres, os subordinados. É o local onde reside a amante de Tom, Myrtle. Ela ultrapassa seu espaço quando tenta avisar Daisy de que é amante do seu marido. Tom bate e quebra seu nariz para mostrar-lhe qual é seu lugar. Como ela não se conforma e continua tentando alertar Daisy, correndo em direção ao carro que ela está dirigindo, acaba passando dos limites permitidos nesse esquema social e é assim punida com a morte sendo atropelada por Daisy.

As pessoas do Vale das Cinzas trabalham para manter a sociedade de East Egg. Nesse sentido, o marido de Myrtle é o mecânico que atende Tom consertando seu carro. Como trabalham para a manutenção de uma estrutura social maior, apenas vivem para ocupar uma função social. Quando transgridem o espaço a eles destinado são punidos. George lamenta a morte de sua esposa e se culpa por não ter conseguido o dinheiro que ela merecia. Na sociedade regida pelo deus do dinheiro, Tom “*has got some woman in New York*” (FITZGERALD, 1975, p. 21), ou seja, em seu contexto, alugara a esposa de George, fato que ela mesma não havia compreendido. Essa atitude recebe a desaprovação moral de Nick, embora aumente a popularidade de Tom, pois era esperado de um

homem em sua posição social que tivesse uma amante. Isso só se torna um problema quando essa mulher, no caso Myrtle, resolve interferir na vida doméstica de Tom com sua esposa Daisy. Nesse ponto, é imperativo para Tom livrar-se dela. Nick sarcasticamente ironiza a situação de Tom: *"His wife and his mistress, until an hour ago secure and inviolate, were slipping precipitously from his control"* (FITZGERALD, 1975 p. 131).

Na opinião de Nick, a categoria de classe social distingue Tom e George. Como membro de uma classe social alta, Tom não teme ninguém. Está completamente seguro sobre si mesmo em sua posição social. Acredita que faz parte do grupo "eleito" para controlar o mundo. Não há espaço para a culpa no universo de Tom. Por outro lado, George é morador do Vale das Cinzas, uma terra estéril. Não teve filhos e, no primeiro momento, acredita que os olhos da divina providência vão trazer vingança e justiça pela morte de sua esposa Myrtle. No entanto, percebe que nada acontecerá se não agir por si mesmo. Não possui descendentes, nem futuro, nada a perder. Antes de morrer, sua esposa o chamara de covarde e ele decide tomar uma atitude. Desse modo, resolve matar o motorista do carro que assassinara sua esposa. Equivocado, acaba salvando quem assassinara sua esposa, no caso Daisy. A confusão acontece, pois, encontra o carro que atropelara Myrtle na garagem de Gatsby após receber a informação de Tom sobre o paradeiro do carro. Carregado de ódio e vingança, George mata Gatsby com um tiro por acreditar que ele dirigira o carro que atropelara Myrtle. Seu ato sugere que pessoas pobres são facilmente manipuladas para agirem permitindo que as ricas fiquem impunes pelos seus atos. Assim, George acaba auxiliando os que o prejudicaram e mataram sua esposa, pois não fora capaz de estabelecer as conexões adequadas entre os eventos para compreender o que aconteceu: que Daisy dirigia o carro de Gatsby no momento do atropelamento. Tom, por outro lado, percebe o contexto e consegue se livrar de Gatsby e de George, do amante de sua esposa e do marido de sua amante. Ao final, está livre de qualquer responsabilidade e arrependimento. Há liberdade apenas

para os donos do dinheiro no romance de Fitzgerald. Nick considera a inevitabilidade dos acontecimentos:

*I couldn't forgive him [Tom], but I saw that what he had done was, to him, entirely justified [...], they [ Tom and Daisy] smashed up things and creatures and then retreated back into their money, or whatever it was that kept them together, and let other people clean up the mess they had made [...]* (FITZGERALD, 1975, p. 186).

Os chamados de “outros”, os “outsiders” são a classe média, os de Middle West. Sonham com a possibilidade de mobilidade social e se envolvem inclusive em atividades ilícitas para alcançar sucesso econômico. Gatsby e Nick são desse tipo. Ambos são descendentes de um ambiente provinciano e tentam pertencer ao ambiente urbano da alta classe que é o espaço idealizado na narrativa antes de ser completamente desmoralizado pelo ponto de vista de Nick. Ambos (Nick e Gatsby) desejavam viver no leste, no entanto, após o assassinato de Gatsby, Nick está desiludido com o espaço geográfico chamado de leste.

Gatsby alugara uma mansão em West Egg, pois não possuía *status* para morar em East Egg. Criara um passado fantasioso para si mesmo, embora seja filho de uma família de agricultores. Esse fato é revelado apenas quando o pai de Gatsby aparece em seu funeral. Ambos, Nick e Gatsby, percebem a necessidade de pertencer a uma tradição para aspirar a um lugar no leste. Nesse ponto, Nick compreende que Gatsby construía uma falsa imagem de seu passado para ter uma chance com Daisy e com o espaço social dela.

A narrativa sugere que o futuro dos personagens é determinado pelo passado, pelas origens. Como Gatsby não pode mudar seu passado, também seu previsível futuro não pode ser modificado. Quando Gatsby é enterrado, Nick volta para o Oeste. Portanto, a mobilidade social no romance está limitada por barreiras identitárias que envolvem categorias como classe social e etnia. A narrativa nos instiga a refletir sobre as projeções frente às diferenças de classe apresentadas. Gatsby, em uma de suas festas, chamara um pianista chamado Klipspringer que cantava:

*One thing's sure and nothing's surer  
The rich get richer and the poor get children.  
In the meantime,  
In between time* (FITZGERALD, 1975, p. 102).

Ao observar Daisy e Tom, depois de terem provocado a morte de Myrtle e Gatsby, respectivamente, Nick revela que parecem estar conspirando juntos:

*Daisy and Tom were sitting opposite each other at the kitchen table [...]. He was talking intently across the table at her, and in his earnestness his hand had fallen upon and covered her own. Once in a while she looked up at him and nodded in agreement.*

*They weren't happy, and neither of them had touched the chicken [...] and yet they weren't unhappy either. There was an unmistakable air of natural intimacy about the picture and anybody would have said that were conspiring together* (FITZGERALD, 1975, p. 152).

Nesse contexto, o pesquisador Handley afirma: “Americanos direcionaram sua violência uns contra os outros, lutando por mobilidade social, em um nível mais sutil, Fitzgerald tenta explicar na ficção as causas dos desapontamentos domésticos” (2002, p. 198, tradução minha). Na narrativa, os desapontamentos estão vinculados a um romântico desejo de mobilidade social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estudos Culturais operam com a ideia de que há diferentes leituras possíveis para textos e que a interpretação depende de níveis de leitura. Etnia, gênero e classe social são categorias construídas historicamente também através da literatura. Nesse sentido, os Estudos Culturais concebem a literatura como uma prática social que dialoga com outras áreas de estudo. Estudar diferenças culturais não é apenas identificá-las em textos, mas também questionar, interferir no processo de formação identitária de leitores. A questão é que somos configurados e até controlados por padrões culturais vinculados às línguas que conhecemos.

Nesse contexto, torna-se tão necessário rever textos canônicos como *The Great Gatsby* para observar os valores e discursos que eles podem propagar.

No contexto da narrativa estudada, não há rompimento das normas do *status quo*. Há personagens almejando ascensão social, status e dinheiro. Gatsby é um deslocado, pois fracassa quando tenta criar para si mesmo um passado idealizado para alcançar o objetivo de se casar com Daisy, uma aristocrata, o que elevaria seu patamar social.

As barreiras étnicas e de classe não são rompidas na narrativa. Nick fica desiludido, porém não desafia a estrutura social, nem realmente questiona as convicções preconceituosas de Tom, muito menos a obsessão de Gatsby por Daisy e sua condição social. No final, Nick volta para sua casa no Oeste compreendendo que não há reconciliação possível entre idealismo e materialismo na América, tampouco rejeita o materialismo. Apenas volta para suas origens carregado de uma desilusão frente ao Leste, à complexidade, imoralidade e vazio existencial percebido junto ao espaço social reservado para a classe alta americana, a qual personagens como ele e Gatsby não podem pertencer.

No romance, a classe menos favorecida economicamente sofre a violência provocada pela irresponsabilidade da alta classe. Quando personagens tentam transgredir os limites de seu espaço social acabam sendo punidos pela transgressão, ou seja, o pertencimento a uma determinada classe social restringe a mobilidade geográfica. O romance acaba enaltecendo o Oeste. A mobilidade em direção ao oeste também significa um direcionamento ao passado, ao imaginário que projeta uma idealização do passado nacional americano. Nesse contexto, *The Great Gatsby* é uma história do Oeste, lembrando que metonimicamente o Oeste representa o Ocidente e, nesse contexto, os Estados Unidos da América. Nos termos de Nick: "*I see now that this has been a story of the West*" (FITZGERALD, 1975, p. 183).

As polaridades espaciais Leste e Oeste, Nova York e o Vale das Cinzas, o urbano e o rural são cenários de carga semântica que ligam

metaforicamente o significante geográfico a uma rede mais ampla de sentidos. Desse modo, busquei analisar a relação entre classe social e etnia no romance, destacando o fato de que o objetivo de Gatsby era conseguir mobilidade social, no entanto, suas origens humildes levavam a crer que provavelmente era de origem estrangeira, etnicamente diferente de Tom, Daisy, Jordan e Nick. No universo de Fitzgerald, essa situação o impossibilitava de atingir seu objetivo por ser um *outsider* em relação à elite norte-americana.

Outra categoria sugerida para investigação é a de gênero, tendo em vista que a obra é baseada em um modelo edipiano em que o masculino está associado a uma ideia de herói, sujeito, agente, enquanto o feminino aparece associado a um “espaço que é também uma barreira, um obstáculo a ser ultrapassado, ou seja, um objeto” (VOGT, 2006, p. 20, tradução minha). Cabe ao narrador Nick julgar as atitudes dos personagens. Nesse julgamento baseado no ponto de vista masculino, a construção das distintas identidades está baseada em limitações de gênero que merecem estudo mais aprofundado. O seguinte trecho é um indício de que a paixão romântica de Gatsby em relação a Daisy estava pautada em uma projeção de si mesmo como sujeito, enquanto Daisy é o objeto a ser conquistado ou a escada que poderia levá-lo à ascensão social:

*Out of the corner of his eye Gatsby saw that the blocks of the sidewalks really formed a ladder and mounted to a secret place above the trees - he could climb to it, if he climbed alone, and once there he could suck on the pap of life (FITZGERALD, 1975, p. 118).*

O destino dos personagens de Fitzgerald, no romance, está, portanto, profundamente comprometido com seus locais e posições sociais de origem, o que denota a idealização de uma escalada social como mera fantasia romântica não concretizada no universo da narrativa.

## AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Feliz*.

## REFERÊNCIAS

FITZGERALD, F. Scott. **The Great Gatsby**. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.

JAMESON, Fredric. **The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act**. Ithaca: Cornell University Press, 1986.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (Org.). Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HANDLEY, William R. **Marriage, Violence and the Nation in the American Literary West**. New York: Cambridge University Press, 2002.

MALIK, Kenan. The Changing Meaning of Race. Oxford University, Department of Continuing Education. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, 2001. Disponível em: <[html://www.kenanmalik.com/lectures/race\\_oxford.1.html](http://www.kenanmalik.com/lectures/race_oxford.1.html)>. Acesso em: 16 out., 2020.

VOGT, Loiva Salete. **A Study of The Great Gatsby as a National Allegory**. 2006. 104 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.



# ***FIELD RESEARCH ON THE INTERCULTURAL APPROACH KEY CONCEPTS***

Alessandra Bernardes BENDER<sup>1</sup>

Lucas ZAPOTOCZNY<sup>2</sup>

**Abstract:** Culture is one of the key concepts to engage actively in a democratic dialogue, but there are different interpretations about it: some consider culture only as artistic expression, others understand it only as standardized behaviors. The Intercultural Approach, however, considers culture as social interpretative procedures, that is, the way we understand life and the world around us. Therefore, culture is embedded into language. This research, which has the collaboration of a scholarship holder from the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships (IFPR/CNPq), aims to investigate the perception that students have about some Intercultural Approach key concepts, such as culture and language. The methodology used was the application of online questionnaires to High School students at a campus from the Instituto Federal do Paraná, Brazil. Some of the references used to create the questionnaires were Gil (2016) and Scarino and Liddicoat (2009). The students involved were those attending the second, third and fourth grades in 2020. The results serve as an indicator of how language study progression enables, or not, an understanding

---

<sup>1</sup> M.A. in Vocational and Technological Education. Specialization in Portuguese and Foreign Languages Teaching Methodology. Specialization in Modern Foreign Languages. B.A. in Portuguese and English. Tenured teacher at Instituto Federal do Paraná (IFPR), Brazil. E-mail: [alessandra.bender@ifpr.edu.br](mailto:alessandra.bender@ifpr.edu.br)

<sup>2</sup> Scholarship holder from the Institutional Program of Scientific Initiation Scholarships – PIBIC Jr. IFPR/CNPq (Public Notice n. 03/2020, Dipe/Proeppi), from September/2020 to May/2021. Information Technology Integrated to High School student at IFPR – União da Vitória Campus, 2018 Class. E-mail: [zapotoczny444@gmail.com](mailto:zapotoczny444@gmail.com)

of the Intercultural Approach key concepts. It is expected that defining the research subjects' intercultural level will assist in creating activities that enhance students' ability to interpret different ways of life from a relativist understanding towards other cultures and to find their own voice during the process.

## INTRODUCTION

The main motivation of this project was to question the limited view which understands that, by using English, we are subjugating ourselves to another language or nation — that is, being 'colonized' — and rejecting our culture. Jordão (2006, p. 31, our translation) poetically describes the process of learning an additional language as being, for the learner, the acquisition of "pairs of lenses that enables him/her to look at the world differently". Such 'lenses' allow us, when confronted with different ways of organizing reality, to have access to discourses that circulate globally and to be able to reconstruct our own identity in a broader way. This reconstruction is the foundation that guides the conception of teaching English through an Intercultural Approach, bringing us the "possibility of building another globalization, anti-hegemonic, in innovative linguistic-identity performances" (MOITA LOPES, 2008, p.309, our translation).

Although the official guidelines for the teaching of Additional Languages proclaim the inseparability between language and culture, it is clear that there are different interpretations of what culture is among teachers and students. Most tend to adopt a traditional approach — inherited from the Grammar-Translation Method —, which considers culture only the artistic manifestations of a people. Others, guided by the principles of the Communicative Approach, understand culture only as behaviors, which include, for example, commemorative dates, clothes and cooking. According to Holliday (1994, p.21), the most common use of the word — as national culture — "is very

broad and conjures up vague notions about nations, races and sometimes whole continents, which are too generalized to be useful, and which often become mixed up with stereotypes and prejudices". The Intercultural Approach, however, presents a different concept of culture: "socially instituted, transmitted and shared customs, [...] interpretative procedures constructed socially, mental structures that enable and legitimize certain interpretations (and exclude the possibilities of elaborating others)" (JORDÃO, 2006, p.30, our translation).

This intercultural environment contradicts the widespread impression that English language classes motivate non-patriotism, as Holliday (1994, p.3) observes: "There is currently an outcry against linguistic or cultural imperialism which says that English language education is creating a world hegemony to keep the less advantaged dependent on the technology and commerce of the West". Jordão (2016) highlights that if we fall on the trap of 'colonization', we are not able to see that, although we take into consideration that the English language has a colonization background, it can also be a space to contest this same ideology and others.

This paper aims to show the results from a questionnaire that was applied to High School students from Instituto Federal do Paraná, União da Vitória campus. These results are important in order to get to know students' impressions on the following Intercultural Approach key concepts: culture, non-native speakers, interculturality, and language. Stemming from these results, an intercultural activity was created and is presented at the end of the paper.

## **METHOD**

The methodology used was the application of online questionnaires to High School students at the União da Vitória campus from the Instituto Federal do Paraná, Brazil. The objectives involved: (i) investigating the perception that students have about

some Intercultural Approach key concepts, such as culture and language; and (ii) based on the questionnaire results, creating an activity that enhances students' ability to interpret different ways of life from a relativist understanding towards other cultures and to find their own voice during the process.

As the first grades from the campus do not have the English Language subject, only students from the second, third and fourth grade participated. The questions were presented in Portuguese in order to make sure all the students were able to fully understand them. The questions are translated to English in the 'Results and Discussion' section. The theoretical basis of each question will be explained below.

The first question of the questionnaire (FIGURE 1) was based on the understanding that culture encompasses

[...] systems of representation. institutional practices and processes, organization of access to cultural goods and cultural experience, the circulation of social knowledge, contestation of power relations, the production of texts, the rituals, rites, symbols and icons which have particular significance or function in the life of the group. (CARR, 1999, p.105).

Figure 1: Question 1

1. A primeira coisa que vem à sua cabeça quando você pensa no termo CULTURA é:

*Marcar apenas uma oval.*

- Conhecimento erudito/intelectual
- Explicações de mundo/da realidade
- Manifestações artísticas de um povo
- Modo de vestir e culinária

Source: Authors' research data

The second question of the questionnaire (FIGURE 2) was based on the concept that

Teaching English nowadays aims not only at the development of the subject's linguistic competence, but also at the development of their critical awareness and relationship skills with individuals from other global contexts. That differs from teaching English as a foreign language, because the latter was intended only to acquiring fluency similar to that of the native speaker. In this type of education, any and all socio-historical context in which the learners were located was not taken into account. (SANTOS; IFA, 2013, p. 3, our translation).

Figure 2: Question 2

2. Os falantes não-nativos de uma língua (por exemplo, brasileiros aprendendo a língua inglesa) devem...

*Marcar apenas uma oval.*

- ... almejar falar uma língua estrangeira como um falante nativo (aquele que nasceu em um país onde essa língua é falada)
- ... se preocupar em se comunicarem de maneira eficaz, tanto com falantes nativos quanto não nativos
- ... tentar esconder o seu sotaque
- ... se apropriar da cultura estrangeira para entender sua língua

Source: Authors' research data

The third question of the questionnaire (FIGURE 3) was based on the perception that interculturality should not be understood "as an object to be apprehended, such as groups' customs or products, but as an interpersonal process to understand the self and otherness" (GIL, 2016, p. 345).

Figure 3: Question 3

3. Considerando que INTERNACIONAL é um termo que se refere a diferentes nações, o que envolveria o termo INTERCULTURAL?

*Marcar apenas uma oval.*

- Ter a oportunidade de conhecer outras culturas
- Esforçar-se para aceitar sem preconceitos outras culturas
- Adquirir costumes ou hábitos de outras culturas
- Um processo interpessoal para entender a sua própria cultura e a do outro

Source: Authors' research data

The fourth question of the questionnaire (FIGURE 4) was based on Scarino and Liddicoat (2009, p. 15):

An understanding of language as 'open, dynamic, energetic, constantly evolving and personal' (Shohamy, 2007:5) encompasses the rich complexities of communication. This expanded view of language also makes educational experience more engaging for students. Language is not a thing to be studied but a way of seeing, understanding and communicating about the world and each language user uses his or her language(s) differently to do this.

Figure 4: Question 4

4. Para você, uma LÍNGUA pode ser definida como...

*Marcar apenas uma oval.*

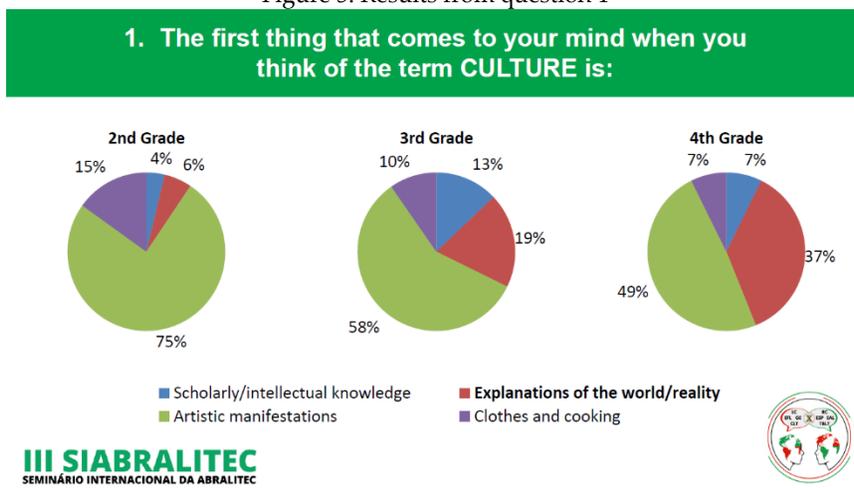
- ... práticas sociais de interpretação e construção de significados
- ... código para comunicação
- ... expressão verbal, para comunicação oral
- ... expressão verbal, para comunicação escrita

Source: Authors' research data

## RESULTS AND DISCUSSION

The results from the questionnaire will be presented in English in order to reach a greater number of readers. The option that is considered the most incultural one is highlighted in bold. The results from question 1 (FIGURE 5) are presented below:

Figure 5: Results from question 1



Source: Authors' research data

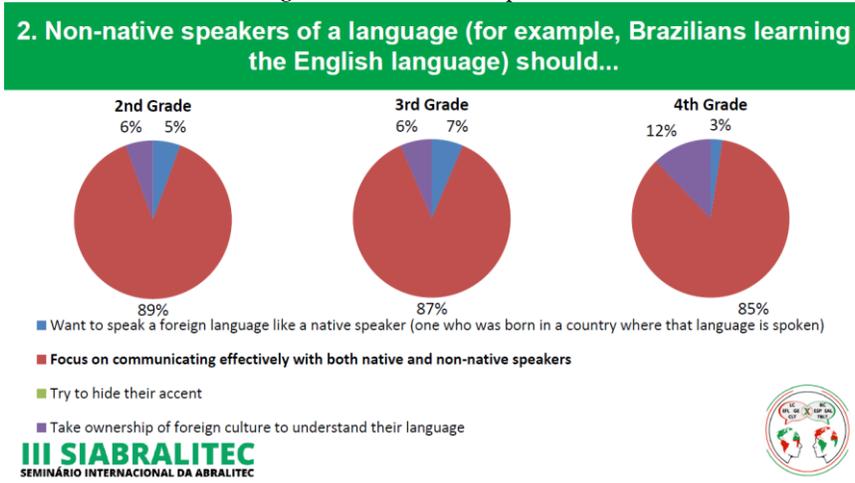
From the results above, it is possible to conclude that the culture concept needs to be addressed more often in class, since most students still connect it only with artistic manifestations. However, it is also possible to notice that there is a gradual growth from the second to the fourth grade involving the understanding of culture as explanations of the world/reality, that is the most intercultural option presented in this question. This gradual growth corroborates what Crozet and Liddicoat (1999, p. 117) argued:

ILT [Intercultural Language Teaching] induces language learners to recognise their own ethnicity and to appreciate that it is a valid but ultimately an arbitrary construct, one of many. Our native culture naturalises the world. We presume that the world is the way our culture predisposes us to see it. However, ILT as an approach to the study of other

languages makes culture visible — rather than the invisible pattern our own language tells us it is. ILT also emphasises that everyone has an ethnicity which is to be valued and that ethnicity is not limited to those outside the dominant culture. Everybody has an ethnic background.

The results from question 2 (FIGURE 6) are presented below:

Figure 6: Results from question 2



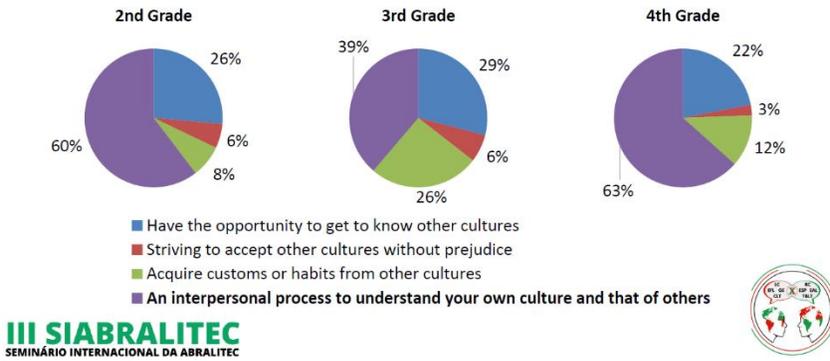
Source: Authors' research data

The results from Figure 6 indicate that most students overcame the common sense notion that additional language students should have as their main goal to speak as a native. It is possible to conclude, therefore, that students realize that learning an additional language promotes communication based on respect, on rights equality and on democracy (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

The results from question 3 (FIGURE 7) are presented below:

Figure 7: Results from question 3

**3. Considering that INTERNATIONAL is a term that refers to different nations, what would the term INTERCULTURAL involve?**



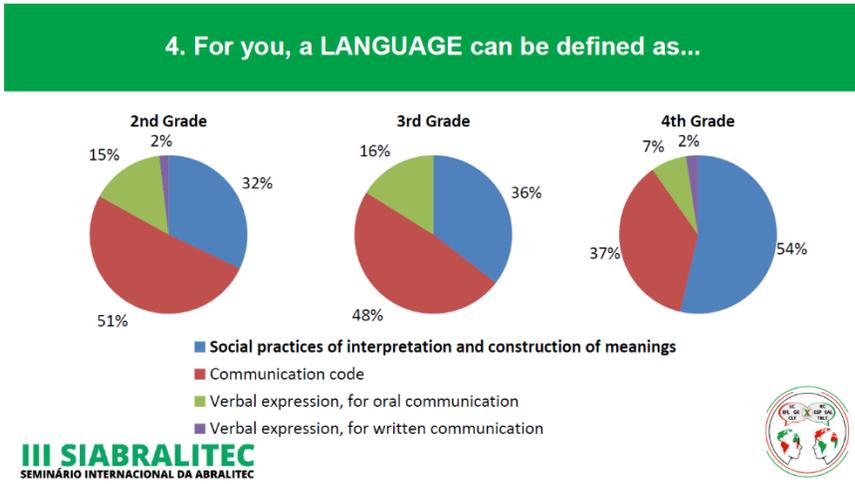
Source: Authors' research data

The results from Figure 7 show that most students in each grade have the understanding that interculturality involves not only other cultures, but also their own. This understanding relates to the concept of 'social identities', explained by Byram, Gribkova and Starkey (2002, p. 9):

When two people talk to each other, they do not just speak to the other to exchange information, they also see the other as an individual and as someone who belongs to a specific social group, for example a 'worker' and an 'employer' or a 'teacher' and a 'pupil'. This has an influence on what they say, how they say it, what response they expect and how they interpret the response. In other words, when people are talking to each other their social identities are unavoidably part of the social interaction between them.

The results from question 4 (FIGURE 8) are presented below:

Figure 8: Results from question 4



Source: Authors' research data

The results from Figure 8 indicate a progression on students' perception regarding the concept of 'language' as social practices. This progression moves towards the definition expressed in the Basic Education Curricular Guidelines (PARANÁ, 2008, p. 53, our translation): "Every language is a historical and cultural construct in constant transformation. As a social and dynamic principle, language is not limited to a systemic and structural view on the linguistic code."

Taking into account the results presented in this section, an intercultural activity was created (FIGURE 9 and FIGURE 10):

Figure 9: Intercultural activity's first page

DATE \_\_\_\_\_

**INTERCULTURAL ACTIVITY 1**

1 – The concepts of 'language' and 'culture' are essential when learning an additional language. How would you define them?  
Answer (A):

**Take a look at what recent teaching methods say about them:**

**LANGUAGE** is more than just a code; it also involves social practices of interpreting and making meanings. There is a fundamental relationship between language and culture.

**CULTURE** is not simply a body of knowledge but rather a framework in which people live their lives and communicate shared meanings with each other.

To grasp these concepts, let's watch a scene from the movie "Gran Torino" (40'05"), in which the protagonist, a crabby widower, receives the visit from his son and his daughter-in-law.

After you watch: In small groups, connect and discuss the sentences below:

Walt's impressions/attitudes towards the Hmong*	Sue's cultural explanations
<p>* HMONG (MANG)/ ETHNIC GROUP FROM SOUTHERN CHINA AND SOUTHEAST ASIA.</p> <p>a) "Every time I look at somebody, they look at the ground!" b) Walt touches a little girl on her head. c) "He (the shaman) has been staring at me the whole evening".</p>	<p>( ) Hmong people believe that the soul resides on the head. ( ) He would like to read you. It'll be rude not to allow him this. It's a great honor. ( ) Hmong people consider looking someone in the eye to be very rude, that's why they look away when you look at them.</p>

2 – WHAT IS INTERCULTURALITY? The intercultural dimension in language teaching involves enabling learners to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them see that such interaction is an **enriching** experience. Coming back to the movie "Gran Torino", in small groups, check (✓) Walt's reaction(s) to the Hmong people that can be considered intercultural:

( ) Sounds dumb, but fine.	( ) God, you people are nuts!
( ) And what's that, some sort of a witch doctor or something? Yeah. Booga booga.	( ) God, I have more in common with them than I do with my own spoilt rotten family!

**REFERENCES:**  
GRAN Torino. Direção: Clint Eastwood. Produção: Clint Eastwood. Intérpretes: Clint Eastwood; Ahney Her e outros. Estados Unidos: Warner Bros., 2008.  
SCARINO, A.; LIDICOAT, A. **Teaching and Learning Languages: A Guide**. Melbourne: GEON Impact Printing, 2009.  
SMITH, R. Connecting students' own language and culture to those of the target language. In: **Teaching and Learning Languages: A Guide - Practice example**. Adelaide: UnISA Research Centre for Languages and Culture, 2008.

Source: BENDER; ZAPOTOCZNY, 2021

Figure 10: Intercultural activity's second page



3- Most themes can be interculturally addressed. Our current topic – sports – can be examined from many perspectives. Discuss the questions below in small groups and then report to the whole class:

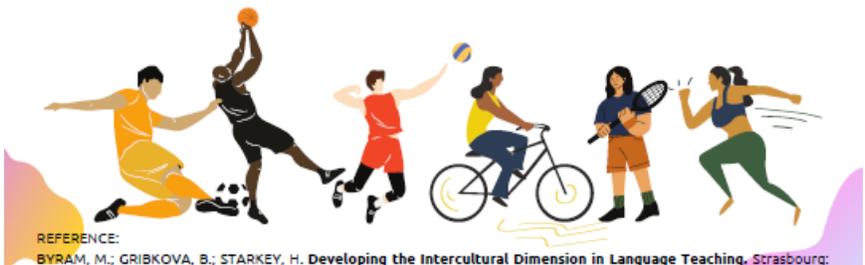
- Gender – are there sports that are predominantly played by men or by women? Are things changing?
- Age – are there sports for younger people and older people?
- Region – are there local sports? Do people, including the learners, identify with local teams?
- Religion – are there religious objections to playing sport, or days when some people choose not to do sport because of religious observance?
- Racism – is this found in spectator sports? Are foreign players always treated with respect? Are there incidents of racist chants or insults?



tip: use the lines below to take notes :)



Seven horizontal dashed lines for taking notes.



REFERENCE:  
BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

Source: BENDER; ZAPOTOCZNY, 2021

The question in the first exercise of the intercultural activity was inspired by Smith (2008), who reports the results from a questionnaire regarding the concepts of 'language' and 'culture' she applied to her class, with a high percentage of aboriginal students, whose target language was Japanese:

The students' responses show her that most could give a definition of both culture and language, that language is '...a way of communicating with voice, body, hands and expressions' (girl, 11 years) and that culture is 'your way of life' (Indigenous student, girl, 12 years). As seen by her students, their language and culture are dynamic, encompass tradition and give them identity. (SMITH, 2008, p. 2).

The definitions of language and culture in the first exercise were borrowed from Scarino and Liddicoat (2009), whose reference is located at the bottom of the page. The connection between these definitions and a scene from the movie 'Gran Torino' was due to the fact that the protagonist, Walt, is presented to a new culture and, although he was resistant at the beginning of the scene, at the end he finds out it was a very rewarding experience. The choice of the activity's design with flowers was made because flowers, as well as cultures, have a huge and beautiful diversity.

The explanation about interculturality in the second exercise and the questions presented in the third exercise were borrowed from Byram, Gribkova and Starkey (2002), whose reference is located at the bottom of the activity's second page. The choice of the activity's design with different sports was made with the intent to bring diversity to the discussion proposed by the questions, beyond the mainstream sports, such as soccer. It is important to highlight that, in exercise 2, the last option is considered to be the correct intercultural answer because of the connection expressed on the first part of Walt's sentence ('God, I have more in common with them'). The second part of the sentence mentions his dislike regarding his own family/culture ('my own spoilt rotten family'), which is not a characteristic of an intercultural view, but rather a personal feeling the protagonist has.

## FINAL REMARKS

The reported research was able to reach its objectives, since the students' perception about some Intercultural Approach key concepts formed the basis to create an activity that enhances students' ability to interpret different ways of life from a relativist understanding towards other cultures and to find their own voice during the process. However, more studies need to be carried out in order to put into practice the theories regarding the Intercultural Approach. According to Candau (2009), critical interculturality and decoloniality go hand in hand, and we would like to respectfully add that field research and didactic materials' production should also walk side by side.

## REFERENCES

- BENDER, A. B.; ZAPOTOCZNY, L. **Intercultural Activities**. União da Vitória-PR, 2021. Available at: <[https://uniao.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2021/05/INTERCULTURAL-ACTIVITES\\_by-Bender-Zapotoczny\\_2021\\_revised-compactado.pdf](https://uniao.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2021/05/INTERCULTURAL-ACTIVITES_by-Bender-Zapotoczny_2021_revised-compactado.pdf)>. Access on: 11 jul. 2021.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CANDAU, V. M. **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- CARR, J. From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Orgs.). **Striving for the third place – intercultural competence through language education**. Melbourne: Language Australia, 1999. p. 103-112.
- CROZET, C.; LIDDICOAT, A. J. The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. (Orgs.). **Striving for the third place –**

**intercultural competence through language education.** Melbourne: Language Australia, 1999. p. 113-125.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 4, p. 337-346, out./dez. 2016.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. de F. C. V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas.** União da Vitória: Kaygange, 2006.

JORDÃO, C. M. Decolonizing identities: English for internationalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Revista D.E.L.T.A.** (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada), São Paulo, v. 24, n. 2, p.309-340, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: SEED – PR, 2008.

SANTOS, R. R. P. dos; IFA, S. O Letramento Crítico e o Ensino de Inglês: Reflexões sobre a Prática do Professor em Formação Continuada. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SCARINO, A.; LIDDICOAT, A. J. **Teaching and Learning Languages: A Guide.** Melbourne: GEON Impact Printing, 2009.

SMITH, R. Connecting students' own language and culture to those of the target language. In: **Teaching and Learning Languages: A Guide – Practice example 1.** Adelaide: UniSA Research Centre for Languages and Culture, 2008.



# **PEARLTREES IN NUTRITION: CRIANDO UMA CURADORIA DIGITAL PARA O TCC**

Karlucy Farias de SOUSA<sup>1</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa foi concebida a partir da inquietação da maioria dos alunos do Curso de Bacharelado em Nutrição, do IFCE *Campus* de Limoeiro do Norte, em não conseguirem visualizar a relação da disciplina de Inglês Instrumental com as demais do currículo. Uma tentativa de alterar essa situação seria através da apresentação do uso imediato desses conhecimentos linguísticos, tornando-os mais próximos à realidade dos discentes para a referida disciplina. Destarte, o objetivo deste trabalho é relatar o delineamento do projeto didático idealizado pela autora deste artigo e as impressões dos aprendizes acerca da criação de um portfólio na ferramenta *Pearltrees* durante a disciplina, para que selecionassem textos em língua inglesa que os ajudarão na construção da seção de Fundamentação Teórica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deles. A identificação de novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa é defendida sob a ótica de pesquisadores como Leffa (2012) e Rojo (2015). Para a condução deste estudo de caso, após a conclusão do semestre letivo, os educandos regularmente matriculados que utilizaram esses recursos foram convidados a responder um formulário on-line sobre suas percepções. Dez (10) educandos o fizeram: 70% apontaram ter gostado de utilizar o *Pearltrees*. Por conseguinte, a prática pedagógica adotada parece ter sido eficaz,

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Câmpus Limoeiro do Norte | E-mail: karlucy.farias@ifce.edu.br ; karlucyfs@gmail.com

uma vez que os resultados indicaram que os estudantes são capazes de utilizar apropriadamente as ferramentas digitais e de reconhecer o papel da língua inglesa como uma aliada ao uso delas para ampliar o acesso a pesquisas desenvolvidas em diversas áreas.

## INTRODUÇÃO

As particularidades da disciplina de Inglês Instrumental no Curso de Bacharelado em Nutrição, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* de Limoeiro do Norte, instigaram a reflexão acerca de algumas questões que nortearam o delineamento desta pesquisa. Além da carga horária reduzida (40h), a ementa desse componente curricular concentra-se em proficiência leitora. Infelizmente, a maioria dos aprendizes não consegue visualizar a relação dela com as outras disciplinas estudadas, o que contribui para a marginalização desse componente curricular no universo das inúmeras disciplinas técnicas do currículo.

Uma tentativa de alterar essa situação seria através da apresentação de um uso imediato do conhecimento da língua inglesa, tornando-o mais próximo à realidade dos discentes para a disciplina. Diante do exposto, propôs-se a criação de um portfólio na ferramenta *Pearltrees* a esses alunos, durante o semestre letivo, para que eles selecionassem textos em língua inglesa que os ajudarão na construção da seção de Fundamentação Teórica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) deles quando eles estiverem mais próximos do fim do curso. Destarte, o objetivo deste trabalho é relatar o delineamento do projeto didático e as impressões dos aprendizes acerca da criação de um portfólio na ferramenta *Pearltrees* durante a disciplina de Inglês Instrumental (que, normalmente, é ofertada no terceiro semestre).

A seleção de materiais inseridos no *Pearltrees* para o aporte teórico ocorreu a partir dos resultados apresentados pela ferramenta de buscas do *Google Acadêmico* e do *Portal de Periódicos*

da CAPES, após a inserção das palavras-chave em inglês do tema de interesse dos educandos. Para facilitar o acompanhamento dos portfólios, assim como o acesso a essas três ferramentas, uma *Google Classroom* foi utilizada.

O presente artigo está dividido em cinco seções. Após estas considerações iniciais, serão apresentados os pressupostos teóricos deste estudo. Na sequência, o percurso metodológico traçado será descrito, seguido de uma breve apresentação e discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais serão feitas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para desenvolver a pesquisa aqui proposta, é importante refletir sobre alguns tópicos. Inicialmente, um panorama do ensino de inglês no IFCE será feito; então, a curadoria digital será abordada; por fim, serão discutidas, sucintamente, as quatro ferramentas digitais: *Google Classroom*, *Pearltrees*, *Google Acadêmico* e *Portal de Periódicos CAPES*.

Em uma concisa caracterização do ensino de inglês no IFCE, Ribeiro (2015) aponta que, embora não seja um centro de ensino de idiomas, a instituição vem contribuindo com essa área: há muitos anos, a disciplina de Inglês Instrumental<sup>2</sup>, que normalmente privilegia o ensino da habilidade de leitura para qualificar os alunos a ler e entender textos acadêmicos relacionados a suas respectivas áreas de atuação, faz parte do currículo da maioria dos cursos da instituição, decorrente do Projeto ESP. Celani (2009) elenca as principais vantagens desse projeto: a finalidade da aprendizagem é claramente definida; a realidade dos educandos e a função social do inglês como língua estrangeira no Brasil determinam as necessidades; as razões para aprender determinam conteúdos, materiais didáticos e metodologias, não imposições políticas ou modismos, o que está alinhado ao posicionamento de

---

<sup>2</sup> “Inglês Instrumental” é como o ‘Inglês para Fins Específicos’ (no original, *English for Specific Purposes*) é conhecido no Brasil.

Rajagopalan (2013), ao defender que os aprendizes precisam aprender a dominar a língua sem serem dominados por ela.

Leffa (2012) corrobora a discussão ao observar que, na era pós-método, os docentes, embasados por experiência e intuição, invertem a ordem estabelecida e fazem na sala de aula o que eles têm condições de fazer, agindo dentro do que é plausível em seu contexto. Nessa conjuntura, temos, de acordo com o autor, um “professor perturbador”, que propõe desafios e causa instabilidade, incentivando a realização de ações que podem levar à aprendizagem (que agora é vista como um possível subproduto). Para o futuro, o mesmo autor prevê o aumento da influência dos educadores e da autonomia dos educandos, ressaltando que o(a) docente não estará posicionado entre o(a) discente e o conhecimento.

Rojo (2015) reforça que, nesse cenário, novas habilidades são necessárias, diretamente relacionadas ao mundo das redes: como exemplo, ela cita a criação de curadorias. Segundo a autora, essa noção é proveniente do mundo das artes e implica em buscas específicas e escolhas para a seleção de conteúdo (em especial na forma de organizar, hierarquizar e apresentar as informações), o que será comentado nos próximos parágrafos.

Beagrie (2006) afirma que o termo “curadoria digital”, por ser relativamente recente, ainda está evoluindo. Ele informa que o vocábulo abraça traços dos conceitos existentes de “curadoria de dados” e de “preservação digital”<sup>3</sup>. Utilizado pela primeira vez em Londres em 19 de outubro de 2001, o autor ainda pontua que indivíduos e disciplinas distintas podem entender o termo de maneiras diversas.

Conforme Correia (2018, p. 15) traz, “a curadoria de conteúdos digitais, comumente conhecida como curadoria digital, começou por ser uma prática desenvolvida prioritariamente pelos bibliotecários”. A autora revela que, atualmente, a curadoria está

---

<sup>3</sup> No original, “*data curation*” e “*digital preservation*”, respectivamente (BEAGRIE, 2006, p. 4). Essa e as demais traduções presentes neste texto foram feitas pela autora.

diretamente relacionada a “encontrar e fornecer uma ligação (*link*) para conteúdo on-line já criado. Conteúdo curado é significativo quando filtrado e direcionado para um tópico específico” (p. 16).

Bassani, Magnus e Wilbert (2017) listam três atividades complementares que ocorrem quando uma curadoria on-line é feita:

- a) **ler**: selecionar leituras interessantes, incluindo links para sites, blogs, artigos e demais referências relevantes envolvendo o uso de tecnologias digitais no contexto das aulas de línguas (Português e/ou Inglês); selecionar recursos educacionais digitais e/ou recursos educacionais abertos (REA) com potencial para uso nas aulas de línguas; registrar e organizar todos estes links na ferramenta de curadoria escolhida;
- b) **produzir**: com base no material selecionado e organizado, elaborar uma reflexão individual sobre as possibilidades de uso das tecnologias digitais no contexto das aulas de línguas. A reflexão deveria ser registrada em uma ferramenta de autoria de livre escolha. O artefato produzido foi publicado junto aos demais materiais na ferramenta de curadoria;
- c) **compartilhar**: socializar os resultados da produção com os colegas (BASSANI; MAGNUS; WILBERT, 2017, p. 92).

Em face da gama de atividades que são exigidas do estudante quando ele prepara uma curadoria digital, Correia (2018) corrobora com os autores e anuncia que a curadoria digital vem sendo utilizada e pesquisada “em termos de estratégia pedagógica para facilitar a aprendizagem e apoiar o ensino, em particular o ensino on-line e *blended* (p. 19).

Bassani, Magnus e Wilbert (2017) ratificam a importância das ferramentas de curadoria on-line, uma vez que elas viabilizam a organização de conteúdos relevantes distribuídos pela rede. Ademais, os autores evidenciam que a organização de uma curadoria on-line está relacionada “tanto a apropriação teórica da área de estudo e formação quanto a apropriação técnica do uso de uma ferramenta digital, e esse processo pode conduzir a novas formas de apropriação das tecnologias” (p. 97), como veremos mais detalhadamente nos parágrafos seguintes, que tratam das quatro ferramentas digitais gratuitas selecionadas para a criação de uma

curadoria digital para o TCC nas aulas de inglês: *Google Classroom*, *Pearltrees*, *Google Acadêmico* e *Portal de Periódicos da CAPES*.

Levy (2019) declara que, em 2014<sup>4</sup>, uma equipe formada por ex-professores e especialistas em tecnologia da informação da empresa Google lançou a *Google Classroom*. A mesma autora cita que a equipe da Google atribui o sucesso dessa ferramenta aos *feedbacks* recebidos dos educadores, que foram fundamentais para a criação de novos recursos voltados para suprir as demandas contínuas dos ambientes educacionais do século XXI.

A *Google Classroom* pode ser acessada pela internet em um computador com qualquer navegador (GOOGLE, 2019). Ela também está disponível para dispositivos móveis Android e iOS. Caso o usuário tenha dúvidas, é possível acessar a Central de Ajuda da *Google Classroom* (GOOGLE LLC, 2019a).

Para aperfeiçoar a ferramenta, Levy (2019) assevera que a Google efetivou parcerias com algumas das principais empresas da área de desenvolvimento e uso da tecnologia para potencializar a aprendizagem<sup>5</sup>, como *Classcraft*, *GoGuardian*, *Pearson* e outras. Ademais, a *Google Classroom* lançou no início de 2019 as rubricas, que auxiliam os educandos na compreensão de como suas tarefas serão avaliadas, além de propiciar aos professores uma forma padronizada de dar notas.

Por seu turno, McHugh (2012) argumenta que, em 2009<sup>6</sup>, uma *startup* francesa lançou uma plataforma cujo principal propósito era elencar conteúdo de páginas da internet: *Pearltrees*. Bea (2012) advoga que essa ferramenta permite que qualquer coisa encontrada on-line (artigos, fotos, endereços eletrônicos, entre outros) seja visualmente agregada em “pérolas” visuais. McHugh (2012) indica

---

<sup>4</sup> De acordo com a Wikipédia, a ferramenta foi anunciada em 6 de maio de 2014 e lançada publicamente em 12 de agosto do mesmo ano.

<sup>5</sup> Em inglês, normalmente se usa o termo “EdTech” para fazer referência a mesma área.

<sup>6</sup> De acordo com a Wikipedia (PEARLTREES, 2019), o desenvolvimento do *Pearltrees* começou em 2007. Fundada por Patrice Lamothe, Alain Cohen, Nicolas Cynober, Samuel Tissier e Francois Rocaboy, a empresa lançou uma versão alfa foi em março de 2009; a versão beta, em dezembro de 2009.

que o foco é “curar e coletar coisas - coisas que você quer, coisas que você gosta, coisas que você compra, coisas que você criou ou deseja fazer”<sup>7</sup>. Por sua vez, Bea (2012) elucida que

O Pearltrees foi fundado nos princípios que Tim Burners-Lee, o padrinho e fundador da Web, tinha em mente ao desenvolver o que conhecemos como Internet. Primeiro, qualquer pessoa deve poder visualizar qualquer informação publicada na Web - o pensamento principal da Web 1.0. O segundo é que qualquer pessoa deve poder publicar qualquer informação, o que aconteceu com o surgimento de *blogs*, *wikis* e Twitter. Finalmente, e o mais importante, o terceiro critério era que qualquer um pudesse organizar coleções dessas informações<sup>8</sup>.

De acordo com Bea (2012), o conjunto dessas “pérolas” (organizadas por tópico) formam uma “árvore” de informações, o que explica o nome da plataforma. Ainda segundo Bea (2012), os usuários podem salvar seus interesses mais recentes individualmente; entretanto, vários usuários que compartilham o mesmo interesse podem colaborar com uma única “pérola”, o que seria semelhante a uma “Wikipedia visual e gráfica sem o texto enviado pelo usuário”<sup>9</sup>. Bassani, Magnus e Wilbert (2017) reiteram que ela pode ser usada de modo colaborativo, para compartilhamento de conteúdo, além de possibilitar a importação de arquivos produzidos pelo usuário, como imagens e textos.

Todas as pérolas são públicas, visto que a missão da empresa é ajudar os usuários a “democratizar a organização do conhecimento” (PEARLTREES, 2019), o que é viabilizado pela

---

<sup>7</sup> No original: “Instead their core focus is to curate and collect things — things you want, things you like, things you bought, things you made or want to make.”

<sup>8</sup> No original: “Pearltrees was founded on the principles that Tim Burners-Lee, the godfather and founder of the Web, had in mind when developing what we know as the Internet. First, anyone should be able to view any piece of information published on the Web — the leading thought of Web 1.0. The second is that anybody should be able to publish any piece of information, which happened with the rise of blogging, wikis, and Twitter. Finally, and most importantly, the third criterion was that anyone could organize collections of this information.”

<sup>9</sup> No original: “It sort of feels like a visual, graphic Wikipedia without the user-contributed text.”

possibilidade dos usuários do *Pearltrees* sincronizar suas contas com o *Twitter*, o *Facebook*, o *Reddit*, o *Tumblr* e o *LinkedIn*, além de poderem compartilhar o *link* de suas árvores via e-mail. É interessante mencionar que a ferramenta começou como um aplicativo da internet; posteriormente, ela foi desenvolvida para dispositivos iOS e Android.

Em seu turno, um tutorial da Universidade Sam House State (SAM, 2019) define o *Google Acadêmico* como “um mecanismo de busca na Internet que pesquisa especificamente literatura acadêmica e recursos acadêmicos”<sup>10</sup>. De acordo com a página oficial do *Google Acadêmico*, sua finalidade é “classificar os documentos da maneira que os pesquisadores avaliam, pesando o texto completo de cada documento, onde foi publicado, por quem foi escrito e com que frequência e quão recentemente foi citado em outra literatura acadêmica”<sup>11</sup> (GOOGLE LLC, 2019c).

O *Google Acadêmico* surgiu após uma discussão entre Alex Verstak e Anurag Acharya, dois funcionários da Google que estavam trabalhando na criação do principal índice da rede dessa ferramenta de buscas, com o propósito de “tornar os solucionadores de problemas do mundo 10% mais eficientes”<sup>12</sup>, propiciando um acesso mais fácil e preciso ao conhecimento científico. Mundialmente, essa ferramenta foi lançada em novembro de 2004, mas passou a oferecer buscas em português em 10 de janeiro de 2006 (GOOGLE, 2019a).

---

<sup>10</sup> No original, “a Web search engine that specifically searches scholarly literature and academic resources.”

<sup>11</sup> No original, “Google Scholar aims to rank documents the way researchers do, weighing the full text of each document, where it was published, who it was written by, as well as how often and how recently it has been cited in other scholarly literature.”

<sup>12</sup> Ainda de acordo com a Wikipedia (GOOGLE, 2019a), o intuito do *Google Acadêmico* é refletido em seu *slogan* publicitário: “Fique nos ombros dos gigantes” (no original, “Stand on the shoulders of giants”), que é uma citação do Santo Bernardo de Chartres e “é um aceno para os estudiosos que contribuíram para seus campos ao longo dos séculos, fornecendo a base para novas conquistas intelectuais”.

Agora considerando os dados disponibilizados em seu endereço eletrônico, a história do Portal de Periódicos da CAPES se iniciou em 1990, quando o Ministério da Educação criou o programa para bibliotecas de Instituições de Ensino Superior, almejando estimular a pós-graduação em nosso país através da democratização do acesso on-line à informação científica. Cinco anos mais tarde, o Programa de Apoio à Aquisição de Periódicos foi criado e ele está na origem do atual serviço de periódicos eletrônicos oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) à comunidade acadêmica do Brasil, que foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000 (HISTÓRICO, 2019).

De acordo com a Wikipedia (PORTAL, 2019), essa ferramenta viabiliza o acesso livre e gratuito de professores, pesquisadores, alunos e funcionários de instituições vinculadas ao projeto a

diversos conteúdos em formato eletrônico, tais como: textos disponíveis em mais de 45 mil publicações periódicas, nacionais e internacionais; diversas bases de dados que reúnem trabalhos acadêmicos e científicos, além de patentes, teses e dissertações entre outros tipos de materiais, cobrindo todas as áreas do conhecimento.

Na próxima seção, será apresentado o percurso metodológico seguido.

## **METODOLOGIA**

Para a condução deste estudo de caso exploratório, com traços descritivos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE (CAAE 28863819.7.0000.5589). Eis o Projeto de Ensino seguido:

### ***Tema***

Criação de uma curadoria digital utilizando a ferramenta *Pearltrees* para auxiliar na construção da seção de Fundamentação Teórica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

### ***Público-alvo***

Discentes regularmente matriculados na disciplina de Inglês Instrumental no Curso de Bacharelado em Nutrição, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* de Limoeiro do Norte.

### ***Período e carga horária***

Durante um semestre letivo, com uma carga horária de 50h (40h em sala, nas aulas da disciplina, e 10h extraclasse).

### ***Objetivo de ensino***

O projeto teve como objetivo geral criar um portfólio na ferramenta *Pearltrees*, para que os alunos selecionassem textos em língua inglesa que os ajudarão na construção do aporte teórico do TCC deles.

### ***Conteúdos***

- ✓Palavras-chave relacionadas ao tema do TCC dos discentes;
- ✓Tutoriais sobre o uso do *Pearltrees*;
- ✓Tutoriais sobre o uso do *Google Acadêmico*;
- ✓Tutoriais sobre o uso do *Portal de Periódico da CAPES*;
- ✓Criação do portfólio no *Pearltrees*.

### ***Recursos***

Para a realização efetiva desse projeto, foram escolhidas quatro ferramentas gratuitas, fáceis de usar e de acesso a partir de diversos dispositivos<sup>13</sup>. Nos próximos parágrafos, estão detalhadas as razões para a seleção específica de cada uma delas.

Conforme a empresa Google destaca, a *Google Classroom* é uma ferramenta gratuita para escolas e organizações sem fins lucrativos que “se integra perfeitamente a outras ferramentas da Google,

---

<sup>13</sup> Alguns conteúdos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES só podem ser acessados dentro das instituições de ensino cadastradas.

como *Google Docs* e *Drive*”<sup>14</sup> (GOOGLE LLC, 2019a). Os educandos são convidados a participar de uma *Google Classroom* através de um código privado disponibilizado pelo(a) professor (a) ou eles podem ser inseridos no ambiente automaticamente, a partir de um domínio educacional (.edu). Essa ferramenta ainda

“torna o ensino mais produtivo e significativo, simplificando tarefas, aumentando a colaboração e promovendo a comunicação. Os educadores podem criar aulas, distribuir tarefas, enviar feedback e ver tudo em um só lugar”<sup>15</sup> (GOOGLE LLC, 2019a).

A *Google Classroom* está disponível para dispositivos móveis com sistema operacional iOS e Android, e permite aos usuários tirar fotos, compartilhar arquivos de outros aplicativos e acessar informações mesmo quando não há uma conexão com a internet disponível (GOOGLE LLC, 2019b).

As ferramentas de buscas selecionadas, *Google Acadêmico* e *Portal de Periódicos da CAPES*, dão acesso a bases de dados distintas com conhecimento atualizado. O *Google Acadêmico* foi selecionado por refinar os resultados da ferramenta de buscas da Google, que é o endereço eletrônico de busca mais acessado no Brasil e no mundo (TORRES, 2015). Um tutorial bem simples para o uso desse recurso pode ser encontrado no *wikiHow* “Fazendo uma pesquisa básica no Google” (WIKIHOW, 2019); dicas mais avançadas estão disponíveis no vídeo “15 Maneiras de Pesquisar no Google que 96% das Pessoas Ainda não Sabem” (INCRÍVEL, 2017).

O *Portal de Periódicos da CAPES*, por seu turno, democratiza o acesso à informação científica por reunir em um único espaço digital as melhores publicações do mundo que podem ser

---

<sup>14</sup> No original, “*Classroom also seamlessly integrates with other Google tools like Google Docs and Drive.*”

<sup>15</sup> No original, “*Google Classroom makes teaching more productive and meaningful by streamlining assignments, boosting collaboration, and fostering communication. Educators can create classes, distribute assignments, send feedback, and see everything in one place.*”

acessadas na maioria das instituições de ensino e pesquisa<sup>16</sup> do território brasileiro (HISTÓRICO, 2019). O vídeo “Como realizar uma pesquisa de periódicos da Capes” (FERREIRA, 2017) apresenta um tutorial prático sobre o uso dessa ferramenta; o Ministério da Educação também preparou um material explicando o uso do Portal (PORTAL CAPES, 2012).

Em um cenário educacional, essas duas ferramentas são bastante úteis para o letramento digital de educadores e alunos, dada sua capacidade de consultar prontamente uma quantidade massiva de páginas em seus bancos de dados e fornecer uma resposta rapidamente. Contudo, os resultados apresentados precisam ser analisados para que apenas conteúdos relevantes sejam selecionados.

A quarta ferramenta selecionada, *Pearltrees*, é definida em seu endereço eletrônico como “um lugar para organizar tudo” (BROCELIAND, 2019). Esse recurso de curadoria digital permite que endereços eletrônicos, arquivos, fotos e notas sejam salvos, organizados e compartilhados digitalmente. Por não ser conhecida no Brasil, não há tutoriais em português: há tutoriais concisos em espanhol (PARRA, 2014) e em inglês (STOTT, 2016). Após a criação de uma conta, o usuário pode organizar coleções e compartilhá-las,

---

<sup>16</sup> De acordo com as informações disponibilizadas no endereço eletrônico [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pccontent&alias=quem-participa&Itemid=110](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pccontent&alias=quem-participa&Itemid=110) (QUEM, 2019), “Podem acessar gratuitamente o Portal de Periódicos as instituições que se enquadram em um dos seguintes critérios:

I - Instituições federais de ensino superior;

II - Unidades de pesquisa com pós-graduação, avaliadas pela CAPES com nota 4 (quatro) ou superior;

III - Instituições públicas de ensino superior estaduais e municipais com pós-graduação avaliadas pela CAPES com nota 4 (quatro) ou superior;

IV - Instituições privadas de ensino superior com pelo menos um doutorado com avaliação 5 (cinco) ou superior pela CAPES;

V - Instituições com programas de pós-graduação recomendados pela CAPES e que atendam aos critérios de excelência definidos pelo Ministério da Educação (MEC).” (QUEM PARTICIPA, 2018).

viabilizando a professores e estudantes a criação de portfólios sobre assuntos pertinentes ao universo educacional.

### ***Implementação***

A referida proposta didática começou concomitantemente ao início do semestre, fornecendo aos aprendizes conhecimentos básicos sobre o idioma e oportunidades para praticar o uso do conhecimento de mundo sobre os assuntos em questão. Nessa primeira etapa, foi primordial para a docente administrar o conteúdo programático da disciplina, dando destaque ao que desejaria para a execução do projeto.

Após a docente já ter administrado um terço do conteúdo programático a ser estudado na disciplina de Inglês Instrumental, houve a apresentação de palavras-chave em uma aula e a instrução para os estudantes abrirem o navegador; digitar “Google Classroom” no buscador; e inserir o código da sala criada para concretizar o presente projeto. Como é necessário inserir o código e possuir uma conta Gmail para acessar ao conteúdo elaborado, os estudantes já haviam sido instruídos, em aulas anteriores, a criar uma conta Gmail.

Quando conseguiram acessar, os discentes visualizaram a primeira atividade, que tratava de palavras-chave, na qual a educadora explicou, inicialmente, o projeto e, na sequência, a rubrica que foi utilizada para a avaliação dos discentes com relação à execução do projeto. Depois, solicitou-se que os educandos pensassem em um assunto do próprio interesse, de acordo com o que será pesquisado nos próprios TCC. Requisitou-se também que os educandos selecionassem cinco palavras-chave relacionadas ao tema em questão e fizessem a tradução delas para a língua inglesa. Os discentes foram informados que poderiam ter o auxílio de dicionários impressos ou on-line.

Por sua vez, na próxima etapa, os estudantes realizaram a atividade que tratava da criação de uma conta na página da ferramenta *Pearltrees*. Em seguida, os aprendizes instruíram-se com os tutoriais anteriormente mencionados sobre as ferramentas. Após esse

contato com os tutoriais, os estudantes inseriram as palavras-chave escolhidas nas duas ferramentas de busca, avaliaram os resultados e elegeram os materiais que foram inseridos em seus portfólios.

Tendo em vista o tempo reduzido da aula, a professora estipulou um prazo para que os estudantes concluíssem a seleção de pelo menos dez materiais em inglês (poderiam ser notícias, reportagens, artigos ou capítulos de livros, por exemplo), lembrando a eles sobre a importância de contatar o (a) docente no caso de eventuais dúvidas.

Na aula posterior ao fim do prazo, houve a última etapa do projeto, na qual os alunos apresentaram seus portfólios para a educadora e seus colegas, descrevendo brevemente os materiais eleitos.

### *Avaliação*

Biagiotti (2005, p. 8) ressalta que as rubricas “podem ser entendidas como uma ferramenta para quantificação de observações qualitativas”, uma vez que apresentam “os critérios de avaliação de forma clara e objetiva” (p. 5). Embora ainda não sejam comumente utilizadas no nosso país, há várias vantagens de utilizar rubricas, como “o fato de tornar o processo de dar notas mais eficientes; de uma forma mais precisa, justa e confiável” (BIAGIOTTI, 2005, p. 8). O mesmo autor ainda sugere que:

Com as rubricas, os alunos tornam-se capazes de avaliar seus trabalhos antes da entrega ao professor. Se as rubricas forem bem feitas e detalhadas, os alunos sentem facilidade para verificar se os requisitos e as expectativas dos professores foram alcançados. Quanto mais detalhadas forem as rubricas, menos espaço para a subjetividade existirá nesse processo (p. 5).

No que concerne à avaliação deste projeto, três indicadores foram observados através de uma rubrica: o desenvolvimento do portfólio, o produto final (portfólio) e a apresentação do portfólio, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 1: Rubrica para avaliação do Projeto “*Pearltrees in Nutrition: criando uma curadoria digital para o TCC*”

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - <i>Campus Limoeiro do Norte</i>						
Curso de Bacharelado em Nutrição			Educatora: <i>Karlucy Farias</i>			
Competência: Criar um portfólio na ferramenta <i>Pearltrees</i> ( <a href="https://www.pearltrees.com/">https://www.pearltrees.com/</a> ), para que os alunos selecionem textos em língua inglesa que os ajudarão na construção da seção de Fundamentação Teórica do Trabalho de Conclusão de Curso deles.						
	<i>Conceitos</i>	<i>Plenamente desenvolvido</i>	<i>Suficientemente desenvolvido</i>	<i>Parcialmente desenvolvido</i>	<i>Não desenvolvido</i>	
<b>Indicadores</b>	<b>Desenvolvimento do portfólio (0 - 3 pontos)</b>	Aluno(a) realizou todas as atividades propostas na <i>Google Classroom</i> . (3 pontos)	Aluno(a) realizou a maioria das atividades propostas na <i>Google Classroom</i> . (2 – 2,9 pontos)	Aluno(a) realizou apenas algumas das atividades propostas na <i>Google Classroom</i> . (1 – 1,9 pontos)	Aluno(a) não realizou as atividades propostas na <i>Google Classroom</i> . (sem pontuação)	<b>Critérios</b>
	<b>Produto final (0 - 4 pontos)</b>	Portfólio de acordo com as especificações requeridas. (4 pontos)	Portfólio atende a maioria das especificações requeridas. (2,6 – 3,9 pontos)	Portfólio apresentado com poucas das especificações requeridas. (1 – 2,5 pontos)	Aluno(a) não preparou o portfólio. (sem pontuação)	
	<b>Apresentação do portfólio (0 - 3 pontos)</b>	Aluno(a) justificou coerentemente a escolha dos materiais. (3 pontos)	Aluno(a) justificou coerentemente a escolha de apenas alguns dos materiais. (2 – 2,9 pontos)	Aluno(a) justificou superficialmente a escolha dos materiais. (1 – 1,9 pontos)	Aluno(a) não justificou a escolha dos materiais. (sem pontuação)	

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Conforme explicitado anteriormente, a rubrica acima foi apresentada aos discentes logo no início do projeto.

O *corpus* do estudo foi composto pelas respostas dadas pelos discentes que cursaram a disciplina e que aceitaram colaborar em dois questionários: (a) Questionário de Perfil Discente e (b) Questionário sobre a proposta didática. Para a análise dos dados, os números percentuais se originaram a partir dos números absolutos.

Na próxima seção, apresenta-se e discute-se brevemente os resultados encontrados nesta pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratar-se-á primeiramente do Questionário de Perfil Discente. O estudo contou com dez participantes: sete eram do sexo masculino e três do sexo feminino. 60% deles estavam na faixa etária de 21 a 30 anos; os demais, entre 16 a 20 anos. 90% deles afirmaram ter muito interesse em aprender inglês e consideram o idioma muito importante, fato que pode ser corroborado pela participação voluntária deles neste estudo.

Além disso, 50% deles apontaram já ter feito algum curso de inglês antes, o que pode ser esperado de aprendizes que indicam ter muito interesse em aprender inglês. Quanto à autoavaliação deles acerca do próprio nível de inglês, 20% avaliam como bom; 50% como regular e 30% como insuficiente.

No que tange ao uso do inglês na formação acadêmica, 60% informaram que isso ocorre “quase sempre”; 30% reportaram ter muitas dificuldades em trabalhos acadêmicos que envolvem a língua inglesa, enquanto 60% mencionaram ter alguma dificuldade.

Acerca do Questionário sobre a proposta didática, quando indagados sobre o uso de alguma rede social ou aplicativo para organização de trabalhos acadêmicos digitalmente, 80% declararam não o fazer. 50% dos participantes fizeram uso de todas as ferramentas indicadas; contudo, apenas 20% revelaram já

conhecer todas as ferramentas (70% salientaram que conheciam algumas delas). 80% reportaram não ter tido dificuldade no manuseio das ferramentas e as julgaram úteis.

Em face das quatro ferramentas que integraram a proposta, o *Google Acadêmico* foi apontado como a ferramenta preferida por 50% dos discentes, seguido pelo Portal de Periódicos da CAPES. Especificamente sobre o *Pearltrees*, 70% gostaram de utilizá-lo. Sobre continuar utilizando as ferramentas em sua vida acadêmica, 60% planejam inserir algumas delas recorrentemente. Todos os participantes endossaram que essas ferramentas facilitam a seleção do aporte teórico do TCC.

Na seção seguinte, encerrar-se-á os apontamentos sobre este estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para este projeto surgiu a partir da inquietação de que a maioria dos alunos não reconhece a importância de saber inglês nos dias atuais e não consegue visualizar a relação dessa disciplina com as demais do currículo. Em uma tentativa de contornar essa situação, este projeto didático foi idealizado, considerando as particularidades da disciplina de Inglês Instrumental no Curso de Bacharelado em Nutrição, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* de Limoeiro do Norte.

As ferramentas selecionadas são gratuitas, fáceis de serem usadas e acessadas a partir de diversos dispositivos. Todos os participantes atestaram que elas facilitaram a seleção do aporte teórico para o Trabalho de Conclusão de Curso; e 70% compartilharam ter gostado de utilizar o *Pearltrees*. Por conseguinte, a prática pedagógica adotada parece ter sido eficaz, visto que os resultados compactuam com o fato que os educandos são capazes de utilizar apropriadamente as ferramentas e de reconhecer o papel da língua inglesa como uma aliada ao uso de

ferramentas digitais para ampliar o acesso a pesquisas desenvolvidas em diversas áreas.

Considerando que o objetivo deste trabalho foi relatar o delineamento do projeto didático e as impressões dos aprendizes acerca da criação de um portfólio na ferramenta *Pearltrees* durante a disciplina de Inglês, acredita-se que ele foi atingido. A amostra foi indubitavelmente pequena; entretanto, o uso das ferramentas parece ter proporcionado uma sequência de tarefas que favoreceu a análise de textos dentro de uma perspectiva interdisciplinar, associando a disciplina de Inglês Instrumental aos demais componentes curriculares do referido curso.

Um contexto específico inspirou a organização do projeto; todavia, acredita-se que ele possa ser aplicado a qualquer curso que requeira a produção de um TCC. Vislumbra-se, ainda, a possibilidade de docentes de outras línguas estrangeiras também utilizá-lo, com as devidas adequações. Espera-se que os alunos, além de serem capazes de utilizar apropriadamente essas ferramentas, reconheçam o papel da língua inglesa como uma aliada no acesso a pesquisas desenvolvidas em várias partes do globo.

## REFERÊNCIAS

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo; WILBERT, Berta Taciana Brusius. A curadoria digital on-line e o processo de formação do professor-autor: experiências de autoria em/na rede. **Interfaces Científicas**, vol. 6, n. 1, p. 93-106, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/4437>. Acesso em: 14 nov. 2018.

BEA, Francis. **Pearltrees releases version 1.0, premium accounts included**. 2012. Disponível em: <https://www.digitaltrends.com/mobile/pearlree-chugs-along-with-1-0-release-and-subscription-base-privacy-feature/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

BEAGRIE, Neil. Digital Curation for Science, Digital Libraries, and Individuals. **The International Journal of Digital Curation**, vol. 1, n. 1, p.

3-16, Outono. 2006. Disponível em: <http://www.ijdc.net/article/view/6>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. **Conhecendo e aplicando rubricas em Avaliações**. Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em 28 out 2019.

BROCELIAND. **Pearltrees**, c2019. FAQs. Disponível em: <http://www.pearltrees.com/s/faq/en#Q.1.1.1>. Acesso em: 04 out. 2019.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; FREIRE, Maximina Maria. (orgs). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. v.10.

CORREIA, Ana-Paula. As múltiplas facetas da curadoria de conteúdos digitais. **Revista Docência e Cibercultura**, vol. 2, n. 3, p. 14-32, Set/Dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/36884>. Acesso em: 29 nov. 2019.

FERREIRA, Eduardo. **Como realizar uma pesquisa de periódicos da Capes**. 2017. (4m52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n8QCczXUbaQ>. Acesso em: 20 out. 2019.

GOOGLE Classroom. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Classroom](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom). Acesso em: 28 out. 2019.

GOOGLE LLC. **About Classroom**, c2019a. Classroom Help. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=en>. Acesso em: 18 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ajuda do Sala de Aula**, c2019b. Google Sala de Aula. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom?hl=pt-BR#topic=6020277>. Acesso em: 24 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Google Scholar**, c2019c. Google Scholar. Disponível em: <https://scholar.google.com/intl/en/scholar/about.html>. Acesso em: 29 nov. 2019.

GOOGLE Scholar. In: Wikipédia: a enciclopédia livre, c2019a. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Scholar](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar). Acesso em: 29 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. In: Wikipédia: a enciclopédia livre, c2019b. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Scholar](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar). Acesso em: 29 nov. 2019.

HISTÓRICO. **Portal de Periódicos da CAPES**, c2019. 1990-2000: A criação do Portal de Periódicos. Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122](http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122). Acesso em: 20 out. 2019.

INCRÍVEL. **15 Maneiras de Pesquisar no Google que 96% das Pessoas Ainda não Sabem**. 2017. (12m9s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=520HuavLMpU>. Acesso em: 20 out. 2019.

LEFFA, Vilson José. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012. ISSN 2237-2083.

LEVY, Kara. **5 memories to celebrate Google Classroom's 5th birthday**. 2019. Disponível em: <https://www.blog.google/outreach-initiatives/education/google-classroom-turns-five/>. Acesso em: 28 out. 2019.

MCHUGH, Molly. **Pearltrees injects organization into your social interest graph**. 2012. Disponível em: <https://www.digitaltrends.com/social-media/pearltrees-injects-organization-into-your-social-interest-graph/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PARRA, Carlos Roncero. **Introducción al Pearltrees**. 2014. (6m41s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3MHuqqqlOi0>. Acesso em: 20 out. 2019.

PEARLTREES. *In*: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Pearltrees>. Acesso em: 24 nov. 2019.

PORTAL Capes. **Treinamento no uso do Portal de Periódicos**, c2012. Disponível em: [http://docente.ifsc.edu.br/edilson.hipolito/materiais/2016/ib\\_mecanica/Portal\\_Periodicos\\_CAPES\\_guia\\_20130207.pdf](http://docente.ifsc.edu.br/edilson.hipolito/materiais/2016/ib_mecanica/Portal_Periodicos_CAPES_guia_20130207.pdf). Acesso em: 20 out. 2019.

PORTAL de Periódicos CAPES. *In*: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Google\\_Classroom](https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom). Acesso em: 29 nov. 2019.

QUEM Participa. **Portal de Periódicos da CAPES**, c2019. Instituições participantes. Disponível em: [https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=quem-participa&Itemid=110](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=quem-participa&Itemid=110). Acesso em: 20 out. 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de Línguas como parte da macropolítica linguística. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM,

Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro. (Orgs.) **Linguística Aplicada e ensino**: Língua e Literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 47-73.

RIBEIRO, Sarah Virginia Carvalho. Yes, nós temos língua inglesa no IFCE. *In*: ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos Martins; CARVALHO, Ângela de Alencar. (Org.). **Yes, nós temos memória!**. 1ed. Fortaleza: Editora UFC, 2015, p. 51-67.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. *IN*: ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 115-145.

SAM House State University. **What is Google Scholar and how do I use it?**, c2019. Tutoriais. Disponível em: <https://library.shsu.edu/research/guides/tutorials/googlescholar/>. Acesso em: 29 nov. 2019.

STOTT, Josh. **Pearltrees Tutorial**. 2016. (3m10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lkfj6iEK5s&t=36s>. Acesso em: 20 out. 2019.

TORRES, Rafael. **Sites de busca: ranking dos sites de buscas mais acessados pelos brasileiros**. 2015. Disponível em: <https://www.rafatorres.com.br/sites-de-busca-ranking-dos-10-mais-usados>. Acesso em: 20 out. 2019.

WIKIHOW. **Fazendo uma pesquisa básica no Google**. Disponível em: <https://pt.wikihow.com/Pesquisar-no-Google>. Acesso em: 20 out. 2019.



# O PAPEL DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM LÍNGUA INGLESA NA (TRANS)FORMAÇÃO DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Giovanna BERTONHA<sup>1</sup>

**Resumo:** Cada vez mais, vê-se discussões acerca das metodologias utilizadas para o ensino de língua inglesa à luz das premissas para uma educação mais potente, plural e ajustada à realidade contemporânea (BERTONHA, 2021). Essa movimentação pode ser observada também em âmbito oficial, a exemplo do que traz a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para a área de Linguagens e suas tecnologias. Para que o ensino de língua inglesa possa, de fato, acolher em sua prática a complexidade do que é língua, linguagem e suas imbricações, faz-se mister considerar o papel que a literatura ocupa e pode ocupar nas aulas de inglês. No que diz respeito especificamente ao ensino médio, é possível que atrelar essa visão mais holística da educação linguística com uma visão de jovem enquanto sujeito social (DAYRELL, 2007) seja um meio potente para possibilitar a formação consciente, ativa e crítica destes estudantes. Destarte, o presente trabalho visa contribuir com os estudos referentes a esta questão, oferecendo uma visão integrada e situada de língua, linguagem e literatura, com base na pesquisa de mestrado realizada por Bertonha (2021). De cunho bibliográfico, este artigo conclui que o ensino de língua inglesa pode, dentro de uma acepção de educação linguística condizente com a contemporaneidade, se tornar mais potente e profundo quando se pensa nos textos literários como sujeitos que habitam as

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na Fundação Antônio-Antonieta Cintra Gordinho | E-mail: bertonhagiovanna@gmail.com

práticas enunciativas e contribuem com a expansão dos repertórios linguísticos dos jovens.

## INTRODUÇÃO

Parte dos movimentos pedagógicos na contemporaneidade são marcados pela defesa de uma educação mais libertária, não bancária, lançando-se mão dos postulados freirianos para representar as práticas de sala de aula que prezem pelo reconhecimento dos meninos e meninas como sujeitos com vivências para além da escola, que precisam ser acolhidas neste espaço. Ainda, é possível encontrar a luta por um “processo educativo orientado para a justiça social e para um equilíbrio pacífico” promotor da criticidade e da esperança (ROCHA, 2019, p. 15).

Para a educação contemporânea, como bem destaca a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, documento norteador das práticas pedagógicas brasileiras, é desejável que os estudantes durante a educação básica não tenham contato apenas com conteúdos das áreas de conhecimento, mas sim, que eles possam ser considerados sujeitos atuantes e autônomos capazes de relacionar as aulas com suas realidades, a fim de transformá-las.

Por extensão, trabalhar com as línguas, sejam elas estrangeiras ou não, caminha por veredas muito diferentes daquelas que são de grande adoção no contexto pedagógico do Brasil. Grosso modo, a noção de língua e linguagem tem se expandido, de forma a não mais tê-las separadamente, menos ainda dissociadas dos contextos discursivo-enunciativos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), isto é, das interações dialógicas reais nas quais ocorrem, situações estas que envolvem todo um repertório “multimodal e multissensorial, constitutivo dos processos contemporâneos de produção de sentidos” (ROCHA, 2019, p. 21).

No ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil<sup>1</sup> vê-se estudos já mais avançados que indicam a necessidade de se abandonar uma abordagem estruturalista, focada apenas em

tópicos gramaticais ou propostas totalmente descontextualizadas, para considerar mais essa perspectiva discursivo-enunciativa e dialógica de língua/linguagem. Contudo, como bem pontua Dalvi (2013), o mesmo não acontece quando se pensa na educação de línguas estrangeiras, como é o caso do inglês nas grades curriculares nacionais, tampouco quando se pensa na literatura e como ela pode ocupar seu devido espaço e ser reconhecida na educação linguística bilíngue.

Segundo a autora supracitada (idem), as concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente e suas práticas são pautadas nas visões que se tem sobre a sociedade, bem como sobre o papel esperado para as crianças e adolescentes em suas realidades sociais. Já que a condição social da humanidade não é estanque, tampouco o deveriam ser as metodologias e concepções que sustentam o ensino-aprendizagem de línguas.

Diante de contextos sociais tão complexos na atualidade, que envolvem a modernidade inculcada na segregação, discriminação e marginalização de diversos grupos sociais (ROCHA, 2019), os meninos e meninas necessitam, hoje, ter acesso a outra perspectiva pedagógica que não aquela já formatada e aplicada há décadas. É preciso construir a educação com base em experiências singulares que considerem tanto as vivências que os estudantes já trazem, bem como a amplitude e complexidade de cada área do conhecimento.

Traduzindo isto em termos linguísticos, uma educação focada no ensino de uma língua, principalmente estrangeira, é potencialmente mais significativa e coerente se puder propiciar a construção de múltiplos sentidos acerca dos eventos enunciativo-discursivos dos quais os estudantes terão parte. Ademais, questionar a hegemonia de alguns idiomas em detrimento de outros na sociedade, como também o mito do falante nativo e outros conceitos cristalizados como fluência/proficiência, é uma atitude valiosa para os cidadãos da realidade atual, uma vez que os dá a possibilidade de (des)construí-la mais ativamente.

A pesquisa de mestrado<sup>2</sup> que deu origem ao presente trabalho, apoiada no que dizem Bakhtin/Volochínov (2016), considera língua como prática de interação entre sujeitos, linguística e socialmente estabelecidos, em contextos específicos de enunciação, isto é, de produção de atos de fala. A linguagem, que seria a própria enunciação, é então parte deste conceito, não sendo dissociável da língua. Tal perspectiva possibilita reconhecer língua e linguagem como possibilitadoras do diálogo e das relações de sentido entre enunciados que vão além da dimensão verbal ao contar com outros recursos que possam construir as práticas discursivo-enunciativas dos sujeitos.

Se, como disposto anteriormente, a sociedade e suas práticas não são estanques, também não o são as construções de práticas enunciativo-discursivas e dialógicas. Língua e linguagem possibilitam a compreensão da multiplicidade linguística, cultural, social e semiótica existente no mundo, o que pode ser potencializado pela literatura se esta for entendida como espaço social, discursivo e dialógico oportunizador de experiências linguísticas ricas, múltiplas e complexas, como será explicado adiante.

Conforme Cope e Kalantzis (2009) defendem, aprender é um processo dinâmico de construção de sentidos capaz de fazer com que os sujeitos ampliem sua capacidade de agir no mundo, o que está de acordo com o que os documentos oficiais pedagógicos brasileiros exigem. Aprender língua inglesa, nesse sentido, pede pela extensão da experiência de aprendizagem das habilidades linguísticas, voltadas ao estudo do idioma em si, para abarcar também a interpretação e reflexão quanto às práticas sociais de linguagem.

A literatura, dentro desse horizonte, seria um espaço potente de aprendizagem crítica e do pensar ativo sobre a construção de significados própria desse processo. Isso pode corroborar com um

---

<sup>2</sup> BERTONHA, Giovanna. **Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 206 p., 2021.

projeto de educação linguística que reconheça a diversidade cultural e linguística dos estudantes e de suas comunidades, bem como a multiplicidade de práticas enunciativas com as quais eles podem se engajar, buscando, assim, viabilizar meios para que esses adolescentes possam participar dessas práticas letradas.

Isto posto, será mais bem elucidado, na sequência do presente texto, que as propostas pedagógicas nas aulas de inglês, em específico no ensino médio, quando acolhem práticas enunciativo-discursivas e dialógicas com a literatura, podem potencializar o agir responsivo, responsável, ativo, ético e crítico dos jovens.

## CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE

De forma geral, pode-se definir que o principal objetivo da área de Linguagens e suas Tecnologias, segundo a BNCC, para o ensino médio, é criar meios para que os estudantes sejam protagonistas e autores em práticas discursivas que envolvam diferentes e múltiplas linguagens, atuando de forma autônoma e crítica em contextos enunciativos a fim de identificar não apenas as motivações do uso de determinadas semioses em textos específicos, mas, principalmente, as relações de poder neles existentes (BRASIL, 2017).

Como documento normativo, ao abrir espaço para a imprescindibilidade de uma educação integral, plural e significativa, a BNCC passa a caminhar para um território relevante à formação de jovens críticos e capazes de tomar decisões fundamentadas para “o enfrentamento de novos desafios sociais, econômicos e ambientais” (BRASIL, 2017, p. 462). Assim, pode-se admitir que a educação na contemporaneidade, segundo o documento, deve (trans)formar os estudantes não apenas academicamente, mas também em suas esferas de atuação cidadã e crítica.

A partir deste panorama geral, a BNCC pontua que o grande objetivo do trabalho com línguas na educação básica vem a ser

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagens diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens (idem, p. 61).

Mesmo que o documento, neste momento em específico, não esteja tratando do ensino de inglês, tal capacidade expressiva, mencionada no excerto acima, pode ser compreendida enquanto repertório linguístico amplificado por meio de novas interações com múltiplas manifestações de linguagens e línguas, em diferentes situações de comunicação. Isso porque, ao traçar um paralelo entre tais palavras e o conceito de repertórios linguísticos, é possível inferir que a ampliação das capacidades expressivas citada no excerto anterior se entrelaça ao reconhecimento de que dialogar envolve “códigos, linguagens, modos de expressão e comunicação” (ROCHA, 2019, p. 21).

Já em outro momento, encontra-se no documento de forma direta que o papel da língua inglesa no ensino médio é

expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo.

Complementarmente, Garcia e Lin (2016, p. 15) definem repertórios linguísticos como “associações que não são socialmente atribuídas a uma ou outra língua, mas do ponto de vista de falantes bilíngues, é parte de seu próprio e único sistema linguístico”. O conceito apresentado pelas autoras se mostra análogo ao pontuado no parágrafo retirado da BNCC, visto que tal citação expande a noção de repertório para sujeitos falantes de mais de uma língua/linguagem, sendo um possível aprofundamento em relação ao que foi subentendido em relação ao documento oficial brasileiro.

Transpondo esse pensamento à realidade da educação linguística orientada para o ensino de língua inglesa, há a possibilidade de refletir acerca das práticas pedagógicas

desenvolvidas até o momento, questionando se, de fato, elas estão voltadas a essa ampliação de fazeres enunciativos ou validam apenas a dimensão gramatical de uma variante padrão como suficiente para aprender um idioma.

Se é inegável que as transformações sociais na sociedade implicam em novos modos de viver, a educação precisa acompanhar estas modificações para amparar essas outras realidades de ser/existir no mundo. Em aspectos linguísticos, isso indica que uma postura dialógica seria a mais recomendável de se assumir tanto para entender como se dão as dinâmicas discursivas na atualidade, quanto para atuar nelas.

De acordo com Rocha (2010, p. 28),

Pautar a educação de línguas por tais premissas implica a impossibilidade de tratarmos qualquer recurso ou materialidade linguística separada de seu(s) contexto(s) de uso. Mais que isso, significa abordar a linguagem como prática social dialogicamente situada, necessariamente levando-se em consideração as especificidades das infinitas situações sociais que integram a vida cotidiana, em seus variados campos, observando-se, entre outros fatores, como a linguagem funciona nesses eventos e práticas, os indivíduos que delas participam, suas posições sociais, possíveis valorações e visões de mundo, além dos propósitos e formas de interação, seus recursos e meios.

No que diz respeito especificamente ao inglês dentro de um projeto de educação linguística sob um olhar dialógico, considerar seus múltiplos contextos de uso também envolveria não apenas a dimensão estrutural em si, mas todos os desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais presentes neles.

Desse modo, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas de educação linguística visem mais do que o ensino instrumental da língua, mas sim, que foquem plenamente na construção e expansão das possibilidades do comunicar na língua alvo às quais os estudantes têm acesso.

Para a viabilização dessa proposta, vê-se então que o conceito de língua precisa ser expandido, saindo da compreensão simplista que a reduz a um mero sistema de normas gramaticais. Se o entendimento desejado preserva os postulados bakhtinianos de

que língua precisa ser tomada na inteireza da linguagem, ou seja, definindo-as como práticas sociais de interação por meio de textos e contextos significativos, é preciso considerar como a literatura poderia integrar o cerne da educação linguística integral e crítica suscitada pela BNCC.

Diante disso, uma noção é fundamental para buscar por uma educação linguística na contemporaneidade, com foco no ensino médio: qual é a concepção de língua e literatura que se pretende defender e como ela é pertinente à (trans)formação do adolescente.

## **LÍNGUA/LINGUAGEM E LITERATURA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE: O QUE É E O QUE PODE SER**

Como Dalvi (2013) coloca, o ensino de língua se renova aos poucos, mas a literatura não costuma acompanhar as mudanças observadas na compreensão da formação das crianças e adolescentes, apesar de potencializar o desenvolvimento dessas identidades sensíveis, disponíveis aos outros e abertas ao mundo, o que é até possível de se refletir com um olhar mais atento e profundo na leitura das indicações e orientações da BNCC.

Segundo Bakhtin (1997), língua vem a ser um conjunto de práticas sociais, portanto, suas unidades linguísticas não conseguem ser plenamente significadas de modo isolado de sua concretização na enunciação. Assim, a língua só existe nas interações dialógicas e situadas entre o eu e o outro, entre sujeitos dispostos dialogicamente em enunciações.

Em outros dizeres, língua e linguagem constituem o foco da educação linguística por representarem as práticas, os diálogos entre sujeitos que fazem-nas existir, tendo em vista que a língua é prática de linguagem e, portanto, só acontece quando se tem sujeitos em interação. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006, p. 114), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

A conjectura a que se chega, ao tentar unir a perspectiva de uma educação criticizadora, dialógica, dialogal e plural com a concepção de língua enquanto prática enunciativa em um universo de relações às quais pode-se chamar de repertório linguístico, é a seguinte: não há objetos de ensino na educação linguística, mas sim, sujeitos dispostos em situações discursivas e que fazem coalidir contextos sociais, culturais, históricos e políticos.

Diante de uma possibilidade de posicionamento mais holístico e, de fato, integral, a literatura começa facilmente a encontrar seu espaço nas aulas de línguas. Aliás, ela começa a retomar o espaço que sempre deveria lhe ter sido assegurado. O mais valioso entendimento é o de que, à luz dos postulados de Bakhtin, o texto literário pode ser concebido como sujeito, um ser, existência em si mesmo e para o outro em um plano relacional e dialógico, situadamente.

Ao refletir sobre o que diz Bakhtin sobre linguagem, Sampaio (2019, p. 316) afirma que “o ser é um evento que só pode acontecer na linguagem”. Este ser, um sujeito disponível para construções enunciativo-dialógicas, é uma existência em relação ao outro, é uma experiência de identificação do outro a partir de si e de si a partir do outro, “que se dá via linguagem” (idem, *ibidem*, p. 295). Em consideração a isso, Bertonha (2021, p. 51), entende que o estudante, o sujeito humano de relação com a linguagem nas práticas de educação linguística,

só pode existir enquanto sujeito, enquanto ser, se existir também um outro disponível para dialogar com ele. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 61), “nunca é nossa alma, singular e única, que se encontra expressa no acontecimento: sempre se introduz um segundo participante — o outro fictício”, sendo compreendido esse caráter de fictício como a existência de um ser não-cognoscente, não humano.

O outro fictício, não humano, não-cognoscente, pode ser entendido como o próprio texto literário, uma existência que se dá via linguagem e que pode fomentar uma interação discursivo-enunciativa e dialógica, como deseja a educação linguística. Sob a postura dialógica,

nessa construção enunciativo-discursiva, o texto literário é também um sujeito assim como o estudante o é, ambos dispostos em um contexto de diálogo e encontro de repertórios linguísticos.

A vivência de uma realidade discursiva na literatura, que pode levar a um conhecimento mais profundo e situado da língua/linguagem, prioriza essa conexão estética entre sujeitos que, juntos, formam um evento discursivo e realizam, de modo prático e concreto, o fazer enunciativo, a própria língua.

Com isso, a educação linguística vem a ser também literária, dado que a literatura possibilita encontros e experiências pensantes com a linguagem, conforme Brait (2010) também conclui, envolvendo o sujeito humano leitor e o não-humano, representação do texto literário em suas múltiplas materializações.

Especificamente para a educação linguística bilíngue português/inglês, criar contextos que possibilitem aos estudantes o conhecimento da língua inglesa em sua complexidade e multiplicidade, principalmente abrindo espaço para o texto literário figurar nesse ambiente de ampliação de repertórios e diálogos entre as vivências dos jovens e os demais sujeitos de ensino, é potencialmente a finalidade da educação linguística. Essa educação pode colocar o adolescente em diálogo com o outro, aqui compreendido bakhtinianamente como ser fundamental para a existência da língua/linguagem.

Nas palavras de Amorim e Silva (2019, p. 175-176), “a literatura é uma experiência de outrar-se [...] um espaço poderoso de deslocamentos, desestabilizações, (des)aprendizagens de verdades cristalizadas”. O reconhecer-se pelo outro e no outro, alteritariamente, é o que Bakhtin compreende como cerne da enunciação. Se a enunciação é a própria língua/linguagem em sua forma mais concreta, a literatura é também a língua, a própria linguagem, portanto deveria figurar as aulas de línguas de forma integrada, holística, ou seja, sem resultar na tomada do texto literário com fins instrucionais que compartimentalizem a enunciação.

No ensino de língua inglesa, essa é potencialmente uma experiência importante para a expansão do repertório linguístico e

vivencial do adolescente, oportunizando uma prática pedagógica mais integral quanto à promoção do reconhecimento de histórias, identidades e relações de poder também nessa língua.

Retomando brevemente as conceptualizações de Cândido (1995) acerca da capacidade que possui a literatura de confirmar a humanidade no homem, bem como em associação aos preceitos do trabalho com o literário de Cosson (2018), Rouxel (2013) e Paulino e Cosson (2019), torna-se possível depreender que esse encontro mencionado anteriormente fomenta a formação de leitores, ou melhor, de sujeitos humanos, sociais e leitores reais, plurais e críticos, capazes de participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Cosson (2016, p. 35), “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”.

A literatura tem muito a contribuir com a formação crítica do jovem. Nessa experiência de outrar-se, ele pode desconstruir e situar os textos em contextos variados, refletindo acerca das ideologias, aspectos socioculturais e políticos presentes, além das relações de poder, como consideram Mills (2016), ao pontuar a expansão dos repertórios linguísticos em propostas e práticas críticas dentro da educação linguística, e Duboc (2019), ao tratar das relações enunciativo-discursivas e dialógicos como exercícios críticos.

Conhecer a língua inglesa por meio da experiência de outrar-se com o texto literário pode criar contextos nos quais e a partir dos quais “os alunos podem aprender a ver através do texto, em vez de simplesmente compreendê-los. Eles podem desconstruir os textos, e situá-los dentro de contextos históricos, culturais e sociais nos quais foram escritos, e nos quais eles são usados” (MILLS, 2016, p. 89).

Neste aspecto, embora o texto da BNCC represente um avanço ao trazer o conceito dos repertórios linguísticos e da necessidade da problematização da língua inglesa e como ela tem sido ensinada e tratada nas aulas, há uma lacuna deixada pelo documento ao não mencionar nada sobre a literatura e o texto literário, pontos que, como discutido de forma breve até aqui, são indissociáveis do fazer enunciativo e, conseqüentemente, não deveriam ser ignorados em

um projeto de educação linguística – bilíngue ou não – sério e comprometido com as juventudes e a contemporaneidade.

Dessarte, ao afastarem-se as práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa de um viés superficial e instrumentalista, acolhendo uma perspectiva realmente integral, dialógica e ativa, o reconhecimento da literatura como espaço de abertura ao outro e ao mundo, por meio de encontro entre sujeitos igualmente importantes, se torna possível e tem potencial para inspirar uma educação linguística plural, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento também das literaturas em línguas inglesas, tão diversas quanto ricas em possibilidades de encontro críticos, propiciando práticas conscientizadoras e libertárias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado em Bertonha (2021) e, mais resumidamente, no presente texto, há avanços nas concepções em torno de um ensino de língua inglesa mais pertinente com o que a sociedade espera dos jovens na atualidade, como também qual é a missão da educação para tal realização. Essa visão é formada não apenas por textos oficiais que regem a educação, como foi o caso da BNCC, escolhida para discussão aqui, mas principalmente pela união de teorias e pensamentos à realidade contemporânea da educação linguística.

Dentre estes avanços, muito já se falou sobre a necessidade de *desestruturalizar* e *desinstrumentalizar* a educação linguística. Se o ponto principal de discussão da educação linguística é a língua/linguagem e seus contextos, uma postura dialógica é a mais coerente com tal projeto, dado que ela possibilitará o respeito e o trabalho pleno com a complexidade que se passa, então, a admitir.

No que diz respeito às práticas presentes no estandarte da educação linguística e no ensino-aprendizagem de língua inglesa, as acepções construídas por Bakhtin (1993) e Bakhtin/Volochínov (2006) são valiosas por resignificarem língua e linguagem, mostrando que ambas são constituintes das relações enunciativo-

discursivas e dialógicas que envolvem tanto sujeitos humanos, quanto os não-humanos.

Em sala de aula, isso significaria trazer para a prática as múltiplas interações possíveis com a língua inglesa que realmente têm o potencial de ampliar o repertório linguístico dos estudantes, que nada mais é do que o objetivo principal da educação linguística.

Os encontros dialógicos com o texto literário, compreendendo-o como sujeito também social e disponível para relação, leva à reconsideração do papel da literatura no ensino de língua inglesa no ensino médio. Seu lugar é o de espaço que promove múltiplas possibilidades de construções dialógicas e de reflexão crítica sobre a língua inglesa e os demais pontos necessários de serem discutidos na atualidade.

Como exemplificado na unidade didática proposta por Bertanha (2021), o encontro com o texto literário a partir de um viés dialógico requer mais atenção, mas é possível. Ao sugerir textos poéticos que trazem como parte de seu repertório práticas translíngues, como a mistura de espanhol e inglês que originou o termo *spanGLISH*, é possível deslocar os adolescentes para um lugar não-comum, de confronto e encontro de realidades, vivências e saberes linguísticos.

Em conclusão, como trouxeram Amorim e Silva (2019), Brait (2019), Sampaio (2019) e os demais autores citados no decorrer deste artigo, a literatura não é dissociável da língua e da linguagem, sendo de grande importância que ela seja considerada como núcleo de uma educação linguística potente e profunda, capaz de expandir as vivências dos estudantes adolescentes, tornando-as mais significativas e críticas.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC discursos e (re)existências possíveis. In: GERHARDT,

Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019, p. 153-179.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail/ Volochínov, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em: <[https://hugoribeiro.com.br/bibliotecadigital/BakhtinMarxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/bibliotecadigital/BakhtinMarxismo_filosofia_linguagem.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2020.

BERTONHA, Giovanna. **Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 206 p., 2021.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **O Direito à Literatura**. 3.ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: Na International Journal**, 4:3, 1 jun. 2009. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/242352947\\_Multiliteracies\\_New\\_Literacies\\_New\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/242352947_Multiliteracies_New_Literacies_New_Learning)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

DALVI, Maria Amélia. Leitura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 67-97.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do observatório da juventude da UFMG. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. pp. 17- 78.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana;

MONTE MÓR, Walkíria. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019. p. 11-24. Acesso em: 17 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. In: **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: [http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o\\_Cultural\\_p ara\\_a\\_Liberdade.pdf](http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_p ara_a_Liberdade.pdf). Acesso em: 02 de julho de 2013.

GARCÍA, Ofelia; LIN, Amy. Extending Understanding of Bilingual and Multilingual Education. In: GARCIA, O. et.al. (Eds.). **Bilingual and Multilingual Education**. Suíça: Springer International Publishing, p. 1-20, 2016.

MILLS, Kathy A. **Literacy Theories for the Digital Age:** Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia M. Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-81.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 f. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. 1-39, 2019.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A linguagem como experiência pensante e ensino: diálogos entre M. Bakhtin e M. Heidegger. In: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz; FRANCELINO, Pedro Farias (Orgs.). **Linguagem e conhecimento:** Bakhtin, Volóchinov, Medviédev. Campinas: Pontes, 2019. p. 293-320.



# AS FORÇAS DE CARÁTER COMO UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE ASPECTOS LINGUÍSTICOS DA LÍNGUA INGLESA

Anna Libia Araújo CHAVES<sup>1</sup>

Somos o que fazemos repetidamente.  
Aristóteles

**Resumo:** Dar aulas atualmente se constitui enquanto um desafio ainda mais significativo, pois lentamente o processo educativo vem sendo visto de uma maneira mais ampliada, ao considerar a importância da educação socioemocional para o sucesso escolar. Quando pensamos em uma Instituição Tecnológica cujo foco são aulas sem a observação das emoções que permeiam o processo de aprendizagem dos nossos alunos, percebemos a necessidade de outro olhar. Foi a partir desta inquietação que este relato de experiência surgiu. Seligman (2002), precursor da psicologia positiva, e Peterson (2004), baseados em pesquisas sobre forças de caráter, elegeram 24 forças inerentes a todo ser humano. O objetivo geral desta pesquisa, assim, é o de mostrar o trabalho realizado a partir desse conhecimento em uma turma de inglês 2, Instrumento Musical, 3º ano, no IFPB, *Campus* João Pessoa - PB. Os específicos são: Ensinar sobre o *Simple Present* a partir da temática das forças de caráter; solicitar dos alunos a realização do teste VIA para conhecimento sobre o *ranking* de suas 24 forças; trabalhar esta temática para promover nos alunos a curiosidade sobre as suas forças de assinatura; e, proporcionar aos alunos o exercício de suas forças para melhorar a aprendizagem, e, nesse contexto,

---

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela UFPB. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *Câmpus* João Pessoa | E-mail: anna.chaves@ifpb.edu.br

especificamente, o aspecto gramatical relacionado ao *Simple Present*. A aplicação da atividade aconteceu em uma aula de inglês, com os alunos distribuídos em grupos. Primeiro eles responderam ao questionário individualmente e depois socializaram com o grupo. O desenvolvimento desta atividade demonstrou interesse e participação dos alunos, uma vez que eles perceberam sentido na aprendizagem do aspecto linguístico.

## INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem requer cuidados outros além do objetivo de ministrar aulas conteudistas. Quando pensamos em uma Instituição Tecnológica cuja perspectiva pode estar baseada em aulas sem um histórico de considerações sobre as emoções, as quais permeiam o processo de aprendizagem dos nossos alunos, observamos a necessidade de se construir um novo paradigma, mais direcionado para o *ser*. Foi a partir desta inquietação, bem como das leituras relacionadas à ciência da Psicologia Positiva, que este relato de experiência surgiu. Dessa maneira, o objetivo geral é o de compreender o papel de uma atividade de psicologia positiva, no âmbito da formação de estudantes do terceiro ano do ensino médio técnico. E os objetivos específicos: 1. Apresentar uma atividade envolvendo psicologia positiva em uma turma do terceiro ano do ensino médio; 2. Discutir os sentidos/impactos dessa atividade para os alunos.

Para uma contextualização acerca da psicologia positiva, sabemos que ela foi inicialmente apresentada em 1997/1998 por Martin Seligman que, ao assumir a presidência da Academia de Psicologia Americana (APA), observou a necessidade de os profissionais da área ampliarem o seu objeto de estudo, de questões relacionadas apenas a patologias, com o intuito de repará-las, para o trabalho baseado no bem-estar subjetivo a fim de evitar que as linhas de estudo decorressem apenas sobre a observância de diagnósticos de transtornos emocionais, bem como de melhorar

aquilo que já estava bom na vida das pessoas. Pesquisas começaram a surgir com o objetivo de investigar qualidades positivas e virtudes inerentes a todo ser humano, independente de cultura, religião, história.

Ao longo desses 24 anos a Psicologia Positiva se fortaleceu empiricamente, trazendo grandes representatividades mundiais de pesquisadores, com o objetivo de estudar e aprofundar suas pesquisas sobre a ciência da felicidade. Em 2004, Seligman e Mihaly Csikszentmihaly lideraram um grupo de 55 pesquisadores que desenvolveram uma pesquisa sobre as virtudes e forças de caráter. O resultado deste trabalho, que durou cerca de três anos, foi a construção do livro *Character Strengths and Virtues – A handbook and Classification*, sem tradução para o português. Este livro ficou conhecido como o *Manual da sanidade*, que descreveria o que o ser humano possui de melhor: as suas virtudes e forças de caráter, em oposição ao CID – Classificação Internacional de Doenças.

Para fins de conformidade com os princípios postulados pela psicologia positiva e em consonância com Aristóteles, os pesquisadores elencaram seis virtudes e 24 forças de caráter. Ainda em decorrência da pesquisa orientada por Seligman e Csikszentmihaly (2004), como resultados foram criados o questionário VIA (instrumento que fornece o *ranking* das 24 forças de cada ser humano) e o Instituto VIA – que serve até hoje para impulsionar a ciência e a aplicabilidade das forças nas vidas das pessoas.

A seguir, apresentamos um breve histórico sobre a psicologia positiva, bem como a sua definição e aplicabilidade. Em seguida apresentamos um panorama da aplicação da psicologia positiva à área de educação. Fazemos uma apresentação sobre como o ensino da língua inglesa é efetuado no nosso instituto, e, em seguida demonstramos como se deu a realização da atividade. Finalizamos ao trazer as reflexões elaboradas a partir da execução da aula de inglês sobre as forças de caráter.

# PSICOLOGIA POSITIVA E SUA APLICAÇÃO À EDUCAÇÃO

## Psicologia Positiva – breve histórico

Conforme mencionamos anteriormente, a psicologia positiva teve o seu início quando Martin Seligman assumiu a presidência da *American Psychology Association* (APA), em 1998, e buscou trazer à pauta um novo caminho para a ciência da psicologia, uma nova perspectiva para o estudo dos aspectos morais, emocionais, psicológicos dos seres humanos, para um domínio das configurações que podem nos levar a viver uma vida ótima.

Para oficializar esse novo ramo de estudos, Seligman e Csikszentmihaly publicaram em 2000, na revista *American Psychologist*, um artigo cujo título é *Positive Psychology: an introduction*, em que eles apresentam os três pilares de estudo que fundamentariam suas investigações a partir de então: 1. As emoções positivas dos indivíduos; 2. Seus aspectos e qualidades positivas; e 3. As instituições positivas.

A partir deste arcabouço teórico inicial, o objetivo de Seligman (2000) era o de providenciar a solução para pontos cegos da Psicologia, tal como o estudo científico das qualidades humanas – caracterizadas pelas virtudes e forças de caráter – e de uma vida ótima.

Em consonância com a ideia de bem-estar e felicidade apresentamos uma das inúmeras definições da psicologia positiva, proposta por Perez (2018, p. 51), a qual assevera que se trata da

ciência da felicidade que contempla o estudo das características, aspectos e emoções humanos, com foco em teoria, medição, intervenções e práticas que potencializem, no âmbito individual e coletivo, o bem-estar.

Além disso, é uma vertente de estudos que se adequa a variados contextos de aplicabilidade, pois trabalha com temáticas que dizem respeito a aspectos que todos vivemos: a felicidade, o bem-estar, as emoções positivas e negativas, as qualidades humanas positivas. Configura-se, assim, como um campo multidisciplinar que pode ser implementado nas práticas

educativas como mais uma ferramenta para resultados efetivos de aprendizagem e, nesse contexto, bem-estar.

### **As virtudes e forças de caráter**

A psicologia positiva categoriza a classificação das virtudes e forças de caráter tendo como um dos resultados a criação do teste VIA, que surge para viabilizar “uma nomenclatura consensual para classificar os traços positivos e servir como fundamento de pesquisas, diagnóstico e intervenções.” (NIEMIEC, 2019, p. 448)

Ao falarmos em estudos sobre as forças de caráter, não podemos deixar de mencionar o trabalho substancial desenvolvido por Christopher Peterson, psicólogo e pesquisador da Universidade de Michigan, que, junto com Seligman, liderou os estudos sobre virtude, força e bondade humana, abordando mais de 2600 anos, com base nas principais civilizações da história humana, nas principais religiões (cristianismo, taoísmo, budismo, hinduísmo, judaísmo, islamismo, entre outras), e nas principais doutrinas filosóficas. Após essa análise criteriosa foram elencadas seis virtudes: sabedoria, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência.

Com o interesse em classificar e denominar as virtudes, o desafio seguinte foi o de delimitar uma análise científica sobre quais forças de caráter seriam incluídas. Niemiec (2019, p. 449) nos orienta sobre a construção dessa lista quando diz que:

Peterson e sua equipe expandiram o âmbito além das grandes religiões do mundo e filósofos dos tempos modernos para revisar qualquer texto, artefato cultural ou produto que pudessem encontrar que, de alguma forma, delineassem as melhores qualidades dos seres humanos e/ou falassem sobre virtude, força e bondade humana: isso incluiu trabalhos como os de Benjamin Franklin, São Tomás de Aquino, Aristóteles, Rei Carlos Magno, assim como o trabalho de psicólogos bem conhecidos como Abraham Maslow (1970), que estudou a autorrealização dos indivíduos.

E, para efeito de categorização universal, após pesquisa criteriosa (superficialmente descrita acima) as forças elencadas para fazerem parte da classificação VIA foram: criatividade, curiosidade, discernimento, amor ao aprendizado, perspectiva, bravura, perseverança, honestidade, entusiasmo, amor, bondade, inteligência social, trabalho em equipe, imparcialidade, liderança, perdão, humildade, prudência, autocontrole, apreciação da beleza e da excelência, gratidão, humor, esperança e espiritualidade.

Ao realizar o teste VIA, a pessoa vai receber um *ranking* contendo a ordem das suas 24 forças de caráter, de acordo com a sua personalidade. As 5 primeiras forças desse *ranking* são classificadas enquanto forças de assinatura, “traços pessoais positivos que um indivíduo possui, celebra e exercita frequentemente” (PETERSON E SELIGMAN, 2004, p. 67), ou seja, essas forças estão coligadas à peculiaridade das características inerentes a cada ser humano e não podem ser colocadas à parte do contexto. Dada essa explicação, percebemos a importância quando pensamos no processo de autoconhecimento da conscientização por parte do nosso aluno sobre as suas 5 forças centrais. Vejamos o que Niemiec defende sobre isso:

As intervenções com forças de caráter são com frequência integradas em programas mais abrangentes que focam na construção do bem-estar, resiliência, realização e outras áreas dentro do campo da psicologia positiva. Com frequência, a abordagem adotada nesses programas envolve ajudar os participantes a identificar as suas forças de assinatura e então entrar em ação de alguma maneira com essas forças. (2019, p. 75)

Por isso solicitamos aos alunos a realização do teste VIA para que eles pudessem exercitar as suas forças de assinatura em prol de uma aprendizagem mais significativa, bem como de melhores relações interpessoais, gerando, assim, mais bem-estar.

## A Psicologia Positiva aplicada à Educação

Nesta sessão iremos nos deter à uma concisa discussão acerca da psicologia positiva aplicada à educação. E, para isso, buscamos o valioso pensamento de Adler (2017, p. 52), quando ele defende que a Educação Positiva

apresenta um novo paradigma e enfatiza as emoções positivas, os traços de caráter positivo, o significado e o propósito de estudar e a motivação pessoal para promover o aprendizado, com o objetivo de proporcionar aos alunos as ferramentas para se ter uma vida plena dentro do meio acadêmico e fora dele. (tradução nossa)

De acordo com esta definição observamos que não apenas as habilidades tradicionais da educação são contempladas, como também aquelas que se referem ao ser social, ao bem-estar do ser enquanto ator aprendiz. A partir dessa perspectiva, percebemos que há o propósito de ir além no sentido de preparar os alunos para dentro e para fora do universo acadêmico, isto é, nos termos da psicologia positiva, para fazê-los florescer.

É válido salientar que não apenas o bem-estar dos alunos é o que está em foco, mas o de todos os atores envolvidos no processo educativo, a saber: professores, pais e os demais envolvidos no ambiente educacional dentro das instituições. Essa observação é coerente uma vez que para participarmos do processo educativo, seja em que papel for, é importante que estejamos equilibrados “intra e inter emocionalmente.”

Outro fator da aplicabilidade da psicologia positiva à educação recai sobre o seu favorecimento ao autoconhecimento, o que pode promover o gerenciamento e controle de suas emoções e, dessa maneira, seguir a sua jornada de aprendizagem sob uma perspectiva mais confortável e menos traumática.

Devemos ainda atentar ao fato de que há algumas décadas os transtornos psicológicos como a depressão aumentaram dez vezes mais (WICRAMARATNE et al 1989, apud ADLER, 2017, p. 53) e os adolescentes são os mais atingidos por essa estatística, a qual

mostra a urgência e a necessidade em se pensar a Educação sob um prisma mais amplo.

Em virtude de fatores como esse (depressão), várias instituições educacionais no Brasil e no mundo vêm implementando intervenções e programas de psicologia positiva. Elas são categorizadas como: Explícita - por meio de intervenções e programas estruturados; Implícita - práticas que empregam os princípios da Psicologia Positiva em diversos aspectos da instituição; e *whole-school-approach* - quando há a incorporação na comunidade escolar como um todo. Para este último caso, podemos citar a *Gee-Long Grammar School*, onde o termo Educação Positiva foi primeiramente utilizado, por se tratar de um programa completo, o qual aborda todos os setores e comunidades envolvidas no contexto escolar, quanto ao uso da ciência do bem-estar.

Outros exemplos de utilização da psicologia positiva em instituições educacionais são: os projetos *Daqui pra frente* e *Cuca legal* e o *Programa Semente*, para citarmos intervenções no nosso país. Para ilustrar um projeto americano, vamos falar do *Penn Resilience Program*, da Universidade da Pensilvânia - cujo objetivo primordial é o de “aumentar a capacidade dos alunos de lidar com problemas do dia a dia que são comuns durante a adolescência” (SELIGMAN, 2019, p. 94).

Boite *et al* (2003, apud ADLER 2017, p. 53) asseveram que

há benefícios acadêmicos ao se aumentar a saúde psicológica de jovens. (...) Emoções negativas produzem uma atenção limitada, pensamento negativo e crítico e perspectivas analíticas. Em contraste, as emoções positivas geram pensamento criativo e holístico e atenção plena.

Concordamos com os autores acima uma vez que a educação promovida com amor, respeito, empatia, compreensão, diálogo etc. entre os participantes do processo de aprendizagem resulta em resultados satisfatórios, em que o aluno não apenas não teme o professor, como pode ser capaz de socializar o seu saber com a turma, melhorar o seu comportamento, o que pode contribuir para a sua excelente performance acadêmica.

Outro grande desafio que temos para a busca da construção de aulas mais respaldadas na ciência, é a aliança entre as teorias da Academia à prática docente. Constatamos que a psicologia positiva aplicada à educação pode ser uma ferramenta de um potencial eficaz no que tange à conquista do aprendizado bem como à qualidade de vida.

Com o interesse em respaldar o uso da psicologia positiva em contextos educacionais, Seligman (2019, p. 93) defende a aplicabilidade da psicologia positiva nas escolas uma vez que “o bem-estar melhora a aprendizagem, o objetivo tradicional da educação. Um estado de humor positivo produz maior atenção e um pensamento mais criativo e holístico”

## **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFPB**

Quando falamos em ensino de língua estrangeira (para o contexto deste relato, a língua inglesa) no âmbito do IFPB, podemos fazer algumas considerações. Ao examinar, mesmo que superficialmente, o contexto social dos nossos alunos percebemos que há desafios, os mais diversos, para que essa disciplina ocorra a contento. A vulnerabilidade social, a infraestrutura das escolas que os estudantes frequentaram antes de ingressar no Instituto, a falta de professores capacitados para ensinar o inglês nessas escolas, são fatores que podem corroborar não apenas para não promoverem a aprendizagem, mas para causar desmotivação quando se trata de estudar a língua inglesa.

Outro fator que pode ser mencionado é que em cursos de ensino médio integrados ao técnico, as disciplinas técnicas chamam mais a atenção dos estudantes quando comparamos com as matérias propedêuticas.

Como apresentado, temos alguns obstáculos os quais podem nos desestimular e desmotivar. Para o *Campus* João Pessoa, especificamente, houve uma reformulação das ementas da disciplina para os cursos médios integrados ao técnico a qual

promoveu uma abertura mais ampliada de possibilidades de trabalho com a língua.

Dessa maneira, aproveitamos a oportunidade de poder utilizar a aprendizagem de língua inglesa promovendo aos alunos conteúdos que expressem sentido, interesse e propósito para se envolver e participar das nossas aulas. Essa prática ainda não é desenvolvida por todos os professores, uma vez que há uma flexibilidade na ementa, mas já há alguns docentes abordando as temáticas da psicologia positiva em sala com o objetivo do florescimento coletivo.

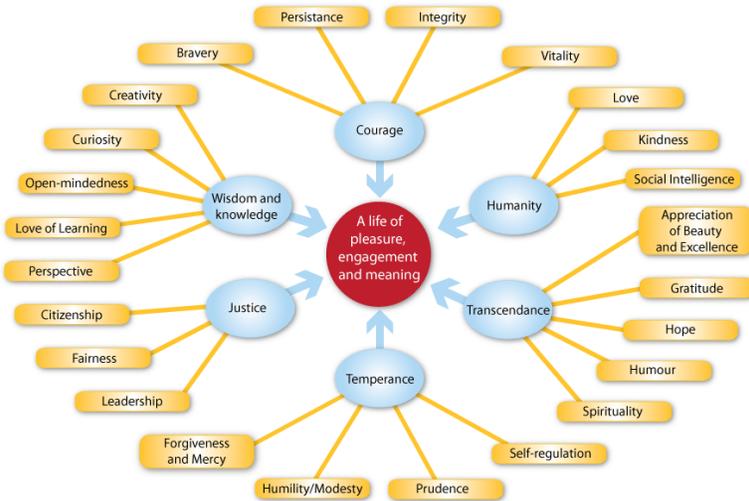
## **METODOLOGIA**

Para a efetivação desse trabalho a atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: a aplicação da tarefa aconteceu em uma aula de inglês, com os alunos distribuídos em grupos de 5 ou 6. Primeiro eles responderam ao questionário individualmente e depois socializaram com o grupo. O desenvolvimento dessa atividade demonstrou grande interesse e participação dos alunos, uma vez que eles perceberam sentido ao utilizar o aspecto temático das forças de caráter para aprender a proposição gramatical.

A proposta de trabalho com as forças de caráter se deu a partir de uma atividade planejada com a intenção de apresentar o diagrama das forças, o questionário VIA e o aspecto gramatical *Simple Present*.

A figura abaixo foi introduzida em um material elaborado para a aula. Nós trabalhamos com o conceito das palavras cognatas, palavras conhecidas e discutimos o vocabulário desconhecido. Dúvidas relacionadas à pronúncia também foram resolvidas. Apresentamos, através da gravura a seguir, um panorama geral de quais seriam as virtudes e forças.

Figura 1  
 VIA Character Strengths & Virtues  
 (Peterson and Seligman, 2004)



Retirada de: <https://experiencingthepositive.weebly.com/via-character-strengths.html> em 15 de março de 2020

Em seguida, solicitamos que fossem formados grupos de 5 ou 6 alunos e explicamos a dinâmica da atividade: cada aluno iria resolver as questões abaixo individualmente, fazendo uma autorreflexão e, depois, fariam a comparação com um par, com o seu grupo e, por fim, com o grupo todo, sob nossa orientação.

**Please answer the following questions about yourself. After that, discuss your answers with a classmate.**

1. What character strengths above do you consider the most important?
2. Which one of them are stronger for you?
3. Which one of them are weaker for you?
4. How do you use them (it)?
5. How can you make the weakest character strengths stronger?

Como atividade para casa, eles iriam buscar fazer o teste VIA (gratuitamente) e nós iríamos debater os resultados daqueles que se sentissem à vontade para expor o seu *ranking* em aulas posteriores. Iniciamos a explicação sobre o *Simple Present* e relembramos alguns pronomes interrogativos da língua inglesa.

Devido à pandemia da COVID-19 que abateu o mundo e o paralisou em março de 2020, nós não conseguimos dar prosseguimento a todas as etapas do planejamento dessa aula, pois as aulas presenciais foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020. Assim, evoluímos no nosso planejamento até a discussão das respostas individuais pelo grupo composto por 5 ou 6 estudantes. Nos faltou tempo para promover o diálogo com o grupo todo e aprofundarmos na explicação do aspecto gramatical.

## ANÁLISE DOS DADOS

Para efeito de análise, podemos dizer que houve, inicialmente uma certa resistência por parte de alguns alunos na resolução da atividade proposta. Alguns expressaram desconforto ao considerar a realização de autorreflexão.

À medida em que ia crescendo a adesão ao exercício, a concentração na execução da atividade também foi aumentando. Os alunos tiravam dúvidas sobre vocabulário, faziam comentários sobre si mesmo e suas características mais relevante, o que nos mostrou um posterior engajamento sobre a reflexão de quem eles são e quais as suas características mais marcantes.

Muitos relataram as suas forças de assinatura, alguns concordando, outros surpreendidos com a ordem das suas forças e outros corroborando os resultados dos colegas. Muitos comentários positivos e abraços de gratidão e reconhecimento por perceberem o propósito da atividade aconteceram. E a aula acabou com um emocionante abraço coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, a ciência da psicologia positiva pode ser uma grande aliada do sucesso para o processo educativo. Ao tratar de questões relacionadas ao autoconhecimento e ao bem-estar, estamos falando também de educação socioemocional, o que tem sido cada dia mais considerada quando tratamos de contextos escolares, em que as emoções permeiam todo o processo de aprendizagem e podem ser reconhecidas, trabalhadas, autorreguladas, exercitadas para uma maior satisfação no dia a dia dos envolvidos, sem que a aprendizagem seja necessariamente dolorosa e sofrida.

Observamos que várias instituições no Brasil e no mundo adotam a perspectiva da ciência do bem-estar seja de forma implícita, explícita ou como *whole-school approach*. Para citarmos duas delas, vamos mencionar a *GeeLong Grammar School*, na Austrália e, atualmente, escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Desejamos que as autoridades competentes abram espaço para que possamos trabalhar as nossas disciplinas cada vez mais relacionadas ao viés do reconhecimento e tratamento das emoções.

Com relação à aplicação da atividade para a turma de Instrumento Musical 3, do Ensino Médio Integrado ao Técnico, o que podemos identificar a partir da aula introdutória e de observações preliminares pós aula, até mesmo em grupo de *WhatsApp*, foi a satisfação dos alunos ao serem apresentados a informações que para eles fizeram sentido, por meio da língua inglesa.

Que possamos seguir com esse propósito de tornar mais humanizada a educação e os seus personagens. Que os nossos alunos tenham o privilégio de encontrar na escola acolhimento, empatia, respeito dentre outras emoções positivas. Que a esperança possa dominar os nossos corações. E, para finalizar, citamos Marujo e Neto (2004, p. 17) “A escola pode aspirar vir a ser: fonte de saúde, acolhimento, de entusiasmo e prazer, de valorização, de múltiplas inteligências, de aprendizagens significativas e de sonhos. Enfim, caminhos para sair da ‘seca’”.

## REFERÊNCIAS

ADLER, A. *Positive Education: Educating for Academic Success and for a Fulfilling Life*. Papeles del Psicólogo. **Psychology Paper**, vol. 38(1), pp. 50-57, 2017.

CSIKSZENTMIHALY, M. & SELIGMAN, M. E. P. *Positive Psychology: An introduction*. In: American Psychologist – Special Issues on Happiness, Excellence, and Optimal Human functioning. Washington, DC: **American Psychological Association**, p. 5-14, 2000.

MARUJO, H. A. & NETO, L. M. **Optimismo e Esperança na Educação: fontes inspiradoras para uma escola criativa**. Lisboa: Editorial Presença 2004.

NIEMIEC, R. M., **Intervenções com forças de caráter**. (tradução Gilmara Ebers; revisão técnica Helder Kamei) – 3ª edição. São Paulo: Hogrefe, 2019.

PEREZ, A. & ROMA, A. **Educando Positivamente**. 1ª edição. São Paulo, Leader, 2018.

PETERSON, C. & SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. New York, NY: Oxford University Press/ Washington, DC: *American Psychological Association*, 2004.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

SINTRA, L. C. & GUERRA, V. M. Educação Positiva: aplicação da Psicologia Positiva a Instituições Educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 505-514.

### Sites

<http://www.viacharacter.org>

<https://www.ggs.vic.edu.au/>

<https://programasemente.com.br/>

[www.daquiprafrente.com.br](http://www.daquiprafrente.com.br)

[www.projetocucalegal.org.br](http://www.projetocucalegal.org.br)

# LITERATURA, FILOSOFIA E ÉTICA: INTERLIGAÇÕES PARA MÚLTIPLAS LEITURAS DE FRANKENSTEIN DE MARY SHELLEY

Carmem Teresa do Nascimento ELIAS<sup>1</sup>

**Resumo:** O trabalho propõe uma discussão multidisciplinar entre Literatura, Filosofia e Ciência a partir da análise da obra *Frankenstein* de Mary Shelley (2009). Ao abordar a monstrosidade e consequências resultantes da ambição cientificista de criar vida, a obra permeia questionamentos pertinentes desde a revolução Industrial até os dias atuais no que se refere aos limites da ciência e das tecnologias. Barthes (1996) apoia a ciência como linguagem para compreensão do mundo natural e Chassot (2003) destaca a importância da alfabetização científica para o entendimento do mundo e inclusão social. Diante deste contexto, Sandel (2013), por exemplo, questiona a sociedade tecnocrata em relação à ética na engenharia genética, e a Bioética se apresenta como discurso resposta atual frente aos princípios que devem reger as pesquisas e práticas que envolvam a vida. A obra de Shelley envolve a questão da formação humana, afluindo o embate filosófico do período de transição entre Iluminismo e Romantismo. Em primeiro momento serão citados conceitos presentes em Rousseau e Schopenhauer, identificados nos conflitos entre criador, criatura e sociedade, em trechos da obra de Shelley. A seguir, comparações e exemplificações da obra com o contexto científico atual são aprofundadas com apresentação e discussão sobre os quatro princípios de Beauchamp e Childress que regem a

---

<sup>1</sup> Mestra em Língua Inglesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Docente aposentada do Colégio Pedro II e Universidade Santa Úrsula. Atualmente, pesquisadora e palestrante em Literatura Comparada e Gêneros Textuais | E-mail: carmemteresaelias@hotmail.com

Bioética, a saber, a beneficência, a não-maleficência, a autonomia e a justiça. Desse modo, a pesquisa visa expandir a aula de Literatura e o texto literário como instrumentos para reflexão crítica sobre a Ética, o Bem, o respeito.

## INTRODUÇÃO

Uma vez já bem estabelecida a implantação de projetos de interdisciplinaridade introduzidos no Ensino Médio desde o início do século XXI, e atuando nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Americana, nitidamente estabelece-se a importância de intercâmbio e polifonia entre diversas áreas de conhecimento. A linguagem é veículo de interseção entre comunicação, filosofia, sociologia, história, pensamento crítico e demais conhecimentos fundamentais para uma adequada construção da cidadania. A partir deste enfoque multidisciplinar, esta pesquisa, que foi acompanhada de atividades didáticas colocadas em prática, tem interesse na convergência de diálogos de cunho literário, científico, humanístico e filosófico que possam ser suscitados por meio de uma leitura e análise da obra *Frankenstein* de Mary Shelley, com foco em especial às questões que envolvem a Ética.

O processo ensino-aprendizagem não pode ser dissociado da preocupação em fomentar raciocínio questionador capaz de possibilitar uma formação integral, pessoal e social do sujeito, proporcionando acesso a uma consciência ampla e crítica para o convívio pessoal com a sociedade. Com a nova proposta para o ensino médio a partir de 2021, abismos humanísticos de conteúdo podem deixar como sequelas lacunas de informações, o que reforça a necessidade de cada área preocupar-se em fomentar diálogos maiores com outras áreas, seja por tópicos semelhantes ou até mesmo antagônicos.

A obra *Frankenstein* de Mary Shelley configura-se um repertório instigante por permitir uma leitura atual, inserida no contexto de debates referentes a questões socio-tecnológicas que

surgem desde o século XVIII e se aprofundam no XXI. Attico Chassot (2003) destaca o papel da ciência como linguagem para a compreensão do mundo natural, enquanto Barthes (1996) sugere a importância de uma alfabetização científica capaz de ajudar a transformar o mundo em algo melhor. O que ocorre no romance de Shelley é justamente um empasse entre a humanidade expressa na caracterização íntima da criatura monstruosa e a ausência de limites éticos nas práticas científicas. Portanto, a partir destes posicionamentos, deve-se estender a urgência de a sociedade pensar a ciência com olhar humanizado, uma vez que os próprios limites da vida estão sendo envolvidos em descobertas e experiências.

A partir de Barthes, ao se pensar na construção de um mundo melhor, e conseqüentemente, numa humanidade melhor e com melhores condições de vida, deve-se ampliar o entendimento dos fatores de mudança em três direções: olhar para o passado, olhar para o presente e olhar para o futuro. A obra literária narrou no passado os horrores de uma ciência inescrupulosa que, na atualidade, ronda os percursos de experimentos na engenharia genética, na robótica e na virtualidade. O futuro aponta para maravilhas, mas também para um risco de extermínio da humanidade. É dentro deste contexto que uma leitura de *Frankenstein* serve de fonte para questões cruciais: o que é a monstruosidade, qual a natureza da monstruosidade e quais são os limites da ciência e do ser humano.

Literatura, ciência, filosofia, ética, tecnologia, biologia são algumas das muitas interseções que os professores podem se valer para integrar seus conteúdos em debates produtivos e sensibilizadores.

## **A OBRA: BREVE RESUMO E ANÁLISES DOS EIXOS TEMÁTICOS**

Um ser monstruoso, sem nome, foi criado de forma desumana por um cientista ambicioso e inescrupuloso, Dr. Frankenstein, que

violava túmulos e saqueava partes de diferentes corpos do cemitério com o intuito proposital de realizar experimentos que pudessem criar vida. Frankenstein é um cientista movido por um desejo desesperado de se igualar a Deus e criar vida. Para isso, ele constrói um corpo com partes dos restos humanos falecidos e utiliza-se de tecnologias então novas e desconhecidas para que a essência da vida surja na sua criatura. O resultado, claro, é desastroso, haja vista a forma excêntrica com que o corpo da nova criatura foi costurado entre partes.

Vale a pena destacar que desde a parte inicial o livro já evidencia que um dos argumentos apresentados é o desejo de ir além do limite humano e ousar manipular o poder divino, fator este que se constitui na essência de todas as tragédias no teatro grego e impulsiona o desenvolvimento de todas as temáticas que se desenrolam na obra ao expor o questionamento sobre a abrangência do que possa ser definido como monstruosidade.

Quando a criatura ganha vida por meio de tecnologias não explicitadas, sua aparência física é considerada a de uma aberração, um horror, pelo cientista criador, que rejeita totalmente o ser por ele criado. O próximo eixo temático, e ponto principal da obra é, portanto, a rejeição, o preconceito, a exclusão, o desamor, o desamparo.

O monstro é, na verdade, essencialmente puro e bondoso. Suas ações não buscam, em momento algum, ataques ou violência contra outros personagens. Ao contrário, ele não demonstra qualquer intenção que não seja a de amparo, aceitação e carinho em seus contatos com demais pessoas. A criatura clama por amor. Ele sofre. Ele sente solidão, medo, abandono, carência. Alguns crimes de que ele virá a ser acusado ao longo da história não acontecem por intenção nem culpa da criatura. Ele é na verdade vítima das reações apavoradas, agressivas e repulsivas de uma sociedade que não o aceita. As relações interpessoais entre o monstro e a sociedade geram um novo confronto temático, em síntese, o mal-estar social fruto da impossibilidade de aceitação do outro, das diferenças.

Frankenstein, o cientista, e o monstro (sem nome e identidade) possuem entre si uma relação mimética, um efeito espelho, invertido: o monstro horrendo na aparência exterior é humano e dotado de sensibilidade aprimorada e sentimentos fraternos e amorosos, ao passo que o cientista, esteticamente belo revela-se macabro e insensível por dentro. O cientista, pode-se dizer, representa uma sociedade perversa enquanto o monstro sofre as consequências do meio em que está inserido, tornando-se a vítima dessa sociedade que o criou.

## **ABORDAGEM HISTÓRICO-FILOSÓFICA: O RACIONALISMO, O ROMANTISMO E O ABSURDO**

A obra foi escrita por Mary Shelley por volta de 1818 - 1823, sendo revisada pela própria autora em 1831. Naquele período intenso de transformações, ocorre a Revolução Industrial, e empasses entre o Iluminismo e o Romantismo.

Para Descartes (1596-1650) e segundo o Racionalismo do século XVII, o homem seria capaz de tudo por meio do conhecimento racional. A razão pode a tudo alcançar e o progresso da humanidade se dá pelo caminho da ciência. Este pensamento filosófico em ação junto às descobertas como a eletricidade e novas energias resultou numa sociedade mecanicista, que preza muito por valores que envolvam o racional, a proporção, a disciplina, a estética cartesiana e a lógica, incluindo um comportamento de mecanicismo. De acordo com a forma de pensamento, há uma causa inteligível para tudo que existe, e, portanto, tudo é passível de ser inteligido, incluindo a criação da vida. Este é o modelo que o cientista Frankenstein representa, um ambicioso em busca de conhecimento que sai dos estudos de alquimia para realizar experimentos de ciência natural. Ciência e filosofia inclusive se confundiram mescladas nos rótulos de Filosofia Natural ou Ciência Natural. Embora ciência e filosofia aparentemente se interligassem acenando para um caminhar enobrecedor ao desenvolvimento humano, os rumos se perderam no processo de mecanização que

fez com que homem, planta, animal, tudo fosse visto e analisado exclusivamente como sendo uma máquina. A este pensamento extremo chegaram as consequências do mundo racionalista iniciado pela filosofia de Descartes, segundo a qual o progresso da ciência deveria se preocupar com a melhoria do próprio homem, ou seja, caberia à ciência progredir fazendo o homem progredir junto com ela. Infelizmente, nesta mesma raiz filosófica reside a raiz da ideia de melhoramento da espécie humana, que culminou futuramente na defesa de uma eugenia ou defesa de uma raça pura, conforme a história da humanidade veio a se confrontar ao ápice durante o nazismo.

Dentro deste quadro social, o monstro surge na sociedade como um ser híbrido. Seu corpo não é puro. Ele é fruto da mistura de vários corpos, da miscigenação e, sob este ângulo de análise, num mundo em crescente expansão física, territorial e racial, em última instância, *Frankenstein* é uma obra que aborda a rejeição social ao ser híbrido, aos povos colonizados e não hegemônicos com os quais a Europa cada vez mais se deparava. O monstro solicitava uma companheira. O cientista a princípio chegou a criar uma mulher pelo mesmo processo que criou o monstro, mas matou a criatura fêmea e negou ao monstro uma companheira. O motivo do cientista foi medo de que o casal pudesse gerar filhos e dar origem a uma raça monstruosa. Como pode-se interpretar o medo do cientista tão racional e mecanicista? Por incapacidade de aceitar a miscigenação ou a geração de uma raça híbrida, não hegemônica, que não fosse uma raça pura e que pudesse até mesmo vir a ser uma ameaça à hegemonia almejada.

Em contrapartida ao pensamento racional, o Romantismo se desenvolve contrário a um mundo moderno que se diz evoluir como uma máquina. O Romantismo recupera a valorização do ser humano, do indivíduo capaz de interagir e se integrar à natureza e ao todo. Rousseau (1712-1778), inicialmente ligado ao Iluminismo, torna-se o grande pensador a inspirar o Romantismo e o pessimismo perante a sociedade. Segundo o pensamento social defendido por Rousseau, a natureza humana é essencialmente boa e a sociedade é

quem a corrompe. A bondade natural do ser humano é degradada e destruída à medida em que a civilização o corrompe gradativamente. Rousseau defende o retorno do contato do homem com a natureza, o respeito à bondade e ao desenvolvimento infantil e alerta sobre os efeitos maléficos das desigualdades sociais que furtam do homem o seu direito à liberdade individual e o impregna de um culto, nocivo, à própria aparência.

Assim, seguindo as propostas filosóficas de Rousseau, o monstro criado, por não ter a aparência bela almejada pelo criador, tem a sua boa índole gradativamente violada ao ser seguidamente rejeitado e rechaçado, no seio familiar pelo Dr. Frankenstein, tanto quanto pela sociedade nas várias tentativas em que ele se aproximou de outras pessoas com o intuito de ser-lhes útil e bondoso. A aparência é o único critério na obra causador de rejeição social, não obstante as atitudes da criatura fossem movidas por sentimentos de altruísmo, ajuda ao próximo, aceitação, carinho e respeito.

Por exemplo, a criatura presta ajuda a um cego em sua cabana e por suas atitudes gentis, a criatura e o cego iniciam um relacionamento amigável e respeitoso, acalentador, útil e necessário a ambos. A natureza humana se revela pura entre ambos. Porém, toda tentativa da criatura é destruída com a chegada do filho do senhor cego, que rechaça e expulsa a criatura de perto do seu pai simplesmente pelo horror que a aparência da criatura lhe causa. A criatura é vítima da primeira visão social que lhe é lançada independente de qualquer ato benéfico que ele possa trazer aos personagens. O romance de Mary Shelley explicita o caráter discriminatório do ser humano em sociedade, enquanto ao monstro não sobra alternativa além de ser o descarte social.

Por horror à aparência, a sociedade acaba por não permitir liberdade à criatura; nem liberdade de existir, nem de ir e vir, nem de convívio. À medida que a liberdade é tirada, o ser fica impedido de agir e é privado de realização para sua existência, para sua vida, para seu coração, para sua razão e para seu espírito. Rousseau, ao deparar-se com tal constatação argumentou que a solução para o ser humano seria um mergulho interior, um mergulho na emoção,

no sentimento, mergulho capaz de oferecer o autoconhecimento, inatingível somente pela razão. A emoção e só ela pode salvar o homem, enquanto entrega sensorial que recupera a própria natureza humana e o respeito ao 'bom selvagem'. Observando a proposta de Rousseau, a obra de Mary Shelley encontra a resposta adequada ao conflito: o monstro termina a vagar solitário pelo deserto congelado do Polo Norte após escapar de vez de uma perseguição mortal de seu criador, que é resgatado por navio nas águas frias. O destino derradeiro do monstro: vagar pelo vazio, pelo gelo, pela solidão e encontrar-se apenas consigo mesmo. O cenário do Polo Norte une e integra a natureza do ambiente à natureza interior da criatura: Polo Norte, desolado, frio, inabitado. Polo Norte solidão. Natureza e monstro em igualdade. Mais uma vez, cumpre-se no destino do monstro a prerrogativa de Rousseau segundo a qual a civilização afasta o homem da felicidade.

Considerada a argumentação trazida neste artigo, algumas perguntas e respostas podem ser elucidadas mais claramente: Em primeiro lugar, o que mais deseja o monstro se não o direito à sua própria existência. Em segundo lugar, o que é monstruoso para ele se não o próprio ato de existir. E finalmente, seu destino derradeiro é viver abandonado em absoluta solidão.

Em suma, a obra aborda em seus questionamentos a derrota final da negação da existência. Estamos diante de uma alegoria da monstruosidade do vazio da existência humana, que tanto perturba a era moderna, desde Schopenhauer (1788-1860) até Nietzsche e Sartre. O pensamento filosófico de Schopenhauer elucidou esse conceito de derrota final como aquela travada no interior do ser quando a maioria dos homens reconhece que sua existência não foi além de um combate perpétuo consigo mesmo pela sua existência. Um 'eu' diante apenas do território inóspito do próprio 'eu'. A este combate muitos sucumbem, assim como a criatura do romance.

A Filosofia da representação de Schopenhauer remete à consciência: tudo que existe é o que se percebe a partir de formas da consciência. Ora, o cientista só percebe a forma externa da

criatura (a aparência), porque esta é a percepção que sua consciência alcança. Portanto, o que ele vê no monstro é a mimesis, representação ou espelho de sua própria consciência. A forma monstruosa é, em suma, o que há de real da consciência do próprio cientista. A monstruosidade é a sua consciência, ou ausência de consciência e percepção. Neste sentido, entende-se por real um terreno impenetrável à própria consciência, uma vez que o cientista é incapaz de reconhecer a monstruosidade em si mesmo. A natureza interior pura da criatura é impenetrável à percepção do cientista porque esta pureza lhe falta em si mesmo. A forma, a aparência ou o exterior funcionam apenas como uma espécie de véu que turva e encobre a outra face real. Seguindo este caminho de raciocínio, a temática remete também a um paralelo com a filosofia de Platão, pela dicotomia entre real X aparência, mundo exterior x mundo interior. De certa forma o Mito da Caverna, metáfora filosófica escrita por Platão em sua obra a República, está representado na caracterização da criatura e das personagens, na medida em que o mundo das aparências, da falsidade, das sombras prevalece na sociedade, na sua forma de percepção e consciência, ao passo que a criatura, amorosa, carente, representa o Real, o mundo das ideias onde o bem e a pureza existem de fato.

Outro ponto importante na filosofia de Schopenhauer é a questão da vontade, como sendo o fundamento do querer viver. O mundo para Schopenhauer é visto como representação e como vontade. O cientista Frankenstein quer criar vida de partes mortas. A criatura quer ser aceita como humano, quer ter uma companheira, quer ter vida em sociedade. Criador e criatura são movidos por seus desejos e quereres. Para Schopenhauer, é justamente o desejo que carrega em si a dor, pois o desejo se apresenta sob a forma do tédio, do vazio e do nada. A fragmentação do homem deve-se ao fato de ele ser passional, cedendo a forças do desejo que exercem um querer além do que o homem pode controlar. Por querer adquirir o que não está sob seu controle, o mundo torna-se o lugar da dor humana. O cientista Frankenstein desafia o limite da vida por um querer seu de manipular a fabricação da vida, uma vontade egoísta que só poderia

levar à tragédia da vontade acima do limite da capacidade, direcionando a vida a um processo mecanicista. O cientista Frankenstein, movido por sua vontade de ter uma fábrica de engenharia de vida, esquece-se que a criatura, assim como ele, também trará consigo vontades e desejos.

A filosofia de Schopenhauer vai culminar no Absurdo, ou seja, na consciência de que a existência humana se resume a um querer viver sem finalidade. Para o filósofo, somente pela negação completa do desejo e do querer a existência pode se libertar do vazio. Somente a negação completa do querer conduz à verdadeira salvação. Ao sumir no gelo, a criatura liberta-se de todo querer: do querer aceitação do outro, do querer socialização, do querer uma vida sexual, do querer existir. Sobra-lhe a devastação perante a falta de sentido da vida, sobra-lhe a submissão às dores e desilusões, sobra-lhe a acomodação ao frio e ao deserto inóspito como única saída e salvação à exclusão e à solidão. Ao não mais querer, a criatura sumida entre a neve encontra sua única chance de libertação do sofrimento. O Absurdo se concretiza como solução.

Voltando à demanda deste artigo, quem é o monstro, em quem reside a monstruosidade e de que ela consiste? O monstro de fato é o cientista ou a criatura? O que é a monstruosidade para Mary Shelley? O embate indivíduo contra si mesmo e o embate entre o indivíduo e a sociedade na obra estão tão inseridos nos elementos filosóficos supracitados que não podem ser considerados separadamente. E além das discussões filosóficas, os temas sociais e científicos perpassam também por todo o livro. Criador, criatura e sociedade retratam uma expressiva denúncia dos riscos de desumanização consequentes do próprio avanço da humanidade, do conhecimento, do progresso desmedido sem que questões humanas acompanhem esse progresso. As trajetórias vivenciadas na obra revelam uma luta para não permitir uma naturalização do monstro social, do monstro do sofrimento humano, do monstro da solidão, do monstro da descaracterização de identidade, do monstro do aparato mecânico, do monstro da ausência de alma. Para o cientista, a criatura é apenas um experimento a mais, que ao

não dar certo, deve-se descartar e jogar fora. Porém, a criatura é um ser vivo! A criatura é a representação do corpo violado e violentado pela ação do cientista. Enquanto discriminado, excluído, perseguido, pode ser analisado também como símbolo alegórico das classes sociais subjugadas, periféricas e híbridas. O campo pedagógico a que a obra pode ser fonte de debates e aprofundamentos interdisciplinares é amplo, fértil e eclético. Para efeito deste artigo, permanece o foco filosófico em níveis que possam ser trabalhados no Ensino Médio e no Ensino Universitário em caráter interdisciplinar entre Literatura e Fundamentos Filosóficos.

## **ABORDAGEM CRÍTICA PELA ÓTICA CONTEMPORÂNEA DO SÉCULO XXI**

Michael Sandel (2013) em *Contra a Perfeição: Ética na Engenharia Genética* aborda controvérsias da ciência dos séculos XX e XXI que mais uma vez permanecem insolúveis diante de dilemas morais relacionados à busca de manipulação e aperfeiçoamento da espécie humana. Clonagem, engenharia genética, fertilização *in vitro*, uso de células tronco, uso de animais em experimentos, por exemplo, são temas recorrentes centrais e mundiais nas discussões sobre os limites da ciência no tocante à violação do corpo e interferência das leis da natureza. São demandas atuais, de uma revolução científica cada vez mais impactante nos benefícios e avanços para a vida, ao mesmo tempo que geram aflições quanto às consequências e riscos até de extermínio.

O impasse entre ciência e humanismo, portanto, se perpetua. Avanços em ambos os campos são nítidos e irrefutáveis. Porém, o diálogo entre as áreas permanece envolto em ausência de intercomunicação, ou pior, envolvido em sombras de ideologias e manipulações de informações. Se até vacinação frente uma pandemia ainda gera controvérsias dogmáticas e sem fundamento cognitivo e lógico, o que fazer diante do avanço virtual que transfere a vida humana para cenários de metaverso? Já se fala que

a era do *homo sapiens* acabou e que desde o advento computacional já estamos vivendo como uma espécie *pós-homo sapiens*.

Frank Foer (2018), por exemplo, alerta que frente ao desenvolvimento automatizado, o ser humano está cedendo sua capacidade intelectual para redes de computação, dando margem a um mundo onde a vida social e política passa a ser cada vez mais automatizada e menos diversa. Foer ainda conclui que o *homo sapiens* atingiu uma etapa da evolução em que se abandona a característica mais importante da nossa espécie: a capacidade de pensar, refletir, imaginar e conhecer para transferir nossa cognição para computadores.

Ou seja, assim como Mary Shelley viveu em uma época de profunda revolução industrial, tecnológica e científica, continuamos no meio de um cenário crescente de transformações que conduzem a existência humana por caminhos incalculáveis e imprevisíveis. Vivemos frente à ausência de respostas para os questionamentos existenciais. Enquanto a Ciência avança em velocidade arrebatadora, os estudos nas áreas Humanas ainda caminham com esforço. Um robô feito com DNA humano em seus chips, no fundo causa as mesmas inquietações que despertaram a consciência de Mary Shelley: até que ponto estamos sabendo lidar com as novas criações e até que ponto construímos nossa própria monstruosidade?

A alegoria narrada em Frankenstein está também representada quando a humanidade se depara com alguns experimentos além de nossa capacidade de compreensão, ou quando experimentos sugerem implantes de chips em seres humanos para buscar um aperfeiçoamento da memória, por exemplo. Alguns experimentos sugerem melhoramento dos músculos, filhos projetados por escolhas genéticas pré-selecionadas. Não faltam discussões capazes de gerar mal-estar em relação a direitos humanos, igualdade, justiça. O ritmo da ciência supera a capacidade social de desenvolver compreensão moral mais profunda e unânime, para não citar que muitos ainda vivem sob o regime de crenças e dogmas infundados.

Vivemos diante de um contexto que visa remodelar a Natureza (física e humana), sem que a sociedade e a consciência humana acompanhem no mesmo ritmo. Um sujeito modelado ou remodelado passa a ser produto do desejo. O culto a práticas estéticas cria processos que alteram a natureza do corpo com a introdução de substâncias, por exemplo. Crianças geneticamente selecionadas passam a fazer parte do desejo de pais. Apesar de tantos avanços, ainda persistem situações em que a vida é vista como apenas mais um objeto. É o caso, por exemplo, do tráfico de órgãos, comércio de genes. Sem nos esquecermos neste novo admirável mundo que além do aspecto mercadológico e comercial implícitos, a sombra de uma procura por uma eugenia superior, ou novo super-homem continua latente. Não continuamos vítimas, ou algozes, de um culto ao desejo, como Schopenhauer alertou?

Após o holocausto na Segunda Guerra Mundial e o Julgamento de Nuremberg, quando as atrocidades do regime de Hitler foram julgadas, princípios bioéticos passaram a ser seriamente desenvolvidos e obedecidos. Médicos e cientistas que em nome de um governo fascista cometeram atrocidades em experimentos para testar o limite da resistência humana foram condenados por experimentos e atitudes que ferem a dignidade. A partir de então, regras gerais e específicas internacionais regulam toda a atividade médica a fim de se garantir que as mesmas sejam condizentes com padrões éticos aceitos universalmente. Com novas questões tecnológicas e científicas cada vez mais frequentes, a Bioética se consolida na importância de equilibrar as relações científicas e humanas para aproximar ciência e ética, biologia e filosofia, direito e ciências exatas, políticas e meio ambiente, ou seja, para lidar com a ética da vida, ou ética prática. A Bioética fundamentada por Beauchamp e Childress (2002) estabelece, então, quatro princípios básicos para a pesquisa na área de Ciências Biológicas.

Embora a Bioética fosse uma realidade muito distante na época da obra de Mary Shelley, e os princípios bioéticos ainda não fossem parte das discussões acadêmicas da época, a obra *Frankenstein* fornece um material muito profícuo para se abordar essas discussões

transdisciplinares no momento presente e trazer à luz da sala de aula como a atemporalidade da Literatura fornece subsídios para debates tão atuais e modernos. Analisar os quatro princípios da Bioética em comparação ao romance de Shelley, e a ausência desses princípios entre as personagens expande o escopo escolar e a forma crítica e consciente de ver e entender sociedade e o mundo.

Tais princípios éticos compreendem quatro pilares: não maleficência, autonomia, beneficência, e justiça.

## **OS QUATRO PRINCÍPIOS BÁSICOS DA BIOÉTICA**

O primeiro princípio é o da não maleficência, ou seja, nenhum mal pode ser infligido a outro ser, seja paciente ou cobaia. Desse modo, nenhum experimento que possa causar danos deve ser realizado. Para tal, é necessário avaliar antecipadamente se qualquer ação praticada poderá gerar reações adversas ou sofrimento aos envolvidos, sejam danos físicos, morais, psicológicos, emocionais.

Cabe então indagar como esse princípio é violado em Frankenstein, haja vista a trajetória dolorosa da criatura e os danos físicos causados a outros personagens, as mortes recorrentes, o sofrimento psicológico.

Outro princípio fundamental é o princípio da autonomia, segundo o qual as decisões cabem ao paciente, ao sujeito, que deve ser dotado da liberdade de escolha de participar, ou não, de experimentos. Informações não podem ser omitidas nem falseadas ao paciente. Experimentos no corpo de qualquer indivíduo requerem a autorização do mesmo.

E um ser criado artificialmente, que autonomia é dada a ele? Qual a autonomia do monstro? Qual a autonomia hoje empregada em uma criança ao ser manipulada geneticamente em sua concepção para ser cópia de um modelo físico que seja parte do desejo dos pais? Neste item, inclusive, cabe destacar que Habermas (2010) também professa que uma eugenia genética retira das pessoas o direito de serem autores de suas próprias histórias. Os pais devem ter o direito

de escolher as características genéticas dos filhos? Para Habermas tais manipulações genéticas com o intuito de assegurar uma genética superior não se diferem de uma nova tentativa de o ser humano alimentar o desejo de querer equiparar-se a Deus.

Em Literatura, a vontade do homem de querer ser Deus é o eixo primordial que conduz à tragédia grega. Esta mesma intenção constitui-se no alicerce do pensamento do historiador persa Reza Aslan (2018), que, inclusive, inverte o conceito religioso de que o homem foi criado por Deus à sua imagem e semelhança. Baseado em dados antropológicos advindos de novas descobertas sobre os Neandertais, Aslan afirma que Deus é uma representação do próprio homem e que a imagem do que seria o elemento divino vem de um impulso humano ancestral de moldar uma força divina à sua própria imagem. Por este motivo, por exemplo, na representação mais antiga que se tem de divindades, na forma do Senhor das Feras, primeira representação conhecida de um deus há cerca de 40 mil anos, a representação dá-se na forma de uma criatura híbrida entre um animal e um xamã. Esse amálgama entre feras e homem, formando uma criatura imaginária como uma força divina faz-se presente nas mais antigas organizações sociais em todos os continentes. Essa entidade, ou criatura, teria impulsionado nossos ancestrais na luta pela sobrevivência, integrando o mundo natural a um mundo anímico, como forma de atribuir vida e movimento a objetos inanimados para dotá-los de alma.

O que mais seria a vontade de Frankenstein senão a de agir como um deus autocrático, todo poderoso, que busca (re)animar corpos mortos? Em que faltam limites a Frankenstein para não respeitar a autonomia dos já mortos ao retirar partes de seus corpos e a não respeitar a autonomia ao dar vida a um ser a quem em momento algum do texto é dado o direito à sua própria autonomia, sequer à identidade? E como age o cientista Frankenstein senão como um senhor das feras a empenhar-se numa caçada atroz à criatura?

O princípio da Beneficência determina que experimentos devem ter por objetivo a virtude de beneficiar o próximo e a prática do bem. Para tanto, cientistas devem ter conhecimento e domínio

das técnicas que empregam para garantir que os atos empregados surtirão efeitos positivos.

Aplicado ao texto de *Frankenstein*, esse princípio é totalmente ausente: o cientista lida com tecnologias desconhecidas cujos efeitos são imprevisíveis. Ao invés de visar o bem, o cientista da obra age apenas movido por egoísmo e ganância para satisfazer a sua vontade. Aliás o bem em momento algum foi alvo de intenção ou atenção.

O princípio da Justiça, por sua vez, estabelece que deve haver igualdade de tratamento para todos os indivíduos. O princípio visa a equidade e determina que deve ser dado a cada um o que ele precisa. Todos devem ter direito aos tratamentos, remédios, práticas de que necessitam.

Por uma questão então de justiça, de que a criatura precisa? De afeto, aceitação, amor, socialização, companhia, consciência e conhecimento humano. E tudo de que necessita lhe é negado.

Os princípios da Bioética aplicados em comparação às trágicas sequências de *Frankenstein* esclarecem por meio de exemplificação sólida a conscientização sobre a responsabilidade moral e ética que deve prevalecer em procedimentos, diria não só científicos, como de toda e qualquer ação humana. Bioética, enquanto ética da vida, envolve fatores indispensáveis ao exercício pleno da cidadania e deveria ser conteúdo de reflexão nas salas de aula. No encontro humano X o outro, ou humano X não humano, ou humano X natureza, o ser humano se vê como o ser superior. Aristóteles já percebia esse posicionamento, base das relações predatórias, que sem considerar os sentimentos alheios a si, e levado pela vontade acima da razão e da sensibilidade, atinge o patamar da crueldade, e, conseqüentemente, da monstruosidade que reside muito mais na figura do criador do que na criatura de *Frankenstein*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas fronteiras entre o real e a fantasia construídas por Mary Shelley, entre as querelas do desejo e a subjetividade, entre os

vezes da cultura e os substratos do espírito, os percursos de criador e criatura são paralelos. Entre imagem, espelho ou semelhança, enquanto antagônicas ou ambíguas, enquanto unicamente racionais ou românticos, as dimensões do Real são indizíveis. Nem a vontade realizada, nem o vazio existencial, constituem a verdade que jaz nos domínios do vivificador e do mortífero. Vida e morte ou morte e vida, qual a rota da natureza?

*Frankenstein* não é apenas uma obra literária, nem uma alegoria pontual. Após as ações visionárias relatadas no texto, já passamos pelas atrocidades factuais dos anos da Segunda Guerra Mundial. A população de um país, a espécie humana, seres vivos de qualquer espécie não são cobaias para experimentos e práticas sem precisa avaliação científica e ética. O século XXI se depara com um embate absurdo entre ciência e ignorância, entre verdades e mentiras, entre extermínio ou sobrevivência. Falta na humanidade o progresso do valor ético, moral, humano, justo e lógico que impeçam mentes atormentadas, sádicas ou até psicopatas de omitir ou obstruir o conhecimento. Há monstruosidade no dia a dia ao se propagar mentiras, ao se improvisar tratamentos ineficazes, ao se falhar com o direito à informação concreta, ao se falhar com a dignidade e, assim, administrar-se um maquiavélico e diabólico poder sobre a vida e a morte, também.

Enquanto educadores, princípios éticos também precisam operar nas escolhas pedagógicas e didáticas que elucidem os valores indispensáveis à cidadania consciente. Das lições do passado, à análise do presente, à condução para o futuro reside o amálgama do conhecimento humano. Não se pode subverter a História, a Ciência, a Filosofia, a Literatura, o pensamento e a consciência aos interesses de poderosos e incautos. É mister elucidar a compreensão dos passos que formam uma cidadania plena. A Literatura já clama desde a antiguidade grega por princípios éticos nas condutas humanas. Idem a Filosofia. Mary Shelley já clamava também por atenção aos valores humanitários. A Filosofia tirou a humanidade da Idade das Trevas. A Ciência protagoniza o progresso. Por que não há quaisquer princípios de

conduta ética para algumas das mais importantes engrenagens sociais? Por que não há princípios éticos vigentes na política, por exemplo, enquanto nas universidades pesquisadores obedecem a rigores bioéticos para que uma pesquisa possa ser conduzida? Por que as populações não questionam suas monstruosidades, estejam elas nos preconceitos e glamoures das aparências, na fome e nos banquetes, nos extremos desmedidos ou na apatia ignota? As respostas possíveis não condizem com os princípios da democracia: igualdade, liberdade, fraternidade. Monstros correm soltos nas engrenagens dos sistemas. De que lado de Frankenstein estamos vivendo, como criador, ou como criatura?

## REFERÊNCIAS

- ASLAN, Reza. Deus: **Uma História Humana**. Zará Editor, 2018.
- BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo, Cultrix, 1996
- BEAUCHAMP, T.L.& CHILDRESS,J.F. **Princípios da Ética Biomédica**. São Paulo. Edições Loyola, 2002
- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 22, 2003
- FOER, Franklin. **O Mundo Que Não Pensa: A humanidade diante do perigo real da extinção do homo sapiens**. Grupo Editorial Leya, 2018
- HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?**. São Paulo, Editora WMF, Martins Fontes, 2010
- SANDEL, J. Michael. **Contra a Perfeição: Ética na Era da Engenharia Genética**. Editora Civilização Brasileira, Grupo Editorial Record, 2013.
- SHELLEY, Mary. **Frankenstein**. Rio de Janeiro, Editora Salamandra, 2009
- VERGEZ, André& HUISMAN, Denis. **História dos Filósofos Ilustrada Pelos Textos**. Rio de Janeiro, Freitas Bastos Editora, 1980

# FORÇAS DE CARÁTER NA AULA DE INGLÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ DA PSICOLOGIA POSITIVA

Renata Ferreira de SOUSA<sup>1</sup>

**Resumo:** Nos tempos atuais, para além das habilidades e das competências cognitivas, a saúde mental e o bem-estar subjetivo dos indivíduos estão ganhando cada vez mais enfoque. Nesse sentido, um novo paradigma de educação se faz necessário, um que enfatize as emoções e os traços de caráter positivos e a motivação para a promoção da aprendizagem (ADLER, 2017). A educação positiva, psicologia positiva aplicada à educação, surge para suprir essa lacuna na educação, que apenas priorizava os componentes curriculares. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de algumas práticas pedagógicas nas aulas de inglês que foram desenvolvidas no contexto escolar de um instituto federal do Nordeste. Para embasar a fundamentação teórica, o trabalho teve origem nos estudos da Psicologia Positiva (SELIGMAN, 2002, 2011), pois tem como foco as qualidades humanas positivas que favorecem o bem-estar. Mais especificamente, o relato envolve o trabalho com as virtudes e as forças de caráter (PETERSON; SELIGMAN, 2004), que são alicerces para o aprimoramento dos cinco elementos (emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realizações), promovendo o bem-estar (SELIGMAN, 2011). Como resultados, destacamos a promoção da identificação dos discentes em relação às forças de caráter para seu autoconhecimento e bem-estar. É esperado que esse favorecimento do autoconhecimento sirva de recurso para

---

<sup>1</sup> Mestra em Linguística pela UFPB. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Câmpus Patos | E-mail: renata.sousa@ifpb.edu.br

tomada de ação futura desses alunos no ambiente acadêmico e para além dele.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende descrever como as aulas de inglês foram ministradas, para duas turmas do ensino médio integrado que estavam no seu último ano, a partir da aplicação da psicologia positiva para fomentação do bem-estar, um pouco antes e durante o momento pandêmico. Para tanto, é apresentado o panorama de definições e aplicações dessa nova área de estudo e pesquisa, que, também, é bastante nova no contexto brasileiro de educação.

O objetivo maior com esse relato de experiência é mostrar que é possível trabalhar com a questão do bem-estar nas aulas de língua inglesa, a partir das forças de caráter, como meio para apresentar essa temática, que está tão em voga nos dias atuais, tanto por conta do aumento de casos de depressão e de ansiedade acometendo a população mais jovem, principalmente, durante a pandemia, quanto de uma maneira de promover a prevenção desses distúrbios e estresses do mundo contemporâneo, da chamada “sociedade de produção”.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para trabalhar em sala de aula com a temática do bem-estar, a psicologia positiva foi norteadora para a promoção da preparação e realização das aulas, bem como, da escolha dos textos, que serviram, também, para as atividades de interpretações textuais e apresentação de conteúdos gramaticais.

Apresenta-se a seguir, de maneira sucinta, o campo da psicologia positiva, sua aplicação na educação e o enfoque dado as forças de caráter como meio para suscitar autoconhecimento,

autorreflexão, autodesenvolvimento, sentido e motivação para estudar, bons relacionamentos e bem-estar.

### **Psicologia positiva: um novo caminho**

A psicologia positiva surge, ao final dos anos 90, em um momento em que o Martin Seligman, o então presidente da Associação Americana de Psicologia (APA), percebe que os estudos em psicologia tinham, em primazia, o foco na doença, no distúrbio, no stress, na ansiedade, na depressão, ou seja, estudos de suma importância para o tratamento das desordens e doenças que acometem a humanidade na contemporaneidade. Daí, nasce, a partir de sua constatação, a necessidade de destacar um novo ramo de pesquisas e intervenções que pudessem estudar os aspectos, as qualidades e as características positivas das pessoas e das instituições (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Inicialmente, observa-se no livro Felicidade Autêntica (2009), de autoria de Seligman, que o estudo da psicologia positiva se debruçava sobre o tema da “felicidade”, desse modo, o padrão de mensuração e o objetivo das pesquisas e intervenções se destinavam à satisfação com a vida (SELIGMAN, 2002, 2011). Mas, Seligman, logo observa as incongruências de se trabalhar apenas com a satisfação com a vida, pois nos padrões de mensuração, o humor possuía forte influência sobre como as pessoas responderiam se estavam satisfeitas ou não em relação à sua vida no momento de realização do questionário.

Na atualização do escopo das pesquisas em psicologia positiva feita por Seligman (2011) no livro “Florescer”, temos que o objeto de estudo consiste do construto do “bem-estar”, que pode ser mensurado subjetiva (ex: questionários e relatos) e objetivamente (ex: escalas psicométricas), através dos cinco pilares que o compõem: emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização (PERMA- sigla para esses cinco elementos em inglês: Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement). Seligman (2011) conclui que “o bem-estar

não pode existir apenas na sua cabeça: ele é uma combinação de sentir-se bem e efetivamente ter sentido, bons relacionamentos e realização” (p. 36).

Para Tal Ben-Shahar (2018), psicólogo positivo, professor e pesquisador, a psicologia positiva une a “torre de marfim”, a universidade, às pessoas comuns. Ela mergulha profundamente em um fenômeno e emerge do outro lado da complexidade com ideias acessíveis e teorias utilizáveis na prática, com técnicas e dicas. Neste sentido, os estudos em psicologia positiva surgem como forma de fazer esse levantamento dos aspectos positivos, antes mencionados, com fins a levar os resultados desses trabalhos para além dos muros das universidades. Assim, a psicologia positiva conduz os produtos de suas pesquisas como intervenções que podem ser aplicadas e vivenciadas para quem está na outra ponta desse pêndulo ou para quem as pesquisas se direcionam: as pessoas em geral, pais, alunos, professores e trabalhadores das mais diversificadas searas. Nesse sentido, a abrangência dos estudos e da aplicação da psicologia positiva é múltipla. Warren e Donaldson (2017) destacam

[...] a orientação da psicologia positiva se estendendo longe da psicologia, em campos díspares como: sociologia, filosofia, ciências políticas, engenharia, legislação, criminalidade, forças armadas, oncologia, farmacologia, epidemiologia, religião, antropologia, linguística, *design*, trabalho social [...] (*apud* PEREZ, 2018, p. 57).

### **A educação positiva: algumas definições**

Para Waters (2011), “a ênfase da psicologia positiva no bem-estar, no florescimento, no caráter, no propósito e na virtude alinha-se intensamente ao *ethos* da aprendizagem do alunado na escolarização do século XXI” (p. 76, tradução livre da autora).

Segundo Green, Oades e Robinson, (2011 *apud* NORRISH et al., 2013, p. 148), “a Educação Positiva é um paradigma recentemente desenvolvido que, em linhas gerais, se refere à aplicação da Psicologia Positiva em contextos educacionais”.

Já para Norrish (et al., 2013), a Educação Positiva “poderia ser descrita como a união da ciência da psicologia positiva às melhores práticas de ensino para encorajar e apoiar escolas e indivíduos, dentro de suas comunidades, a florescer” (p. 148, tradução livre da autora).

Trabalhar com o bem-estar para além de melhorar a aprendizagem, que é o objetivo tradicional da educação, promover maior atenção e um pensamento mais criativo e holístico, também seria um antídoto contra a incidência de depressão, contribuindo, dessa maneira, como um modo de aumentar a satisfação com a vida do alunado (SELIGMAN, 2011). Assim, a escola estaria auxiliando não apenas na promoção dos aspectos cognitivos e ou intelectuais, mas também promovendo o bem-estar, aspectos emocionais e sociais que contribuem para o desenvolvimento daqueles.

Para Adler (2017), a educação positiva

apresenta um novo paradigma e enfatiza emoções positivas, traços de caráter positivos, o sentido e o propósito de estudar, e a motivação personalizada para promover a aprendizagem, a fim de fornecer aos alunos as ferramentas para viver uma vida plena, dentro e fora do ambiente acadêmico (p. 52, tradução livre da autora).

Vemos ecoar nas vozes dos autores o trato com os elementos do PERMA alinhando-se com o trabalho com o caráter e a virtude como sendo promotores de bem-estar.

Quanto à implementação de intervenções e programas de Psicologia Positiva nas escolas, Green & Norrish (2013) nos diz que

[...] pode se dar tanto de forma explícita, por meio de intervenções e programas estruturados, como implícita, por meio de práticas que empregam os princípios da Psicologia Positiva em diversos aspectos da instituição. A maior parte dos estudos já realizados sobre a aplicação da Psicologia Positiva em escolas aborda intervenções explícitas, as quais podem ter por foco o desenvolvimento de apenas um componente (e.g., gratidão) ou de vários conceitos da Psicologia Positiva, numa abordagem mais abrangente (*apud* CINTRA e GUERRA, 2017, p. 508).

Ainda há a abordagem do tipo “*whole-school approach*” que incorpora a psicologia na comunidade escolar como um todo. Como exemplo, temos o “*Geelong Grammar School*”<sup>2</sup>, implementado na Austrália (CINTRA; GUERRA, 2017).

Apesar de a maneira explícita e a abordagem que aplica a psicologia positiva de forma integral na escola ganharem mais destaque nos estudos e financiamentos de pesquisa, a maneira implícita se torna uma alternativa para quando não há financiamento ou mesmo procura por parte de gestores, professores e/ou tempo para se dedicar àquelas maneiras de aplicação da psicologia positiva que requerem mais aprofundamento e estruturação. Assim, encontramos algumas iniciativas<sup>3</sup> que procuram fomentar de algum modo a educação positiva nas escolas, em seus contextos específicos de trabalho. Este presente trabalho discorre sobre a experiência da autora em aplicar temas da psicologia positiva nas aulas de inglês como forma de promover recursos que incentivem a promoção do bem-estar de seus alunos.

## **Virtudes e Forças de caráter**

As virtudes humanas são temas de estudos, reflexões e especulações desde tempos longínquos pelas religiões, pela

---

<sup>2</sup> A abordagem integral da escola “*Geelong Grammar School*” preconiza que os fundamentos da Psicologia Positiva sejam implementados tanto no currículo quanto no fazer pedagógico dos professores e que toda a comunidade escolar seja auxiliada a vivenciar as habilidades da Psicologia Positiva, objetivando a criação e a manutenção do bem-estar de todos os atores que fazem da parte da escola (CRONLUND, 2008 *apud* CINTRA e GUERRA, 2017, pp.508-509).

<sup>3</sup> A autora participa do núcleo de educação positiva (NEP-IFPB), que é um núcleo de estudos e pesquisa cadastrado no CNPQ, a partir do qual já foram originados dois projetos de extensão. O primeiro foi intitulado “A promoção do bem-estar emocional em tempos de Coronavírus: intervenções à luz da Psicologia Positiva”, no qual participei como membro voluntária, e o segundo, “A promoção da resiliência para profissionais da educação à luz da Psicologia Positiva”, como coordenadora. Para além dessas iniciativas, a autora também ministra palestras e workshops para equipe de docentes e discentes do campus de lotação (*Campus Patos* – IFPB) e implementa o bem-estar em suas aulas de língua estrangeira.

filosofia e pela literatura, por exemplo. Nomes como Confúcio, Aristóteles, santo Tomás de Aquino, o Bushido, o Bhagavad Gita e outras tradições, apesar de suas divergências, incluem em suas reflexões seis virtudes principais: sabedoria e conhecimento; coragem; amor e humanidade; justiça; moderação; e espiritualidade e transcendência (SELIGMAN, 2009).

Segundo Niemec (2019), antes dos anos 2000, “não havia uma nomenclatura consensual para a compreensão, estudo e discussão do que há de melhor nos seres humanos” (p. 34). É a partir da necessidade dessa nomenclatura, que surge um grande estudo liderado por Martin Seligman, Christopher Peterson e mais de cinquenta acadêmicos e profissionais de desenvolvimento positivo. Este estudo envolveu mais de duzentas culturas, resultando na classificação VIA, que é acrônimo para “*values in action*” – valores em ação, que compilou e descreveu vinte e quatro forças de caráter relativas às seis virtudes (PETERSON; SELIGMAN, 2004), sendo essas forças de caráter caminhos para se chegar as virtudes. Como ressalta Niemec (2019), essa classificação não é prescritiva; na verdade, ela é descritiva daquilo que é bom nos seres humanos. Assim, há forças cognitivas (dentro da virtude da sabedoria), forças de cunho emocionais (subjazendo a virtude da coragem), forças sociais e comunitárias (dentro das virtudes da humanidade e justiça), forças protetoras (compondo a virtude da temperança), e forças espirituais (fazendo parte da virtude da transcendência). O Quadro 1 contém a descrição das virtudes e suas respectivas forças:

Quadro 1 – Virtudes e forças de caráter (PETERSON; SELIGMAN, 2004)

<b>Sabedoria:</b> Criatividade, Curiosidade, Julgamento, Amor por Aprendizagem e Perspectiva
<b>Coragem:</b> Bravura, Perseverança, Integridade e Vitalidade
<b>Humanidade:</b> Amor, Bondade e Inteligência Social
<b>Justiça:</b> Cidadania, Igualdade e Liderança
<b>Temperança:</b> Perdão, Humildade, Prudência e Autocontrole
<b>Transcendência:</b> Apreciação da Beleza e da Excelência, Gratidão, Esperança, Bom Humor e Espiritualidade

Como aponta Seligman (2011), as forças de caráter são o alicerce para o desenvolvimento do bem-estar, pois “[...]essas vinte e quatro forças pessoais sustentam todos os cinco elementos [...] O emprego de maiores forças leva a mais emoção positiva, mais sentido, mais realização e melhores relacionamentos” (p. 35-36). Nesse sentido, como afirma Peterson e Seligman (2004), o trabalho com as forças de caráter é a pedra fundamental de muitos programas de psicologia positiva. Para citar alguns exemplos de programas que aplicam a psicologia positiva na educação, usando as forças de caráter, temos o americano “*Strath Haven Positive Psychology Curriculum*” (SELIGMAN, 2011), o australiano da “*Geelong Grammar School*” (SELIGMAN, 2011), e mais dois como o “*Celebrating Strengths*” (EADS, 2008) e o *Strengths Gym* (PROCTOR; EADS, 2011), que indicam já pelo nome o trabalho com as forças de caráter.

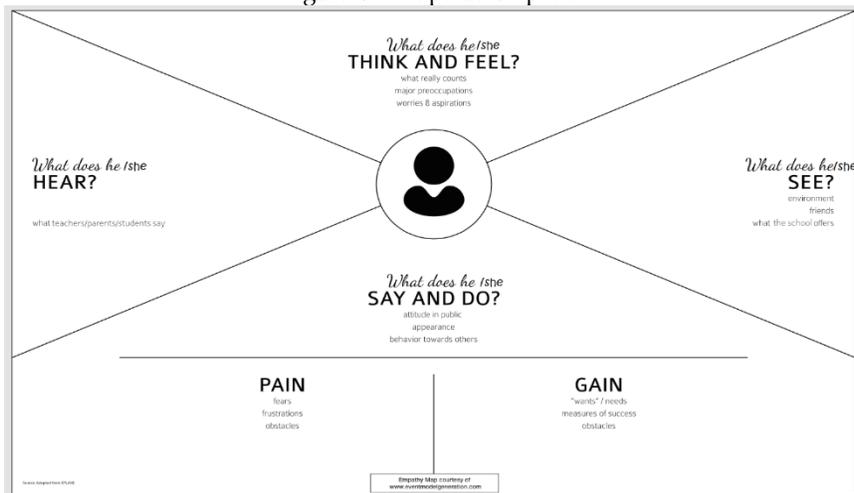
É a partir dessas reflexões que foi pensado, pela autora, realizar atividades de leitura, de escrita e de diálogos que propusessem, para além da apresentação de conteúdos gramaticais e fomento da competência discursiva de seus alunos, o trabalho com o bem-estar a partir da apresentação, identificação e discussão de algumas virtudes e forças de caráter, diante, principalmente, desse momento de pandemia em que se mostrou imperante o trato com a saúde emocional e mental dos discentes.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho com as forças de caráter e virtudes na sala de aula, com as duas turmas do 3º ano de ensino médio que a professora possuía à época, foi iniciado pouco antes das aulas presenciais serem suspensas, a partir da identificação e reflexão sobre a força da “*inteligência social*”. Na primeira aula, foi pedido que os alunos refletissem através do “*mapa da empatia*” (Figura 01) como seria estar no lugar ou “*na pele*” dos diretores, professores, pais e dos próprios alunos. Eles discutiram as questões, propostas no mapa oralmente, em grupo, sendo requisitados a entregar as respostas em inglês na aula seguinte. Depois de um trabalho de correção e

orientação sobre questões gramaticais, foi perguntado aos alunos se eles haviam mudado a forma de representar esses atores sociais através das atividades sugeridas. Alguns responderam oralmente e outros por escrito.

Figura 01: Mapa da empatia.



FONTE: eventmodelgeneration.com

Após a realização das atividades com a força da inteligência social, as aulas remotas foram implementadas e todo o trabalho que se seguiu foi feito de maneira remota a partir da plataforma do *Google Classroom*, aulas virtuais através do *Google Meet* e formulários propostos por meio do *Google Forms*.

Para o trabalho com a força de caráter da “gratidão”, foi apresentado um infográfico que trazia pesquisas e benefícios da gratidão nas pessoas e organizações com o tópico gramatical dos verbos modais. Em seguida, foi selecionado um texto da internet de título *“How sings and graphics promote an attitude of gratitude during Covid-19 quarantine”* em que eram explicitados exemplos nos quais alguns americanos estavam se sentindo gratos em relação à alguns trabalhadores, como: médicos, paramédicos, bombeiros, professores etc. durante a pandemia. Por último, foi proposto, de forma livre, que os alunos escrevessem um “diário da gratidão”,

para que eles próprios pudessem vivenciar, além de haverem discutido sobre o tema. Então, foi sugerido que eles escrevessem sobre três coisas que aconteceram no dia a dia deles e que eles se sentiam gratos. E, assim, eles tomariam nota por, no mínimo, uma semana. Ao final, foi pedido um relato deles sobre o *feedback* da realização do “diário da gratidão” e se essa escrita havia influenciado de alguma maneira no seu bem-estar. É válido salientar que tanto a realização do diário quanto do *feedback* escrito em um formulário do *Google Forms* foi realizado de maneira livre, ou seja, qualquer aluno que se sentisse à vontade poderia fazer as atividades sugeridas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, a autora aplica temas da psicologia positiva em suas aulas não a partir de um programa estruturado (e ou financiado) ou uma metodologia estruturada, mas de maneira implícita, em seu trabalho, fazendo de algum modo o trato com o desenvolvimento do bem-estar. Assim, com isso em mente, foi intencionado a realização de aulas com as forças de caráter da inteligência social e da gratidão.

No tocante à primeira força trabalhada, a inteligência social, Niemec (2019), a define como “estar consciente dos motivos e sentimentos de outras pessoas e dos seus próprios (p. 236)”. De acordo com o dicionário Michaelis (2021), o termo “empatia” pode ser definido como “habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa ou compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem”. Assim, vemos que a realização de atividades escolares que visem a “empatia” é uma forma de identificação, de desenvolvimento da força de caráter da inteligência social, por esta abarcar, também, a compreensão sobre o outro. Foi tomando esse objetivo como norte, que as primeiras aulas do letivo de 2020 foram desenvolvidas, ou seja, a proposição da atividade de reflexão das questões do mapa da empatia (Figura 01) para que os alunos refletissem sobre como seria pensar, sentir, agir e também sobre

quais os possíveis receios e necessidades dos diretores, dos professores, dos pais e deles próprios.

A resposta à pergunta “você mudou a sua forma de representar esses atores sociais através do mapa da empatia?” foi deixada livre, assim, os grupos ficariam a cargo de respondê-la ou não. Desse modo, foram obtidas mais respostas reflexivas em relação aos atores que compõem a escola, exceto em relação ao papel do próprio discente e de seus pais, pois eles responderam, majoritariamente, que já estavam conscientes de seus pensamentos e emoções no tocante ao contexto escolar. Não obstante, apenas pela proposição da atividade reflexiva em si, pode-se afirmar que a empatia precisou ser requerida para que os alunos imaginassem como seria estar no lugar dos professores, diretores etc. Em relação a esses, os discentes afirmaram, em suas respostas, que nunca haviam imaginado como seria estar no lugar daqueles e de como perceberam que seus trabalhos podem ser “difíceis” e “estressantes”, pois precisam organizar o agir dos alunos e gerenciar todo o campus.

Niemec (2019) destaca que as pesquisas com a força da inteligência social associam-se à: uma vida prazerosa, uma contribuição para o comportamento positivo nas salas de aulas, proteção dos efeitos do estresse e do trauma (p. 236). Assim, é desejável que, para a promoção do bem-estar na sala de aula, seja realizado um trabalho voltado para a identificação e o desenvolvimento da inteligência social com os alunos, pois além de favorecer o seu próprio bem-estar, também é favorecida a relação entre os discentes e entre estes e os outros atores sociais que congregam a escola.

De acordo com Seligman (2011):

Por sensatos motivos evolutivos, a maioria de nós não tem tanta facilidade em enfatizar os acontecimentos bons quanto temos para analisar os acontecimentos ruins. Aqueles nossos ancestrais que passaram muito tempo deitados ao sol dos bons acontecimentos, quando deveriam estar se preparando para o desastre, não sobreviveram à Era do Gelo. Portanto, para

superar a tendência natural e catastrófica de nossos cérebros, precisamos trabalhar e praticar esta habilidade de pensar naquilo que deu certo (p. 44).

Levando-se em consideração o “viés negativo”, do qual herdamos de nossos ancestrais, esse pensar naquilo que poderia dar errado por motivos de sobrevivência, e que é importante que possamos observar que há também acontecimentos neutros e positivos em nossas vidas, foi objetivado o trabalho com a força de caráter da gratidão com os alunos, pois, como afirma o autor,

Nós pensamos demais nas coisas que dão errado e não o suficiente nas que dão certo em nossas vidas. Claro, às vezes faz sentido analisar os acontecimentos ruins para que possamos aprender com eles e evitá-los no futuro. No entanto, as pessoas tendem a passar mais tempo pensando no que é ruim na vida do que no que é útil. Pior ainda, este foco nos acontecimentos negativos nos predispõe à ansiedade e à depressão. Uma forma de evitar que isso aconteça é começar a pensar e saborear o que correu bem (SELIGMAN, 2011, p. 44).

Assim, pode-se afirmar que propor atividades que funcionem como recursos para que os alunos possam desenvolver a gratidão é um antídoto contra a ansiedade, contra a depressão, contra o pessimismo etc.

Para Niemec (2019), a força de caráter da gratidão está associada a “ser consciente e grato pelas coisas boas que acontecem; gastar tempo para expressar gratidão” (p. 245). Foi com isso em mente que após desenvolver compreensões textuais com o tema da gratidão, foi sugerida a intervenção do “diário da gratidão” (SELIGMAN, 2011), para que os alunos pudessem experimentar ou vivenciar essa força de caráter no seu dia a dia a partir da orientação “escreva três coisas que aconteceram no seu dia as quais vocês se sentem gratos”. Após a realização do diário, os alunos poderiam enviar um *feedback* via *Google Forms*, sendo a pergunta norteadora da reflexão: “Em que a atividade do diário da gratidão contribuiu em sua vida? O que você aprendeu com essa atividade?”

Os benefícios do desenvolvimento da força de caráter da gratidão são vários, de acordo com Emmons (2009; 2016): aumento ou desenvolvimento da força de vontade, da autoestima, dos relacionamentos, da espiritualidade, da criatividade, da performance atlética e acadêmica, da redução do stress e da depressão, da melhora na qualidade do sono e do aumento dos níveis de otimismo.

Confirmando os benefícios da vivência e intervenção da força da gratidão, pôde-se constatar com o *feedback* dos alunos que eles conseguiram ter uma nova perspectiva sobre como analisar seus dias, percebendo que apesar de haver acontecimentos ruins, também havia acontecimentos bons, que eles tinham pelo que agradecer, mesmo em tempos de pandemia. Alguns ressaltaram que há muitas coisas boas em suas vidas e que, na verdade, o que acontece é que eles não se dão conta. Isto é justamente um dos impedimentos à vida grata: a sensação de que as coisas nos são devidas (THALMANN, 2018). Em relação a isso, Thalmann (2018) afirma que “trata-se simplesmente de um mecanismo de adaptação que faz com que, quando acontece alguma coisa conosco, nós nos adaptemos a ponto de não prestarmos mais atenção nela” (p. 37). E realizar uma atividade na qual o aluno possa desenvolver a atenção com o foco no presente faz com que eles possam começar a enxergar coisas que antes não conseguiam, como através da realização do diário da gratidão.

Outros alunos ressaltaram a vivência de emoções positivas enquanto escreviam o diário, pois expressaram se sentir mais “leves”, parecendo, também, que as coisas fluíam com mais facilidade, pois a vivência das emoções positivas, (como a serenidade, a gratidão, o interesse, a admiração, a inspiração, a esperança, o orgulho, a alegria, a diversão, o amor) possibilita esse tipo de atitude mental mais expansiva, de acordo com os estudos da pesquisadora Barbara Fredrickson (2009). Esses estudos advêm da teoria “ampliar e construir”, em que as emoções positivas

fortalecem nossos recursos intelectuais, físicos e sociais, criando reservas de que podemos lançar mão quando uma oportunidade ou uma ameaça se apresentam. Quando estamos em um estado de espírito positivo [...] nossa disposição mental é expansiva, tolerante e criativa. Ficamos abertos a novas ideias e experiências (SELIGMAN, 2009, p. 50).

Fazendo ecoar as teorias de Fredrickson (2009) sobre as emoções positivas, pode-se afirmar que esta vivência “amplia”, por promover a abertura da mente para novas ideias, ou seja, para um pensamento mais flexível, para resoluções de problemas e conflitos, e “constrói”, por favorecer o desenvolvimento de recursos, intelectuais, físicos, psicológicos e sociais, que podem ser requisitados futuramente.

Os efeitos de se experienciar emoções positivas podem ser:

aumentar nossa performance em tarefas cognitivas por nos deixar de bom humor [...]; Iniciar e disparar caminhos de recompensas no cérebro, contribuindo para níveis mais baixos de cortisol, um hormônio do estresse, e para um maior bem-estar; Ampliar nossos horizontes e nosso foco. (ALMEIDA, G., BAUMEL, C., GUERRA, V., p. 12)

Fredrickson (2003) afirma, ainda, que a gratidão está associada a aprendizagem em situações de crise e aumento dos níveis de otimismo (*apud* ALMEIDA, G., BAUMEL, C., GUERRA, V., p. 20).

Indubitavelmente, o trato com as forças de caráter, em sala de aula, promove emoções positivas e isto só tem a favorecer o bem-estar do alunado, o favorecimento da aprendizagem e dos relacionamentos positivos em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência teve como intuito descrever algumas atividades realizadas nas aulas de inglês para fomentar o bem-estar discente, principalmente, durante o ensino remoto, a partir do trabalho com algumas forças de caráter.

Assim, é relevante ressaltar que a sala de aula de inglês também pode ser estruturada para se estudar, identificar, refletir

sobre o bem-estar e ao passo que fazemos isso, também podemos estar fomentando o bem-estar dos alunos a partir das atividades e intervenções da psicologia positiva. A escola se torna um lugar propício para o desenvolvimento do bem-estar. Um lugar onde é prazeroso aprender.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, A. Positive Education: Educating for Academic Success and for a Fulfilling Life. *Psychologist Papers*, v. 38, n.1, p. 50-57, 2017.
- CINTRA, C. L., GUERRA, V. M. Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 505-514, 2017.
- EMMONS, R. A. **Agradeça e seja feliz**: como a ciência da gratidão pode mudar sua vida para melhor. Rio de Janeiro: Best-seller, 2009.
- EMMONS, R. A. **Little book of gratitude**. Gaia Books: London, 2016.
- EMPATIA. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Brasil: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>. Acesso em 08/11/2021.
- FREDRICKSON, B. L. **Positivity**: discover the upward spiral that will change your life. New York: Crown publishing group, 2009.
- GREEN, S., OADES, L., & ROBINSON, P. Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. In *Psych*, v. 33, n.2., 2011. Recuperado: 24 fev. 2015.
- ALMEIDA, G. S. S., BAUMEL, C. P. C., GUERRA, V. M. **Emoções negativas vs emoções positivas**. Cartilha do Curso de Extensão Psicologia da Felicidade e do Bem-estar. 2ª ed. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.
- SELIGMAN, M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, v. 55, n.1, p. 5-14, 2000.

- SELIGMAN, M. E. P. **Florescer**: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar. 1ªed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.
- SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade Autêntica**: usando a nova Psicologia positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019
- NIEMEC, R.M. **Intervenções com forças de caráter**: uma guia de campo para praticantes. 3ªed. São Paulo: Hogrefe, 2019.
- NORRISH, J., WILLIAMS, O., O'CONNOR, M., ROBINSON, J. An applied framework for positive education. **International Journal of Wellbeing**, v. 3, n. 2, p. 147-161, 2013.
- PEREZ, A. (Org.) **Educando positivamente**: volume 1. 1ed. São Paulo: Leader, 2018.
- PETERSON, C. SELIGMAN, M. (2004). **Character strengths and virtues**: A handbook and classification. Oxford: Oxford University Press.
- THALMANN, Y.A. **Caderno de exercício de gratidão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- WATERS, L. A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. **The Australian Educational and Developmental Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 75–90, 2011.

# INGLÊS PARA FINS ACADÊMICOS, LINGUÍSTICA COGNITIVA E COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA DE *ABSTRACTS* CIENTÍFICOS

Rosana Ferrareto Lourenço RODRIGUES<sup>1</sup>

**Resumo:** A escrita científica é uma demanda para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, que, em parte, é realizado nas aulas de metodologia de pesquisa científica, no que diz respeito ao processo de pesquisa. Contudo, é nas aulas de línguas para fins específicos/acadêmicos que se desenvolve o processo de comunicação científica, quanto à apreensão da composição desse gênero textual e estilo de escrita. Um dos gêneros textuais acadêmicos requeridos é o *abstract*, resumo científico em inglês. Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e os resultados de uma análise semântica de um *corpus* de *abstracts* das três grandes áreas do conhecimento, publicados em periódicos de alto impacto, para a proposição de um modelo conceitual que sirva de ferramenta de visualização de padrões textuais, a ser usado no ensino de escrita científica. Como referencial teórico, baseou-se nos constructos linguístico-cognitivos da narrativa cognitiva e da Semântica de *Frames*. Para a análise, articulou-se conhecimento linguístico, cognitivo e tecnológico, com o uso de *software* de análise textual, com proposta de aplicação pedagógica no laboratório de extensão Laletec, do Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Câmpus São João da Boa Vista. A escrita de textos científicos é

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP. Professora EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus São João da Boa Vista | E-mail: rosanaferrareto@ifsp.edu.br

concebida, na pesquisa aqui relatada, como processo de aprendizagem. Por ser complexo, desnudar sua estrutura cognitiva e enxergar sua base semântica pode tornar o processo mais motivado e claro, tanto para professores orientadores quanto para alunos ingressantes no universo da pesquisa científica.

## INTRODUÇÃO

A formação humana integral, a partir de um currículo integrado, é compromisso das escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e pressupõe o acesso a conhecimentos científicos historicamente produzidos para, assim, ampliar as possibilidades do educando na sociedade e no mundo do trabalho. Nesse contexto, a educação científica deve pautar as práticas de ensino, porque promove a emancipação do sujeito a partir de seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Nos Institutos Federais, a escrita científica é um saber necessário nos cursos de Ensino Médio Integrado, Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados e Licenciaturas e Cursos de Pós-Graduação.

A escrita científica é uma demanda para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC), que, em parte, é realizado nas aulas de metodologia de pesquisa científica, no que diz respeito ao processo de pesquisa. Contudo, é nas aulas de línguas para fins específicos/acadêmicos que se desenvolve o processo de comunicação científica, quanto à apreensão da composição desse gênero textual e estilo de escrita. Um dos gêneros textuais acadêmicos requeridos nos TCC e em artigos científicos é o *abstract*, resumo científico em inglês.

Nesse contexto, embora a maioria dos cientistas em formação seja capaz de escrever no formato convencional para atender ao requisito de defender seus TCC, muitas vezes, não conseguem publicar para disseminar o conhecimento. Uma dificuldade ainda maior é a versão dos trabalhos para a língua estrangeira, ainda que seja apenas a versão do resumo do texto para o inglês.

No escopo do ensino de inglês para fins acadêmicos e partindo do pressuposto de que a comunicação científica acontece entre os processos de pesquisa e de comunicação, buscamos mostrar como a língua afeta/é afetada pela cognição. A partir dessa perspectiva linguístico-cognitiva, analisamos a narratividade do resumo científico em inglês, a partir de um *corpus* de 1.000 *abstracts*, coletado na Web of Science, publicados entre 2015-2016, e construímos um modelo conceitual como proposta para o ensino do gênero *abstract*, a partir de uma concepção da escrita como processo de aprendizagem. A análise teve o apoio de um *software* de análise textual/semântica, prática que demandou integração entre conhecimentos linguísticos e tecnológicos. Temos aplicado o modelo nas aulas, oficinas e palestras do laboratório de extensão o Laletec<sup>2</sup>, do Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe<sup>3</sup>, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Câmpus de São João da Boa Vista (SBV).

Para a compreensão do modelo de ensino proposto, apresentamos, no Referencial Teórico, a articulação língua/cognição a partir das noções de *frame* semântico e narrativa cognitiva, considerando, entre as variáveis da abordagem Inglês para fins acadêmicos, o gênero textual e a elaboração de métodos e materiais de ensino. Em seguida, discorremos sobre a metodologia que possibilitou a análise do *corpus* de *abstracts* científicos, que serviu como base para a construção do modelo. O resultado da análise semântica dos *abstracts* é discutido, o modelo é descrito e sua aplicação é justificada em resultados e discussão. Nas conclusões, refletimos sobre caminhos possíveis da educação científica no contexto da EPT, no que diz respeito ao ensino de escrita científica, a partir do uso da abordagem linguístico-cognitiva no Inglês para fins acadêmicos.

---

<sup>2</sup> <https://laletec.sbv.ifsp.edu.br>

<sup>3</sup> <https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br>

## REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem ESP (English for Specific Purposes – Inglês para fins específicos)<sup>4</sup> busca atender às necessidades particulares do aprendiz ao capacitá-lo a compreender inglês, comunicar-se no idioma e realizar tarefas no menor espaço de tempo. Segundo Hutchinson et al. (1987, p.19), "o inglês instrumental é uma abordagem de aprendizagem de línguas na qual as decisões, como conteúdo e método, estão baseadas nas razões de aprendizagem do aprendiz". Nos cursos e materiais de ESP, são trabalhadas as necessidades específicas de comunicação em inglês em várias áreas com foco na linguagem funcional para o desenvolvimento das quatro habilidades, escrita, leitura, produção e compreensão oral.

A internacionalização no ensino superior trouxe consigo o uso crescente do inglês para a comunicação acadêmica (FERREIRA; MACDIARMID, 2019), tanto para a escrita de artigos científicos para publicação em periódicos internacionais quanto para a apresentação de trabalhos em congressos fora do país. Essa realidade chegou tanto para acadêmicos especialistas quanto para estudantes em contextos de inglês como meio de instrução (EMI) (FERREIRA; MACDIARMID, 2019) e motivou o surgimento da abordagem EAP (English for Academic Purposes - Inglês para fins acadêmicos). São preocupações centrais do Inglês para fins acadêmicos as habilidades de estudo, a análise de necessidades, o currículo do curso, os métodos e materiais, os estilos de aprendizagem, os exames de proficiência e o gênero textual (JORDAN, 1997). Entre essas variáveis, o gênero textual *abstract* científico é objeto de estudo da pesquisa aqui relatada para fins de desenvolvimento de métodos e materiais para o ensino de escrita científica.

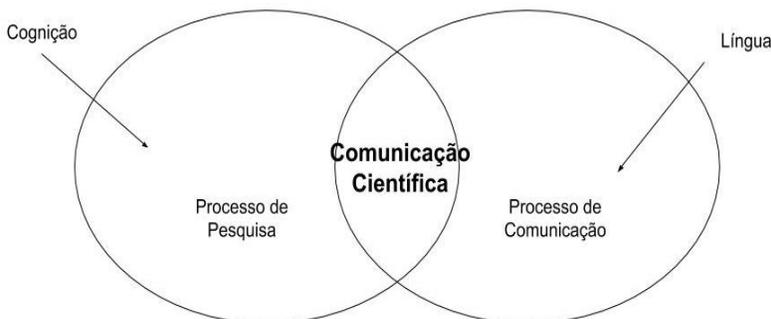
---

<sup>4</sup> Surgiu no Brasil no final dos anos 70, quando departamentos de inglês das universidades passaram a oferecer cursos especializados para diferentes departamentos. Antonieta Alba Celani, professora da PUC/SP, foi uma das pioneiras no desenvolvimento de um projeto ESP Nacional criado em 1977, cuja pesquisa apontou a leitura como habilidade mais exigida entre as universidades.

O ensino de escrita científica é a prática central do Laboratório de Letramento Técnico-Científico, o Laletec, desde 2015, no IFSP-SBV. O objetivo é capacitar cientistas em formação, no Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação, da comunidade interna e externa, a elaborar trabalhos acadêmicos e redigir textos científicos – monografia, dissertação, tese, projeto, relatório, artigo e resumo – em português e em inglês, para fins de publicação e disseminação do conhecimento. O Laletec é um laboratório extensionista do aCOMTECe, grupo de pesquisa cujos eixos de trabalho teórico, pedagógico, tecnológico e comunicacional se debruçam sobre a educação científica a partir de boas práticas da comunicação científica, que incluam conhecimentos linguísticos, metodológicos, lógicos, epistemológicos, tecnológicos e éticos.

Concebemos a comunicação científica como uma intersecção (Figura 1) entre o processo comunicativo, instanciado na língua, e o processo de pesquisa, impetrado na cognição (RODRIGUES, 2019).

Figura 1: Comunicação Científica: cognição/pesquisa & língua/comunicação



Fonte: Rodrigues (2019)

Nesse sentido, pensamos para escrever e escrevemos para pensar. No processo linguístico-cognitivo, o significado da língua codificado nos textos é relativizado a cenas conceituais e expresso a partir de construções linguísticas. Essa é a premissa da Semântica de *Frames*. O *frame* é uma estrutura de conhecimento representada no nível conceptual e mantida na memória de longo prazo e que

relaciona elementos e entidades associadas a uma cena cultural, situação ou evento da experiência humana (FILLMORE, 1982). Por exemplo, no *frame* Pesquisa Científica, há um cientista que responde a uma pergunta por meio de consulta à literatura, observação ou realização de experimentos em uma área do conhecimento. Identifica fenômenos e os caracteriza, testa hipóteses, realiza experimentos, compara resultados, comprova teorias, busca padrões, que podem ser generalizados para resolver problemas e transformar o mundo natural e social.

Esses elementos do *frame* Pesquisa Científica, organizados narrativamente, refletem a macroestrutura do texto científico, e podem ser reduzidos ao esquema imagético [PROBLEMA-SOLUÇÃO]. Os esquemas imagéticos narrativos têm começo (ORIGEM), meio (PERCURSO) e fim (DESTINO). No caso do texto científico, a ORIGEM é a introdução (tema, problema, objetivos), o PERCURSO é a metodologia e o DESTINO são os resultados e conclusão. Esquemas imagéticos são relações abstratas de alto nível, estruturas topológicas e orientacionais gerais de natureza cinestésica (LAKOFF, 1987) e fornecem a base concreta para o pensamento abstrato. Essas estruturas emergem de nossa interação cotidiana no mundo: são baseadas em movimentos corporais (frente-trás, cima-baixo, origem-percurso-destino), manipulação de objetos (contato, ligação, recipiente, superfície) e padrões de forças que atuam sobre nós e são exercidas por nós (bloqueio, contenção, atração, etc.) (JOHNSON, 1987; HAMPE, 2005).

Partir de uma ORIGEM, passar por um PERCURSO em direção a um DESTINO consiste em um processo narrativo abstrato ancorado em atividades concretas como escolher e delimitar um tema de estudo, problematizá-lo, estabelecer objetivos, definir metodologia compatível para torná-los resultados, dos quais se extrai a conclusão. O destino é a descoberta do novo. Isso perfaz a cena (*frame*) da Pesquisa Científica. Nesse processo, as narrativas são um recurso multissituacional altamente adaptável para o pensamento e funcionam como um módulo cognitivo e comunicativo para apoiar uma variedade de atividades teóricas e

práticas, como a ciência, por exemplo (HERMAN, 2003 apud RODRIGUES; ROSA, 2021).

Para apreender conceitos científicos abstratos, realizar tarefas complexas e gerar inovação, fazemos um pareamento entre a nossa memória, formatada por narrativas tradicionais, com situações presentes, advindas de novas narrativas sociais, culturais e tecnológicas, e tomamos decisões baseadas nessas narrativas para criar novos conhecimentos. “A linguagem não representa o mundo. Ela constrói a nossa percepção do mundo, por meio de narrativas que têm valor persuasivo e influenciam nossas tomadas de decisão” (ABREU, 2020, p. 58-59).

A abordagem da Semântica de *Frames* e a concepção de narrativa cognitiva<sup>5</sup> para a redação de textos científicos “contempla a complexidade da Comunicação Científica em seus aspectos não só linguísticos, mas conceptuais e, portanto, sociais, históricos, culturais e ideológicos, bem como perceptuais” (RODRIGUES; ROSA, 2021, p. 20).

Ao ensinar escrita científica a partir da concepção linguístico-cognitiva, despertamos, de forma natural, a percepção do educando-jovem cientista para a compreensão dos conceitos e atividades científicas que estuda, descreve e comunica como etapas do processo científico, que precisam, convencionalmente, quando do registro textual, ser organizadas narrativamente no texto.

O gênero textual *abstract*, conforme normalizado pelos manuais de escrita acadêmica, entre os quais podemos citar o da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), é um compacto do artigo científico e segue cronologicamente o percurso narrativo do cientista – tema, problema, objetivo, metodologia, resultados e conclusão<sup>6</sup>. Cada seção textual escrita (semântica/linguística)

---

<sup>5</sup> Essa concepção está no escopo da Linguística Cognitiva, cujo princípio básico é o de que a linguagem não é uma faculdade autônoma em relação às outras e, por isso, é complexa e adaptativa (ABREU, 2010).

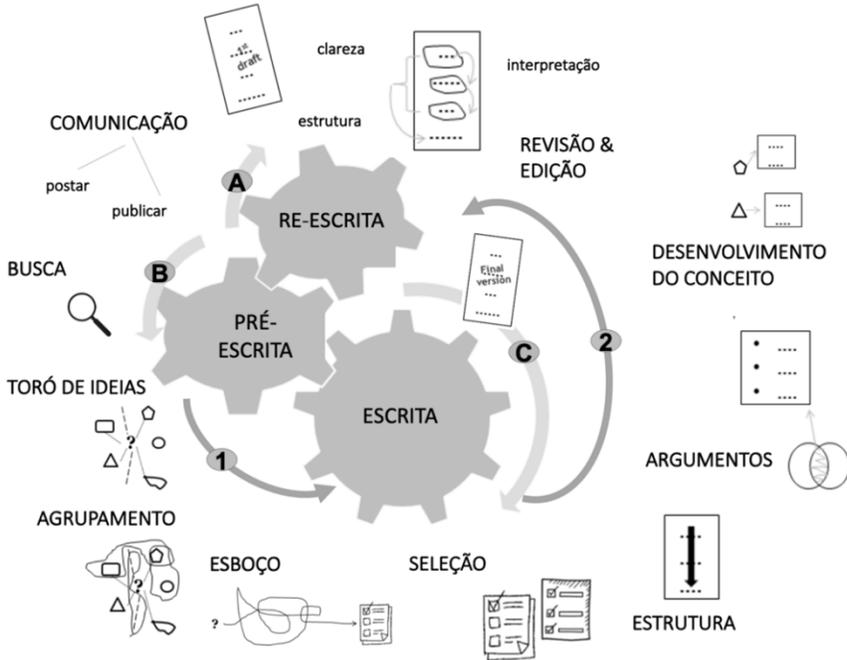
<sup>6</sup> Essa configuração textual convencional adotada pelas normas de trabalhos acadêmicos é denominada IMRaD (Introdução, Materiais e Métodos e Discussão e Resultados) (CARGILL; O’CONNOR, 2008).

corresponde a uma etapa de pesquisa pensada (*frame/cognição*). Dessa forma menos arbitrária, sem deixar de atender ao convencional, e mais motivada, porque planejada, a escrita científica, atividade complexa, tornar-se gerenciável pela mente do cientista em formação. Para isso, ela precisa ser concebida como processo e não como produto.

A concepção de escrita como processo de aprendizagem (MEMIŞ; ÖZ, 2014) se contrapõe à abordagem tradicionalmente baseada no texto como produto, uma vez que esta apenas captura os aspectos composicionais dos textos científicos necessários para a produção e comunicação do conteúdo, deixando de lado os aspectos cognitivos envolvidos no processo de escrita (RODRIGUES; BAPTISTA, 2019).

Como gerar e transformar ideias em palavras, como pensar estrategicamente, como promover a compreensão conceitual são alguns dos pontos que compõem a complexa atividade cognitiva da escrita. Na abordagem baseada em processos (Figura 2), a escrita é ensinada como uma ferramenta de aprendizagem: um veículo para acessar e expressar um pensamento; um dispositivo para avaliar e interpretar um pensamento; um meio de construir conexões em um texto; um mecanismo de planejamento.

Figura 2: Escrita como processo de aprendizagem



Fonte: Rodrigues e Baptista (2019), baseado em Memiş e Öz (2014)

A instrução orientada para o processo inclui uma gama de estratégias procedimentais para passar por cada subprocesso do processo de escrita: pré-escrever para escrever (1) e só então reescrever (2). Embora as estratégias de escrita e as operações mentais envolvidas no processo de escrita estejam interligadas, cada subprocesso deve ser abordado explicitamente. O subprocesso de reescrita é tradicionalmente considerado um processo de edição, uma etapa prescritiva para corrigir erros, mas deve ser projetado para melhorar a clareza da mensagem (A). A instrução de pré-escrita é um processo de reflexão, projetado para criar estratégias que abrangem a resolução de problemas, tomada de decisão e inferência (B) para desenvolver não apenas o conteúdo, mas também a estrutura e a organização no processo de escrita (C) (RODRIGUES; BAPTISTA, 2019).

Uma característica importante dos subprocessos do processo de escrita é que eles não são operações cognitivas lineares, mas recursivas. Muitos escritores só têm uma imagem clara de seu texto final depois que começam a escrever. Além disso, em se tratando de comunicação científica, muitos conceitos e atividades científicas são de uma compreensão de alto nível de abstração. É por isso que o processo de escrita é tão dinâmico e, às vezes, difícil de gerenciar (RODRIGUES; BAPTISTA, 2019).

Os cientistas do eixo teórico do aCOMTECe desenvolveram um modelo conceitual para o ensino de escrita científica, a partir da análise semântica apresentada na metodologia e resultados deste trabalho, baseado na concepção de escrita como processo de aprendizagem (MEMIŞ; ÖZ, 2014).

## METODOLOGIA

A concepção linguístico-cognitiva do aCOMTECe para o ensino de escrita científica foi delineada a partir de uma análise semântica de *abstracts* científicos, realizada com o apoio de uma ferramenta tecnológica denominada *parser* semântico, o Semafor.

Para o estudo, foi compilado um *corpus* de 1.000 *abstracts* (Quadro 1), de disciplinas, escolhidas a partir dos cursos atendidos pelo Laletec, nas três grandes áreas do conhecimento, coletados na Web of Science (WoS), publicados entre 2015 e 2016, de acordo com o fator de impacto baseado no sistema JCR<sup>7</sup>, calculado em 2017.

---

<sup>7</sup> A Web of Science (<https://www.webofknowledge.com>) é uma plataforma referencial de citações científicas projetada para apoiar pesquisas científicas e acadêmicas com cobertura nas áreas de ciências, ciências sociais, artes e humanidades. Pode ser acessada a partir do Portal de Periódicos Capes (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>). Fator de Impacto é a principal métrica internacional que qualifica as publicações científicas com base nas citações que ela recebe. Por meio do sistema Journal Citations Report (JCR), é possível verificar os periódicos mais citados em uma determinada área e a relevância da publicação para a comunidade científica por meio do Fator de Impacto.

Quadro 1: Composição do *corpus* de *abstracts*

	<b>Disciplina</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Textos</b>	<b>Palavras</b>
1	Agronomia	5	100	36.341
2	Administração	5	100	24.162
3	Química, Multidisciplinar	5	100	23.216
4	Linguística Cognitiva	2	76	16.994
5	Ciência da Computação, aplicações interdisciplinares	5	100	26.736
6	Engenharia, Multidisciplinar	5	100	28.274
7	Ciências da Saúde e Serviços de cuidado com a Saúde	5	100	33.191
8	Linguística	6	124	30.178
9	Física, Multidisciplinar	5	100	36.535
10	Telecomunicações	5	100	24.839
	<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>1.000</b>	<b>280.466</b>

Fonte: Elaboração própria

Como etapas do processo de extração de dados (os *abstracts*) para a compilação do *corpus*, foram, primeiramente, selecionados os cinco periódicos de maior fator de impacto em cada uma das dez disciplinas e coletados os 20 primeiros *abstracts* em cada um dos cinco periódicos. Como comandos para a coleta, no portal da WoS, seguimos a seguinte trilha (Figura 3): buscar por categoria (*browse by category*); periódicos por classificação (*journal by rank*); seleção da categoria (*select category*).

Figura 3: Etapa de extração de dados para compilação do *corpus*: seleção de periódicos

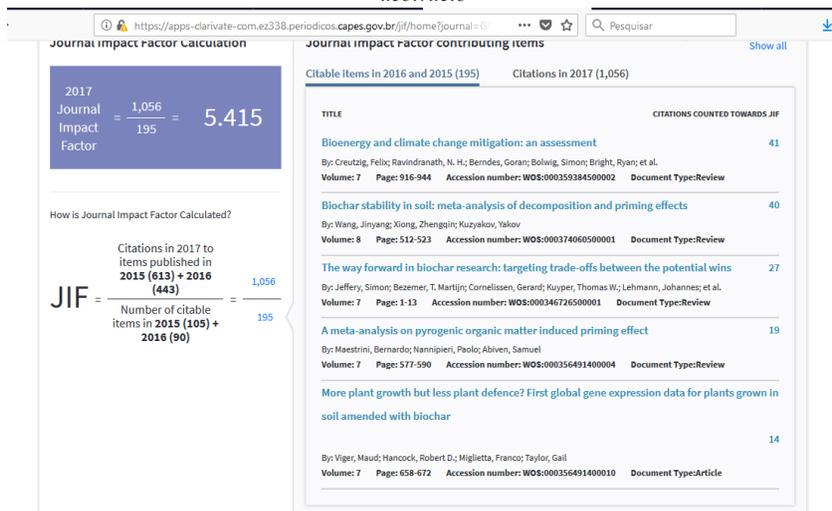
The screenshot displays the JCR interface for selecting journals. The main table lists journals ranked by impact factor. The selected category is 'AGRONOMY'.

Select All		Full Journal Title	Total Cites	Journal Impact Factor	Eigenfactor Score
<input type="checkbox"/>	1	Global Change Biology Bioenergy	3,144	5.415	0.00833
<input type="checkbox"/>	2	Advances in Agronomy	4,383	5.073	0.00309
<input type="checkbox"/>	3	Agronomy for Sustainable Development	3,580	4.503	0.00671
<input type="checkbox"/>	4	AGRICULTURAL AND FOREST METEOROLOGY	15,550	4.039	0.01997
<input type="checkbox"/>	5	THEORETICAL AND APPLIED GENETICS	19,565	3.930	0.01588
<input type="checkbox"/>	6	INDUSTRIAL CROPS AND PRODUCTS	19,421	3.849	0.03281
<input type="checkbox"/>	7	PLANT AND SOIL	30,111	3.306	0.02556
<input type="checkbox"/>	8	PEST MANAGEMENT SCIENCE	9,398	3.249	0.01288
<input type="checkbox"/>	9	EUROPEAN JOURNAL OF AGRONOMY	6,230	3.192	0.00729

Fonte: <https://www.webofscience.com>

Uma vez dentro da categoria, a partir da lista de periódicos, foram acessados cada um dos periódicos selecionados, a fim de visualizar os artigos e proceder ao *download* dos *abstracts* (Figura 4), a partir da trilha: salvar em *.txt* – autor, título, fonte e resumo (*save .txt – author, title, source and abstract*).

Figura 4: Etapa de extração de dados para compilação do *corpus*: *download* de *abstracts*



Fonte: <https://www.webofscience.com>

Uma vez coletados, os textos foram tratados computacionalmente pelos cientistas do eixo tecnológico<sup>8</sup> do aCOMTECe, na Basic Text Pipeline<sup>9</sup>. Para iniciar a extração de dados dos *abstracts* – os *frames* – para fins de análise semântica, o *corpus* foi tratado no Pragmatic Segmenter<sup>10</sup>, *software* de detecção de limites de frases para sua segmentação, baseada em regras, que funciona automaticamente em muitos idiomas. Os arquivos foram normalizados a partir de seus metadados, seguindo as regras: COMPLETE-DATE\_DATATYPE\_DOI\_JOURNAL\_FirstAuthor LastName\_FirstAuthorFirstName.txt, tendo com um exemplo:

<sup>8</sup> O processo técnico-tecnológico está descrito em detalhes em CASTRO, N. G. Z. Os parsers semânticos SEMAFOR e OPENSESAME para a anotação automática de *frames* de textos científicos na Basic Text Pipeline. In: Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). **Linguística Cognitiva e Comunicação Científica**: questões teóricas, pedagógicas e tecnológicas. Campinas: Editora Pontes, 2021, p. 155-170.

<sup>9</sup> <https://www.redhenlab.org/home/the-cognitive-core-research-topics-in-red-hen/the-barnyard/basic-text-pipeline>

<sup>10</sup> [https://github.com/diasks2/pragmatic\\_segmenter](https://github.com/diasks2/pragmatic_segmenter)

2015-oct\_JA\_10-1017\_S0267190514000178\_annual-review-of-applied-linguistics\_matsuda\_paul.txt.

Uma vez normalizados os arquivos, realizou-se uma anotação automática dos *frames* na ferramenta Semafor (Figura 5), um *software* de código aberto desenvolvido para fins de pesquisa, que processa automaticamente frases em inglês de acordo com a forma de análise semântica na FrameNet Berkeley<sup>11</sup>.

Figura 5: SEMAFOR



Fonte: <http://www.cs.cmu.edu/~ark/SEMAFOR/>

O objetivo da análise foi verificar quais são os principais *frames* que subjazem a estrutura narrativa dos *abstracts* e, desse modo, compreender esse gênero textual não só na sua estrutura linguística, mas também na sua estrutura conceptual, para fins de elaboração de materiais e métodos de ensino de escrita científica no Laletec, eixo pedagógico do aCOMTECe.

Como hipóteses, tínhamos que os *frames* que poderiam surgir a partir da análise do *corpus* estariam relacionados ao que comunicam as seções textuais introdução, método e resultados e discussão. Por exemplo, para a introdução, *frames* que expressam o tema, o problema e o objetivo, tais como Comunicar (Communicate), Discussão (Discussion), Percepção (Perception), Criar (Create), Propósito (Purpose) e Agência (Agency); para o método, Meios (Means) e Atividade (Activity); e para resultados e

<sup>11</sup> A FrameNet é uma aplicação computacional que mostra como os significados das palavras são (des)compactos em *frames*, define *frames* e estabelece uma rede entre *frames* e unidades lexicais (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>).

conclusão, Probabilidade (Likelihood), Certeza (Confidence) e Evidência (Evidence).

Para tornar a tarefa de escrita mais gerenciável e apoiar o cientista em formação na estruturação do processo de escrita de uma forma que estimule as habilidades de pensamento e produção, modelamos conceitualmente o processo de escrita de *abstracts*, a partir da análise semântica baseada em *frames*, organizados narrativamente, que subjazem as seções textuais introdução (tema, problema, objetivo), metodologia, resultados e conclusão.

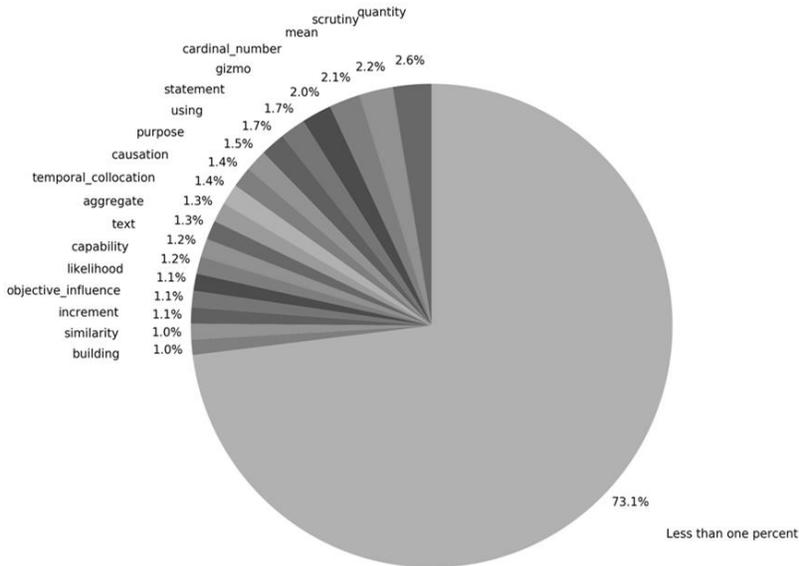
Mostramos, nos resultados e discussão, a partir da lista de *frames* mais recorrentes nos 1.000 *abstracts* do *corpus*, como chegamos à proposta desse modelo conceitual, que pode ser usado no ensino de escrita científica para estimular tanto a compreensão quanto a expressão do conhecimento científico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dois principais resultados aqui apresentados como contribuição da Linguística Cognitiva para a Comunicação Científica, no que diz respeito ao ensino de escrita científica, no contexto de inglês para fins acadêmicos, é a visualização dos *frames* dos *abstracts* científicos como constructos conceptuais que podem guiar semanticamente a produção escrita.

Primeiramente, apresentaremos o resultado da análise automática dos textos no Semafor, a partir da lista dos *frames* mais recorrentes. O *corpus* de 1.000 *abstracts*, anotados automaticamente pelo Semafor com base na FrameNet, possui 610 tipos de *frames* com 71.000 ocorrências. Os 18 *frames* mais recorrentes foram obtidos considerando como ponto de corte para a análise sua recorrência de mais de um por cento no *corpus* (de 1% a 2,6%). Todos juntos, esses *frames* representam 27% do *corpus*. Os 73% restantes representam *frames* com recorrência de até um por cento (Figura 6).

Figura 6: Frequência dos *frames* anotados no corpus de 1.000 *abstracts*<sup>12</sup>



Fonte: Elaboração própria

Para encontrar esquematicamente a narrativa científica dos *abstracts* (ORIGEM-PERCURSO-DESTINO), no processo de pesquisa científica, instanciada nas seções textuais introdução (tema, problema, objetivo) (ORIGEM), método (PERCURSO) e resultados e conclusão (DESTINO), partimos da lista dos 18 *frames* mais recorrentes (Quadro 2).

<sup>12</sup> Tradução dos nomes dos frames (no sentido horário): construção, similaridade, incremento, influência\_objetivo, probabilidade, capacidade, texto, agregado, colocação\_temporal, causalidade, propósito, uso, sentença, dispositivo, número\_cardinal, meio, escrutínio, quantidade.

Quadro 2: *Frames* mais recorrentes no *corpus* de 1.000 *abstracts* científicos

Posição	<i>Frame</i>
1	Quantidade (Quantity)
2	Escrutínio (Scrutinity)
3	Meio (Means)
4	Número_cardinal (Cardinal_numbers)
5	Dispositivo (Gizmo)
6	Sentença (Statement)
7	Uso (Using)
8	Propósito (Purpose)
9	Causalidade (Causation)
10	Colocação_temporal (Temporal_collocation)
11	Agregado (Aggregate)
12	Texto (Text)
13	Capacidade (Capability)
14	Probabilidade (Likelihood)
15	Influência_objetivo (Objective_influence)
16	Incremento (Increment)
17	Similaridade (Similarity)
18	Construção (Building)

Fonte: Elaboração própria

Entre os 18 *frames* mais recorrentes, o *frame* Scrutinity (Escrutínio, Investigação) é um conceito geral que perpassa todo o processo de pesquisa científica, do início ao fim (ORIGEM-PERCURSO-DESTINO): objetivo (ORIGEM), método (PERCURSO) e resultado (DESTINO), advindos respectivamente dos *frames* Purpose, Means and Likelihood, também presentes na lista dos 18 mais recorrentes. Os *frames* Statement e Text remetem à comunicação, que expressa o processo. Há relações entre as etapas: objetivo e resultado, método e resultado e resultado e método. No Quadro 3, apresentamos esse esquema imagético da narrativa científica, e os *frames* que a subjazem nas seções textuais, o que nos fornece uma visualização do roteiro semântico de pesquisa científica, a partir do *corpus* anotado e analisado.

Quadro 3: O esquema imagético da narrativa científica: roteiro semântico baseado em *frames*

Esquema de imagem	Etapa do processo de pesquisa	Frame	
	GERAL	Escrutínio	
ORIGEM	OBJETIVO	Propósito, Causalidade, Influência_objetivo	
PERCURSO	MÉTODO	Meio, Dispositivo, Uso, Construção	
DESTINO	RESULTADO	Capacidade, Probabilidade	
	COMUNICAÇÃO	Sentença, Texto	
	INTERSECÇÕES	OBJETIVO/ RESULTADO	Colocação_ temporal
		MÉTODO/ RESULTADO	Agregado, Similaridade
		RESULTADO/ MÉTODO	Quantidade, Números_cardinais, Incremento

Fonte: Elaboração própria

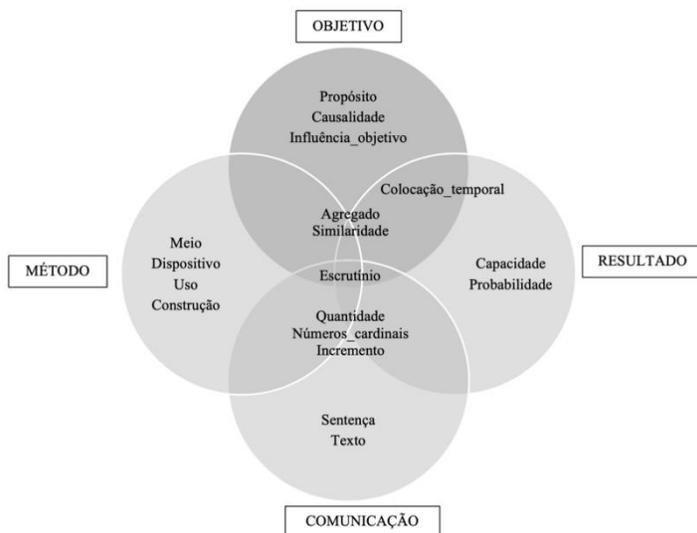
Para descrever os 18 *frames* mais recorrentes da anotação automática do *corpus* de 1.000 *abstracts*, recorreremos à FrameNet, base de dados lexical de onde o Semafor extrai os dados semânticos para a análise textual. O *frame* que consideramos perpassar de modo geral (GENERAL) todo o processo de pesquisa científica, Scrutinity, refere-se à cena conceptual de uma agente cognitivo (o cientista), prestando atenção a um fundamento (a ciência), a fim de descobrir (que é o propósito de fazer pesquisa) e notar suas características (a ciência é tarefa complexa e requer uso de método sistemático).

Quanto à etapa de objetivos (PURPOSE), os *frames* Purpose, Cause e Objective\_influence denotam a ideia de atingir uma meta, planejando e/ou trabalhando para alcançá-la em uma relação de causa-efeito. Os *frames* dentro da etapa método (METHOD) são Means, Gizmo, Use e Building, que respondem por ações, instrumentos, manipulação, aplicação, emprego e construção a fim de transformar um propósito em resultado. Os *frames* Capability e Likelihood estão subjacentes à etapa de resultados (RESULT) e significam o cumprimento das pré-condições para participar de um evento hipotético com os requisitos mínimos, uma vez que os

resultados consistem na hipótese testada. A comunicação (COMMUNICATION) é invocada nos textos pelos *frames* Statement e Text, que transmitem a ideia de um locutor endereçando uma mensagem a um destinatário usando a linguagem como meio, que é um texto, uma entidade que contém informações linguísticas e simbólicas sobre um tema.

No que diz respeito às intersecções, existe uma lacuna temporal, *Temporal\_collocation*, entre afirmar o propósito de um novo projeto de pesquisa e obter resultados a partir do método. *Aggregate* e *Similarity* são componentes de métodos e funcionam como diretrizes para resultados. *Quantity*, *Cardinal\_Numbers* e *Increment* referem-se a valores numéricos classificados em classes e, portanto, dizem respeito à natureza mensurável dos resultados de pesquisas científicas, apontando a magnitude como uma de suas características metodológicas. A peculiaridade de cada etapa do processo científico, bem como suas sobreposições, pode ser observada na Figura 7.

Figura 7: *Frames* ao longo e interligados na narrativa científica

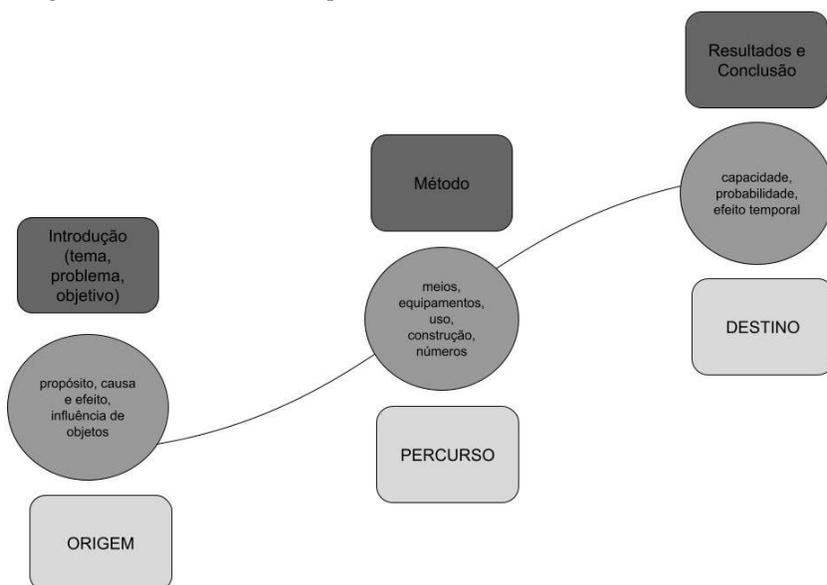


Fonte: Elaboração própria

Em suma, esta é uma análise esquemática dos *frames* evocados para comunicar a narrativa científica, no material linguístico que estudamos. A recorrência foi o critério-chave para mapear esse perfil. Evidencia-se, a partir da inferência da quantidade de *frames* anotados, que a ciência, conforme comunicada nesta amostra, está bastante voltada para métodos e resultados, uma vez que os cinco primeiros *frames* mais recorrentes e, portanto, em maior número no *corpus*, são Quantity, Scrutinity, Means, Cardinal\_numbers e Gizmo.

Os resultados dos dados da análise semântica funcionaram como uma ferramenta de visualização da narrativa científica dos *abstracts*, o que pode nos fornecer possibilidades de planejamento do texto científico. Esse mapeamento semântico/conceitual é muito útil para o ensino de escrita científica no subprocesso de pré-escrita. A partir desse mapeamento, procedemos à elaboração de um modelo conceitual para orientar a prática dos professores orientadores e cientistas em formação (Figura 8).

Figura 8: Modelo conceitual para o ensino de escrita de *abstracts* científicos



Fonte: Elaboração própria

O modelo conceitual permite visualizar as camadas semânticas subjacentes aos conceitos a serem expressos textualmente. A narrativa cognitiva está na camada inferior e é organizada pelos esquemas de imagem ORIGEM – PERCURSO – DESTINO. Acima dela, na camada intermediária, estão os conceitos no escopo de cada etapa, os *frames* semânticos correspondentes ao início, meio e fim do processo de pesquisa científica. Na camada superior, que é expressa linguisticamente, estão as seções textuais que expressam as etapas da pesquisa – introdução (tema, problema, objetivo), método e resultados e conclusão.

Organizar a pesquisa em três atos narrativos e, a partir deles, contar sua história pode reduzir a complexidade do processo científico. As cenas conceptuais (*frames*) presentes em cada um dos três atos narrativos reflete as atividades científicas realizadas durante o processo científico e sua explicitação, em termos de conceitos, pode ajudar a compreensão das etapas e orientar a escolha lexical para a escrita das seções textuais que as expressam. As seções textuais introdução, método e resultados/conclusão são convencionais e, portanto, se vistas apenas superficialmente, seriam arbitrárias. Desnudar sua estrutura cognitiva e enxergar sua base semântica pode tornar o processo mais motivado e claro, tanto para professores orientadores de trabalho de pesquisa quanto para alunos ingressantes no universo da pesquisa científica.

## CONCLUSÃO

Este estudo na interface entre Linguística e Tecnologia, com compilação de um *corpus* eletrônico anotado por uma ferramenta tecnológica, o *parser* semântico, comprova que a articulação entre saberes é não apenas viável, mas substancial para que o conhecimento semântico sobre a comunicação científica, sistematizado cientificamente, seja produzido e utilizado para a educação, para a ciência e para a tecnologia.

Em termos semânticos, os dados resultantes da análise fornecem ao linguista o padrão de conceitos (*frames*) comunicados

nos textos científicos. A análise textual com anotação automática de *frames* aqui descrita gerou um projeto de iniciação científica fomentado pelo PIBIC/CNPq no IFSP-SBV entre agosto/2020 e julho/2021<sup>13</sup>, do qual derivou uma modelagem estatística não só da anotação geral de *frames*, mas da anotação de *frames* por área do conhecimento, por disciplina e por periódico de publicação. Esse padrão permitiu reconhecer o viés da área de estudo e investigar o viés de cada periódico, a partir de uma análise contrastiva mais refinada da relação entre as áreas/disciplinas e os periódicos em que os textos são publicados.

Como perspectivas futuras, pode-se estudar a relação entre as unidades lexicais (texto) e os *frames* (conceitos), contribuição que possibilitará ao linguista que atua na educação científica desenvolver atividades de ensino de escrita científica não só relativas ao pareamento conceito: seção textual, conceito: área de estudo, mas também relativa à escolha lexical e fraseológica: conceito: área de estudo.

A visualização desses padrões permite reconhecer e sedimentar a estrutura do texto científico. Tornada um modelo conceitual, serve como ferramenta de orientação para o ensino de escrita científica no processo de educação de cientistas em formação. Na abordagem linguístico-cognitiva no Inglês para fins acadêmicos, ocorre a intersecção de saberes, articulados entre si e com a realidade, para resolver um problema comum: disseminar conhecimento científico e não apenas escrever convencionalmente.

Não se trata de mera fusão de conteúdos ou metodologias, mas compartilhamento de conhecimentos específicos para construir conhecimento global. É exercício colaborativo entre educadores e profissionais da tecnologia e dinamiza o fazer científico e pedagógico. O modelo conceitual derivado da análise semântica de *abstracts* científicos é um material didático que pode ser aplicado

---

<sup>13</sup> O relatório final desse projeto, orientado pela autora deste artigo, está disponível em <[https://drive.google.com/drive/folders/1ZsXJAJ6TTiDb\\_fXOEHVy3kWGsOus5g0a?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1ZsXJAJ6TTiDb_fXOEHVy3kWGsOus5g0a?usp=sharing)>.

para nortear as práticas pedagógicas no ensino de escrita científica, nas aulas de inglês para fins acadêmicos no contexto da EPT, e para educar jovens cientistas a pensar para escrever/escrever para pensar e, assim, abstrair para aplicar/aplicar para abstrair. É também resultado da produção de conhecimento científico sobre a comunicação científica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **Criatividade**: uma visão cognitiva e cultural para o século 21. São Paulo: Giostri, 2020.
- ABREU, A. S. **Linguística Cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- CARGILL, M.; O'CONNOR, P. **Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps**. Wiley-Blackwell, 2008.
- FERREIRA, M. M.; MACDIARMID, C. **Resources for English for Academic Purposes** [recurso eletrônico]: teacher education. São Paulo, FFLCH/USP, 2019. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/ebook-resources-eap-04112020.pdf>>. Acesso em: 3 Jun. 2022.
- FILLMORE, C. Frame Semantics. In: **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin, 1982, p.111-138.
- HERMAN, D. **Narrative theory and the Cognitive Sciences**. (Ed.). Standford, California: The University of Chicago Press Books, 2003.
- HAMPE, B. Image schemas in cognitive linguistics: Introduction. In Beate Hampe and Joseph E Grady, editors, **From perception to meaning: Image schemas in cognitive linguistics**, pages 1–14. Walter de Gruyter, 2005.
- HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. Cambridge University Press: Glasgow, 1987.
- JOHNSON, M. **The body in the mind**: the bodily basis of meaning, reason and imagination. Chicago University Press: Chicago, 1987.
- JORDAN, R. R. **English for Academic Purposes: a guide and resource book for teachers**. Cambridge: CUP, 1997.
- LAKOFF, G. Position paper on metaphor. **Theoretical Issues in Natural Language Processing (TINLAP)** 3: 173-176, 1987.

MEMIŞ, E. K.; ÖZ, M. The Impact of Inquiry Process on the Cognitive Process Dimensions of Nontraditional Writing. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, [S.l.], v. 5, n. 20, 2014. p. 1158.

RODRIGUES, R. F. L. (Org.). **Linguística Cognitiva e Comunicação Científica**: questões teóricas, pedagógicas e tecnológicas. Campinas: Editora Pontes, 2021.

RODRIGUES, R. F. L.; ROSA, H. M. H. C. Semântica e Comunicação Científica: um estudo linguístico-cognitivo da narratividade e da figuratividade de um artigo na área de Humanidades. In: Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues. (Org.). **Linguística Cognitiva e Comunicação Científica**: questões teóricas, pedagógicas e tecnológicas. Campinas: Editora Pontes, 2021, p. 15-42.

RODRIGUES, R. F. L. A ciência é uma jornada: um projeto remodelado como programa de pesquisa linguística em Comunicação Científica com uso de Data Science. **Sinergia** (IFSP), v. 20, Edição Especial - Comunicação Científica, Cognição e Persuasão, 2019, p. 60-81. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/issue/view/94>>. Acesso em: 19 Set. 2021.

RODRIGUES, R. F. L.; BAPTISTA, A. E.. Design thinking tools for scientific storytelling: a didactic innovation. **Proceedings of the 13th Annual International Technology, Education and Development Conference**, INTED 2019. Valencia, Spain. 11th-13th March, 2019.

---

---

O III Siabralitec ocorreu no formato online entre os dias 25 e 27 de novembro de 2020, com o apoio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Câmpus Ouro Preto e do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Câmpus Panambi. Nele, professores da carreira EBTT, profissionais da área de língua inglesa e estudantes do curso de Letras puderam submeter seus resumos para apresentação. Alguns destes textos foram aprovados para comporem essa coletânea que passa, então, a reunir trabalhos apresentados durante a terceira edição do Siabralitec. Os oito artigos que compõem essa coletânea dão pistas da diversidade, pertinência, qualidade e reflexão realizadas na Rede Federal de Educação. Todos os trabalhos publicados aqui são de autoria de pesquisadores que atuam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que abrange os Institutos Federais, os CEFETs e o Colégio Pedro II.

---

---

