

**O USO DA FERRAMENTA FORMULÁRIO GOOGLE PARA A
PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM LÍNGUAS
ADICIONAIS NAS PERSPECTIVAS DOS MULTILETRAMENTOS
E DA DECOLONIALIDADE**

**THE USE OF GOOGLE FORMS AS A TOOL FOR PRODUCING
EDUCATIONAL MATERIALS IN ADDITIONAL LANGUAGES
FROM THE PERSPECTIVES OF MULTILITERACIES AND
DECOLONIALITY**

Guilherme Sachs¹

 0000-0002-0952-0817

Kelly Cristinna Frigo Nakayama²

 0000-0001-9342-3712

Enviado em: 30/08/2024

Aceito em: 13/12/2024

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o uso da ferramenta Formulário Google na produção de materiais didáticos em línguas adicionais, com foco na língua espanhola, na perspectiva dos multiletramentos e da decolonialidade. Apresentamos uma breve reflexão sobre o conceito de materiais didáticos (Coracini, 1999), a inserção de tecnologias na educação (Freire, 1995) e a necessidade urgente da decolonialidade do saber (Walsh, 2017). Para isso, destacamos dois projetos realizados no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba: um projeto de formação continuada para professores/as de línguas intitulado “Formulário Google como Ferramenta Pedagógica para a Produção de Materiais Didáticos em Línguas” (FG) e outro intitulado “Multiletramentos nas aulas de espanhol no IFPR-Telêmaco Borba: estudo e construção de conteúdos sobre a diversidade cultural e de linguagens” (MAE-IFPR), cujas atividades foram atreladas ao primeiro. Apresentamos exemplos de atividades sobre gênero e trabalho, desenvolvidas pelo autor e pela autora deste artigo, seguindo uma proposta que considera a Pedagogia dos Multiletramentos e a Decolonialidade, com o objetivo de promover a reflexão, a criticidade e a ruptura de estereótipos no contexto de ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua; colonialismo; questões de gênero; recursos didáticos.

¹ Mestre em Estudos da Linguagem (UEL) e doutorando em Ciências Sociais Aplicadas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba. E-mail: guilherme.sachs@ifpr.edu.br.

² Mestra em Letras (UEPG) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba. E-mail: kelly.frigo@ifpr.edu.br.

ABSTRACT: This article presents a reflection on the use of Google Forms as a tool in the production of educational materials for additional languages, with a focus on Spanish, from the perspectives of multiliteracies and decoloniality. We offer a brief reflection on the concept of educational materials (Coracini, 1999), the integration of technologies in education (Freire, 1995), and the urgent need for the decoloniality of knowledge (Walsh, 2017). To this end, we highlight two projects carried out at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Paraná - Telêmaco Borba Campus: a continuing education project for language teachers titled "Google Forms as a Pedagogical Tool for the Production of Educational Materials in Languages" (FG) and another titled "Multiliteracies in Spanish Classes at IFPR-Telêmaco Borba: Study and Development of Content on Cultural and Language Diversity" (MAE-IFPR), whose activities were linked to the former. We present examples of activities on gender and work, developed by the authors of this article, following a proposal that considers the Pedagogy of Multiliteracies and Decoloniality, with the aim of promoting reflection, critical thinking, and the breaking of stereotypes in the context of teaching and learning additional languages.

KEY WORDS: language teaching; colonialism; gender issues; educational resources.

Introdução

A cada dia surgem mais recursos digitais que facilitam a coleta, a organização e o tratamento de informações. Por vezes, não conseguimos acompanhar todas as novidades que aparecem em aplicativos e em programas para dispositivos móveis e computadores. Por conta disso, faz-se cada vez mais necessária, na atividade docente, a participação em cursos de formação continuada que tragam algumas dessas novidades que podem ser aplicadas no contexto educacional, a fim de aprimorar e atualizar as práticas em sala de aula. Isso se torna ainda mais urgente se considerarmos que nem todo recurso tecnológico foi pensado para contribuir com a decolonialidade do saber, do ensinar e do existir (supomos, na verdade, que a maioria não). Na década de 90, Freire (1995, p.98) já fazia referência às tecnologias, apontando que “Depende de quem usa a favor de quem e para quem”. Nesse sentido, Costa; Beviláqua; Fialho (2020, p.3), refletem que a preocupação de Freire se relacionava às intenções das ações humanas no uso das tecnologias, e não ao recurso em si. No mesmo sentido, os autores destacam que, nas práticas educacionais e nas escolas, Freire defendia que “os computadores (e as tecnologias, de modo geral), em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos(as) estudantes” (Costa; Beviláqua; Fialho, 2020, p.3).

Para o ensino de línguas adicionais, inúmeros recursos são criados diretamente pensados para essa aprendizagem, como o Duolingo e o Voxy, por exemplo. Também há aplicativos de quiz, dicionários, dentre tantos outros. Entretanto, há recursos desenvolvidos inicialmente para outras finalidades que podem ser aplicados no ensino de Línguas Adicionais. O recurso Formulários Google é um exemplo. Ele permite

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

disponibilizar textos, imagens e vídeos para se criar formulários que podem, facilmente, ser adaptados para a criação de atividades para a aprendizagem de línguas.

Diante dessa necessidade, o autor deste trabalho organizou e ofertou, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba, um projeto de formação continuada para professores/as de línguas intitulado “Formulário Google como Ferramenta Pedagógica para a Produção de Materiais Didáticos em Línguas” (FG). O projeto foi planejado para atuar em duas frentes: 1. fornecer um curso de formação continuada para docentes de línguas e; 2. construir um banco de materiais didáticos para uso no Centro de Línguas do IFPR - Campus Telêmaco Borba.

Inicialmente, com o curso planejado em 2019 e efetivado presencialmente em fevereiro de 2020, esperava-se ampliar o rol de ferramentas para uso na produção de materiais didáticos. Entretanto, com a suspensão das atividades presenciais no Campus Telêmaco Borba, devido à pandemia de Covid-19, a partir de 17 de março daquele ano, o curso passou a ser um projeto de formação que antecipou a necessidade de domínio de recursos tecnológicos digitais por parte de docentes para que as atividades pudessem ocorrer. Os/As docentes cursistas relataram, posteriormente, como o curso os/as havia auxiliado na planificação de materiais didáticos para uso nas aulas remotas que se prolongaram por quase dois anos letivos.

Já em meio ao afastamento presencial, a autora deste trabalho e docente cursista do curso supracitado passou a integrar a equipe do projeto FG e atrelou a ele as atividades produzidas em outro projeto de sua autoria: “Multiletramentos nas aulas de espanhol no IFPR-Telêmaco Borba: estudo e construção de conteúdos sobre a diversidade cultural e de linguagens” (MAE-IFPR).

O MAE-IFPR propõe, desde a sua criação, repensar estratégias e construir atividades que permitam incorporar com maior amplitude conteúdos literários e culturais nas aulas de espanhol como língua adicional no IFPR-Telêmaco Borba, considerando as diferentes culturas e linguagens existentes no contexto escolar e no mundo hispânico. Desse modo, o projeto visa contribuir no âmbito do ensino de línguas do Campus Telêmaco Borba com atividades que promovam a decolonialidade. Para isso, partimos de uma definição de cultura abrangente, além da pesquisa em diferentes suportes. A proposta foca na elaboração de atividades que englobem produções audiovisuais, cinematográficas e literárias para serem trabalhadas nas aulas de espanhol, formando um acervo de atividades a serem atualizadas constantemente, focando, sobretudo, conteúdos culturais e os multiletramentos, na perspectiva de Moura e Rojo (2012).

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Tendo em vista que aprender uma língua adicional inclui, também, a aprendizagem de conhecimentos socioculturais, como valores, comportamentos e crenças, expressos geralmente por meio de manifestações culturais e artísticas, intrínsecos à língua, como literatura, cinema, pintura, música, entre outros, a intenção do projeto é agregar informações e ampliar o repertório cultural e o horizonte simbólico dos estudantes, para que possam transitar por diferentes contextos e situações e não apenas pelos contextos e situações de uma cultura dominante.

A princípio, o acervo de materiais era físico, mas, a partir do curso do projeto FG e da pandemia do Covid-19, as atividades do MAE-IFPR foram adaptadas para arquivos digitais, o que favorece, inclusive, o compartilhamento com outros/as professores/as.

Neste trabalho, refletimos sobre o processo de criação de materiais didáticos sob uma perspectiva decolonial do/a docente em ação a partir da experiência do autor e da autora como docentes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - Campus Telêmaco Borba, tendo em vista também suas experiências nos dois projetos aqui contextualizados.

1 Uma breve reflexão sobre materiais didáticos

Um dos materiais que mais instigam estudos é o livro didático. Esse aparato tecnológico está disponível em praticamente todas as escolas brasileiras já há muito tempo, tendo se consolidado como o recurso mais utilizado por docentes e discentes de diferentes disciplinas.

Coracini (1999, p. 18) comenta que “os artigos sobre livros didáticos procuram ora criticá-lo, mostrando a sua inadequação ao público-alvo, ora mostrar a sua pertinência como material comunicativo interessante”. A autora pontua que, no primeiro caso, geralmente, a crítica vem acompanhada de uma “nova” proposta, ou de uma ideia “inovadora”, que se preocupa com o sentido e com a criticidade dos estudantes, em detrimento à metodologia tradicional que prioriza a estrutura da língua, comum em muitos livros. A autora também menciona que as propostas expostas em estudos sobre materiais didáticos, majoritariamente, sugerem o uso de textos que versam sobre outras disciplinas, como história, geografia, ciências biológicas, fomentando o uso de materiais autênticos que iriam ao encontro dos interesses dos aprendizes. Os materiais autênticos, nesse caso, seriam um auxílio para que os/as estudantes conseguissem “enfrentar a comunicação escrita” da língua adicional. Ela ainda destaca que esse modelo condiz com o ideal previsto na abordagem comunicativa dos anos 80, que

almejava preparar estudantes para viver em um país da língua que estivessem aprendendo. No entanto, problematiza o fato de que, ao viver em determinado lugar, a linguagem oral também é relevante, ainda que a escrita permeie o cotidiano na publicidade, nos textos informativos etc.

Passeando por diferentes abordagens e métodos de ensino de línguas, a escrita e a oralidade sempre marcaram presença, salvo exceções. Da mesma forma, a compreensão leitora e auditiva também são evidenciadas, assim como os conhecimentos socioculturais, que ganham maior relevância na atualidade. Mais recentemente, ainda, passou-se a buscar também uma perspectiva decolonial, ou seja, o foco vai além das habilidades comunicativas, munindo os/as estudantes para questionarem a forma de organização social tradicionalmente aceita e empoderando mulheres, pretos e pardos, indígenas, pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, idosos/as etc. para a luta por um lugar social justo e equânime. Todas essas questões, cada uma no seu tempo, impactaram, impactam e impactarão na criação de materiais didáticos com diferentes enfoques.

Nesse percurso, o livro didático sempre esteve presente, com maior ou menor visibilidade. Mocinho ou vilão, continua auxiliando muitos docentes em sala de aula, como um norte para suas ações ou como recurso diário que garante segurança para alguns/mas. Acreditamos, entretanto, que esse norte pode ser abandonado por um sul (Freire, 2014) mais criativo e decolonial, com a criação e a adaptação de materiais pelos/as próprios docentes, sendo o livro didático apenas uma das inúmeras possibilidades de materiais.

A discussão sobre materiais didáticos, em especial o livro, ainda é destaque, não apenas no que tange ao ensino de línguas adicionais. A ausência de temas de relevância social nesses materiais, bem como as reflexões sobre o papel ativo do/a estudante, ganha visibilidade e fazem com que docentes repensem suas práticas.

Sobre os materiais de espanhol como língua adicional, por exemplo, um tema ausente em muitos livros está relacionado com a representatividade étnica e cultural de indígenas e afrodescendentes, que, quando representados/as, são, quase sempre, mencionados/as por uma ótica colonial. Essa observação, compartilhada pelo autor e pela autora do artigo, é extremamente relevante, tendo em vista a influência que os materiais utilizados têm na construção das representações sociais dos/as estudantes, e no reforço de algumas informações de senso comum por meio de atividades “culturais” superficiais, descontextualizadas, suprimidas e até mesmo estereotipadas.

Por outro lado, percebe-se também a ausência de conteúdos literários e socioculturais em muitos materiais, bem como propostas que abordem os multiletramentos e a decolonialidade. Há ainda que se considerar que as temáticas

indígenas e afrodescendentes, por vezes, são tratadas como apêndice, ou seja, como uma curiosidade a ser mencionada no meio de alguma atividade do material.

2 Produção de materiais didáticos, os multiletramentos e a decolonialidade no ensino de Línguas Adicionais

Para a elaboração de materiais didáticos, é possível considerar diferentes perspectivas e abordagens. Uma delas, presente nas produções dos autores, refere-se ao conceito de transdisciplinaridade, discutido por Santos e Sommerman (2009), que propõem a religação dos saberes fragmentados. Os autores também se alicerçam na abordagem complexa para o ensino de línguas, de Borges; Paiva (2011) e no pensamento complexo, presente nas discussões de Morin (2007).

No entanto, neste artigo iremos atentar para os estudos contemporâneos sobre multiletramentos e sobre decolonialidade. Em especial, destacamos Moura e Rojo (2012), que abordam a diversidade cultural e de linguagens na escola, bem como Walsh (2017), que traz a questão decolonial para o ensino de línguas.

Como reflexão inicial sobre o tema, Barbosa e Ribeiro (2020) apontam que: “os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres (GNL ou NLG) em seu manifesto de 1996, é uma perspectiva de letramento que considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas”.

O GNL caracteriza os multiletramentos e sustenta que eles devem ser considerados pela escola. Nesse sentido, o Grupo elaborou uma proposta pedagógica com princípios e movimentos pedagógicos conhecida como a Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, ao considerarmos a Pedagogia dos Multiletramentos em nossas produções e práticas, precisamos abranger a multiplicidade de linguagens e culturas presentes na escola e em seu entorno.

As reflexões sobre esta Pedagogia se coadunam com as diferentes leituras de mundo ou sobre o mundo. Para isso, escola e sociedade precisam estar em sintonia, de forma que a escola se integre ao mundo e o mundo à escola. Assim, conseguiremos perceber os diferentes letramentos possíveis e contribuir, por meio da prática docente, para que estudantes consigam atuar em diferentes contextos e situações com confiança.

Diante disso, percebemos que as tecnologias digitais ganham destaque, tendo em vista sua presença no cotidiano das novas gerações. Rojo (2013) comenta, em entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia - GRIM-UFC - sobre “Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens”, que “[...] Multiletramentos é justamente pensar que para essa juventude, inclusive para o

trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente” (Rojo, 2013, p.1, ENTREVISTA GRIM/UFC).

Nesse sentido, podemos inferir que as mídias digitais irão permear cada vez mais nosso cotidiano e, dessa forma, precisamos nos preocupar em inserir em nossas práticas atividades relevantes e significativas aos estudantes, que vão ao encontro dessa nova perspectiva.

[...] Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. [...] A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas (Rojo, 2013, p.1, ENTREVISTA GRIM/UFC).

São perceptíveis mudanças nos contextos sociais e tecnológicos, tanto de comunicação como de aprendizagem, e nos perguntamos o que seria mais adequado trabalhar com nossos/as estudantes, no intuito de abranger diferentes formas de construção de sentidos, conceito presente nas discussões sobre os multiletramentos.

Cope e Kalantzis (2012) consideram, na esfera das multimodalidades, o escrito, o oral, o visual, o sonoro, o tátil, o gestual e o espacial, além da sinestesia. Para o autor e a autora, é necessário conhecer várias formas de interagir em virtude dos espaços e das esferas em que circulamos. Contudo, é necessária certa adequação cultural e de linguagem. Nesse sentido, os multiletramentos na escola favorecem essa demanda e situação emergente atualmente.

Ao mencionarmos a língua adicional, essa variação de flexibilidade no que se refere à cultura e à linguagem é ainda maior, tendo em vista as diversas e diferentes interações sociais e culturais. São múltiplos os espaços sociais em que circulamos, com diferentes sujeitos, realidades e identidades, tanto no uso da nossa língua materna quanto no de uma língua adicional.

Cope e Kalantzis (2012) apontam que a multiplicidade de culturas permeia, especialmente, três âmbitos: vida profissional, vida pública e vida privada. Todas se atrelam às relações que estabelecemos nos diferentes contextos, à forma como atuamos, participamos, criamos e compartilhamos.

Em um universo amplo de diferentes culturas, uma observação pertinente é a de como compreendemos a nós mesmos. Considerando essa multiplicidade de sentidos, identidades e diferenças, os multiletramentos seriam adequados, especialmente porque reconhecem essas variedades.

Nessas perspectivas, considerando a multiplicidade de sentidos e formas de ler o mundo, é que pensamos a produção de materiais didáticos. Segundo Leffa (2003, p. 15):

a produção de materiais de ensino é uma sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem. Essa sequência de atividades pode ser descrita de várias maneiras, envolvendo um número maior ou menor de etapas. Minimamente, deve envolver pelo menos quatro momentos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo.

Refletindo sobre o ciclo recursivo destacado pelo autor, podemos afirmar que, ao produzir um material didático, mesmo considerando as etapas ou os momentos da elaboração, os quais se repetem, é necessário considerar que tais momentos permitem a ressignificação ou a reelaboração de propostas. Essas ressignificações dependerão da análise do contexto da aplicação, bem como da verificação das atualizações necessárias em decorrência da passagem do tempo.

No processo dessas construções ou ressignificações de materiais e práticas didáticas, é importante considerar pedagogias que fomentem o pensamento crítico (Tavares; Gomes, 2018) e emancipatório, possibilitando aos estudantes uma percepção mais ampla sobre diferentes modos de pensar, agir, ser, existir e resistir, por meio de ações e propostas decoloniais. Walsh (2017, p. 14) afirma que:

para mí, las pedagogías decoloniales son todo esto: son los procesos y las prácticas que animan, provocan y hacen el caminar, luchar, preguntar y sembrar de vida en estos tiempos de guerra-muerte en que la colonialidad se reconstituye en el capitalismo global³.

No mesmo sentido, Tavares e Gomes (2018) ressaltam a necessidade de pedagogias decoloniais. Para o autor e a autora, abordagens pedagógicas que ultrapassam as fronteiras das instituições educativas, integrando-as, são construídas dentro do contexto das lutas sociais. Elas representam estratégias metodológicas indispensáveis para a construção de modelos epistemológicos alternativos, decorrentes da riqueza do pluralismo cultural presente nas sociedades e instituições contemporâneas. Essas abordagens convocam os conhecimentos marginalizados, originados nas práticas de marginalização e resistência, conferindo-lhes legitimidade reflexiva ao desafiar os saberes predominantes. Essas pedagogias devem afirmar sua

³ para mim, as pedagogias decoloniais são tudo isso: são os processos e práticas que incentivam, provocam y fazem caminhar, lutar, perguntar e semear vida nestes tempos de guerra-morte em que a colonialidade se reconstitui no capitalismo global.

dimensão ontológica por meio do reconhecimento e da promoção da dignidade de todos os seres humanos, contrapondo-se a qualquer forma de discriminação. Elas irradiam princípios éticos fundamentais, como respeito, justiça, emancipação e liberdade, delineando caminhos para uma leitura crítica do mundo, inclusive daquilo que ainda não foi compreendido, e intervindo na reinvenção social.

Tavares e Gomes (2018, p. 62) ainda destacam que:

as lutas sociais, bem como as instituições educacionais são cenários pedagógicos de aprendizagem solidária, de diálogo, de reflexão e ação. A relação entre o pedagógico, o intercultural e o decolonial parece-nos ser indissociável para a dissolução das estruturas coloniais do poder, do conhecimento e do ser e para a abertura de horizontes de esperança na construção de uma sociedade de justiça social e de humanização de todos os seres humanos, independentemente da sua cor da pele, do gênero, orientação sexual, política, religiosa e cultura.

O autor e a autora enfatizam que as lutas sociais e a relação entre as práticas pedagógicas, interculturais e decoloniais são fundamentais para a ruptura das estruturas coloniais de poder, promovendo, assim, uma sociedade mais justa, igualitária, humanizadora e menos preconceituosa.

Na sequência, trazemos um relato que, em sintonia com a Pedagogia dos Multiletramentos e Decoloniais, pode contribuir e orientar a produção de materiais didáticos. Importante ressaltar que não se pretende minimizar a importância do ensino linguístico-discursivo do idioma, mas levar em conta que, junto ao ensino-aprendizagem de um idioma, “é possível desconstruir ideologias, valores e modos de entender o mundo e a si mesmo – atuando nele –, principalmente aqueles que buscam invisibilizar, precarizar ou descartar física e ideologicamente o outro” (Moreira Júnior, 2021, p. 67).

3 Relato de produção de materiais didáticos pelo Formulário Google para o ensino de espanhol no contexto da Educação Profissional e Tecnológica

Os materiais produzidos e aqui comentados, como já dito, são frutos da experiência em dois projetos do IFPR - Campus Telêmaco Borba. No contexto desse trabalho, entendemos como material didático toda produção física ou digital que apresenta conteúdos e/ou atividades produzidos com o intuito de servirem para a aprendizagem de algum tema ou disciplina (jogo educacional, livro didático, apostilas, produções audiovisuais etc.). Portanto, quando nos referimos aos materiais didáticos, de modo geral, estamos nos referindo a diversos tipos de produções e gêneros textuais.

Já nessa seção, em específico, os materiais didáticos comentados referem-se, exclusivamente, à produção de formulários na ferramenta do Google com o uso de textos, imagens, vídeos etc., sob a perspectiva dos multiletramentos e também da decolonialidade.

Outro ponto a esclarecer é que o que aqui chamamos de material didático são produções que podem conter em si outras produções que, inicialmente, não foram feitas com o intuito de serem didáticas para o ensino escolar ou especificamente para este contexto, mas sim produções que foram didatizadas. Vieira (2012, p. 68) define que a didatização refere-se ao “complexo processo de exploração do texto autêntico por meio de técnicas didáticas que visam torná-lo acessível e compreensível aos[/às] alunos[/as], fazendo que este seja realmente um instrumento de ensino-aprendizagem da língua alvo”.

Como exemplo, podemos citar parte de uma atividade (Figura 1) que visa à prática escrita do espanhol por meio de uma reflexão sobre igualdade de gênero e como essa temática se reflete na linguagem. Essa atividade faz parte de uma unidade construída com o intuito de trabalhar principalmente o vocabulário referente às profissões e aos ofícios. Entretanto, julgamos que trabalhar apenas um campo semântico e uma série de possibilidades de uso dessas palavras para a construção de frases é muito raso para promover um alunado crítico que reflete sobre várias questões que permeiam esse vocabulário (relações de gênero, de trabalho, capitalismo etc.). Acreditamos que uma atividade decolonial deve colocar também em evidência contradições do modelo de sociedade dominante: patriarcal e hetero-cis-normativa. Desse modo, buscamos produzir atividades que aliassem o aprendizado de novo vocabulário às relações de poder.

Figura 1 - Atividade com material didatizado

Las líneas traen los nombres de las profesiones, mientras que en las columnas hay definiciones de un diccionario monolingüe. Relaciona las dos columnas. *

	Cartero(a)	Científico(a)	Actriz	Carnicero(a)	Jardinero(a)
Mujer que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona cuyo oficio es repartir las cartas del correo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona que vende carne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que se dedica a una o más ciencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona que por oficio cuida y cultiva un jardín.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Para essa atividade, utilizamos o gênero textual verbete de dicionário. Os verbetes selecionados não foram produzidos para o “Diccionario de la Real Academia” com finalidade didática. Foram, portanto, didatizados para instigar a reflexão proposta. Aqui “a didatização não implica em alterações, adaptações ou simplificações promovidas no texto autêntico [...], mas sim, na elaboração de atividades com base em tal texto” (Vieira, 2012, p. 69). A seguir, passamos para um relato de cada atividade do FG produzido.

Inicialmente, propomos que os/as estudantes assistissem a dois vídeos disponíveis na plataforma YouTube. O Formulário Google permite anexar os vídeos dessa plataforma sem que haja necessidade de que se abra uma nova aba ou janela (conforme Figura 2). Esses materiais exploram o vocabulário das profissões e dos ofícios em espanhol e servem para introduzir a temática principal do aprendizado do espanhol, bem como praticar a compreensão auditiva.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
 Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Figura 2 - Atividade inicial de vocabulário

A continuación, encuentras dos videos sobre las profesiones en español. Amplía tu vocabulario. Ve los videos tres veces cada repitiendo los nombres de las profesiones. Así, practicas la pronunciación y puedes fijar el vocabulario.

Las Profesiones



Más profesiones



Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Vale ressaltar que consideramos que, em uma proposta decolonial para o ensino de línguas, há objetivos que vão além do aprendizado linguístico, por isso, exploramos também como temática principal as relações de gênero e trabalho.

Nesse sentido, a segunda atividade da unidade (Figura 3) tem por objetivo ensinar uma breve estrutura para que os/as estudantes falem de si mesmos no tema profissões e pratiquem a produção escrita. Essa atividade pode ser, posteriormente, trabalhada também oralmente, momento em que o/a docente pode observar as escolhas feitas por cada gênero e incluir uma discussão sobre essas escolhas, ou seja, o quanto delas são moldadas pela vivência em uma sociedade patriarcal. Importante incluir na discussão, com o aprendizado do idioma, conforme Maiato e Carvalho (2020), que a categoria

social de pertencimento conhecida como gênero está impregnada de significados que influenciam os comportamentos de homens e mulheres. Isso ocorre em uma lógica determinista que atribui características, interesses e habilidades a ambos com base em diferenças biológicas. Essas autoras ainda acrescentam que “sem dúvida, as representações profissionais e os papéis sociais associados ao gênero que são culturalmente construídos e armazenados nas memórias de meninos e de meninas, direcionam seus modos de ser e de estar no mundo” (Maiato; Carvalho, 2020, p. 511). Outros textos na língua-alvo podem ser trazidos nesse momento para enriquecer o aprendizado nas duas frentes: língua-alvo e decolonialidade do pensamento.

Figura 3 - Atividade sobre interesses do/a estudante

Para contestar la pregunta a continuación, puedes utilizar la siguiente estructura:
Me gustaría ser... Esta profesión es...

Y tú, ¿qué profesión te gustaría ejercer? Escribe un párrafo sobre esta profesión. *

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

A terceira atividade (Figura 4) busca incentivar os/as estudantes na prática de leitura e, ao mesmo tempo, ativar esforços cognitivos para relacionar as colunas conforme conhecimentos prévios do espanhol e da semelhança dessa língua com a língua portuguesa, língua materna de nosso público-alvo. Nessa atividade, o autor e a autora do material evitaram utilizar apenas o masculino, como se observa em vários materiais didáticos. Desse modo, empregamos esforços para derivar o gênero das profissões, pois não acreditamos na generalização no masculino como uma forma natural, mas sim como uma forma que carrega uma visão de mundo colonizadora. Refletindo agora sobre a atividade, talvez, fosse preciso “radicalizar” ainda mais, incluindo uma derivação não binária, em uma linguagem neutra, afinal “a construção de uma linguagem neutra diz respeito não somente à representatividade das mulheres, mas também a de outros gêneros, para além daqueles definidos em uma lógica binária: os gêneros não binários” (Oliveira, 2022, p. 181). Estudantes de gênero

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

não-binário estão nas escolas, aprendendo todo tipo de conhecimento. Será que, ao sentirem representação em uma atividade, não podemos estar abrindo portas para uma aprendizagem mais efetiva por parte desse público?

Figura 4 - Parte da atividade definição de dicionário

Ahora, vas a pesquisar y aprender un poco más del vocabulario de las profesiones y oficios. Para contestar la actividad abajo, debes pesquisar en diccionarios. Sugerencias de diccionarios:
<https://dle.rae.es/diccionario>
<https://www.wordreference.com/>
<https://www.linguee.es/>
<https://es.bab.la/>

Las líneas traen los nombres de las profesiones, mientras que en las columnas hay definiciones de un diccionario monolingüe. Relaciona las dos columnas. *

	Cartero(a)	Científico(a)	Actriz	Carnicero(a)	Jardinero(a)
Mujer que interpreta un papel en el teatro, el cine, la radio o la televisión.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona cuyo oficio es repartir las cartas del correo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona que vende carne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Que se dedica a una o más ciencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persona que por oficio cuida y cultiva un jardín.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

A atividade mostrada acima, bem como a próxima a ser explorada, permite a inclusão do link do/s dicionário/s para que o/a estudante possa explorar o gênero textual em seu suporte original, podendo inclusive ter informações adicionais. Sendo

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>

Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

assim, é dada maior possibilidade ao/à estudante de significar a atividade dentro de um contexto mais amplo, favorecendo também os multiletramentos.

A atividade mostrada a seguir (Figura 5) traz uma reflexão sobre gênero e uma ocupação majoritariamente exercida por mulheres.

Figura 5 - Atividade reflexão gênero

El diccionario de la lengua española de la Real Academia Española es una de las más importantes obras que "busca recoger el léxico general utilizado en España y en los países hispánicos". Puede ser consultado en el sitio <https://dle.rae.es/>. Todos los años, él sufre cambios y actualizaciones. A continuación, encuentras diferencias en la búsqueda por la expresión "ama de casa" en los años de 2010 y de 2020.

Ama de casa: Mujer que se ocupa de las tareas de su casa (definición encontrada en 2010).

Amo, ma de casa: Persona que se ocupa de las tareas de su casa (definición encontrada en 2020).

Explica con tus palabras las diferencias de los resultados de la búsqueda. *

Sua resposta

¿Qué habrá causado la diferencia en los resultados en el espacio de 10 años? *

Escribe tu opinión.

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

O viés decolonial dessa atividade está relacionado à problematização dos cuidados de uma casa serem majoritariamente delegados a uma mulher. É possível abordar, também, que apenas em 2020 o verbete “amo de casa” foi incluído no dicionário RAE (Real Academia Española), mostrando que as mudanças sociais e culturais podem influenciar mudanças linguísticas, o que reforça que as línguas estão em constante movimento e transformação. As palavras não são sinais com significados

estáticos e eternos, mas adquirem significado em um contexto específico de tempo e espaço, na comunicação entre interlocutores/as. Isso transforma essas palavras em signos ideológicos que se entrelaçam para formar enunciados (Nespoli-Ramos, 2019).

Ainda nessa atividade, também é possível explorar o quão recente é essa mudança no que é considerado o principal dicionário da língua espanhola. Com isso, pode-se explorar como o patriarcado colonial ainda está muito presente na cultura ocidental, cristã, com a qual o Brasil mantém laços bastante próximos.

Ainda explorando a derivação de “ama de casa” para “amo de casa”, segue-se a próxima atividade (Figura 6).

Figura 6 - “Ama de casa” e “Amo de casa” em buscador.

También sobre las expresiones "Ama de casa" y "Amo de casa", podemos ver en diciembre de 2020 que la búsqueda por estos términos en Google ya trae una diferencia en la cantidad de resultados. Verifica abajo.

Búsqueda por la expresión "Ama de casa"

Google "ama de casa" Cerca de 24,500,000 resultados (0.32 segundos)

Búsqueda por la expresión "amo de casa"

Google "amo de casa" Cerca de 690,000 resultados (0.41 segundos)

Crea una hipótesis para explicar la diferencia expresiva que ocurre en la cantidad * de resultados de las dos expresiones. ¿Por qué hay una diferencia de 24,9 millones frente a 690 mil?

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Com essa atividade de produção textual na língua-alvo, os/as estudantes são levados/as a perceber que, ainda no tempo presente de seus estudos (ou muito

próximo desse tempo), as mudanças que se discutem, junto ao aprendizado do idioma, ainda não se concretizaram plenamente. É possível discutir que o número de resultados no buscador para cada um dos termos tem relação com o que a sociedade espera de cada um dos papéis de gênero e por isso uma prevalência muito superior de resultados para “ama de casa”. Aqui, vale esclarecer que os algoritmos não são entidades neutras. As fórmulas matemáticas que direcionam as decisões automatizadas são feitas por seres humanos que têm valores (Noble, 2022).

A penúltima atividade da unidade (Figura 7) trabalha a derivação do masculino e feminino de algumas profissões. Nesse momento, o/a docente pode iniciar a discussão sobre o papel social de cada profissão e o status que cada uma delas adquire uma lógica colonial, permitindo que se construa um contradiscurso à hierarquização tão característica ainda na sociedade brasileira.

Figura 7 - Derivação de feminino e masculino de profissões

A continuación, escribe el masculino o el femenino de las profesiones presentadas.
Ejemplo: Abogada: Abogado; Profesor: Profesora.

Periodista *

Sua resposta _____

Actriz *

Sua resposta _____

Mayordomo *

Sua resposta _____

Peluquera *

Sua resposta _____

Albañil *

Sua resposta _____

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Por fim, como última atividade (Figura 8), propõe-se uma nova produção escrita sobre existir ou não direcionamento de gênero nas profissões.

Figura 8 - Derivação de feminino e masculino de profissões

Ahora, ¡opina! ¿Crees que hay profesiones que son solo para hombres y otras que * son tan solamente para mujeres? Explica y ejemplifica.

Sua resposta

Fonte: Acervo projeto FG (2020).

Como se trata de uma questão que incentiva o/a estudante a expressar sua opinião sobre o tema, é importante, na leitura dos textos, ouvir com respeito cada ideia apresentada. Contudo, há que se contrapor eventuais discursos reforçadores de ideais não igualitários entre os gêneros, possibilitando decolonialidade do pensar; afinal é função da escola a promoção da equidade entre as pessoas e trazer outras vozes que se contrapõem às hegemônicas. Nesse sentido, é importante reforçar que ouvir com respeito não é sinônimo de concordar com as opiniões apresentadas, mas sim propiciar um ambiente em que se revelam discursos e colocam em pauta que visão de mundo os sustentam. Em contextos educacionais e pedagógicos, a pedagogia decolonial não apenas procura revelar as cicatrizes deixadas pelo colonialismo na organização e na fundação das sociedades, mas, acima de tudo, busca uma prática baseada na insurgência propositiva em prol da construção de abordagens alternativas de ensino e aprendizagem. Essas abordagens visam criar ambientes mais democráticos, diversos e plurais, alinhados com a complexidade das experiências humanas (Moreira Júnior, 2021).

Considerações finais

As chamadas pautas identitárias são bastante atacadas por supostamente não contribuírem com uma mudança significativa da organização social. Segundo essas alegações, a luta antirracista, por igualdade de gênero e sexualidade etc. não têm papel relevante para a ruptura no modo de dominação vigente, tampouco para alterar o modo de produção, atualmente predominante, o maior causador das desigualdades.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

Entretanto, é importante salientarmos que "a desconstrução de estereótipos pode ser uma forma de combater a desigualdade" (Doris Matos, 2020, p. 123). Entendemos que, quando se destroem estereótipos que servem para rebaixar determinados grupos, estamos contribuindo para dissolver formas de ver esses grupos que servem para justificar sua dominação e inferiorização. O rebaixamento e, mais gravemente, a desumanização do Outro historicamente sempre foram utilizados para justificar dominações, opressões e, inclusive, massacres. Portanto, o combate a estereótipos não se trata de pauta identitária inócua como querem alguns, trata-se, antes, de parte da luta para uma nova forma de organização social.

Dito isso, acreditamos que todas essas reflexões das chamadas pautas identitárias precisam estar presentes no ensino de línguas, promovendo a decolonialidade do pensamento e a aprendizagem de língua de modo contextualizado, crítico, pessoalmente vantajoso, mas, acima de tudo, socialmente útil para a construção de uma sociedade que rompa com os séculos de colonialidade.

Assim, a partir de reflexões sobre gênero e trabalho, este artigo pontuou alguns aspectos que consideramos relevantes para uma abordagem dos multiletramentos e decolonialidade nos materiais e práticas pedagógicas/didáticas. No entanto, trata-se de reflexões e sugestões iniciais, pois a trajetória para a mudança do status quo na educação ainda é longa. Nesse sentido, professores/as são figuras centrais para as mudanças ou a perpetuação de práticas e estereótipos. Dessa forma, precisamos, também, nos decolonizar enquanto docentes, para assim podermos pensar a escola, os materiais didáticos e nossas ações de maneira decolonial, humanística e emancipatória.

Referências

- BARBOSA, Jacqueline. RIBEIRO, Victor Schlude. *Multiletramento*. Tecnologias, letramentos, ensino. TECLÉ - Tecnologia Letramentos Ensino, 2020. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/multiletramentos/>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- CORACINI, M.J. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- COSTA, Alan Ricardo; BEVILÁQUA, André Firpo; FIALHO, Vanessa Ribas. A atualidade do pensamento de Paulo Freire sobre as tecnologias: letramentos digitais e críticos. *Olhar de Professor*, v. 23, p. 1-16, 2020.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

<https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/index>
Macapá, v. 14, n. 3, 2º sem., 2024.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2014.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. *Literacies*. Cambridge University Press, 2012.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. *Polifonia*, v. 27, n. 46, p. 116-134, 2020.
- MAIATO, Alexandra Moraes; CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Os estereótipos de gênero relacionados à dimensão profissional nas representações dos/as estudantes adolescentes. *Revista Thema*, v. 17, n. 2, p. 509-523, 2020.
- MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. Por uma pedagogia decolonial no ensino de língua espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 30, p. 63-81, 2021.
- MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NESPOLI-RAMOS, Rita de Cássia Antonia. Presidenta ou a presidente: Além das questões linguísticas. *Revista Linguagem*, v. 31, n. 1, p. 87-105, 2019.
- NOBLE, Safiya Umoja. *Algoritmos da opressão: como os mecanismos de busca reforçam o racismo*. Santo André - SP: Editora Rua do Sabão, 2022.
- OLIVEIRA, Samuel. A linguagem neutra e o ensino de língua portuguesa na escola. In: OTHERO, Gabriel de Ávila; BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. *Linguagem "Neutra"*. Língua e Gênero em Debate. São Paulo: Parábola, 2022. p. 177-195.
- ROJO, Roxane. *Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens*. Entrevista ao Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia - GRIM-UFC, 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-eaprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 07 nov. 2022.
- TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018.
- VIEIRA, Daniela Aparecida. *A didatização de materiais autênticos para o ensino do italiano língua estrangeira*. 2012. 278 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir*. Columbus: Alternativas. E-Book, 2017.