

MULTILETRAMENTO E EMANCIPAÇÃO PARA APRENDIZES DE LÍNGUA
IMIGRANTES DIGITAIS: POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIAMULTILITERACY AND EMANCIPATION FOR DIGITAL IMMIGRANTS
LEARNERS OF ENGLISH LANGUAGE: FOR A PEDAGOGY OF AUTONOMYElkerlane Martins de Araújo Moraes¹

RESUMO: No cenário pós-moderno em que nos movemos, exigências globais substanciam a relação educação e economia em todas as esferas, delegando à educação o papel de promover os objetivos de diferentes grupos sociais. Em decorrência, há uma disputa, sobretudo, respectiva aos currículos, que interfere no agir do professor. Essa realidade, acrescida dos avanços tecnológicos estreados pela globalização, tem demandado uma revisão nas bases curriculares e práticas pedagógicas que culmina num “deslocamento de identidade local para identidade global” (HALL, 2005). A partir disso, este artigo propicia reflexões sobre a agência do professor de língua inglesa (LI) no âmbito das TICs, considerando o contexto híbrido constituído pelos “nativos”, da era digital, e os “imigrantes” (PRENSKY, 2001). Derivado de uma pesquisa explicativa exploratória ancorada na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), este ensaio traz uma experiência de letramento por meio da LI, no âmbito do PRONATEC, utilizando o *Google* tradutor como recurso pedagógico. Como resultado, o artigo apresenta um processo efetivo de letramento em três dimensões: a) inclusão digital e autonomia da aprendizagem; b) (re)conhecimento das estruturas linguísticas da língua nativa, e c) contato com as estruturas linguísticas da língua inglesa.

Palavras-chave: *Google* tradutor; Nativo digital; Imigrante; Ensino de língua Inglesa.

ABSTRACT: In the postmodern scenario in which we move, global demands substantiate the relation between education and economy in all social spheres, delegating to education the role of promoting the goals of different social groups. As a result, there is a dispute, especially concerning the curricula, which interferes with the teacher's action. In addition to technological advances brought by globalization, this scenario has demanded a revision in the curricula bases and pedagogical practices that culminates in a "local identity displacement to global identity" (HALL, 2005). In this sense, this article offers reflections on the English language teacher's agency in the ICT context, considering the hybrid context of the digital "natives" and digital "immigrants" (PRENSKY, 2001). Derived from an exploratory research based on the Pedagogy of Autonomy (FREIRE, 1996), this essay brings an experience of literacy through the English Language, within PRONATEC, using *Google* translator as a pedagogical resource. As a result, the article presents an effective literacy process in three dimensions: a) digital inclusion and autonomy of learning; b) native language linguistic structures (re)cognition, and c) contact with the English language linguistic structures

Keywords: *Google* translator; Digital Native; Immigrant; English Language Teaching.

¹ Professora de língua inglesa do IFTO. Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL/UnB). E-mail: elkerlane@ifto.edu.br

INTRODUÇÃO

Em um trabalho realizado com estudantes do curso Técnico de Meio Ambiente, promovido pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no interior do Tocantins, uma abordagem metodológica, assumida no calor das circunstâncias, nas disciplinas de Língua Inglesa (LI) e Língua Portuguesa (LP), evidenciou possibilidades e produtividade do trabalho interdisciplinar com essas disciplinas. Em função do pouco tempo disponibilizado, 20 horas presenciais para cada disciplina, optei pelo trabalho interdisciplinar ensejando dinamizar as atividades. Conforme a estrutura dos cursos à distância prevista pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação² (LDB) apenas vinte e cinco por cento do curso é presencial, sendo as demais horas realizadas à distância e, em geral, por meio de plataformas de aprendizagem mediadas pelo computador, no nosso caso pela plataforma *Moodle*³. Nesse contexto, os aprendizes deviam ter conhecimentos básicos de informação tecnológica para manuseio da plataforma, o que ao longo do trabalho foi possível constatar que somente cinco por cento dos aprendizes eram alfabetizados digitais, aumentando em muito nosso desafio.

Ao ponderar sobre o desafio que me foi imposto por meio dessa experiência, na qual tive que assumir uma postura metodologicamente subversiva (LEFFA, 2012) frente a uma situação inesperada, constatamos que grande parte dos impasses vivenciados pelo professor na atualidade advém da luta de diferentes classes sociais reivindicando “o reconhecimento da identidade específica de grupos” (PAIVA, 2006, p.11). Esses movimentos sociais incidem sobre a educação, considerada agente de promoção dos objetivos desses grupos, gerando uma disputa, sobretudo, respectiva aos currículos escolares e, portanto, incidindo no agir docente.

Essa disputa, segundo Mattos (2006, p.152) surge de duas posições dicotômicas, de um lado, os economicistas que postulam que a solução para os problemas sociais do país está relacionada ao desenvolvimento econômico, sendo a cultura é uma questão decorrente. Em oposição, os culturalistas defendem a ideia de que somente mudanças na cultura podem alterar aspectos, ou toda ordem social. Entretanto, há quem defenda ambas as posições, considerando as questões econômicas e culturalistas igualmente relevantes para disseminar a injustiça social (FRASER, 2001). Independente da dicotomia, as políticas educacionais emanam de necessidades e exigências sociais diversas e são delineadas buscando supri-las como forma de garantir o direito dos cidadãos à educação. Como principais agentes de acesso ao conhecimento, no seio escolar, os professores constantemente são desafiados a suprir essas necessidades, independentemente de quais grupos elas emirjam.

Como parte das transformações no âmbito educacional na pós-modernidade, o que se tem observado é a paulatina substituição do professor de línguas por ferramentas virtuais de aprendizagem como parte de políticas públicas no país. Este é o caso do curso autoinstrucional de língua inglesa da plataforma virtual *My English Online*⁴, que faz parte do programa do governo federal, Inglês sem Fronteiras. Ciente do panorama que se impõe à nossa frente, permeado de informação tecnológica, nosso pensamento a respeito seria comungar ambos, ou seja, ao invés de suplantarem o protagonismo do professor, as ferramentas virtuais de aprendizagem poderiam ser incentivadas como ferramentas

² Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

³ MOODLE é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual.

⁴ <http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital96_2017_MEO.pdf> Acesso em 12 mar. 2018.

coadjuvantes do agir docente. A respeito, Leffa (2003) adverte que a disposição social de substituir o real pelo virtual ameaça a existência humana em todos os aspectos da vida.

Por outro lado, a convergência do real com o virtual rompe as barreiras que separam um país do outro, como também, as que separam as pessoas dos objetos. Enfim, postula que “a convergência corrige as divergências” (LEFFA, 2003, p.18). Nesse sentido, o trabalho realizado por meio da ferramenta de tradução do *Google* nos possibilitou essa convergência, propiciando um processo de letramento em pelo menos três dimensões: a) inclusão digital de imigrantes digitais e autonomia da aprendizagem; b) (re)conhecimento das estruturas linguísticas da língua nativa, e c) contato com as estruturas linguísticas da língua inglesa. Algo que discutiremos ao longo do texto.

Contexto de prática: Pronatec, Ensino de LI e inclusão digital

Dentre as políticas de ampliação da educação, por meio do Pronatec foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4.300 municípios. Em 2015, foram 1,3 milhão de matrículas. Na cidade de Pedro Afonso, Estado do Tocantins, o curso de Técnico em Meio Ambiente foi promovido no primeiro semestre de 2012, pelo Instituto Federal do Tocantins (IFTO), cuja especialidade é a oferta de cursos profissionalizantes no contexto do Estado do Tocantins. Dentre as disciplinas do curso estavam inseridos o Inglês Instrumental e o Português, que ficaram a nosso encargo. Em função de sua característica primordial, que é atender as necessidades do aprendiz em consonância com sua área de atuação profissional, atual ou prospectivamente, a abordagem de língua instrumental vem sendo cada vez mais difundido no mundo globalizado e cada vez mais requerido no contexto escolar, desde o Ensino Médio⁵.

Focalizando as necessidades dos aprendizes/profissionais, seja num sentido mais amplo em que se requer o domínio de um conjunto de habilidades, seja para um fim mais específico em que se requer apenas uma ou duas habilidades para desempenhar eficazmente uma tarefa, os teóricos da abordagem instrumental (ROBINSON, 1980; KENNEDY E BOLITHO, 1984; HUTCHINSON E WATERS, 1987, entre outros), desenvolvem materiais didáticos direcionados para atender a aprendizes/profissionais nas diversas esferas do mercado de trabalho.

Levando em conta as peculiaridades do curso em tela, especialmente o formato (virtual) e a modalidade (semipresencial), optamos por desenvolver um trabalho que envolvesse a leitura e produção textual em língua portuguesa em interação com atividades em língua inglesa; tendo como foco esta última, dada sua relevância no contexto global e as oportunidades de trabalho que a LI propicia ao usuário, tanto no contexto local quanto no global. Assim, nosso escopo neste trabalho é refletir sobre o uso do *Google* tradutor como ferramenta para o ensino de língua inglesa, almejando encetar uma prática de ensino de LI emancipadora no âmbito da educação profissional.

Na tentativa de explicar as motivações que subjazem no processo de aquisição de uma língua durante o letramento, Gardner e Lambert (1972) ressaltam a relevância da atitude de um aluno/aprendiz diante da língua alvo e afirmam que há dois tipos de motivação: a motivação *integrativa* e a motivação *instrumental*. Iluminando as duas posições, os autores utilizam o contraste entre as duas visões para esclarecê-las.

⁵ Refiro-me aos cursos de Ensino Médio Integrado a uma modalidade profissionalizante ofertados nas instituições de ensino especializadas na oferta de ensino profissionalizante, como é o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil.

Assim, pode-se dizer que um aluno com motivação integrativa é aquele que deseja aprender a língua basicamente para fins de comunicação com outros falantes e interação com contextos de diferentes culturas, visando crescimento pessoal; ao passo que um aluno com motivação instrumental vê a língua como um instrumento que irá contribuir para sua formação profissional, reiterando, de certo modo, os adeptos da abordagem instrumental. Nesse sentido, posicionamos os aprendizes do curso técnico de Meio Ambiente entre os que operam instados por uma motivação instrumental, o que pode ser potencializado pela própria estrutura dinâmica do curso. Asseverando Gardner e Lambert (1972), Rancière (2002) considera a motivação como o primeiro passo para a emancipação, ou seja, trata-se de “uma vontade que rege e uma inteligência que obedece” (RANCIÈRE, 2002, p.36).

Segundo Morin (2001, p.79), com a inauguração da pós-modernidade descobriu-se a perda do futuro, ou seja, a imprevisibilidade suplantou o lugar das certezas eternizadas pela tradição. Em culturas remotas, o processo de aprendizagem por imitação ou tradição era passado de pai para filho, com o objetivo de se perpetuar o conhecimento por gerações. Evidentemente, no curso natural do desenvolvimento das sociedades, não há conhecimento que não seja afetado pelas circunstâncias historicamente ditadas pelas condições econômicas e culturais vigentes. Entretanto, há que se ressaltar que o fato de que algumas sociedades são notadamente mais desenvolvidas que outras seja prova de que a mera reprodução de conhecimentos circunscritos em um espaço-tempo descolado da realidade em vigor pode adiar o desenvolvimento de algum modo.

Influenciado pela nova ordem propalada como *Sociedade da Economia do Conhecimento*, o sistema educacional brasileiro está em meio a uma quase-crise, demandando uma reestruturação curricular, agora sob a batuta da mundialização do mercado. Articulada de modo a convergir com essas novas demandas, a educação brasileira está vivenciando um processo de comoditização, negociando suas ações entre a iniciativa privada e o estado.

Em face dessas reconfigurações no cenário educacional, desencadeadas pelo mercado, vemos uma profunda transformação no trabalho do professor na atualidade. Sendo esta alcançada pela mesma imprevisibilidade da nova *sociedade do conhecimento e do mercado*, as imediações do agir docente são por um lado ampliadas pelas generalidades globais e especializadas pelo imediatismo das demandas locais. Em outras palavras, ao docente desses novos tempos coube a tarefa de materializar os contornos profissionais dessa nova sociedade. De forma mais pontual, conforme explica Imbernón (2002, p. 29), requere-se deste que compreenda diferentes âmbitos: no plano das generalidades, o sistema, que detecta os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, que provê diretrizes gerais; e no plano das especialidades, o metodológico-curricular, o contexto geral, incluindo o contexto dos próprios componentes da educação.

E no afã de prover ações que contemplem de forma equânime as generalidades prescritas pelo sistema e o pedagógico geral, o professor reveste-se de uma dupla identidade, qual seja, de docente e de inter/pluri/multi-culturalista. Assim, nesse cenário de transformações constantes urge discussões em torno de uma Política Linguística Crítica que percebam sujeitos da pós-modernidade “como sujeitos nômades e línguas em fluxo; e percebam o dissenso como base dessa política” (SOUZA, 2015). Para tanto, é preciso submeter a natureza racional, técnica e supostamente neutra das políticas linguísticas vigentes ao “conceito de cultura linguística” (SCHIFFMAN, 1996).

A partir desse arcabouço conceitual linguístico, posiciono o professor como o principal agente de efetivação das políticas linguísticas e, portanto, deve ser apto para refletir criticamente sobre como agir de modo a atender as necessidades sociais de seus aprendizes. Dessa forma, entendo que uma política linguística que derive do agir do

professor, “considerando o seu espaço de atuação, seus saberes e a sua *práxis*, pode contribuir para que ele reveja, reflita sobre o seu saber-fazer e perceba a si próprio como intelectual capaz de questionar o que ensina, como ensina, para quem ensina e para que ensina” (GIROUX, 1999), mesmo em situações surpreendentes. Imersa nesse modo de ver a realidade educacional, no que concerne ao ensino da língua inglesa na abordagem instrumental, o trabalho realizado com os alunos do curso de Meio Ambiente forneceu um terreno fértil para a apropriação de novas formas de aplicação do conhecimento, como tratadas a seguir.

O Google tradutor como ferramenta de inclusão e emancipação de imigrantes digitais, aprendizes de LI

Os intensos avanços tecnológicos no final do século XX transformaram o modo de uma geração enxergar a realidade e, por conseguinte, de sê-la e dizê-la. A partir de então nada seria como antes, as fronteiras que demarcavam os limites entre a realidade objetiva e uma realidade idealizada foram apagadas, “a materialidade deixa de se inscrever-se num tempo e espaço físico, tangível, para realizar-se plenamente no mundo virtual” (MORAES, 2017). A respeito, há quem acredite que tais mudanças foram mais profundas do que podemos imaginar. Em seu artigo intitulado *Digital Natives, Digital Immigrants*, Marc Prensky (2001) argumenta que diferentes tipos de experiências conduzem a mudanças nas estruturas cerebrais do experienciador. Por este prisma, os modos de aprendizagem da Net-Generation também mudaram e, em face da escola ainda adotar práticas do século passado, esse público tem desenvolvido métodos autônomos de apreensão e produção do conhecimento. Para identificar os componentes da “net-generation”, Prensky os denomina como Nativos Digitais. Os não nascidos nesse contexto, permeado de informação tecnológica, como é o caso do público focalizado neste artigo, são chamados de “Imigrantes Digitais”.

Grande parte dos imigrantes digitais compreende educadores, pais, tios, avós, todos estes diretamente implicados na dimensão formativa dos Nativos Digitais. O que, talvez, explique parte das dificuldades, e/ou impossibilidades, da escola na contemporaneidade revestir-se de novas práticas pedagógicas, e por que não dizer de uma nova identidade, na qual não ostente o monopólio de detentora do conhecimento, reconhecendo que além de seus muros também se faz ciência. Nesse aspecto, posiciono a mim e meus alunos referidos neste trabalho como imigrantes digitais em um mundo de nativos digitais.

Tal declaração implica também assumir as dificuldades do professor em romper com a pedagogia tradicional ou, como diria Paulo Freire, romper com uma “Educação Bancária”, aquela na qual “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”; esta, que impede o reconhecimento da educação como “processos de busca” (FREIRE, 2002, p.58).

Todavia, esse reconhecimento que implica ver a educação sempre como um processo e nunca como um ato acabado, também implica agentes atuando em constante movimento de busca. Considerar a educação como processo é, portanto, assumir que não existem respostas dadas, fixas; tampouco, que existem práticas que não se tornem obsoletas frente aos desafios que emanam do movimento dinâmico da história. Daí decorrem todas as impossibilidades de emancipação do conhecimento, que ainda jaz restrito à educação escolarizada, efetivada por meio de seus agentes porta-vozes do sistema, os professores.

Nesse entendimento, segue-se que a educação como processo requer um novo agente, preparado para agir em um contexto cheio de instabilidade. Dito de outro modo, requer agentes autônomos em vez de sujeitos autômatos, como é o caso da educação bancária. E não apenas no que tange à novas tecnologias de informação, os professores que assumem a educação como processo devem assumir-se imigrantes de uma tradição reprodutivista, opressiva, que não responde aos anseios da contemporaneidade, para migrarem rumo a uma Pedagogia da Autonomia.

Com isso em mente, e a partir das condições que nos foram oferecidas para ministrar o curso, propus-me a subverter minha prática docente, para propiciar condições em que meus aprendizes pudessem ser autônomos na aquisição do conhecimento da língua inglesa, ao mesmo tempo em que refletissem sobre os usos de sua língua nativa, o português, nos diversos contextos sociais.

A respeito da postura crítica necessária ao professor da atualidade para romper com o sistema de manutenção de práticas submissas à prescrições hegemônicas de reprodução, que nada traduzem as necessidades sociais locais, Leffa (2012) reitera a capacidade subversiva do professor para eleger, mesmo que furtivamente, seu próprio “pós-método”, não obstante as pressões que sofra para curvar-se ante às práticas hegemônicas de reprodução.

Entendo por pós-método um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba invertendo a ordem estabelecida e faz na sala de aula aquilo que rigorosamente tem condições de fazer; e finalmente vejo para o futuro uma mudança radical no papel do professor, que passa a trabalhar na invisibilidade (LEFFA, 2012, p. 391).

Dito de outro modo, as transformações e contradições da pós-modernidade nos colocam diante do fato de que o exercício mais tenaz e desafiador ao professor é o da escolha. Cabe a este, como agente direto e material para prover anseios sociais diversos que é, conhecedor das necessidades reais da sociedade, escolher todos os dias entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia, entre esquivar-se da realidade ou encará-la plenamente, acolhendo todas as suas feições como insumos que substanciam sua capacidade de subversão sempre que necessário para atender necessidades legítimas. Em suma, é preciso escolher entre a alienação e a emancipação; no caso em questão, a experiência com os alunos de Meio Ambiente representa uma escolha pela dupla emancipação: a dos meus alunos e a minha própria. Para explicar, uso as palavras de Paulo Freire, quando diz

“o educador já não é apenas aquele que educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2002, p. 68).

Vendo por este viés, a experiência que relato na sessão seguinte tem como foco os instrumentos de aprendizagem que possibilitam ao aprendiz a desenvolver de forma autônoma seu conhecimento. De forma mais específica, ensaio demonstrar como um trabalho de letramento em LI pode ser efetivo por meio da utilização da ferramenta de

tradução do *Google* como instrumento pedagógico. Nossa abordagem, no plano das teorias, encontra-se ancorada no ensino de língua mediado pelo computador, ou *computer-assisted language learning* (CALL) (WARSCHAUER, 1996; WARSCHAUER & HEALEY, 1998). Por este viés, lançamos um olhar sobre as possibilidades de promover autonomia ao aprendiz na apreensão do conhecimento da língua inglesa no que concerne à estrutura (sintaxe e semântica), uso social (escolhas lexicais) e função social da LI aplicadas à formação técnica na área de Meio Ambiente.

O *Google* tradutor como instrumento pedagógico de ensino de línguas

Embora as atividades prévias mediadas pelo computador em meados do século XX, denominadas CALL, tenham sido originariamente delineadas pelo modelo Behaviorista, implicando a utilização do computador como um tutor; e num segundo momento, caracterizado por uma época de intensos estudos sobre a linguagem e seus diferentes contextos de uso social, passando a ser orientado pela Abordagem comunicativa, a perspectiva neste trabalho não busca uma vinculação a um modelo específico de CALL, mas centra-se na criatividade do aprendiz para desenvolver seu próprio aprendizado em LI por meio de uma ferramenta de tradução. Por esta via, concebo o uso de ferramentas tecnológicas como um recurso adicional na aula. Nessa mesma proposição encetamos o trabalho com o *Google* Tradutor, integrando a tecnologia ao ensino como forma de colaborar para o exercício da criatividade dos alunos.

Com isso em mente, propus inicialmente uma atividade diagnóstica, em forma de debate, para aferir o conhecimento prévio dos alunos sobre a biodiversidade local e regional, levando em conta o potencial da região para a prática do ecoturismo. A esse respeito, Freire (1989) assevera que “a atividade de leitura se inicia antes mesmo da leitura da palavra, mas se antecipa e se alonga na inteligência de mundo” (FREIRE, 1989). Nesse sentido, a leitura de mundo começa com a construção do nosso mundo “imediato”, pois o meu exercício de pensar sobre ele o constitui. É quando coletamos e construímos conhecimentos que justificamos nossa participação no lugar em que nos posicionamos. Assim, em relação à biodiversidade local, os alunos apresentaram um conhecimento empírico considerável em virtude de serem naturais da região.

Num segundo momento os alunos receberam uma atividade escrita em LP sobre os biomas do Estado do Tocantins. Por meio dessa atividade, logo no início da execução, pude identificar que a maioria dos alunos apresentava uma compreensão leitora redutora e, ao serem instados, assumiram que gastavam menos de uma hora por semana em atividades de leitura. A atividade continha fragmentos de textos e propunha que a partir deles os alunos trabalhassem em dupla indicando os pontos fortes da biodiversidade no entorno de Pedro Afonso. Após alguns minutos, os alunos pontuaram e redigiram um pequeno texto informativo sobre o tema proposto.

Após o debate e atividade de interpretação textual, propus aos alunos a leitura de mais um material impresso em LP, que deveriam utilizar como subsídios para a produção de um texto em LP, para ser, posteriormente, reescrito em LI. E assim o fizeram. Ao concluírem a produção textual em LP, o feedback não foi dado imediatamente aos alunos, algo que lhes fora informado previamente.

Como as atividades eram executadas em sua maioria via computador, em virtude de ser na modalidade à distância, para auxiliar na produção do texto em LI apresentei aos alunos a ferramenta de tradução do *Google*. Em razão da produção textual ter sido feita em LP, para traduzi-la para a LI os alunos tinham que digitá-la no campo destinado na ferramenta para inserção de textos a serem traduzidos.

É mister ressaltar que para que a ferramenta de tradução do *google* funcione adequadamente, as palavras devem ser digitadas corretamente no campo proposto no *Google tradutor*, o que logo foi percebido pelos alunos, exigindo mais acuro na ortografia. Sobre isso, foi possível perceber que os alunos passaram a refletir de forma crítica sobre sua própria escrita em LP, corrigindo espontaneamente o vocábulo na sua produção antes mesmo de receberem qualquer feedback da professora.

Isso ocorre porque ao digitar um termo incorretamente, a ferramenta do *google* não o traduz, mas repete o vocábulo informado considerando-o como inexistente. Por meio da experiência com o *google*, os alunos espontaneamente se voltavam para à releitura de suas próprias produções em LP para dissolverem os equívocos cometidos por eles. Uma outra observação relevante, acerca do uso que os alunos fizeram do *Google tradutor*, refere-se à seleção vocabular dos aprendizes no que concerne ao nível de formalidade.

Embora grande parte dos idiomas contemplados pela ferramenta de tradução do *google* possuam um extenso vocabulário de gírias e expressões coloquiais, a ferramenta não possui uma grande variedade de palavras para traduzi-las, especialmente em se tratando de expressões regionais. Em certo sentido, essa limitação obrigou os alunos a buscarem termos mais formais. E mesmo quando a palavra era contemplada pela ferramenta, utilizando o recurso Aplicação na Frase, disponível no aplicativo logo abaixo do campo de tradução, os aprendizes podiam ver os sinônimos do vocábulo traduzido e a sua classificação gramatical, funcionando como um dicionário online. A partir do uso do *Google tradutor*, os alunos identificaram as escolhas lexicais mais utilizadas em LI, para discorrer sobre assuntos técnicos da área de Meio Ambiente, e o nível de formalidade e padronização lexical requerido, em âmbito global, para a área de Meio Ambiente.

Além dessas atividades, propus um exercício em que os aprendizes poderiam aprender a pronúncia adequada das palavras em LI, mas, também, de palavras em LP que, ao longo de suas experiências de comunicação oral cotidiana, foram assimiladas diferentes do prescrito pela variedade culta da LP. Um exemplo recorrente são os vocábulos “*gratuito e rubrica*”, no caso do primeiro, pronunciado como um hiato em vez de adequadamente um ditongo, e o segundo, como uma proparoxítona em vez de adequadamente uma paroxítona. Ao finalizarem a tradução do texto em LP para a LI, os alunos já estavam familiarizados com a ferramenta de tradução do *Google*, o que os possibilitou a utilizarem nas demais atividades do curso, as quais não mais contariam com a participação presencial do professor.

Para finalizar o trabalho, sugerimos aos aprendizes inverterem a ordem da tradução, agora do texto em LI para o texto em LP, para verificarem a diferença na estrutura sintática das línguas, que poderia ser claramente verificada na construção precária do texto em LP fornecido na tradução do *Google tradutor*. Em segundo plano, essa percepção também demonstraria as limitações da ferramenta, que está sujeita à criatividade humana, desestimulando qualquer motivação do aprendiz em usar o aplicativo como arte final de sua produção, mas utilizá-la como recurso para sua criatividade. Ao final da atividade, os aprendizes foram instados a produzir um texto em LP no qual descreveriam todas as diferenças e similaridades entre a LP e a LI.

Como resultado dessa produção final, os alunos relataram que puderam perceber que cada língua é composta pela cultura do falante e que esta apresenta uma variedade de usos que implicam também mudanças semânticas e sintáticas imanentes do contexto de produção. Em decorrência, compreenderam que a língua reflete a identidade, a cultura e os modos de produção de seus usuários em comunidades de prática específicas, requerendo, portanto, daqueles que se empreendem na aquisição de qualquer língua estrangeira, uma imersão integral na vida social e cultural de seus usuários.

Neste aspecto, os alunos reiteraram a pertinência da leitura crítica do mundo no desenvolvimento da compreensão leitora, pois, mesmo que se apreenda um conteúdo lexical vasto, seus sentidos só são apreendidos a partir do contexto no qual tal léxico foi constituído. Adjacente, os alunos ressaltaram a importância do trabalho com o *Google Tradutor* para a leitura de textos em LI, por meio dos quais têm acesso à literatura internacional sobre a área de Meio Ambiente, como também, podem compartilhar seu conhecimento com o mundo.

Considerações finais

A partir deste ensaio, na qual a compartilho como uma prática pedagógica em construção, inspirada nos pressupostos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), pudemos observar que a ferramenta de tradução funcionou como um gatilho para a criatividade dos aprendizes. Segundo Debski, “ao utilizar a tecnologia em articulação a uma proposta pedagógica de aprendizagem orientada por projetos chega a constituir-se como uma versão forte da abordagem comunicativa” (DEBSKI, 1997 *apud* DE SOUSA, 2004). A partir de sua visão da abordagem comunicativa, o autor elucida os seguintes aspectos em relação a essa estratégia de aprendizagem,

“1. Uma visão da aquisição de línguas como resultado da aprendizagem de formas linguísticas através da participação intencional e reflexiva na ação social. 2. A adoção de currículos de ensino criados colaborativa e dinamicamente. 3. O papel do professor como o de facilitador, ou seja, um papel ligado à manutenção de um nível motivacional adequado e à geração de ideias. 4. Uma visão do aprendiz como também responsável pelos resultados de aprendizagem através de sua transformação em agente reflexivo e criativo. 5. Os livros textos passam a ter um papel menos central nos currículos, tornando-se um recurso, em conjunto com outros, tais como os eletrônicos. 6. A sala de aula deixa de ser um espaço rígido e pré-definido” (DEBSKI, 1997 *apud* DE SOUSA, 2004).

Concluindo este ensaio, reitero cada um dos pontos ressaltados por Debski, e acrescento ainda que o trabalho realizado com a ferramenta do *Google Tradutor* serviu tanto ao propósito de diagnosticar a viabilidade do *Google Tradutor* como ferramenta de ensino de LI, quanto ao de prover o autoconhecimento, aos aprendizes, no que tange suas limitações com a própria língua nativa. Consequentemente, promoveu uma postura crítico-reflexiva ao habilitá-los à autocorreção. Ao lado, quando nos engajamos nessa prática pedagógica, possibilitamos uma reflexão ímpar sobre como temos desempenhado nossa prática pedagógica em face das necessidades dos nossos aprendizes frente ao dinamismo da atualidade.

Na mesma linha, acrescentamos que esse (re)conhecimento, ainda que em processo de construção, poderá ser útil também em trabalhos de formação contínua de professores, quer seja para orientar a produção e a avaliação de material didático por eles produzidos, quer seja para fornecer-lhes critérios para uma progressão curricular sistematizada ou para a análise e escolha de material didático pertinente ao desenvolvimento de seus aprendizes.

REFERÊNCIAS

DE SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos drills ao sociointeracionismo. **Fragmentos**: Revista de Língua e Literatura Estrangeiras, v. 26, 2004.

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. In: S. Seidman; J. Alexander. (orgs.). **The new social theory reader**. Londres: Routledge, 2001. p. 285-293, 2001.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KENNEDY, C. & BOLITHO, R. **English for Specific Purposes**. Basingstoke, Macmillan, 1984.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, 1999, n. 4, p. 13-24.

_____. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003, p. 225-250.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. v. 20, n. 02. jul/dez 2012, p. 389-411.

MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Anna Blume, 2006.

MORAES, E. M. A., Letramento Oral em LI em contextos virtuais: *Start new game*. In: SÁ, R. L.; SOUZA, E. M. F.; NASCIMENTO, J. F. (Orgs.). **Letramento Oral**: velhas rotas, novos rumos. Campinas: Pontes Editores, 2017, p.101-123.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: NASCIMENTO, E. P.; PENA-VEJA, A. (Orgs.). **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Anna Blume, 2006.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001.

SOUZA, L. M. T. M. A Política por trás da(s) Política(s) da Linguagem – Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica, UnB, 2015. **Anais...** Disponível em

http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/CADERNO%20DE%20RESUMOS/ICCAL_Caderno%20de%20Resumos_Univers%20Estadual%20Londrina.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROBINSON, P. **ESP - English for Specific Purposes**. Pergamon Press, 1980.

_____. **ESP today: a practitioner's guide**. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic culture and language policy**. (The politics of language.) London: Routledge, 1996.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In Fotos S. (ed.) **Multimedia language teaching**, Tokyo: Logos International: 3-20, 1996.

WARSCHAUER, M. & HEALEY, D. **Computers and language learning: An overview**. *Language Teaching*, 31, 57-71, 1998.

Recebido em 31 jan. 2018

Aceito em: 12 mar. 2018