

Imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa nos planos de ensino da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile

Images of the Portuguese, English and Japanese languages in the undergraduate teaching plans in Linguística Aplicada à Tradução an undergraduate program at Universidad de Santiago de Chile

José Genival Bezerra Ferreira¹
Universidade de Évora (Portugal)
josegbferreira1933@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5419-7449>

Resumo: O artigo apresenta os resultados parciais do projeto de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade São Paulo e tem como objetivo, entre outros, o de entender como as imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa são construídas nos planos de ensino da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile. O percurso metodológico é de abordagem qualitativa e ancoramo-nos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), aliada à análise de vários teóricos da imagem, como Villafañe (2003), Didi-Huberman (2012), Braga (2020), dentre outros. Com base nos levantamentos preliminares das análises dos programas, os qualificadores dados a essas línguas constroem “imagens de línguas”, que promovem uma hierarquia entre elas, funcionando como um processo de categorização social e, em seguida, de julgamento e estereotipagem de uma língua em relação a outra, sugerindo que os conteúdos de língua portuguesa constroem, entre outras, a imagem da cultura, mas também da facilidade pela semelhança com espanhol; ao passo que a imagem da língua inglesa é a língua da oportunidade, do emprego, “a mais importante” e a língua japonesa, a língua da tecnologia, dos animes, dos mangás.

Palavras-chave: Línguas; Planos de Ensino; Imagem.

¹ Investigador do Centro de Estudos em Letras (CEL) da Universidade de Évora, Portugal. É doutor em Linguística pela mesma Universidade.

Abstract: The article presents partial results of a post-doctoral project at the Faculty of Education of Universidade de São Paulo, which aims, among other things, to understand how the image of the Portuguese, English and Japanese languages are built, from the teaching plans of the Linguística Aplicada à Tradução an undergraduate program at the Universidad de Santiago de Chile. The methodological approach is qualitative, based on the Content Analysis of Bardin (2011), combined with the analysis of various image theorists, such as Villafañe (2003), Didi-Huberman (2012), Braga (2020), among others. Based on the preliminary surveys of the analysis of the programs, the qualifiers given to these three languages build “images of languages”, which promote a hierarchy between them, functioning as a process of social categorization and then of judging and stereotyping one language in relation to another, it is suggested that the Portuguese language programs build, among others, the image of the culture, but also that it could be easily learnt due to its similarity with Spanish; while the image of the English language is related to a language of opportunity, of employment, “the most important” and the Japanese language is the language of technology, anime, manga.

Keywords: Languages; Teaching Plans; Images.

Introdução

O artigo apresenta os resultados parciais do estágio de pós-doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, sob supervisão do Dr. Valdir Heitor Barzotto, que teve como objetivos principais compreender as possíveis razões para a existência de várias terminologias para a disciplina curricular utilizada para o ensino de português para estrangeiros em universidades brasileiras e estrangeiras, bem como analisar as imagens de língua efetivadas nessas terminologias em sala de aula, seja pela atuação do professor, seja pela aquisição por parte do aluno, seja nos planos de ensino desenvolvidos pelos professores. É válido salientar que esta investigação se insere no grupo de estudo *Imagens da língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo*, coordenado pelo mesmo professor e reúne, mensalmente, professores de língua da Argentina, Angola, Brasil, Chile, França, Marrocos, Portugal, entre outros.

Nesse âmbito, o presente trabalho busca analisar como as imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa são construídas nos planos de ensino de cada um desses componentes curriculares, ofertados aos alunos da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile (USACH). Entendemos que as imagens que se constroem dessas línguas atuam como categorizadores socialmente para julgar e/ou estereotipar uma língua em relação a outra. Tais qualificadores atribuídos a essas línguas produzem e promovem um tipo de hierarquia entre elas, como é o caso da língua portuguesa em relação ao inglês e até ao japonês.

Trabalhávamos na com o ensino da língua portuguesa, na referida universidade, formando tradutores do/para o português. Por certo, o curso não está isento de questionamentos e críticas, como manifestações de que não estamos alheios a um discurso que invoca a necessidade de reforma dos

programas e práticas pedagógicas. É nesse contexto que justificamos este estudo, com o intuito de contribuir para a elaboração de propostas que promovam uma prática pedagógica mais consciente e adequada à contemporaneidade.

O percurso metodológico é de abordagem qualitativa e nos valem da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que tem se mostrado muito útil na análise e interpretação de fontes documentais e na identificação de códigos usados pelo locutor no discurso, aliada à análise de várias teorias da imagem, oriundas de estudos de diversas abordagens, como as de Villafañe (2003), Didi-Huberman (2012), Braga (2020), dentre outros. Entendemos que, por meio da Análise de Conteúdo dos programas de ensino, inferiremos a imagem de língua subjacente.

Assim, o estudo que ora se apresenta está organizado em seções, além da introdução; inicialmente, discutiremos as bases teóricas que conduziram a pesquisa, discutindo o ensino e a aprendizagem em língua estrangeira e os planos de ensino, no nosso caso, dos planos de ensino nas disciplinas das línguas portuguesa, inglesa e japonesa, bem como trazemos algumas teorias e conceitos em torno da imagem; posteriormente, abordaremos a Análise de Conteúdo e os procedimentos metodológicos empreendidos para o desenvolvimento da investigação; depois, apresentaremos os resultados e analisaremos os dados gerados a partir dos planos de ensino por língua; e, por último, teceremos nossas reflexões finais e listaremos as referências bibliográficas que sustentaram este trabalho científico.

Ensino e aprendizagem em língua estrangeira

Considerando o espaço ocupado pelas línguas estrangeiras dentro da sociedade chilena (e do mundo), julgamos essencial discutir o processo de ensino e aprendizagem de tais línguas modernas a fim entendermos as imagens que são construídas delas pelo professor. A interface entre imagem e língua apresenta-se como uma possibilidade teórica de investigação, sob diferentes e complementares óticas, do presente objeto de pesquisa.

Até a década de 1970, a aprendizagem de línguas estrangeiras era considerada um fenômeno psicológico. As teorias behavioristas abordaram os processos de aprendizagem de línguas estrangeiras como uma manipulação psicológica dos indivíduos (Grenfell; Macaro, 2007). Mais tarde, a teoria da Gramática Universal de Chomsky abordou o aprendizado de línguas de uma perspectiva estrutural; tratava do aluno de língua ideal e da competência linguística. No início da década de 1970, novas teorias paradigmáticas de aprendizagem de línguas foram introduzidas. A teoria sociocultural da mente de Vygotsky e a teoria de aquisição de Krashen consideravam a aprendizagem de línguas como um processo social e enfatizavam a interação humana na aprendizagem de línguas estrangeiras. A ênfase dos métodos e produtos do processo de ensino de línguas era colocada no aluno e a aprendizagem de línguas era considerada como a interação do indivíduo com seu ambiente social.

Nesse contexto, o advento dos estudos em estratégias de aprendizagem de línguas trouxe uma mudança fundamental nas perspectivas de pensar nos processos de aprendizagem. Podemos mencionar, como um estudo introdutório nesse campo, a publicação do artigo “What the good language

learner can teach us?” de Rubin (1975). O teórico observou abordagens e técnicas que caracterizaram aprendizes de idiomas bem-sucedidos.

A partir das décadas de 1980 e 1990, pesquisadores colocaram ênfase em vários aspectos não cognitivos (por exemplo, fatores afetivos e sociais) que também contribuem para os processos de aprendizagem de língua (O'Malley; Chamot, 1990). Nessas décadas, várias definições de estratégias de aprendizagem de línguas foram desenvolvidas, que abordaram a aprendizagem de línguas dos alunos a partir de diferentes perspectivas. Um dos conceitos mais difundidos foi concebido por Rebecca Oxford (1990). Segundo a autora, estratégias na aprendizagem de línguas podem ser entendidas como “ação específica tomada pelo aprendiz para tornar o aprendizado mais fácil, rápido, mais prazeroso, mais autodirigido, mais eficaz e mais transferível para novas situações” (Oxford, 1990, p. 8).

Tendências recentes no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras têm se concentrado cada vez mais no multilinguismo e na interação de múltiplos sistemas linguísticos no aprendiz de determinada língua. Uma área do multilinguismo que tem sido muito estudada é a influência (também conhecida como transferência de língua, interferência linguística, o papel da língua materna, influência da língua nativa, e a mistura de línguas) (Odlin, 2003). Estudos apontam para a complexidade e a natureza dinâmica do sistema multilíngue e identificam uma série de fatores que influenciam na aquisição de uma língua estrangeira. Alguns desses fatores incluem a distância tipológica (por exemplo, a semelhança das línguas ou semelhança percebida), o nível de proficiência, o uso e o contexto da interação.

Em linhas gerais, para Habók e Magyar (2020), a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve fatores internos relacionados ao estudante, ao contexto social, cultural e a própria língua que se aprende. Sem dúvida, o ensino de línguas estrangeiras não é mais o que costumava ser. Seja a internet, a globalização, a sociedade do conhecimento ou a crise, hoje nossas aulas, por exemplo, de português como língua estrangeira, inglês ou japonês são de outra forma. Também não guardamos livros didáticos de anos atrás, já que o material envelhece rápido. Na primeira aula de alemão não encontramos mais medo ou surpresa nos rostos dos alunos, pois não veem essa língua como estranha ou exótica. Alunos japoneses já sabem antes de iniciar o primeiro dia de aula de português que a escrita é ao contrário, porque já tiveram algum contato com a língua por meio da internet ou televisão.

Planos de ensino

Para discutirmos as imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa nos planos de ensino, é necessário voltarmos às noções de plano ensino, a fim de termos o devido respaldo teórico necessário para as reflexões. Vale ressaltar, porém, que nos referimos, neste artigo, aos planejamentos de ensino para aulas presenciais, considerando que coexistem, na atualidade, também outros formatos de ensino, como a modalidade a distância e a híbrida.

O processo contínuo de tomada de decisões, em sala de aula, consiste em “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da aula atenda tanto as necessidades da sociedade, quanto as do aluno, elaborando o caminho que será percorrido de maneira clara e objetiva. Estamos falando do plano de ensino.

De acordo com Hossne e Vieira (2015), o plano de ensino é formado por elementos específicos que o integram, como: o conteúdo, o objetivo, a metodologia e o processo avaliativo. No que se refere ao conteúdo propriamente dito, é necessário observar que este pode ser configurado como sendo conceitual, procedimental e atitudinal.

Quanto aos conteúdos conceituais, é possível ver em Kerlinger (2008) que se pode qualificar estes como aqueles que se referem à construção do pensamento, em que o sujeito é levado a refletir sobre o contexto no qual está inserido, fazendo com que a sua interação com o referido conteúdo aconteça de forma dinâmica e integrada com a sua experiência de vida e a sua vivência com os elementos que integram o seu meio; enquanto os conteúdos procedimentais constituem ações ordenadas e orientadas para a realização de um objetivo ou habilidade que queremos que os alunos adquiram e, por último, os conteúdos atitudinais que se referem a valores, atitudes e normas. Assim, o planejamento do processo de aprendizagem, sem dúvida, determina a diretriz e o curso que um professor deve seguir para transformar o conhecimento dos alunos, tanto em conhecimento quanto em habilidades, valores e atitudes.

Conforme Severino (2008), a estrutura do plano de ensino, em determinadas abordagens, define-se conforme a abordagem que lhe é apresentada, ou seja, os elementos básicos que são apresentados são uma necessidade científica, um fato. Contudo, para que sejam abordadas de forma responsável e coerente, o texto científico abriga em si modificações que corresponderão à ideia apresentada em seu bojo.

Nesse sentido, para Coll (1989), o planejamento didático desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho docente, pois este constitui um elemento central dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, respondendo e traçando o caminho que se busca realizar como parte da proposta educacional escolhida pelo docente.

Uma breve discussão sobre a imagem

Desde o estudo pioneiro de Labov (1966) acerca da estratificação social das comunidades linguísticas e sobre como a mudança linguística é influenciada pelo prestígio e estigma atribuídos pelas comunidades linguísticas a variedades linguísticas específicas, as imagens sobre a língua e seus usos têm se revelado continuamente como valorativas. Essas imagens funcionam, de fato, como um processo de categorização social, de julgamento e estereotipagem de uma linguagem em relação a outra. Notadamente, elas são construídas por muitas e variadas afirmações, que podem aparecer repetidamente, sobre algumas línguas: “a língua X é importante”, “a língua Y não é moderna”, entre outros qualificadores.

Os qualificadores dados às diferentes línguas em determinado contexto constroem “imagens de línguas”, que favorecem a hierarquia entre elas em vários âmbitos, como no processo de ensino-aprendizagem. Por um lado, há as línguas que são utilizadas em contextos positivos, como “língua do trabalho”, “língua da tecnologia”, “língua internacional”; enquanto as línguas com menos número de falantes que são geralmente postas de lado e estigmatizadas como línguas minoritárias ou línguas de segunda linha.

Adotamos neste trabalho a concepção de imagem como uma forma simbólica que pode ser compreendida como uma comunicação, isto é, como algo que exprima uma ideia com identidade

tão única, que não encontra elementos no mundo que se tem como real para representá-la. Nesse sentido, podemos afirmar que dentro da forma de comunicação simbólica, temos a convicção de que a utilização da imagem serve como elemento de sustentação de um modelo, um ideal que se quer externar ao mundo (Braga, 2010).

Remete-se, assim, à ideia de que sim, a representação simbólica e fenomenológica está direcionada a algo intrínseco ao seu criador, à percepção deste em relação ao mundo que ele habita e, certamente, conecta-se com a sua habilidade de fazer com que os demais interlocutores que o cercam enxerguem seu mundo mágico da mesma forma que ele o vê. Com isso, compreendemos que, implicitamente, a simbologia das imagens afugenta ou faz entender o uso destas para explicar fenômenos essenciais da realidade, pois elas podem fugir do conceito que se tem de mundo real. Isso porque a simbologia imagética, em uma narrativa ou em qualquer outra forma de expressão, denota certo distanciamento de uma postura que se tem como racional, o que dificulta um olhar mais aprofundado e, assim, impossibilita a interpretação adequada do que o objeto realmente expressa (Villafañe, 2003).

Para Didi-Huberman (2012), é preciso compreender que o conceito de imagem é abrangente demais para que seja aprisionado em apenas um. Mesmo em uma abordagem teórico-dissertativa como esta, em que se procura estudar exatamente a simbologia presente em uma obra (no caso, os planos de ensino) que faz uso (in)direto de imagens, encontra-se resistência e dificuldade de conceituá-las, de determinar o que elas são e de dimensionar as suas aplicabilidades dentro de um contexto. Toda essa dificuldade dá-se pelo fato de que a imagem em si é singular e a sua percepção, bem como a sua aplicabilidade, é, em alguns casos, tão orgânica que chega a passar despercebida.

Ao direcionar um olhar ainda mais específico sobre tal tema, percebe-se, de acordo com o entendimento de Joly (2007), que as criações fenomenológicas e, por consequência, a simbólica também, encontram, de início, certa resistência do interlocutor preguiçoso, uma vez que se tratam de expressões intrincadas, com camadas que precisam ser aprofundadas e descobertas para serem devidamente contempladas. Superada esta etapa, encontra-se um tesouro descoberto, vislumbra-se a singularidade de uma narrativa e surpreende-se com tal presente, encontrados os sentidos escondidos, passa-se a contemplar a genialidade de tal percepção para, posteriormente, começar a validá-la ou ao menos desejar fortemente que tal fato tenha uma réstia de realidade. É nesse ponto que, ao se desejar que uma imagem ou evento fenomenológico tenha traços de realidade, se começa a compreender que sua criação, de alguma forma, já tem familiaridade com o que já se conhece.

Santos (2013) cita o fato de que a religião, em toda a usualidade de suas imagens, faz uso magnífico de uma linguagem simbólica para validar seus preceitos, dogmas e crenças, convertendo milhares de indivíduos que passam a considerar tal interpretação como uma realidade intangível, porém, aceitável. É nesse sentido que discutir a formação de uma imagem é algo essencialmente delicado. A percepção de um autor/artista a respeito de algo é sempre muito particularizada e a sua notoriedade sobre determinado objeto de estudo precisa ser entendida como algo que represente o sentido macro de sua visão sobre o mundo que o cerca.

Nesse âmbito, para Souza (2015), a utilização de uma imagem está sempre relacionada à representação de poder. Nesse aspecto, a imagem tem a capacidade de expressar ideias e entendimentos difíceis de serem concebidos de forma tradicional, isto é, a utilização da imagem como forma de repre-

sentação de algo se relaciona sempre com a capacidade de mostrar determinado objeto ou pensamento de forma singularizada, distante de um modelo ideológico cristalizado.

Diante disso, compreende-se que a imagem e seu poder utilizado em ambicionar a exibição de um universo particular e bem articulado. Assim, a utilização das imagens não é exatamente explícita, trata-se de um recurso de forma a integrar-se naturalmente à esfera em que se encontra inserida, tornando necessária uma percepção mais aguçada e precisa, pois a imagem em si está integrada ao contexto, exercendo sua função simbólica, mas ainda assim integrado de forma congênita.

Entendendo que a utilização da imagem confere à narrativa certas peculiaridades que são compreensíveis a olhos muito atentos, como pontua Costa Santos (2013), a utilização da imagem não é algo que salta aos olhos, que está em destaque absoluto, ela é diminuta, delicada e está quase sempre relacionada a um desejo implícito de demonstrar algo mais particularizado. É nessa perspectiva que elas promovem uma hierarquia entre as línguas, estabelecendo qualificadores positivos ou negativos.

Seguindo essa linha de raciocínio, compreende-se que a dinâmica de utilização de imagem está diretamente ligada a um convite para que o leitor mergulhe mais profundamente no universo da filosofia e outros ramos. É perceptível que a simbologia se coloca como um sutil obstáculo que apreende sentidos escondidos na narrativa. A imagem em si é, ao mesmo tempo, a representação e a cortina, exercendo, assim, uma função clara de apontar segredos a serem revelados, enaltecendo um convite para que o leitor aprofunde seu olhar e perceba sentidos que carecem de uma visão mais aguçada e que não podem receber uma significação coletiva.

Oportunamente, cabe relacionar a utilização de imagens e conectá-las a fatores culturais específicos. Nesse aspecto, temos a ideia inicial de que a formação de uma imagem se encontra conectada a uma identidade cultural generalizada, ou seja, é formada com base nas experiências de um indivíduo e do meio que a constitui (Souza, 2015).

As abordagens aqui apresentadas tornam claras a compreensão de que as definições de território, imagem e cultura se encaixam na concepção interpretativa, tornando compreensível a sua essencialidade dentro do universo específico da imagem: as manifestações linguísticas que participam da construção de imagens sobre as línguas, em tipo específico de *corpus* - os planos de ensino de línguas. Tomaremos como objeto de análise os discursos produzidos, cujo poder argumentativo pode influenciar as línguas e seus usos (instituições/mídia e comunidades linguísticas).

Ao mostrar que há a absoluta necessidade de se entender a imagem como algo que vai muito além da decodificação, pode-se entender o contexto no mundo atual, que a dinamicidade das imagens, especialmente as que se encontram disponibilizados no ambiente acadêmico, agregam características que remetem à movimentação e também ao chamamento do interlocutor para um maior aprofundamento do que se está observando.

A Análise de Conteúdo como percurso metodológico

A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados, coletados de diversas fontes, mas, preferencialmente, expressos em textos ou imagens. A natureza desses documentos pode ser muito va-

riada, como arquivos históricos, textos literários, reportagens, notícias, comentários avaliativos, autobiografias, artigos, transcrições de entrevistas, textos solicitados sobre determinado tema, entre outros. Aplica-se o mesmo procedimento técnico quando se trata de imagens: fotografias, filmes, ilustrações (Bardin, 2011; Franco, 2020).

Pérez Serrano (1984) assinala que a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos (em constante aperfeiçoamento) que, com técnicas próprias, postulam que não é o estilo do texto que se pretende analisar, mas as ideias nele contidas, podendo ser o significado das palavras, temas ou frases. Berelson (1992) agrega que é uma técnica de pesquisa que pretende ser objetiva, sistemática e quantitativa no estudo dos conteúdos manifestos da comunicação. Nesse bojo, no que se refere ao texto, a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados ao que ele chama de “discursos”, que devem seguir recomendações e etapas necessárias para a construção da análise a fim de manter o rigor metodológico, baseada na dedução: a inferência.

Ainda para Pérez Serrano (1984), a Análise de Conteúdo está relacionada aos procedimentos de análise da linguagem usadas em várias disciplinas científicas e que só pode ser totalmente compreendida se a colocarmos no contexto de um desenho de pesquisa, uma vez que implica a verificação de hipóteses, fazendo inferências sobre características do texto, as causas ou antecedentes da mensagem e os efeitos da comunicação. No entanto, o analista de conteúdo se desarma diante do perigo da subjetividade, já que é obrigado a compreender a mensagem tal como foi concebida pelo remetente.

Para Bardin (2011), as fases de aplicação da Análise de Conteúdo são três: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A “pré-análise” é formada pelas seguintes etapas: a leitura flutuante, consistente no estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados; a escolha dos documentos, momento em que se realiza a delimitação do material a ser analisado; a formulação de hipóteses; e a referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que consiste na determinação de indicadores através de recortes de texto nos documentos em análise e preparação do material. A fase seguinte é a “exploração do material”, em que “o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (Cavalcante; Calixto; Pinheiro, 2014, p. 16). A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados. Nela, as informações são condensadas e destacadas e são feitas as inferências e a interpretação.

Nessa perspectiva, o artigo objetiva entender como as imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa são construídas nos planos de ensino (no item conteúdo conceitual), que refletem o modo de pensar dos professores que produzem os programas de ensino. Tais línguas são ensinadas aos alunos da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile. Para cumprir o objetivo, seguimos as seguintes etapas:

- a) Coleta de uma amostragem de 22 planos de ensino: nove de língua portuguesa, sete de língua inglesa e seis de língua japonesa. Os planos foram desenvolvidos por professores de 2019 e 2021 e foram solicitados por *e-mail*. Não conseguimos um número igual de planos de ensino para as três línguas, porque alguns professores não os forneceram, embora tenhamos solicitado. Acreditamos, pois, que não prejudicou os objetivos do estudo.

- b) Análise criteriosa das características dos planos de ensino de língua portuguesa, inglesa e japonesa, no que diz respeito aos conteúdos conceituais;
- c) Levantamento dos temas mais abordados nos planos de ensino de cada língua, no que se refere aos conteúdos conceituais;
- d) Inferência e interpretação (com base na Análise de Conteúdo) da relação entre planos de ensino de língua e as imagens que eles constroem nos conteúdos conceituais;
- e) Com base nas inferências e interpretações, chegaremos às imagens das línguas em questão, tendo como referencial diversos teóricos da imagem.

Para tanto, a fim de dar respostas ao problema e aos objetivos que a investigação propõe, as informações coletadas previamente foram analisadas por intermédio da análise de categoria que, de acordo com Bardin (2011), conforme descrita acima, é a técnica que permite investigar o conteúdo das “comunicações” mediante classificação em categorias dos elementos do conteúdo manifesto de dada comunicação ou mensagem.

Para este trabalho, optamos pela Análise de Conteúdo Semântico, que segundo Berelson (1992), consiste na classificação dos signos de acordo com seu significado. Por exemplo, contaremos o número de vezes em que há referência à “tecnologia e inovação” como componente obrigatório na formação do tradutor, contudo, pode ser outra palavra relacionada a esse termo, como computador, robótica, *internet* etc. Há de assinalar que, no âmbito da técnica de Análise de Conteúdo do tipo semântica, há algumas diferenciações de acordo com os objetivos da análise, de modo que, para este estudo, classificaremos as categorias e subcategorias da mensagem conforme suas prováveis causas ou efeitos, a saber: na análise pragmática, consideraremos a ideia implícita da importância da tecnologia para o tradutor.

As unidades de análise são os elementos de comunicação sobre os quais a análise vai se concentrar. É conveniente estabelecer com precisão e distinguir entre unidades de amostragem (no nosso caso, os planos de ensino de línguas), unidade de registro (em nossa investigação: os conteúdos conceituais), a unidade de contexto (neste trabalho: “cultura e turismo”, “tecnologia e inovação” e “trabalho e emprego”). Como já mencionado, optamos por analisar apenas os conteúdos conceituais que, segundo Orozco Alvarado (2019), é o conjunto de dados que geralmente é conhecido como informação, e que reúne dados e fatos. A partir deles, é possível conhecer informações sobre questões, teorias, hipóteses sobre um fenômeno e entender definições significativas aos fatos e dados relativos à língua.

Para a definição das categorias, segundo Piñuel Raigada (2002), temos que entender que a codificação é, por sua vez, o processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e classificados em categorias que permitem a descrição precisa das características importantes do conteúdo. Assim sendo, a partir da categoria “conteúdos conceituais”, criamos as subcategorias “cultura e turismo”, “tecnologia e inovação” e “trabalho e emprego”, a fim de entender a imagem de língua que se constrói, bem como compreender a hierarquia que se estabelece em cada língua.

Convém destacar que, para definir as subcategorias citadas acima, recorremos a alguns conceitos. O de “cultura e turismo”, apropriamo-nos do conceito da UNESCO (2015). Para o órgão, trata-se do conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Abrange, além das Artes e as Letras, os modos de vida, direitos huma-

nos fundamentais, sistemas de valores, tradições e crenças e essa cultura dá ao homem a capacidade de refletir sobre si mesmo.

Para a definição da subcategoria “tecnologia e inovação”, valemo-nos da proposta de Ihde (1990), que a entende como o conjunto de ferramentas feitas pelo homem, como o meio eficiente para um fim, ou um conjunto de artefatos materiais. A tecnologia, para o autor, também contém práticas instrumentais, como a criação, fabricação e uso de mídias e máquinas, incluindo o conjunto material e imaterial de fatos técnicos, e está intimamente ligado às necessidades institucionalizadas e aos fins pretendidos.

E, por último, para a subcategoria “trabalho e emprego”, recorremos ao que a Constituição do Chile, no seu Artigo 16º, afirma: que toda pessoa tem direito à livre contratação e livre escolha de trabalho com justa remuneração. É proibido qualquer discriminação que não seja baseada na capacidade ou idoneidade pessoal, sem prejuízo do fato de que a lei possa exigir a nacionalidade chilena ou limites de idade para certos casos. Complementamos com o conceito de Márquez (2007), que entende o trabalho como um conjunto de atividades que são realizadas com o objetivo de atingir um objetivo, resolver um problema ou produzir bens e serviços para satisfazer as necessidades humanas.

A Análise de Conteúdo dos “conteúdos conceituais” abrangeu 22 planos de ensino, assim divididos: nove da língua portuguesa, sete da língua inglesa e seis da língua japonesa. Esses planos de ensino foram solicitados a oito professores das referidas disciplinas por *e-mail*, dois professores possuem graduação, quatro com mestrado e dois com doutorado. Os planos foram executados de 2019 a 2021 e ofertados aos alunos do curso de Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile. Cada plano de ensino, ou programa de disciplina, equivale a um planejamento para um semestre de ensino. Cada língua é ensinada em sete semestres, por exemplo: Língua Portuguesa I, II, III, IV, V, VI e VII; da mesma forma, ocorre com as línguas inglesa e a japonesa. Todos os alunos que ingressam na graduação estudam as três línguas estrangeiras no primeiro ano do curso e, a partir do segundo ano, escolhem o português ou japonês como uma segunda língua estrangeira, já que o inglês é obrigatório para todos os ingressantes.

Resultado e discussão

Nesta seção, apresentaremos o resultado das análises dos planos de ensino, distribuídos por línguas e subcategorias, seguidas da discussão.

A Tabela 1 sumariza a distribuição dos planos de ensino, por língua (português, inglês e japonês), a quantidade de planos de ensino e as subcategorias selecionadas nos conteúdos conceituais. Constatamos que os temas que abordam a subcategoria “cultura e turismo”, nos programas de língua portuguesa, estão presentes em 100%; nos planejamentos de ensino de língua japonesa, estão em 86%; e nos de língua inglesa, estão em 75%. Na subcategoria “tecnologia e inovação”, estão em 98% dos planos de ensino de japonês; 62% nos planejamentos de inglês; e, em último lugar, nos planos de português, com apenas 36%. Na subcategoria “trabalho e emprego”, o inglês lidera com 96%; o japonês fica na segunda colocação, com 67%; e o português, com 56%. Observemos a tabela 1:

Tabela 1: Conteúdos conceituais – distribuição geral por subcategorias.

Línguas estrangeiras de ensino	Quantidade de planos de ensino	Subcategorias/ Porcentagem da amostra (%)		
		Cultura e turismo	Tecnologia e inovação	Trabalho e emprego
Portuguesa	09	100%	36%	56%
Inglesa	07	75%	62%	96%
Japonesa	06	86%	98%	67%

Fonte: Dados dos planos de ensino das línguas portuguesa, inglesa e japonesa de 2019 a 2021.

Planos de ensino de língua portuguesa

A Tabela 2 apresenta as subcategorias, a quantidade de planos de ensino da língua que abordam a subcategoria e o número de planos da área.

Tabela 2: Subcategorias e planos de língua portuguesa.

Subcategorias	Quantidade de plano de ensino que tem a subtegoria	Quantidade de planos de ensino analisados
Cultura e turismo	9	9
Tecnologia e inovação	7	
Trabalho e emprego	8	

Fonte: elaborada pelo autor

Conforme a Tabela 2, a subcategoria “cultura e turismo” está presente em todos os planos de língua portuguesa. Tal conjunto agrupou os nove programas em que apareceram as unidades de registro relacionadas à cultura brasileira (sociedade, carnaval, personalidades da literatura, música, gastronomia, expressões idiomáticas, arquitetura histórica etc.), bem como temas sobre esporte e turismo. Notamos uma invisibilidade nos planos de ensino quanto aos países africanos que têm a língua portuguesa como oficial e a Portugal. Em relação a este, possivelmente, porque há a disciplina específica de Cultura Portuguesa. Percebemos que todos os professores que forneceram os planos de ensino são brasileiros. A título de exemplo sobre essa subcategoria, podemos observar a presença de artistas da música brasileira (Chico Buarque, Roberto Carlos, Xuxa, Caetano Veloso etc.), as telenovelas exibidas em canais abertos (*O Bem-Amado*, *Avenida Brasil*, *O Clone*, *Escrava Isaura* etc.) e os eventos esportivos de grande audiência ocorridos no Brasil (Copa do Mundo de Futebol, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016). Salientamos, também, aspetos relacionados ao turismo nessa subcategoria, considerando que os turistas brasileiros são o terceiro maior grupo no Chile. Só no ano de 2019, o país recebeu 542.094 turistas brasileiros, segundo dados da Federación de Empresas de Turismo do Chile. Por essas e outras

questões, podemos depreender a razão de esses elementos estarem tão presentes nos planos de ensino de língua portuguesa da USACH. Nos tempos atuais, em razão das demandas sociais e trabalhistas, os professores de língua portuguesa dessa universidade entendem que o elemento cultural, no processo de ensino-aprendizagem de português, passa a ocupar uma posição central. O ensino de línguas estrangeiras, em outros momentos, como destaca Almeida Filho (2007), era caracterizado por dar maior ênfase aos elementos gramaticais e no vocabulário, sendo pouco visível a inclusão de aspectos culturais referentes à língua.

Essa reflexão nos permite assinalar que o processo de ensino de uma língua estrangeira, no caso específico do português, não deve ser separado dos elementos culturais dessa língua, pois integram aspectos sociais, culturais e geográficos que permitem a quem aprende uma língua estrangeira apropriar-se desses elementos para alcançar as competências necessárias ao futuro tradutor. Para Ramírez e Bustamante (2020), a relação não é tênue e é muito direta. É praticamente impossível imaginar qualquer língua sem pelo menos um toque de cultura. Da mesma forma, a própria cultura tem na tradução um de seus principais elementos. Torna-se evidente também que não basta ao tradutor ter conhecimento de dois ou mais idiomas: ele deve tentar entender o contexto cultural, social, político, econômico e até meios de entretenimento, o que vai influenciar diretamente no desempenho de suas funções.

Foram identificadas na subcategoria “tecnologia e informação”, com presença em sete de nove planos, as unidades de registros, que versavam sobre *internet*, mídias sociais e ambiente virtual de aprendizagem. A amostra dos planos de ensino de língua portuguesa parece ter os seus objetivos profissionais bem definidos: preparar adequadamente o futuro tradutor para assegurar a sua posterior incorporação no mundo do trabalho. Nesse sentido, os professores que elaboraram os planos sugerem conhecer bastante o perfil do futuro profissional que o mercado necessita. Essa ideia está plenamente plasmada quando os docentes indicam, por exemplo, a *internet*, as mídias sociais e ambiente virtual de aprendizagem como componentes dos conteúdos conceituais, porque têm consciência do momento atual em que vivemos e a importância de preparar o indivíduo para o teletrabalho, além de entenderem que as mídias sociais funcionam como um espaço de exposição bem democrático em que se pode trabalhar e divulgar seu trabalho simultaneamente. Todos têm sua chance de mostrar os produtos e serviços e, dessa forma, propagar seus trabalhos. Para exemplificar: uma empresa de tradução ou tradutor pode usar as redes para impulsionar o *marketing*, publicando seus serviços e criando redes com tradutores do mundo inteiro. Outra questão a se considerar é que boa parte dos tradutores trabalham de *freelancer* em suas casas, por meio da *internet*, de modo que percebemos que, em todos os conteúdos apresentados, são elementos que, de alguma forma, preparam o egresso do curso para a atuação em um campo de trabalho conectado com a língua portuguesa do Brasil, tendo em vista que esse é quarto país do mundo no uso da *internet*.

Na subcategoria “trabalho e emprego”, elencamos oito planos de ensino que dirigiram os conteúdos conceituais para essa divisão. Os docentes, de modo significativo, incorporam conteúdos de ensino que encaminham o discente ao mundo do trabalho. Percebemos isso quando analisamos os planos de ensino alocados na área de português, que perpassam por unidades de registros ligados às empresas de minas, a embaixadas, ao empreendedorismo, a empresas multinacionais e à educação. Constatamos que há egressos do curso que trabalham em embaixadas em Santiago, bem como no Centro Cultural

Brasil Chile e tradutores atuando como professores de língua portuguesa na Pontifica Universidade Católica de Chile, na Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación e no Instituto Profesional los Leones, em cursos livres/optativos dessa língua e na própria USACH. Há de assinalar que muitas empresas multinacionais brasileiras instaladas no Chile têm interesse frequente em falantes da língua portuguesa, como a Fitesa, a Intercement, a Gerdau, a Metalfrio, o Grupo Alumini etc. Também cabe mencionar que as empresas de minas, como Cia. Minera Cerro Colorado Ltda, a Empresa Minera Mantos Blancos S.A., Cia. Sur Andes, entre outras, que buscam falantes do português. Nesse sentido, podemos afirmar que as instituições de ensino, como a USACH, em seus planos de ensino, têm de refletir na sua organização, nas suas práticas pedagógicas e no seu currículo, a sua vocação para a abertura e a sua capacidade de acolher as múltiplas expressões, inquietações e demandas do mercado para atender a população, de modo que os egressos tenham trabalho assegurado.

Planos de ensino de língua inglesa

A Tabela 3 exhibe as subcategorias, a quantidade de planos de ensino da língua que tem a subcategoria abordada e o número de planos da área.

Tabela 3: Subcategorias e planos de língua inglesa.

Subcategorias	Quantidade de plano de ensino que tem a subtegoria	Quantidade de planos de ensino analisados
Cultura e turismo	4	7
Tecnologia e inovação	5	
Trabalho e emprego	7	

Fonte: elaborada pelo autor

Segundo a Tabela 3 na subcategoria “cultura e turismo”, podemos observar a presença das seguintes unidades de registros nos planos de ensino: de escritores do cânone da literatura dos Estados Unidos ou do Reino Unido, como Ernest Hemingway, William Faulkner, Jane Austen, Charlotte Brontë etc. Também devem ser destacados alguns conteúdos que trazem curiosidades sobre as cidades de New York, Chicago, Londres e Los Angeles. Verificamos referências ao cinema norte-americano ao mencionarem o filme *Beleza Americana*, *O Poderoso Chefão*, *2001 - Uma Odisseia no Espaço* etc. Como sabemos, a língua é fundamental para assimilar o conhecimento que se adquire no decorrer da vida de cada ser humano, pois nos serve como instrumento primordial para refletirmos sobre a nossa cultura, bem como para a compreensão do aprendizado. Percebemos, no entanto, uma abordagem tradicional que consiste apenas em apresentar as culturas inglesa e estadunidense, esquecendo, por exemplo, os países caribenhos e africanos que têm a língua inglesa como oficial, insinuando a apresentação de uma visão idealizada acerca dos Estados Unidos. O aspecto cultural é, sem dúvida, de extrema im-

portância no ensino de uma segunda língua, mas há de ter cuidado com o estereótipo que se cria como elementos da transmissão cultural, como podemos inferir em relação aos Estados Unidos como país ideal, conforme os programas analisados demonstram. Entendemos que os estereótipos não só estão presentes na nossa vida, como também os criamos – por meio do ensino da língua. É algo inerente ao ser humano e às nossas sociedades. Também, há necessidade de identificá-los para termos uma abordagem adequada para desconstruí-los, tanto no campo educacional no ensino da língua inglesa, como em nossas vidas, o que é essencial para o futuro tradutor. O estereótipo é apenas uma versão de uma história, não a única (Adichie, 2009).

Na subcategoria “tecnologia e inovação”, identificamos, nos planos de ensino de língua inglesa, com uma quantidade significativa, a inserção dos temas: cultura digital, *Blended learning*, *Active learning*, *Flipped classroom* e tecnologia assistivas. Podemos inferir que o professor, frente ao ensino remoto na USACH, aproveitou o uso das tecnologias que fez uso, não apenas do e-mail, chat, *WhatsApp* e das redes sociais, mas, também, passou a utilizar outros recursos tecnológicos e os incorporou em suas aulas como materiais didáticos que poderiam perfeitamente estar presentes no tópico “metodologia”, mas também faziam parte dos conteúdos conceituais através de vários gêneros textuais, a fim de que o aluno entendesse os conceitos para depois fazer uso da tecnologia. Inferimos, por meio das tecnologias, como o conteúdo em sala de aula que o professor de inglês da USACH do curso de Linguística Aplicada à Tradução está caminhando para um mundo da didática das línguas estrangeiras, dando destaque a esses novos modelos didáticos baseados na realização de atividades e projetos. O momento atual fez o professor mudar sua postura, em que o aluno tem um papel de colaborador, pesquisador, membro da equipe de trabalho para formar tradutores.

Em se tratando da subcategoria “trabalho e emprego”, presente em todos os planos de ensino de língua inglesa analisados, podemos evidenciar os seguintes temas: legendagem, dublagem, editoras, ONGs e marketing. Com relação à presença de legendagem e dublagem nos conteúdos, essa posição dos professores se deve, talvez, ao fato de no Chile, especialmente em Santiago, existirem várias empresas que oferecem esses trabalhos como a Lexus, a Filigrana e a Incontext, especializadas no trabalho com a língua inglesa, como podemos constatar no site das referidas empresas. Há editoras, como a Editorial Cuneta, Editorial Hueders, La Pollera Ediciones etc., que, muitas vezes, contratam tradutores para trabalharem com a tradução do inglês ao espanhol e vice-versa. Sabemos que conhecer o inglês aumenta significativamente as chances de ter um emprego. O inglês, além de ser considerado o idioma universal, é o mais utilizado para pesquisas científicas e negócios. Estudos demonstram que dominar o inglês aumenta em 40% as chances de conseguir um bom emprego; talvez, essa seja a questão que leve o inglês a ser a língua do “trabalho e emprego” no Chile. Enfim, o inglês se tornou a língua principal para a transmissão de conhecimentos especializados.

É inegável que o domínio da língua inglesa traz importantes consequências científico-tecnológicas e metodológicas e tem a vantagem de ser a língua dos grandes projetos que afetam fortemente a integração social (principalmente entre pesquisadores de todo o mundo), além de influenciar o trabalho multidisciplinar e a formação de entidades e redes de informação e comunicação; tais dimensões têm como prioridade número um o domínio da língua inglesa. Conforme Chiswick e Miller (2014), a língua inglesa é um vetor importante e significativo para a articulação das principais ideias científicas

e técnicas que se estruturam nesse mundo globalizado. Isso nos leva a entender por que os professores incorporam os mencionados temas em seus planos de ensino para formar tradutores de/para tal língua.

Planos de ensino de língua japonesa

A Tabela 4 apresenta as subcategorias, a quantidade de planos de ensino da língua que tem a subcategoria abordada e o número de planos da área.

Tabela 4: Subcategorias e planos de língua japonesa.

Subcategorias	Quantidade de plano de ensino que tem a subtegoria	Quantidade de planos de ensino analisados
Cultura e turismo	3	6
Tecnologia e inovação	6	
Trabalho e emprego	3	

Fonte: elaborada pelo autor

Conforme a Tabela 4, a subcategoria “cultura e turismo”, está presente em metade dos planos de ensino. Encontramos em seus conteúdos conceituais os temas: mangá, animes, jogos eletrônicos, gastronomia, vestuário e lutas. Apenas para citar uma questão, que são muitas, a influência da cultura japonesa ao mundo se deve, principalmente, aos jogos eletrônicos, já que o país é o principal criador de consoles, como, por exemplo, a corporação Nintendo, que hoje é uma das principais fornecedoras de videogames como o *Play Station* da Sony e o *Xbox*. Isso tem uma grande influência nos jovens que ingressam na graduação encantados com uma cultura diferente, que consideram exótica. Podemos mencionar os animes, que são seres criados especificamente no Japão. Já os mangás são feitos a mão por seus criadores, chamados *mangakas*. No que diz respeito à gastronomia do Japão, é um tema interessante e de grande importância para quem deseja conhecer mais um aspecto da cultura. Para os japoneses, sua gastronomia é um verdadeiro orgulho nacional, por isso costumam ser muito exigentes e sofisticados. Eles não apenas cuidam do valor nutricional e do sabor de seus alimentos, mas também dão uma importância definitiva à apresentação dos pratos. Os professores de japonês da USACH ensinam a língua também por meio dos elementos culturais, que tem milhares anos de tradição, de costumes arraigados e grandes avanços científicos. O país tem uma infinidade de histórias, anedotas e curiosidades que nunca deixam um ocidental indiferente. Claro que se você souber japonês, como ocidental, será muito mais fácil para você entender sua cultura. Abordar os estilos de aprendizagem dos estudantes chilenos que estudam japonês implica entrar em um campo de estudo complexo e fascinante. Nele, os aspectos cognitivos, características socioculturais e educacionais marcam seu próprio estilo de aprendizagem que deve ser conhecido pelo professor para aplicar o estilo de ensino mais adequado, o que contempla os planos de japonês. A didática de línguas estrangeiras na era da globalização tem levado

professores de idiomas a compartilhar massivamente todo o conhecimento gerado em sala de aula ao redor experiências didáticas (Castro, 1996).

Quanto à subcategoria “tecnologia e inovação”, os planos de ensino trabalhados pelos docentes de japonês, presente em todos os programas, contempla os seguintes temas: robótica, inteligência artificial, impressão 3D, drones, realidade aumentada, realidade virtual, 5G, tecnologias de *big data* e robôs. Em relação à necessidade de formar tradutores do/para o japonês que deverão integrar o mercado de trabalho do futuro tradutor no Chile, dominado pela automação e pela economia digital, os planos de ensino dão ênfase a esse aspecto na formação. Os tradutores do futuro serão cidadãos do mundo e, portanto, terão de ser preparados. A robotização, por exemplo, está bem próxima da realidade e a substituição de postos de trabalho em consequência deste fenômeno é a grande ameaça que economias como a nossa têm, o que nos faz questionar, diante desse fato, a forma como nos prepararmos para essa vivência.

Como sabemos, o Japão é um país inovador focado na solução de problemas atuais, como desastres naturais, ambientais, energéticos, econômicos ou sociais, incluindo envelhecimento, escassez de mão de obra, cuidados de saúde e segurança. Seus avanços na automação de processos, uso de robôs e aplicação da inteligência artificial na vida cotidiana estão ajudando sua sociedade. Atualmente, inovação e tecnologia estão intimamente relacionadas, mas nem toda inovação é tecnológica e nem toda tecnologia é uma inovação. A inovação tecnológica pode ajudar o Japão a resolver problemas que enfrenta com o encolhimento e envelhecimento da população, a falta de recursos energéticos e desastres naturais. Nessa nova era, o Japão está tentando apoiar aqueles que podem desenvolver novas ideias inovadoras baseadas na ciência e tecnologia que fornecem soluções práticas para crescer. Para García (2021), o Japão é a nação robótica, porque seus cidadãos estão acostumados a interagir com elas. Eles não os percebem como inimigos, mas como amigos íntimos. Talvez, a tecnologia pode se desenvolver em outros países, mas essa atitude é difícil de copiar, pois surge de elementos mais profundamente enraizados na sociedade japonesa, o que está contemplado nos planos de ensino dessa língua.

Sobre a subcategoria “trabalho e emprego”, nos planos de ensino de língua japonesa, no componente conteúdos conceituais, confirmamos os subsequentes temas: tradução juramentada, órgãos oficiais, *freelancer* e mineração. O ensino do japonês foi instituído na USACH a partir da Resolução n. 225 de 12 de janeiro de 1995, no contexto da necessidade de divulgação de informação técnica e científica para ampliar as relações Ásia-Pacífico, inicialmente, com a menção Inglês – Japonês. Conforme dados na página oficial do governo chileno, são aproximadamente 80 tratados multilaterais com o Japão, sendo o primeiro de 11 de julho de 1888 e o mais recente de 7 de dezembro de 2020 que “promulga el acuerdo de cooperación con japon sobre la implementación del programa de desarrollo económico y social, su memoria de discusión, sus minutas de acuerdo sobre los detalles del procedimiento y sus apêndices”. Talvez, esse fato explique, parcialmente, a relevância que a língua japonesa ocupa no país andino e a incorporação dos aspectos ligados ao trabalho e ao emprego com essa língua. É válido destacar também que, em setembro de 1897, foi assinado o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação com o Chile. Em 1904, a Transoceanic Emigration Company iniciou esforços para trazer emigrantes japoneses para o Chile (De Andraca 2006).

Diante do exposto, ao analisar os conteúdos conceituais das línguas em questão, chegamos nas seguintes imagens das línguas nos planos de ensino. Na subcategoria “cultura e turismo”, o ensino-

-aprendizagem das línguas não pode ser separado dos aspectos culturais e linguísticos dos indivíduos e do fato de que o multilinguismo/multiculturalismo oferece diretrizes tanto para a aquisição de segundas línguas ou estrangeiras quanto para que o desenvolvimento de habilidades de comunicação seja usado apropriadamente em diferentes contextos. Nesse bojo, chegamos à conclusão de que a língua que mais aborda essa questão é a língua portuguesa. É a língua da cultura e do turismo. Como abordado por Braga (2020, p. 8), a “relação entre imagem e cultura tende a ser pensada a partir de um pressuposto ontológico que opõe o visual ao discursivo”. Nesse sentido, a noção de imagem adquire o estatuto de elemento do imaginário somente na condição de ser tomada como um significante (Kunst, 2015). Quanto ao ensino de língua portuguesa, podemos pensar na interculturalidade como uma abordagem do ensino da língua portuguesa, que tem como um dos seus objetivos fundamentais promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos alunos e do seu sentido de identidade como resposta à experiência enriquecedora que o encontro com a alteridade nos domínios da educação acarreta. Percebemos que, apesar da incorporação da interculturalidade dentro do contexto envolvendo o ensino de tal língua, o conjunto de planos são heterogêneos quanto à subcategoria em questão.

No que se refere à subcategoria “tecnologia e inovação”, podemos entender que o uso de novas tecnologias de informação e comunicação mudaram o ambiente educacional e o ensino que chega a introduzir novos valores, bem como instituições de ensino, como a USACH, que não está alheia a essa questão, recebendo alunos com perfil tecnológico-digital. Estes apresentam, cada vez mais, novas demandas para lidar com o ensino através do uso atual as chamadas TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), mesmo aqueles alunos oriundos de classes baixas. Dessa forma, entendemos que a imagem da língua da tecnologia e inovação é a língua japonesa, a imagem que tem um papel duplo, o de reflexo e o de produtora de determinada realidade numa complexa relação de simultaneidade (Souza, 2015). Nessa perspectiva, entendemos a imagem como produtora de determinada realidade. A imagem em forma discursiva, advinda da filosofia com seu estatuto ontológico, que tem fundamentado o debate sobre o que seria a forma imagética e a forma discursiva a que se tem debruçado Braga (2020). No âmbito do ensino, para Veen & Vrakking (2006), a nova geração está entrando nas universidades e, desde sua infância, cresceu utilizando diversos recursos tecnológicos, partindo do mais simples, como o controle remoto, até os mais avançados, como o celular, iPod e iPad, para exemplificar.

Na subcategoria “trabalho e emprego”, entendemos que o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras deve estar sempre relacionado ao contexto de trabalho em que os novos tradutores irão atuar. Não há dúvida de que a imagem e língua que os planos de língua inglesa reproduzem é de trabalho e emprego. A “imagem-fenômeno”, de que sugere Braga (2010, p. 173), que proporciona o caráter intencional da representação e a sua natureza imagética. Seria a representação entendida a partir de uma pretensa causalidade natural entre “presença” e “ausência”. O novo cenário do Chile e o comércio mais amplo estão repercutindo na forma como abordam o ensino das línguas, por meio dos planos de ensino, orientando-as para a dimensão do trabalho e do emprego. Isso implica a aproximação de novos desafios para os docentes da área, aos quais são atribuídos novos papéis e novas tarefas que terão que lidar no seu trabalho diário (Riva, 2012). É importante ressaltar, também, que a geração de novas competências (incluindo aquelas para atuar no mundo digital) é essencial para

possibilitar a inclusão social e laboral como elementos centrais para expandir a participação no campo da tradução. No atual contexto de mudanças no mundo do trabalho, exige-se a capacidade de adaptação a situações de mudanças e incertezas.

Conclusão

O presente artigo teve como objetivo analisar as imagens das línguas portuguesa, inglesa e japonesa subjacentes nos planos de ensino da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile. Para tanto, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, preconizada por Bardin (2011), associada a algumas teorias da imagem, como as de Villafañe (2006), Didi-Huberman (2012), Costa Santos (2013), Braga (2010, 2020), dentre outros. Partimos do pressuposto de que por meio da Análise de Conteúdo dos programas de ensino, inferimos a imagem de língua que é construída nos planos de ensino.

Após a verificação criteriosa das muitas unidades de registro, elaboramos um sistema de subcategorização para a Análise de Conteúdo dos planos de ensino das referidas línguas, a saber: “cultura e turismo”, “tecnologia e inovação” e “trabalho e emprego”. Considerando que os planos de ensino são estruturados por elementos comuns, como objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação etc., optamos por delimitar nossa pesquisa na análise dos conteúdos conceituais, uma vez que verificamos que os programas das disciplinas privilegiam esses tipos de conteúdo em detrimento dos conteúdos procedimentais e atitudinais.

Podemos verificar que a subcategoria “cultura e turismo” é muito forte nos programas das disciplinas das línguas em estudo no processo de ensino. Constatamos que os professores entendem que há uma estreita relação entre língua e cultura, em que se ressalta a importância da relação entre elas, como um “binômio”, em que seus termos são interdependentes, em que a interculturalidade ganha relevância em uma perspectiva de ensino que respeite e não anula as diferenças no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, os planos de ensino deixam a entender que a criação popular, a arte e a ação social são transmitidas pela língua. Assim, a imagem da língua que se sobressai nessa subcategoria é a língua portuguesa: como a língua da cultura e do turismo, por meio das unidades de registro dos aspectos históricos e culturais, do que a imprensa, a literatura e a música produzem, principalmente.

Dadas as constatações, na subcategoria “tecnologia e inovação”, podemos afirmar que há, no ensino, o uso da tecnologia na educação não apenas como recurso didático, o que seria mais comum, mas estão presentes nos conteúdos de ensino em forma de texto e artigo científico, como sugestão de leitura para os acadêmicos de tradução. Os temas vão desde *internet*, passando por robótica até tecnologia 5G, especialmente, nos planos de língua japonesa. Por isso, a imagem da língua japonesa é a língua da tecnologia e da inovação. Entendemos que os professores incorporam esse tema nas aulas de língua japonesa, porque a contemplam como a língua da tecnologia e das inovações em escala global, baseados na ideia de que se existe um país que pode ser considerado o rei da robótica, esse é o Japão. Sabemos que este país foi pioneiro em várias tecnologias e continuam investindo em pesquisas e desenvolvimentos para garantir que, por exemplo, os robôs “humanóides” vivam conosco e nos ajudem

nas tarefas diárias. Já podemos observar que essa tecnologia está presente em quase todos os tipos de serviços: desde tarefas domésticas e cuidados de crianças e idosos, até compras e estudos; não poderia ser diferente, se o professor de japonês não incorporasse esse tema em suas aulas.

Com relação à subcategoria “trabalho e emprego”, nos conteúdos programáticos das línguas em questão, a imagem da língua inglesa é a língua do trabalho e do emprego. Sabemos que o mundo do trabalho está globalizado e essa é uma das razões pelas quais o inglês assumiu grande relevância no mundo do trabalho, de modo que as empresas são cada vez menos locais e mais globais, motivo pelo qual os professores incorporam temas ligados ao trabalho. As empresas não se limitam a interagir e fazer negócios dentro de um país, estão, no entanto, cruzando fronteiras. Nesse sentido, o inglês se tornou a língua dos negócios, o que facilita a interação entre as empresas. Por exemplo, uma empresa do Chile pode fazer negócios com uma empresa no Japão, sem que a empresa chilena precise saber japonês ou vice-versa. As negociações são geralmente conduzidas em inglês, o que simplifica as transações comerciais. Essa facilidade que concede transações comerciais em inglês também implica que as empresas tenham funcionários que falem o idioma. Não poderia ser diferente para o tradutor.

Posto isso, a pesquisa contribuiu para documentar e compreender a imagem das línguas (portuguesa, inglesa e japonesa) nos planos de ensino da graduação em Linguística Aplicada à Tradução da Universidad de Santiago de Chile. A análise desses planos permitirá que futuros pesquisadores explorem fatores, tanto no campo da educação como da linguística. São necessárias mais pesquisas para aproximar a realidade da sala de aula, como da verdadeira necessidade do que deveria ser ensinado, do que ser incorporado nos planos de ensino de língua. Não temos certeza se os planos de ensino de língua oficiais são necessariamente executados em sala de aula, mas condiciona, de alguma forma, o que vai ocorrer e é uma proposta do docente. A natureza prescritiva dos conteúdos conceituais desses planos de ensino, principalmente os mais recentes, em decorrência da pandemia, deixa muitas questões para refletirmos. O arbítrio do docente sobre o que ensinar e como ensinar é limitado pela imposição estrutural dos programas de ensino, já que os planos de ensino dos professores são elaborados com base nos programas oficiais do curso, de modo que não sabemos até que ponto os professores de língua se sentem à vontade para debater o que aparece nos programas de ensino. Cabe pontuar, também, até que ponto esses documentos se tornam uma “camisa de força” para o processo de ensino-aprendizagem de idiomas, em especial, para formação do tradutor.

Referências

- ADICHIE, C. 2009. *The danger of a single story*. Disponível em: <http://www.housecomidiomas.com.br/the-danger-of-a-single-story-chimamanda-adichie/> Acesso em: 20/01/2022.
- ALMEIDA FILHO, J. 2007. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 76 p.
- BARDIN, L. 2011. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 288 p.
- BERELSON, B. 1992. *Content Analysis in Communications Research*. New York. The Free Press. 220 p.

- BRAGA, J. 2010. Formas imagéticas e formas discursivas. *Revista Filosófica de Coimbra*, 37: 149-174.
- BRAGA, J. 2020. *Teoria das formas imagéticas*. Coimbra: Gracio Editor, 256 p.
- CASTRO, A. 1996. Una mirada al pensamiento, a la moral y a la estética japonesas. *Gaikokugo kenkyu kiyo*, 1: 101-167.
- CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. 2014. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade*, 24(1):13-18.
- CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. 2014. *International Migration and the Economics of Language*. Bonn: The Institute for the Study of Labor, 96 p.
- COLL, C. 1989. *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós, 234 p.
- COSTA SANTOS, J. T. 2013. *A imagem: História, análise e aplicação ao ensino da Filosofia*. Covilhã Relatório de estágio pedagógico de mestrado. Universidade da Beira Interior, 99 p.
- CHILE. 1980. *Constitución Política de la República de Chile*. Disponível em: https://www.camara.cl/camara/doc/leyes_normas/constitucion_politica.pdf Acesso em 28/01/2022.
- DIDI-HUBERMAN, G. 2012. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKIM, 272 p.
- DE ANDRACA B., R. 2006. Relaciones entre Chile y Japón: un siglo de acercamiento. Estudios Internacionales. *Revista del Instituto de Estudios Internacionales*, 154, 147-167.
- DE SOUZA, E. 2015. *Imagem e representação: conteúdo informativo nas fotonovelas das décadas de 1960-1980 pela perspectiva de Barthes*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador).
- FEDETUR. 2019. *Federación de Empresas de Turismo do Chile*. Disponível em: <https://fedetur.cl/llegadas-extranjeros%e2%80%8b/> Acesso em: 10/01/2022.
- FRANCO, M. L. P. B. 2020. *Análise de Conteúdo*. Campinas: Autores Associados, 86 p.
- GARCÍA, G. 2021. *Innovación y tecnología en Japón: lecciones por aprender. Documento de Opinión*. Disponível em: https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2021/DIEEEO39_2021_GLOGAR_Japon.pdf. Acesso em: 18/12/2021.
- GRENFELL, M.; MACARO, E. 2007. Claims and critiques. In: A. D. Cohen (org.), *Language learning strategies: Thirty years of research and practice*, Oxford University Press, p. 9–28.
- HABÓK, A.; MAGYAR, A. 2020. The role of students' approaches in foreign language learning, *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1770921>.
- HENRY, P.; MOSCOVICI. 1968. Problemes d'analyse de contenu. *Langages*, 3(11): 36-60.

- HOSSNE, W. S.; VIEIRA, S. 2015. *Experimentação com seres humanos: aspectos éticos*. São Paulo: EDUSP, 211 p.
- IHDE, D. 1990. *Technology and the Lifeworld. From Garden to Earth*. Bloomington: Indiana University Press, 244 p.
- JOLY, M. 2012. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70, 174 p.
- KERLINGER, F. N. 2008. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU/EDUSP, 400 p.
- KRIPPENDORFF, K. 1980. *Content Analysis: an introduction to its Methodology*. Beverly Hills: Sage Publications, 472 p.
- KUNST, M. H. 2015. Considerações acerca da noção de imagem em psicanálise. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, **10**(20): 50-60.
- LABOV, W. 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 498 p.
- MÁRQUEZ, N. P. 2007. El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Disponível em: https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/tritonos_B_nuria%20Ponce.htm. Acesso em: 22/01/2022.
- VILLAFANE, J. 2003. *Introducción a la Teoría de la Imagen*. Madrid: Ediciones Pirámide, 230 p.
- ODLIN, T., 2003. Cross-linguistic influence. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell. Malden, MA, p. 436–486.
- O'MALLEY, M.; CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge: University Press, 276 p.
- OROZCO ALVARADO, J. 2019. División tripartita de los contenidos. Modelación en una propuesta didáctica de ciencias sociales. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, **2** (2): 111-129. <https://doi.org/10.5377/recsp.v2i29304>
- OXFORD, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Cambridge: Heinle ELT, 368 p.
- PÉREZ SERRANO, G. 1984. *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: U.N.E.D., 336 p.
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. 2002. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, **3**(1): 1-42.

RAMIREZ, A.; BUSTAMANTE, B. 2020. La competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Espacios*, **41**(50):444-455.

RIVA, A. M. 2012. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. Curitiba. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 190 p.

RUBIN, J. 1975. “What the good language learner can teach us” can teach us. *TESOL Quarterly*, **9**(1):41–51.

SEVERINO, A. J. 2008. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 320 p.

SIERRA BRAVO, R. 1985. *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 720 p.

UNESCO. 2015. *World Development Indicators: Education completion and outcomes*. Disponível em <http://wdi.worldbank.org/table/2.13#> Acesso em 28/01/2022.

VEEN, W.; VRAKKING, B. 2009. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 140 p.

Agradecimentos:

Ao Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, da USP, pelo apoio e pela supervisão no pós-doutorado.

Submetido: 09/10/2022

Aceito: 07/07/2023