

Ilauanna Teles Silva
Juliane Regina Trevisol
|Org.]

**FUNDAMENTOS e
PRÁTICAS NO
ENSINO DE LÍNGUAS
Volume I**



FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE
LÍNGUAS
VOLUME I

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda
Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)
Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)
Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)
M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)
Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)
Dr. Washington Drummond (UNEB)

Ilauanna Teles Silva
Juliane Regina Trevisol
Organizadoras

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE
LÍNGUAS
VOLUME I**



Catu, 2020

© 2020 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2020 Os autores
Copyright da Edição © 2020 Editora Bordô-Grená

Todos os direitos garantidos. É permitido o download da obra, o compartilhamento e a reprodução desde que sejam atribuídos créditos das autoras e dos autores. Não é permitido alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva
Capa: Keila Lima de Assis
Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

FICHA CATALOGRÁFICA

F981

Fundamentos e práticas no ensino de línguas: [Recurso eletrônico]: / Organizadoras Ilauanna Teles Silva; Juliane Regina Trevisol. – Catu: Bordô-Grená, 2020.

1231kb, 117fls.
Vol.I

Livro eletrônico
Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>
Incluem referências

ISBN: 978-65-87035-09-3 (e-book)

1. Língua – Estudo Ensino. 2. Metodologia de Ensino. 3. Formação de Professores.
I. Silva, Ilauanna Teles. II. Trevisol, Juliane Regina. III. Título.

CDD 420.7
CDU 802.0:37

Os conteúdos dos artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO Ilauanna Teles Silva e Juliane Regina Trevisol	8
OFICINA DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE ANIMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA <i>Regivânia Almeida Moreira Lima e Maiara Gonçalves Cerqueira</i>	13
GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: JOGOS PARA SALA DE AULA <i>Emerson Aparecido dos Santos Bezerra</i>	22
REVISÃO SISTEMÁTICA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA <i>Gilberto Fernandes Amorim e Ilauanna Teles Silva</i>	38
“LÁ VEM A AULA QUE EU NÃO APRENDO NADA”: INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA <i>Uéverson Mendes Oliveira</i>	54
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA LEITURA DE CONTOS – UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II <i>Carina Procópio da Silva e Gracielia Novaes da Penha</i>	63
DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PRÁTICAS DECOLONIAIS ATRAVÉS DA LITERATURA: REVISÕES E PROPOSIÇÕES <i>Fernanda Mota</i>	74
OS AVANÇOS NOS ESTUDOS DO ENSINO “DUAL”: LÍNGUA INGLESA E LITERATURA AFRICANA <i>Cássia Fabiane Castro Nascimento e Ilauanna Teles Silva</i>	88
DESENVOLVENDO A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA ERA DIGITAL: UMA PROPOSTA COM TAREFAS PARA A SALA DE AULA <i>Adrielle Loula Lopes e Juliane Regina Trevisol</i>	99
EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TAREFA, TECNOLOGIA DIGITAL E DESENVOLVIMENTO DE VOCABULÁRIO: UMA BREVE DISCUSSÃO <i>Sara Saane Leite Souza e Juliane Regina Trevisol</i>	109

APRESENTAÇÃO

Após a publicação dos volumes I e II do e-book intitulado “Fundamentos e práticas no Ensino de Língua Inglesa” (2019), organizados pelos professores mestres Davi Alves de Oliveira e Ilauanna Teles Silva, ratificamos a dimensão das temáticas voltadas às práticas de ensino e de como as pesquisas neste âmbito têm se ampliado cada vez mais. Utilizando os capítulos dos supracitados volumes como fonte de discussões no Grupo de Pesquisa FormAção em Linguagem e Ensino (FALE) da Universidade do Estado da Bahia, chegamos à conclusão de que seria necessário expandir tal discussão às Línguas Estrangeiras como um todo, não nos prendendo somente à Língua Inglesa. Desta forma, a presente coletânea, em seus dois volumes, que se intitula “Fundamentos e práticas no Ensino de Línguas”, reuniu dezoito artigos, em que pesquisadores de diferentes locais do Brasil, apontam os mais variados posicionamentos acerca das metodologias e abordagens aplicadas nas salas de aula de línguas estrangeiras, desde textos teóricos provenientes de trabalhos finalizados ou em andamento, até relatos de experiência, à partir de produções de graduandos, graduados, mestres e doutores, em sua grande maioria, professores pesquisadores.

Este primeiro volume é formado por nove artigos (os outros nove artigos fazem parte do segundo volume desta coleção) e está dividido em três partes. A Parte I é composta por quatro artigos que discutem teorias e relatos de experiência voltados às ferramentas possíveis no ensino de língua Inglesa. A Parte II, com três artigos, dá continuidade na proposta de uso de ferramentas, utilizando a literatura como tal, enquanto a Parte 3 traz, em dois artigos, as possibilidades das *tarefas* na sala de aula.

A parte I é iniciada com o texto *Oficina de produção colaborativa de animação: uma experiência*, escrito por Regivânia Almeida Moreira Lima e Maiara Gonçalves Cerqueira, e tem o propósito de promover a discussão e a reflexão sobre as metodologias e abordagens utilizadas no ensino de Língua Inglesa, a fim de propiciar a aprendizagem de todos os alunos, de forma inclusiva, e fazendo o uso das TDIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). Com isso, este primeiro capítulo relata as experiências da

oficina “Produção Colaborativa de Animação” ocorrida na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, Jacobina – BA, no ano de 2018. Esta oficina teve como público alvo alguns alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental II, e teve como objetivo geral produzir animações colaborativamente, a fim de permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento de aprendizagem e ainda contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas, utilizando as TDIC.

Com o capítulo 2, *Gramática de língua inglesa: jogos para sala de aula*, Emerson Aparecido dos Santos Bezerra objetiva incentivar a criação e a utilização de jogos em sala de aula de língua estrangeira moderna, especialmente a língua inglesa, na educação básica. Por meio de uma leitura dos documentos norteadores, sobretudo da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, atrelada aos trabalhos teóricos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, apontar-se-ão não somente os componentes da teoria do jogo, como também como devem ser utilizados à medida que a criança desenvolve-se e, a fim de concluir quais jogos podem ser criados e/ou adaptados para o cotidiano em sala de aula.

O capítulo 3 nos apresenta o texto *Revisão sistemática: a música como ferramenta de ensino de língua inglesa*, escrito por Gilberto Fernandes Amorim e Ilauanna Teles Silva. O capítulo trata de uma Revisão Sistemática da Literatura, focando na música como ferramenta de ensino de Língua Inglesa, cujo objetivo principal foi fazer um levantamento estatístico das publicações entre 2014 e 2018, mapeando-os, além de verificar os aspectos em que a música foi utilizada como ferramenta de ensino da Língua estrangeira em questão. Tais informações foram adquiridas por meio de uma investigação em três plataformas *online*, e para tal, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas, sendo que a primeira foi por meio do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a segunda no Portal de Periódicos da Capes e a terceira no Google Acadêmico. Para a realização da pesquisa, os autores utilizaram dois descritores de busca, “música” AND “ferramenta” AND “ensino” e “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”, cujos resultados os permitiram fazer o mapeamento objetivado. Este capítulo reforça a eficiência da música como ferramenta no ensino em diversas áreas, desde as educacionais até as de saúde.

O último texto da parte I é o capítulo 4, *“Lá vem a aula que eu não aprendo nada”*: *insucesso na aprendizagem de língua inglesa como segunda língua*, de Uéverson Mendes Oliveira, e versa sobre os motivos que podem influenciar no insucesso do ensino e da aprendizagem de língua inglesa no contexto de escola pública. Buscou-se, com essa pesquisa, compreender os fatores que podem influenciar para o mau funcionamento na interação professor-aluno dentro da sala de aula. Para isso, o autor utilizou aportes teóricos sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira para compreender de quais formas o ensino vem sendo compreendido. Os dados apresentados neste capítulo foram obtidos através de uma pesquisa na literatura disponível no que concerne ao ensino de língua inglesa dentro das instituições públicas de ensino básico.

A parte II é iniciada com o capítulo 5, escrito por Carina Procópio da Silva e Graciela Novaes da Penha, e recebe o título de *O ensino de língua inglesa a partir da leitura de contos – uma experiência do estágio curricular supervisionado II*, em que as autoras apresentam o processo e os resultados de um experimento realizado durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia. Tal experiência teve como objetivo propor estratégias de ensino de língua inglesa a partir da leitura de contos bem como analisar de que forma isso influenciaria na aprendizagem de língua inglesa tendo como ferramenta principal a literatura em detrimento de apenas a gramática desperta o interesse do alunado e proporciona uma aprendizagem mais significativa dada a sua contextualização e por possibilitar conhecimento para além da língua, nos âmbitos social e cultural desenvolvendo, dessa forma, a criticidade.

Com o capítulo 6, *Dos métodos de ensino de língua inglesa a práticas decoloniais através da literatura: revisões e proposições*, Fernanda Mota apresenta a revisão de alguns métodos de ensino de língua inglesa, para refletir sobre como a noção de método se articula a uma visão calcada em preceitos da modernidade. A partir dessa revisão, são apontados aspectos que caracterizam a condição pós-método e como ela se afina a práticas pedagógicas decoloniais, cuja emergência recente no Brasil ocorre em resposta à busca por uma educação que contemple questões

socioeconômicas, culturais e étnico-raciais, sendo a literatura um dos recursos para um ensino decolonial de inglês.

O capítulo 7 finaliza a Parte II, com o texto *Os avanços nos estudos do ensino “dual”: língua inglesa e literatura africana*, de Cássia Fabiane Castro Nascimento e Ilauanna Teles Silva. Este capítulo trata-se de uma revisão sistemática em que as autoras utilizaram duas plataformas *online* de dados, sendo estas, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) e o Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>). Este estudo é bibliográfico e de cunho investigativo e buscou fazer um levantamento estatístico sobre as publicações feitas nos últimos cinco anos, que envolvessem a literatura africana nas aulas de língua inglesa. Diante disso, analisou-se a necessidade e a importância de atrelar o estudo de Língua Inglesa a Literatura Africana no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, estabelecendo-se como critério primordial de aproximação e relevância entre o estudo proposto e os trabalhos investigados.

O capítulo 8, *Desenvolvendo a escrita em língua inglesa na era digital: uma proposta com tarefas para a sala de aula*, compõe o primeiro texto da Parte III. Este capítulo, escrito por Adrielle Loula Lopes e Juliane Regina Trevisol, destacam que, tendo em vista que há uma urgência de que os professores utilizem métodos que atendam a às necessidades atuais dos alunos e que os proporcione um desenvolvimento de língua estrangeira mais rápido, o presente capítulo discute questões sobre um método de ensino cada vez mais usado no Brasil, o modelo de ensino embasado em tarefas (*Taked-based Language Teaching*), e como ele pode usado para desenvolver a habilidade de escrita em uma língua estrangeira. Esse modelo proporciona que os alunos aprendam língua de uma forma totalmente comunicativa, usando-a para lidar com as atividades cotidianas ao invés de terem aulas de língua mais “tradicionais”, onde o foco está normalmente na gramática. Este texto também compara elementos de dois métodos de ensino e traz um modelo de tarefa para desenvolvimento da escrita que pode ser usado por professores em sala de aula.

O capítulo 9, *Explorando as relações entre tarefa, tecnologia digital e desenvolvimento de vocabulário: Uma breve discussão*, por Sara Saane Leite

Souza e Juliane Regina Trevisol, busca discutir de forma breve os temas: abordagem de ensino por tarefas, tecnologias digitais, o desenvolvimento de vocabulário em uma segunda língua (L2), e as relações estabelecidas entre eles baseado nas revisões sistemáticas realizadas em duas plataformas (Periódicos da Capes e a Revista Recall), considerando o período dos últimos dez anos, e sugerindo pequenas atividades consideradas tarefas tentando alinhá-las à tecnologias digitais e desenvolvimento de vocabulário com o propósito de exemplificar em alguns subtópicos brevemente ao decorrer do texto buscando assim apresentar algumas possibilidades e os benefícios desses três construto-chave para o ensino e aprendizagem de línguas em sala de aula.

Diante dos nove textos recebidos para compor este volume, percebemos que as pesquisas na área de Língua Inglesa ainda lideram o *ranking* de pesquisas sobre Língua Estrangeiras no Brasil, tanto que não recebemos nenhuma proposta de pesquisa em outra língua, senão a inglesa. Ainda assim, esperamos que a leitura deste material seja prazerosa e reflexiva e que contribua com as práticas docentes voltadas ao ensino de línguas estrangeiras.

Iluanna Teles Silva
Juliane Regina Trevisol

OFICINA DE PRODUÇÃO COLABORATIVA DE ANIMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA

Regivânia Almeida Moreira Lima¹

Maiara Gonçalves Cerqueira²

INTRODUÇÃO

A oficina “Produção Colaborativa de Animações” surgiu de uma inquietação que observei no comportamento de alguns alunos em relação ao acolhimento à diversidade (dificuldade de aprendizagem, surdez ou negro) existente na escola, pois alguns alunos apresentavam alguns preconceitos velados ou não para com os colegas, por sentirem-se melhor, inferiorizando o outro. A partir daí, percebi que precisava criar espaços para a discussão e debate sobre essas questões para os alunos perceberem que todos são iguais dentro das suas diferenças e que devemos acolher e respeitar, pois compartilhamos do mesmo espaço e todos têm direito a uma educação que preze pela inclusão. Como foi destacada no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, 2001: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. De acordo com a citação, utilizar as práticas educativas inclusivas serve para dar visibilidade a toda diversidade humana, contribuindo para uma construção de uma escola inclusiva, permitindo a acessibilidade de aprendizagem para todos os alunos,

¹ Licenciada em Letras: Português/Inglês e Literatura Brasileira e Portuguesa (UNEB). Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBPEX). Mestra em Educação e Diversidade (PPED/UNEB) E-mail: moreiraregivaniam@gmail.com

² Licenciada em Letras: Língua Inglesa e Literaturas (UNEB) E-mail: Goncalves_maiara@outlook.com

independentemente da sua cor, gênero, condição social, deficiência ou dificuldade de aprendizagem. A oficina supracitada teve um recorte para a inclusão e as tecnologias. Seu objetivo geral: produzir colaborativamente animações. E os objetivos específicos: permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento de aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas, utilizando as TDIC; desenvolver a autonomia e o protagonismo juvenil. O trabalho foi definido em três etapas. Sendo que a primeira seria redistribuída em três fases: momento da discussão e debate sobre inclusão, respeito à diversidade; criação de histórias e confecção de personagens e cenários; explanação sobre a técnica de produção de filmes animações, Stop Motion. A segunda, organizar do cenário e tirar fotos da sequência de cada história. A terceira, executar a produção da animação. As fases da oficina ocorreram em alguns sábados letivos, não trabalhei com uma turma específica. Os alunos do 6º ao 9º anos foram convidados a participarem da oficina “Produção Colaborativa de Animações”. No que tange a clientela que participou dos encontros foi bastante mesclado tanto quanto ao grau e a diversidade, proporcionando uma riquíssima troca de experiência entre eles tanto na discussão quanto na produção. Apesar de alguns discentes terem dificuldade em leitura e escrita, o que estava sendo contemplado era: a criatividade, as habilidades, a colaboração e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, principalmente por produzirem sobre as temáticas que envolvia a diversidade contemplando a abordagem humanista, na qual percebe o aluno como todo principalmente nos aspectos sócio afetivo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do princípio de que a educação é um direito de todos, a Educação e diversidade precisam trabalhar em conjunto. Nesse sentido, a diversidade no contexto escolar ainda é um desafio que precisa ser trabalhado no cotidiano. No ambiente escolar, nos deparamos com indivíduos de diferentes culturas, gênero, raça, condição social, religião e orientação sexual. É necessário entendermos e reconhecemos as diferenças.

Segundo Guério Stolz (2010), a educação vai além da transmissão de conhecimentos, educar requer preparar o sujeito em diferentes sentidos.

Desse modo, entendemos que existe uma necessidade de trabalhar com essas diferenças é importante não só para desenvolver uma relação de respeito com o próximo, e, além disso, desenvolver o autoconhecimento nesse aluno. E isso só é possível quando aprendemos junto com o outro. E para que isso aconteça precisamos entender a importância da educação e do professor. Esses desafios exigem que o educador faça reflexões diárias sobre a relação entre diversidade cultural e a educação. Nosso papel como professor vai além de ensinar os conteúdos exigidos pelos currículos da escola. Precisamos acima de tudo, ter a sensibilidade de entender que nossos alunos são diversos e vivem em realidades diferentes. Há aqueles que vivem em bairros mais pobres, há aqueles com boas condições financeiras, e há aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. Diante desse cenário, fica evidente que o processo de inclusão vai muito além de apenas efetuar e garantir que esses alunos frequentem a escola. É preciso que além de uma adaptação nos espaços da escola, é fundamental que haja uma adequação do currículo escolar com o propósito de garantir que todos os alunos aprendam e utilizar materiais e métodos estratégicos que possibilitem a interação de todos. “São as diferenças que possibilitam enriquecer as experiências curriculares e que ajudam a melhor assimilar o conhecimento que se materializa nas disciplinas do currículo”, Sartoretto (2011, p.2).

Sendo assim, o movimento de inclusão juntamente com a reflexão para proporcionar a aprendizagem, é necessário que os docentes procurem novas alternativas de metodologias que enfatizem o protagonismo dos discentes, auxiliando a motivação e possibilita a autonomia destes. Ou seja, tem que se valer da metodologia ativa, que também é conhecido como método ativo, que segundo (Bastos, 2006, apud Berbel, 2011), é um processo que visa estimular a auto-aprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo.

A utilização das metodologias ativas no currículo proporciona uma mudança no paradigma da aprendizagem, pois transporta o foco de como ensinar para como aprender, fazendo com que o aluno seja sujeito de seu

próprio conhecimento e o professor deixa de o centro do processo e passa a ser o mediador. As metodologias ativas trazem em seu bojo alguns pré-requisitos que são fundamentais para a aprendizagem como a interação social de Lev Vygotsky (1896-934), na aprendizagem pela experiência (Dewey, 1978), a aprendizagem significativa de David Ausubel (1918-2008) e a autonomia preconizada por Freire (2015). Todo este arcabouço elencado nas teorias de aprendizagens permite uma potencialização no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A oficina “Produção Colaborativa de Animação” ocorreu na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler do Ensino Fundamental II na cidade de Jacobino-BA, entre o período de 08 de abril a 06 de maio de 2017, tendo como público alvo os alunos do 6º ao 9º anos da própria unidade escolar. Ela foi dividida em três encontros presenciais (4 horas cada) e mais 8 horas semipresenciais com características de ensino distribuído perfazendo um total de 20 horas. A primeira etapa aconteceu no dia 06/05 com a presença de 25 alunos de séries variadas, uma intérprete, a colaboradora a diretora e seis professoras. Iniciamos com a apresentação de quatro vídeos: *Cuerdas*, *As cores das flores*, *Como é bom ser diferente* e *Acessibilidade: Siga essa ideia*. Eles serviram para sensibilizar e discutir sobre a temática inclusão. A discussão permitiu perpassar por diversos tópicos que tangia a inclusão x exclusão das pessoas que estão à margem da sociedade. Assim bem como, o direito à educação para todos. E a escola é um espaço que deve promover a discussão com a comunidade escolar para permitir a construção do conhecimento com um novo olhar voltado para educação inclusiva.

Na sequência, apresentação do slide da técnica de produzir animação Stop Motion, momento ímpar para os alunos, pois eles fizeram a conexão dos saberes escolares com o cotidiano e as relações pessoais. Os PCN's (2000, p.11-12) destacam a necessidade do uso das TIC na educação, abordando o seguinte teor: As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independentemente do espaço físico, e

criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar.

“(…) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos”. (PCN’s, 2000, p.11-12)

Existem diversos recursos oferecidos pelas TIC, que fomenta a educação, e a técnica Stop Motion é mais um deles e que os alunos se identificaram bastante dando diversos exemplos, mostrando que o conhecimento perpassa aos muros escolares. Concluindo esse encontro, formaram cinco grupos para criar um roteiro de história dentro da temática discutida. Depois receberam massinha de modelar para confeccionar os personagens e os cenários. De acordo com a observação, eles conseguiram produzir colaborativamente animações respeitando um ao outro, trocando experiências, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico, prevalecendo o diálogo e a interação. Percebendo que o trabalho colaborativo é de extrema importância para uma educação que prisma incluir a diversidade de aprendizagem, a interação e o respeito às diferenças. Como afirma MANTOAN (2003, p. 81) ‘ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino [...]’. Pautar a educação com princípios inclusivos é permitir o direito de igualdade de todas as pessoas a matrícula e a permanência na escola.

No dia 22/05 ocorreu o segundo encontro foi organizado os cenários pelos grupos para clicarem as histórias: *SpecialFriend*, *The Transgender Man*, *TrueFrindship* e *DogGuide*. Esse trabalho teve uma abordagem na teoria sociointeracionista de Vygotsky que difunde o desenvolvimento cognitivo a depender do contexto histórico, social, histórico e cultural, através da interação entre os seres atrelados ao ambiente físico e social. Sendo assim, alinhamos a tecnologia com a temática inclusão para dar voz e visibilidades para as pessoas que sofrem preconceito sejam por sua cor,

gênero ou algum tipo de deficiência. Utilizou-seda abordagem humanista que se preocupa com o ser de forma integral.

O último encontro ocorreu no dia 06/05 para juntar as fotos com os áudios narrados, que foram enviados pelo Whatsapp da atividade da aprendizagem distribuída. Nesse momento os alunos que se identificam com as TDIC executaram diretamente no processo de criação. Utilizamos os programas: MovieMaker para montar as cenas e dão vidas as animações e o Filmora para edição dos vídeos, Os programas citados tiveram que ser baixados anteriormente, pois a extinção das salas de informática, poucos recursos tecnológicos, aparelhos em manutenção, problema na rede de conexão da internet ou a inexistência dela são os entraves que fazem parte da problemática da maioria das escolas pública. Isso não diferente na escola que atuo, cabe o professor que pretende educar para transformar através das inovações tecnológicas educacionais, buscarem alternativas para desenvolver um trabalho de qualidade.

Todas as fases do processo que constituía a construção dos conhecimentos dos alunos foram mediadas levando em questão as diferenças individuais, interação e aproveitando as múltiplas habilidades existentes em cada grupo referida por GARDENER (1993). De acordo com essa teoria o potencial de cada aluno pode ser expandido conforme a sua habilidade e os professores são capazes de desenvolvê-las, através de metodologias educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência aqui relatada vivida por nós pode e deve ser reaplicada por outros professores e outras instituições que vivem realidades similares, pois esse trabalho envolve não só a cognição, afetividade, inclusão, respeito à diversidade, mas a formação do aluno como um todo, permitindo construir valores e atitudes que vão além dos muros escolares para auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Para que haja a reaplicação desse trabalho, é necessária uma pesquisa aprofundada, o entrelaçamento da prática com a teoria, planejamento, metodologias ativas,

materiais motivadores, avaliação reflexiva, criatividade, muita disposição e colaboradores. Já em relação a uma eventual reaplicação teria primeiramente que fazer uma adaptação ao novo contexto escolar, pois cada local tem suas especificidades e deve ser levado em conta. As dificuldades maiores seriam na utilização dos recursos tecnológicos voltados para a execução da animação, pois a maioria das escolas têm a problemática dos equipamentos não estar funcionando em sua totalidade, a conexão da rede da internet ser lenta ou não está funcionando. Essa problemática comprometeria o andamento ou até mesmo a não conclusão do projeto. Concluindo, para os professores que se interessarem na experiência da minha prática relatada terão muito a ganhar, pois utilizarão um projeto riquíssimo que envolverá os alunos em uma rede de colaboração, interação, troca de experiência para construir juntos novos conhecimentos e uma aprendizagem significativa acerca de temas bastante relevantes para a escola e a sociedade, além de possibilitarem maneiras de aprendizagem que estão em consonância com o contexto atual do aluno, através do uso das TDIC para produzirem animações, desenvolvendo a autonomia, o senso crítico e o protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AcessibilidadeSiga essa idéia. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=sfktCgSPE88>> – acesso em 06/04/2017.

As Cores das Flores: Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>> – acesso em 06/04/2017.

BERBEL, Neusi. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CARVALHO, RositaEdler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*/ RositaEdler Carvalho. – 10. Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014. 176 p.

Como é bom ser diferente. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=9MEIMCikJPK&t=28s> – acesso em 06/04/2017.

CRESWELL, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens /John w. Creswell; tradu o: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Porto Alegre: Penso, 2014. 341p.

Cuerdas: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw– acesso em 04/06/2017.

DEWEY, John. *Vida e educa o*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

DESGAGNÉ, Serge. The collaborative research concept: the idea of an approach between university researchers and practicing teachers. Revista Educa o em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários   prática educativa. 51ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FILATRO, A. *Design instrucional contextualizado*: educa o e tecnologia. São Paulo: Senac, 2003.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: The framsofthemind: theTheoryofMultipleIntelligences, em 1983 Chapecó: Argos, 2012.

GUÉRIOS, Etti ne; STOLTZ, Tânia. *Educa o e alteridade*. In: GUÉRIOS, Etti ne; STOLTZ, Tânia (org.) Educa o e alteridade. São Carlos: EdUSFCAR, 2010.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avalia o Mediadora*: Uma rela o dialógica na constru o do conhecimento. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf> Acesso em06. Set. 2012. IEEE - LTSC. (2010).

LIMA, Priscila Augusta, 1957. – Educa o inclusiva e igualdade social/ Priscila Augusta Lima e Therezinha Vieira. – São Paulo; Avercamp, 2006. 176p.

MACEDO, C. M. S. (2010). *Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Mídia e Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, SC.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiências: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo. Memnon: Editora Senac, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte II - Linguagens, Códigos e suas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC SEB, 2000, 71 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 16 de janeiro 2017.

Plano nacional de Educação Lei de nº 10.172/2001 – Ministério de Educação e Cultura – Brasília – DF.

SOUZA, Laís Thiele de. *A construção colaborativa de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio sergipano – Aracaju, 2015*.157f.: Dissertação (Mestrado) – Universidade

SARTORETTO, M. L. *Os Fundamentos da Educação Inclusiva*. 2011. Disponível em: <http://assistiva.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva.pdf> Acesso em 10 de Dez de 2019

Tiradentes – programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/1070. Acesso em: 15 jan. de 2017. VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. (Tradução Brasileira da tradução Inglês do original Russo de 1934). 2ª edição. SP: Martins Fontes, 1989. Vídeos disponíveis no YouTube:

The Learning Object Metadata Standard Retrieved. IEEE - LTSC - Learning Technology Standards Commite WEB Site, 2010. Disponível em: Acessado em: 22 de março 2017.

GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA: JOGOS PARA SALA DE AULA

Emerson Aparecido dos Santos Bezerra¹

INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a língua inglesa foi definida como a língua estrangeira oficial na educação básica, isto é, caso a escola opte por oferecer apenas uma disciplina de língua estrangeira, essa deverá ser o inglês. Entretanto, ela pode optar por oferecer mais de uma língua estrangeira.

A BNCC é um documento homologado em 2018 que possui caráter obrigatório e que norteia os objetos de estudo na educação básica. Ela determina quais conteúdos e habilidades devem ser despertados e desenvolvidos nos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais – do 1º ao 5º ano – e do Ensino Fundamental, anos finais – do 6º ao 9º ano -. Em suas primeiras páginas, o documento apresenta a sua definição:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo

¹ Especialista em Docência da Língua Inglesa, FMU/ LAUREATE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/424545553298900>. e-mail: emersonbezerra81@gmail.com

1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 6)

Nesse contexto, o documento tem como premissa garantir um patamar de ensino comum a todos os estudantes, pois cabe salientar que ela é válida em todo o território nacional. Logo, ao parar para analisar a sua nomenclatura, nota-se que *base* relaciona-se, diretamente, com o público-alvo: educação básica; *nacional* indica a extensão geográfica que a lei abrange: o território nacional brasileiro; *comum* dialoga com um dos objetivos previstos na elaboração da BNCC: proporcionar um patamar de igualdade para os estudantes; e, por fim, o vocábulo *curricular* diz respeito aos componentes curriculares, isto é, as disciplinas.

Existem outros dois conceitos importantes que são recorrentes na Base: competências e habilidades. Segundo o MEC:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Percebe-se que as competências podem ser entendidas como os conceitos atrelados ao desenvolvimento cognitivo ao passo que as habilidades são as práticas, isto é, os processos cognitivos que auxiliarão no desenvolvimento das competências em um contínuo. As habilidades aparecem ao longo do texto atreladas aos objetos de estudo, indicando quais processos cognitivos serão necessários para a compreensão e apreensão deles e são apresentadas em códigos alfanuméricos relacionando: ciclo – ano – componente curricular – processo cognitivo.

Imagem 1: código alfanumérico



Disponível: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Em suma, os códigos apresentam os processos cognitivos relacionados aos objetos de estudo e/ou eixos e apresentam algumas características específicas, como a IMAGEM 1 mostra:

1. O código configura um signo linguístico, pois a imagem acústica está atrelada a um conceito;
2. O código é composto de quatro unidades menores dotadas de sentido;
3. As unidades menores são agrupadas linearmente;
4. A alteração na ordem das unidades menores interfere em seu significado;

Nesse cenário, é possível compreender que o par inicial de letras do código corresponde ao ciclo de aprendizado, sendo *EI* para Ensino Infantil; *EF* para Ensino Fundamental e, futuramente, *EM* para Ensino Médio. Em seguida, os números representam o(s) ano(s) a(os) qual(is) está direcionado

aquele processo cognitivo, podendo ser um ano específico, *06*, para sexto ano; *07*, para sétimo ano; *08* para oitavo ano e, por fim, *09* para nono ano. Em algumas disciplinas, como Língua Portuguesa, Artes ou Educação Física, a IMAGEM 1 mostra que é possível que haja blocos. Após o primeiro par de números, reserva-se o lugar para o componente curricular a que a habilidade se relaciona, por exemplo, *LP*, para Língua Portuguesa; *LI*, para *Língua Inglesa*; *MA*, para Matemática entre outros. Por fim, o último par de números indica, efetivamente, o processo cognitivo a que o código refere-se; geralmente, iniciado por um verbo. É possível resumir o método de leitura das habilidades da seguinte maneira:

As habilidades, de acordo com a BNCC, aparecem em códigos que devem ser lidos da seguinte maneira: (EF08LP04) a etapa escolar (EF), o ciclo (08 ano), o componente curricular (LP) e o conteúdo a ser ministrado (04): analisar os processos de formação de palavras. (BEZERRA, 2019, p. 8)

Dando atenção às competências, é importante destacar que o documento dispõe de dez competências gerais, ou seja, dez conceitos a serem desenvolvidos nos estudantes para garantir a construção do conhecimento. São elas:

- 1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimento das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.10)

Essas dez habilidades relacionam-se consigo mesmas e fazem menções diretas aos componentes curriculares de forma direta e interdisciplinar, como, as competências três e quatro que dizem respeito, respectivamente, à valorização do patrimônio cultural universal e à utilização de diferentes semioses dialogam com a área de Língua Inglesa, mas também com as ciências humanas e as linguagens de modo geral. Além

das competências gerais, alguns componentes, como a de Língua Inglesa, apresentam competências específicas que devem ser atingidas para possibilitar um ensino comum e igualitário.

LÍNGUA INGLESA

Cabe lembrar que a língua inglesa é a língua estrangeira oficial na educação básica, porém, de acordo com o MEC, suas competências podem ser referência para a elaboração de currículos de outras línguas, caso seja opção dos sistemas e redes ofertá-las (BRASIL, 2018, p. 246). A motivação dada para o aprendizado dessa língua é a possibilidade de engajamento em um mundo social mais globalizado e seus objetivos são expressos da seguinte maneira:

[...] possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o aprofundamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade de estudo. (BRASIL, 2018, p. 241)

Do primeiro objetivo, *possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos*, cabe acrescentar a noção de adequação dos saberes às situações de comunicação, logo, relaciona-se direto ao *fazer*, pois implica que o estudante seja capaz de utilizar o conhecimento adquirido em diversas situações. Já o segundo, *ampliar as possibilidades de interação e mobilidade*, faz menção direta à motivação e estimula a formação continuada. A própria Base, ao determinar os objetivos e a finalidade do aprendizado de língua inglesa, cita três implicações:

A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial. [...] A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos *multiletramentos*, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que

aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, diálogo e ideológico [...] A terceira implicação diz respeito a abordagens de ensino. Situar a língua inglesa em seu status de língua franca implica compreender que determinadas crenças – como a de que há um “inglês melhor” para se ensinar, ou um “nível de proficiência” específico a ser alcançado pelo aluno – precisam ser relativizadas. (BRASIL, 2018, p. 242)

Analisando a primeira implicação, percebe-se que ela relaciona as noções de geografia, especificamente de território, com a língua em uma tentativa de destronar o inglês da Inglaterra e dos Estados Unidos, apresentando outras estruturas linguísticas e outras culturas de povos falantes de língua inglesa, tais como Austrália, África do Sul e Canadá. Divulgado pelo Instituto Mindset², há um infográfico que ilustra os países falantes de algumas línguas, bem como seu número aproximado de falantes e apresenta um panorama da língua inglesa. Dessa forma, é possível supor a riqueza linguística que pode ter sido negligenciada e, muitas vezes, esquecida nas aulas de inglês.

Quanto à segunda, inclui-se o meio digital como uma das possíveis semioses no ensino para garantir o multiletramento. A professora Walkyria Monte Mor, em entrevista à ABRALIN, explica o conceito de (multi)letramentos:

Letramentos é um grande campo de pesquisa que tem relação estreita com a LA (Linguística Aplicada). Nesse campo, estudamos a língua em suas práticas sociais, ou seja, em seus habitats e culturas, compreendendo que visões de sociedade e de sujeito refletem. [...] Nessa perspectiva, os letramentos não veem a língua em sua singularidade, de forma generalizada, e sim, nas suas pluralidades. Por isso a ideia dos multis – os multiletramentos e os

² Mindset Institute é uma escola especializada no ensino de idiomas para profissionais do mundo corporativo que desejam aprender a falar inglês. Disponível em: <<https://www.institutomindset.com.br/> a empresa>

multimodalidades – tem tanta relevância. Há o reconhecimento da diversidade de culturas dentro de uma mesma língua e de que a língua não se resume à oralidade e escrita, havendo outras modalidades, uma percepção que possibilitou ativar essas multimodalidades que sempre existiram e que estiveram ‘congeladas’ nos estudos linguísticos, como as imagens, sons, tons, gestos. (MONTE MOR, 2019)

Na perspectiva do (multi)letramento, a língua inglesa é vista como agente facilitador da interação entre o estudante e as diferentes linguagens e, de acordo com a fala da professora Walkyria, possibilita o compartilhamento da visão de mundo do aluno e o entendimento da visão de mundo dos demais.

Por fim, para a terceira implicação, é necessário refletir sobre a prática de ensino de inglês, pois ela questiona a ideia de nível de proficiência ideal e retoma a noção de língua franca que, de acordo com a Enciclopédia das Línguas no Brasil, da Unicamp, é definida como a língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros. Na perspectiva do ensino de inglês como língua franca, ou ELF³, o intuito é garantir o entendimento do sistema linguístico da língua inglesa e, também, a interação entre língua – sujeito sem nivelar ou priorizar um tipo de inglês único.

Para o estudo da língua inglesa, foram determinados cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, para especificá-los de maneira resumida, recorrer-se-á à definição do MEC:

O eixo **oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala) [...] O *leitura* aborda práticas decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa. [...] O *escrita*

³ English as a língua franca – ou ILF, em português, Inglês como língua franca.

considera dois aspectos do ato de escrever: por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa; por outro lado, o ato de escrever também é concebido como prática social [...] O eixo *conhecimentos linguísticos* consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita. [...] O eixo *dimensão intercultural* nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. (BRASIL, 2018, p. 243 – 245)

O componente curricular de LI, organizado em eixos, permite o desenvolvimento de diversas práticas de linguagem de modo conectado, isto é, o eixo de conhecimentos linguísticos é trabalhado em consonância com o leitura, o escrita e o leitura para explicitar, compreender ou comparar aspectos culturais e/ou sociais.

Em suma, a língua inglesa, na BNCC, estimula o desenvolvimento pleno do estudante no aprendizado de língua estrangeira, pois institui o estudo das práticas de linguagem de maneira contextualizada e interrelacionadas a fim de garantir que o aluno interaja com diversas semioses em diversos contextos para estimular o multiletramento e ampliar as possibilidades que ele possa ter, visando à formação continuada.

JOGOS EM SALA DE AULA

Os jogos em sala de aula são recursos pedagógicos de grande expressividade, pois utilizam o aspecto lúdico como forma de introduzir, concretizar ou revisar determinado objeto de estudo. Os jogos educativos utilizam o entretenimento como forma de atingir objetivos, fornecem ações engajadoras e lúdica e possibilita a evolução individual, exercitando a busca por objetivos.

Um dos pioneiros na defesa dos jogos foi Johan Huizinga (1872 – 1945). Em seu livro intitulado “Homo Ludens”, de 1938, ele postula que o brincar está, intrinsecamente, atrelado ao ser humano:

O ser humano, antes de ser, essencialmente, dotado da capacidade de pensar, homo sapiens, ou da capacidade de construir, homo faber, é um ser que brinca, homo ludens. (HUIZINGA, 1938, *apud* NERI, 2018, p. 3)

Para ele, o jogo possui quatro qualidades que criam o círculo mágico: 1. É uma atividade voluntária; 2. Tem realidade própria; 3. Tem ações com caminho e vida próprios e 4. Envolve seguir uma ordem. Nesse cenário, as regras dotam o ato de jogar de profunda seriedade, então, os jogos educativos, além de exercitar os conteúdos das disciplinas, trabalham com habilidades socioemocionais – que estão presentes na Base -.

Além de Huizinga, no campo da utilização de jogos, pode-se citar Jean Piaget (1896 – 1980). O idealizador do construtivismo estimulava a utilização de jogos, desde que as necessidades e limitações da criança fossem respeitadas.

IMAGEM 3: Diagrama de evolução de atividades de jogo



Disponível em: <https://online.isesp.edu.br/mod/book/view.php?id=3479&chapterid=701>

No diagrama apresentado na IMAGEM 3, Miranda exemplifica, a partir dos estudos de Piaget, os estágios de evolução da criança e quais jogos devem ser incentivados. Para o estágio sensório-motor, os jogos devem criar na criança a noção de conhecimento de um espaço; já no intuitivo-simbólico, a criação e estimulação da imaginação e, para os estágios operatório-concreto e operações formais, os jogos de regras para instituir a cooperação e a competitividade.

Para Vygotsky, da corrente sociointeracionista, o brincar faz com que a criança interaja com o meio – espaço geográfico e espaço social – e estabeleça a diferença entre realidade e fantasia.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (VYGOTSKY, 1998, p. 177)

A partir das três perspectivas apresentadas, nota-se que o jogo funciona como atividade de desenvolvimento da criança/ adolescente, pois, atrelado ao jogo está o processo de ensino-aprendizagem, logo, o jogo educativo perde o caráter de entretenimento como finalidade e passa a atribuir ao entretenimento a função de canal, a diversão é consequência de seguir as regras, entender os objetivos e superar os desafios. A ressignificação dos jogos educativos pode ser explicada da seguinte maneira:

O interesse pelos jogos não é exclusivo das gerações atuais, X, Y e Z, porque o interesse do público adulto, de gerações anteriores, também é consideravelmente alto. Em sala de aula, o conceito de jogo é ressignificado e deixa de ser objeto de distração para tornar-se elemento de consolidação de um conteúdo prévio. (BEZERRA, 2019, p. 7)

O eixo dos *conhecimentos linguísticos*, entre outros fatores, explora o ensino da gramática da Língua Inglesa. Ao longo dos Anos Finais, há um aprofundamento no estudo das estruturas linguísticas a fim de analisar, compreender, reproduzir e criar situações comunicativas em consonância com os demais eixos. Na área da gramática, entretanto, embora contextualizada e incentivada a ser utilizada pela intuição, existem diversas regras que são difíceis de serem compreendidas pelos alunos durante as exposições e, nessa perspectiva, os jogos servem como forma de enraizar essas regras de maneira lúdica, exercitando o conteúdo e desenvolvendo outras habilidades subjacentes.

Após a análise da BNCC para identificar os conceitos linguístico-gramaticais, refletiu-se sobre quais jogos poderiam ser adaptados para auxiliar os professores em sua prática em sala de aula, levando em

consideração as teorias construtivistas e sociointeracionistas e o aspecto *ludens* do jogo. Cabe ressaltar que nem todos os objetos de estudo foram contemplados na confecção da tabela, pois, para efeito de exposição, selecionaram-se alguns exemplos para explanação da utilização dos jogos.

6º ano

OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	JOGO
Present Simple/ Continuous	EF06LI19	Dominó ⁴ , jogo da memória. ⁵
Imperative	EF06LI21	Origami ⁶
Possessive adjectives	EF06LI23	Uno ⁷ (com objetos de estudo que dialoguem com o tema)

7º Ano:

OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	JOGO
------------------------	------------	------

⁴ O jogo consiste na colocação de peças, uma ao lado da outra, que tenham informações complementares e/ou semelhantes. Para adaptá-lo, pode-se pegar papel e cortar no tamanho das peças e escrever as formas verbais no infinitivo/ formas verbais conjugadas (para comparativo e superlativo, o preceito é o mesmo).

⁵ As peças são viradas de cabeça para baixo e o jogador deve achar duas peças que são iguais e/ou complementares.

⁶ Arte de dobradura de papel japonesa para criação de formas, útil para ensinar as ordens e desenvolver habilidades motoras.

⁷ Jogo de cartas em que o jogador deve jogar uma carta da cor, ou da mesma temática da que está na mesa, por exemplo, se na mesa há um pronome sujeito, o jogador da vez deverá jogar outra carta com pronome sujeito. Para adaptá-lo, é necessário papel e caneta – para anotar as cores/ temáticas.

Past Simple/ Continuous	EF07LI18	Dominó, jogo da memória.
Pronomes	EF07LI19	Uno (com objetos de estudo que dialoguem com o tema)
Can/ Could	EF07LI20	Jogo das placas ⁸

8º ano:

OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	JOGO
Future	EF08LI14	Jogo das placas (para diferenciar a forma will/ de going to.
Comparative/ superlative	EF08LI15	Dominó, jogo da memória.
Relative pronouns	EF08LI16	Jogo das definições ⁹

9º ano:

⁸ Quando há poucas possibilidades de resposta, o jogo das placas funciona como um jogo de probabilidade (50% certo/ 50% errado), por exemplo, é dada uma frase e, em cada placa está escrito ou CAN ou COULD e o aluno deve levantar apenas uma das possibilidades. Pode ser feito com palitos de churrasco e papel.

⁹ Visando à ampliação do vocabulário, os alunos são divididos em grupos e recebem uma palavra nova e devem criar um número X de definições para ela: uma verdadeira e as outras falsas. Os demais alunos devem julgar qual definição é a mais adequada.

OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE	JOGO
First Conditional	EF09LI15	BINGO ¹⁰
Second Conditional	EF09LI15	If I could, I would give ... to ¹¹
Modal verbs	EF09LI16	Dominó, jogo da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos em sala de aula é uma brincadeira séria, pois se deve levar em consideração diversos fatores como: o estágio de evolução da criança, quais habilidades pretende-se desenvolver, tanto linguísticas quanto socioemocionais, qual será a finalidade da atividade, como atividade vai auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências, entre outras. Logo, percebe-se que utilizar jogos requer uma reflexão prévia e profunda a respeito de sua eficácia.

Com a BNCC, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser algo significativo para o aluno, porque, além dos conhecimentos particulares dos componentes curriculares, ele deve desenvolver competências gerais de formação cidadã, tais como a valorização da diversidade e o exercício da empatia. Nesse contexto, vê-se que a preocupação é com o desenvolvimento pleno do estudante.

¹⁰ No Bingo, há uma cartela com o início da frase que deve ser completada com o fim que será sorteado. O primeiro a completar a cartela, vence o bingo.

¹¹ Este jogo implica a criação de peças com objetos diversos. O aluno escolhe uma peça e deve dizer, em inglês, para quem ele daria aquele objeto se pudesse.

A língua inglesa, língua estrangeira oficial, deve contribuir para que o estudante seja capaz de interagir com as diversas semioses, inclusive digitais, para garantir o multiletramento pleno e para compreender que o inglês não está centralizado em um lugar específico – ele tem status de língua franca – e que as fronteiras entre o certo e o errado devem ser revistas, uma vez que se deve levar em consideração a adequação do uso da língua ao contexto de comunicação. No âmbito escolar, um dos grandes desafios é a apreensão das regras gramaticais por parte dos alunos, isto é, por conter exceções, muitos alunos não as dominam – cabe salientar que, de acordo com a Base, o ensino do eixo conhecimentos gramaticais deve dialogar e estar a serviço dos demais eixos: leitura, escrita e oralidade, dessa forma, a gramática deve ser estudada de forma contextualizada e deve ser estimulado o uso por intermédio da intuição -. Então, para objetos de estudo gramaticais, os jogos aparecem como um recurso pedagógico valioso.

Ao analisar os objetos de conhecimento previstos na Base, verificou-se a possibilidade da adaptação de alguns jogos e como eles poderiam ser transformados em jogos educativos para serem utilizados em sala de aula, entre eles, dominó, jogo da memória, uno e bingo.

Ainda há muito que se discutir a respeito da utilização de jogos em sala de aula – sua eficácia total e suas possíveis variações -. Entretanto, é impossível negar que a utilização deles auxilia nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, pois não só desenvolvem ou ajudam a consolidar os conteúdos, como também estimulam o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e socioemocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> acesso em nov, 2019.

BEZERRA, Emerson. *BNCC de língua portuguesa: a adaptação e confecção de jogos para sala de aula*. In: ROSSI, João Carlos. Reflexões acerca do ensino de língua portuguesa em formação continuada: um viés colaborativo. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. p. 19 – 31.

MIRANDA, S. *Oficina de ludicidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2013.

MONTE MOR, Walkyria. *Linguística Aplicada: Letramentos (Multiletramentos, letramento acadêmico letramento crítico)*. Entrevista concedida a ABRALIN: Associação Brasileira de Linguística. Disponível em:
<<https://www.abralin.org/site/entrevista-com-walkyria-monte-mor/> acesso em dez, 2019

NERIS, Raquel. *Cultura digital e jogos sérios*. In Narrativas Educacionais. Instituto Singularidades.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

REVISÃO SISTEMÁTICA: A MÚSICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Gilberto Fernandes Amorim¹

Ilaucanna Teles Silva²

INTRODUÇÃO

Há muito tempo novas ferramentas de ensino fazem parte das metodologias de professores que buscam inovar a sua prática pedagógica, a fim de que seus alunos obtenham uma aprendizagem mais significativa. O uso da música, por exemplo, está presente como ferramenta de ensino em diferentes componentes curriculares, visto que ela pode ser utilizada como apoio para diversos conteúdos. Por essa razão, a maioria dos professores de língua estrangeira fazem uso da música em suas aulas. Isso acontece porque, conforme nos traz Gobbi (2001), por meio de músicas qualquer conteúdo pode ser ensinado, especialmente no caso de língua estrangeira, visto que é possível utilizar textos autênticos, e estes estimulam a compreensão auditiva e os debates temáticos entre os estudantes da língua estrangeira em questão.

A autora assim, considerando o potencial didático que é natural à música, defende as hipóteses de que a música é uma das estratégias de aprendizagem que mais deve ser explorada em sala de aula. Também, que as quatro habilidades necessárias no processo de aprendizagem do idioma alvo, podem ser trabalhadas através de atividades com músicas direcionadas

¹ Graduando do curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do estado da Bahia - Campus IV. Endereço eletrônico: gilberto.f.amorim@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/9044248042768824>.

² Professora do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do estado da Bahia (UNEB) - Campus IV - Jacobina. Endereço eletrônico: iteles@uneb.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6524395868135139>.

a esse foco, da mesma forma que se trabalha com qualquer outro texto. O que de fato se espera é chamar a atenção para a utilização de uma ferramenta que realmente afeta a área memorial-cognitiva do aluno de forma positiva e, portanto, pode ser utilizada na aprendizagem. Gobbi acredita que a música é tanto uma estratégia de memória, quanto uma estratégia cognitiva Gobbi (2001, p.59). Essa definição dá à música um lugar de destaque pois relaciona-se com instâncias cerebrais onde acontece o aprendizado. Um exemplo prático de atividade em sala de aula utilizando música é sugerido por Murphey (1992), que consiste em fazer mudanças na estrutura da frase de uma música. Pode-se mudar por exemplo o tempo verbal, promovendo assim um leque maior de possibilidades ao trabalhar com música para ensino de Língua Inglesa. Essa atividade é parte de sua obra, “*Music and Song: Teacher’s Resource Series*” que é dedicada a professores. Essa obra fornece muitos materiais para servirem como recursos didáticos para o ensino de língua estrangeira.

No Brasil, a língua estrangeira trabalhada nas escolas públicas, em sua maioria, é a Língua Inglesa, e apesar de ela ser inserida no currículo escolar desde primeiro ano do ensino fundamental II (o que atualmente equivale ao 6º ano), muitos alunos ainda encontram dificuldades em lidar com tal componente, e daí, mais uma vez, o professor busca inovações metodológicas e ferramentas úteis no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem deste componente. É nessa busca que a utilização da música entra em evidência, e nos questionamos como utilizá-la como uma ferramenta produtiva no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Destacamos que muitos trabalhos, como projetos, artigos, dissertações e teses passaram a ser desenvolvidos a fim de comprovar a utilização da música nas práticas educativas, em especial, no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A fim de constatar esta afirmativa, foi feita uma pesquisa de Revisão Sistemática da Literatura, ou seja, uma investigação em plataformas online que possuem dados sobre pesquisas desenvolvidas em determinadas áreas. Em suma, objetivamos por meio desta pesquisa, mapear e ou fazer um levantamento estatístico das publicações dos últimos cinco anos, que utilizaram a música como ferramenta de ensino de língua inglesa. Também pretendemos identificar

para quais fins utilizam-se a música no ensino de língua inglesa, se para aspectos de oralidade, formação ou aperfeiçoamento de vocabulário (escrito ou oral) e/ou outros aspectos.

Vale destacar que, pesquisas de Revisão Sistemática da Literatura têm crescido bastante, visto que este tipo de investigação contribui com novas pesquisas ao reforçar a importância e significâncias das mesmas por meio da catalogação de textos encontrados. Diante disso, a presente pesquisa foi desenvolvida em três etapas, em diferentes bancos de dados, sendo a primeira etapa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>), a segunda etapa no Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>), e a última etapa no Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>). Estas três plataformas foram escolhidas pela seriedade e segurança dos dados registrados nas mesmas, além da variedade de textos que anualmente são publicados.

O recorte temporal, nas três plataformas, foram os mesmos: entre os anos 2014 e 2018 e foram utilizados dois descritores diferentes, por meio do operador Boleano³ “AND”. O primeiro descritor foi: “música” AND “ferramenta” AND “ensino”. O segundo foi: “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”. Os filtros e refinamentos utilizados foram conforme as opções disponibilizadas em cada um desses bancos de dados, por exemplo, no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, podemos filtrar por tipo, ano, autor, orientador, banca, grande área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição e biblioteca. Já no Portal de Periódicos CAPES, chamamos os filtros de refinamento, e eles acontecem por meio de tipo de recurso, tópico, autor, data de publicação, coleção, idioma, título do periódico e assunto, além de outros refinamentos que aparecem no decorrer da pesquisa. No

³ Operadores Booleanos são usados para restringir a pesquisa. O operador booleano “AND” funciona como a palavra “e”, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa.

Google Acadêmico, os filtros são mais reduzidos, em que pesquisamos apenas o período, relevância, idioma, e a inclusão de patentes e citações. Obtivemos um resultado de 26 distintas pesquisas nos três portais, como podemos ver no Quadro 1.

QUADRO 1 - Descritores de busca: 1º- “música” AND “ferramenta” AND “ensino”;				
2º- “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”				
Banco de dados	Descritores	Total sem filtros	Filtros	Total com filtros/refinamentos
Catálogo de Teses e Dissertações	“música” AND “ferramenta” AND “ensino”	203	2014-2018; Grande Área do conhecimento em linguística, letras e artes; Área do Conhecimento em Letras	4
CAPES	“música” AND “ensino” AND “língua inglesa”	212	2014-2018; Grande Área do Conhecimento em linguística, letras e artes; Área do Conhecimento em Letras	12

Portal de Periódicos CAPES	“música” AND “ferramenta” AND “ensino”	327	2014 – 2018; Tópicos de Educação; Idioma Português.	1
	“música” AND “ensino” AND “língua inglesa”	136	2014 -2018; Tópicos de Educação, Idioma Português.	0
	“música” AND “ferramenta” AND “ensino”	82.900	2014-2018; Páginas em Português; Página 1 com a palavra “música” no título ou resumo	6
Google acadêmico	“música” AND “ensino” AND “língua inglesa”	23.600	2014- 2018; Páginas em português; Textos da página um com as palavras “música” e “língua inglesa”, “língua estrangeira” ou “inglês” na mesma pesquisa	3
Total de pesquisas	-	107.531	-	26

ETAPA 1: CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A primeira etapa da pesquisa consistiu na exploração do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizando os descritores de busca “música” AND “ferramenta” AND “ensino” sem utilização de filtros, trouxe 203 resultados. Após aplicação do recorte temporal entre 2014 e 2018, a busca trouxe um resultado de 120 títulos. Após aplicação do filtro na Grande Área do conhecimento em linguística, letras e artes, houve uma redução para 80 resultados. Ao aplicar o filtro Área do Conhecimento em Letras, reduziu-se para 4 resultados, como podermos ver no Quadro 2.

QUADRO 2 – Descritor: “música” AND “ferramenta” AND “ensino”			
Título	Autor	Tipo	Ano
A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no projeto superheração: uma análise crítica do discurso	Betsemens Barbosa de Souza	Dissertação	2015
Ferramenta Hagáquê na mediação de leitura: uma proposta para a formação de leitor de literatura no 1º ano do ensino médio	Daiane Samara Wildner Ott	Dissertação	2015
Imitação e ritmo: um estudo de caso da semiose no aprendizado musical percussivo	Felipe Brito de Melo	Dissertação	2018
A(s) crença(s) constitutiva(s) de uma professora em relação ao uso da música como recurso didático para o ensino de Língua Estrangeira (Inglês): relação entre crenças contextuais,	André Ricardo Ribeiro Silva	Dissertação	2018

reflexidade e criticidade			
---------------------------	--	--	--

Após análise dos títulos, resumo e referências bibliográficas dos quatro textos encontrados, foi possível constatar-los como relevantes, visto que focam na utilização da música como ferramenta de ensino.

Ainda usando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, uma nova pesquisa foi realizada com um novo descritor: “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”, apresentando um resultado de 212 trabalhos. Após aplicar o recorte temporal entre 2014 e 2018, foram encontrados 118 resultados. Após a aplicação do filtro na Grande Área do Conhecimento em linguística, letras e artes, houve uma redução para 88 resultados. Com a inclusão do filtro em Área do Conhecimento em Letras, obtivemos 22 resultados. Após a exclusão de 2 textos encontrados na pesquisa anterior (Quadro 2), totalizou 20 resultados, após excluir 8 textos que não apresentavam ligação ao tema, restaram 12 textos conforme consta no Quadro 3.

QUADRO 3 – Descritor: “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”			
Título	Autor	Tipo	Ano
O Ensino da Língua Inglesa Na Escola Pública: Uma Leitura Psicanalítica do Gozo	Marilene Pereira de Oliveira	Dissertação	2014
Das letras de música de forró à leitura das normalistas: Sujeito, mulher, identidade e estereótipo	Elaine da Silva Reis	Dissertação	2014
Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional	Jose Peixoto Coelho de Souza	Tese	2014
Movimentos de autoria nas aulas de inglês: a linguagem imagética no trabalho com a língua, com a memória e com o(s) sentido(s).	Camila Borges dos Anjos	Dissertação	2015

Além do “fill in the blanks”: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico	Lorena Norberta Da Silva	Dissertação	2016
As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio	Gislene Lima Almeida	Dissertação	2017
O videoclipe e a linguagem mobile como estratégia do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio	Soraya Rozendo Vancini Saldanha	Dissertação	2017
Práticas pedagógicas criativas e o ensino de Língua Inglesa: estudo de caso na Escola Beatriz Rodrigues em Palmas - TO	Jonatas Gomes Duarte	Tese	2017
An action research on intercultural language teaching: scenes from a continuous path of learning	Adriano Silva Santos Basso	Dissertação	2017
A música como experiência: potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira	Beatrice Reichen Vasconcelos Costa	Dissertação	2017
Tradução de música & educação de surdos	Amauri Moret da Silva	Dissertação	2017
Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos	Janete Teresinha Arnt	Tese	2018

Com estes doze resultados, pudemos observar que, apesar de um dos textos ser intitulado em Língua Inglesa, o pesquisador e a instituição são brasileiros, reforçando como o Brasil tem sediado pesquisas contendo a música como ferramenta de ensino em diversas áreas que pautam o ensino de língua inglesa.

A análise destes textos mostra a variedade de formas e áreas em que a música é aplicada. Foi identificado o uso de música como ferramenta didática para o desenvolvimento de habilidades em Língua Inglesa como escrita, pronúncia, compreensão auditiva e principalmente para a aquisição de vocabulário. Também se notou o emprego de música como meio motivador nas aulas de Língua Inglesa. Evidenciou-se também a utilização de músicas inglesas com propósitos de inclusão na educação de surdos, no desenvolvimento do letramento crítico e como ferramenta para prevenir alunos jovens e adolescentes do uso de drogas.

ETAPA 2: PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES

A segunda etapa da pesquisa foi desenvolvida no Portal de Periódicos CAPES. Utilizamos o descritor “música” AND “ferramenta” AND “ensino”, o mesmo utilizado na primeira pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações das CAPES. A primeira busca sem a utilização de filtros, trouxe 327 resultados. Após adicionar o refinamento recorte temporal entre 2014 e 2018, os resultados caíram para 181. Ao incluir o refinamento em Tópicos de Educação, 14 resultados foram encontrados, no entanto, este número diminuiu para 12 resultados após o refinamento para Idioma Português, porém, após a leitura de títulos e resumos, ficou apenas um resultado. Conforme registrado no Quadro 4.

A segunda pesquisa feita nesta mesma plataforma foi com o descritor “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”, encontrando sem adição de filtros 102 resultados. Ao incluir o recorte temporal de 2014 a 2018, houve uma redução para 52 resultados. Com a adição do filtro Tópicos de educação, tivemos 4 resultados. Com a inclusão do refinamento de Idioma em Português, obtivemos 1 resultado cujo texto é o mesmo encontrado na pesquisa anterior neste mesmo banco de dados com o descritor “música” AND “ferramenta” AND “ensino”. Portanto, não há necessidade de mostrá-lo num quadro.

QUADRO 4 – Descritor: “música” AND “ferramenta” AND “ensino”			
Título	Autor	Tipo	Ano
Abordagens Pedagógicas Na Literatura Sobre A Aprendizagem Móvel No Ensino Fundamental	Karla Angélica Silva do Nascimento; José Aires de Castro Filho	Artigo	2017

Apesar do artigo mencionado no Quadro 4 não utilizar a palavra “música” no título, constatamos sua utilização no decorrer da pesquisa, após a leitura do resumo e artigo completo.

Embora este artigo trate diretamente sobre uma pesquisa sistemática sobre o uso de dispositivos móveis no Ensino Fundamental, encontramos a utilização de letras de músicas atreladas à utilização desses aparelhos no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Outra constatação refere-se à produção de paródias desenvolvendo uma temática com propósitos de

conscientização. Demonstrando assim que a música pode ser importante ferramenta em variadas áreas e propósitos.

ETAPA 3: GOOGLE ACADÊMICO

A última fase desta pesquisa foi desenvolvida no Google Acadêmico, com a utilização de dois descritores, sendo o primeiro “música” AND “ferramenta” AND “ensino”, no qual obteve resultado aproximado⁴ de 82.700 textos, sem a adição de filtros. Quando adicionamos o filtro num período específico entre 2014 e 2018 houve uma redução para 17.300 resultados, todavia, após optar por pesquisas em páginas em Português, ao invés de diminuir houve um aumento 17.900 resultados. Essa quantidade está distribuída em mais de vinte páginas do Google. Dito isso, informamos que este ainda é um número alto para pesquisas de revisão sistemática, e diante da ausência de outros filtros, optamos por analisar apenas os textos encontrados na página um, que tivessem a palavra “música” presente no título ou resumo, totalizando 6 resultados, listados abaixo no Quadro 5.

QUADRO 5 – Descritor: “música” AND “ferramenta” AND “ensino”			
Título	Autor	Tipo	Ano
A música como recurso didático na construção do conhecimento.	Geisa Ferreira Ribeiro Félix; Hélio Renato Góes Santana; Wilson Oliveira Júnior	Artigo	2014
Ensino de música para pessoas com deficiência visual	Shirlei Escobar Tudissaki	Artigo	2014
Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau	Joel Luis Barbosa	Artigo	2014
O Encanto da música no ensino de Química	Valdecir Manoel da Silva	Artigo	2015

⁴ O Google Acadêmico não oferece resultados exatos, mas aproximados.

Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança	Angélica Zanettini; Jeane Barros de Souza; Vanilla Eloá Franceschi; Denise Finger; Angela Gomes; Marínez Soster dos Santos	Artigo	2015
Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas	Sílvia Sobreira	Artigo	2014

Estes seis resultados nos mostram como a música pode ser trabalhada em diversas áreas de ensino, desde o próprio ensino de música, componentes curriculares como química, e até na área de saúde da criança.

O segundo descritor utilizado no Google Acadêmico foi “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”, obtendo um resultado aproximado em 23,600 textos. Quando especificamos o período entre 2014 e 2018, houve uma redução para 11.800 resultados. Optando por páginas em português, este número caiu para 11,700. Mais uma vez, reforçamos que por conta do número excessivo de resultados, e a ausência de filtros viáveis para a mesma, optamos por analisar somente os textos da página um com as palavras “música” e “língua inglesa”, “língua estrangeira” ou “inglês” na mesma pesquisa, obtendo assim 3 resultados, registrados no Quadro 6, a seguir.

QUADRO 6 – Descritor: “música” AND “ensino” AND “língua inglesa”			
Título	Autor	Tipo	Ano
A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa.	Denise de Melo Bonato	Artigo	2014
Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira.	Paula Graciano Pereira	Artigo	2014
Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus	Maria Claudia Nunes Delfino	Artigo	2016

Estes três resultados demonstram unanimidade no propósito de defender através de embasamento teórico e prático a uso de música para o ensino de língua estrangeira, especialmente Língua Inglesa.

Nesta terceira fase da pesquisa, notou-se que dentre a amplitude de objetivos através do uso de músicas encontrados nestes artigos, destacam-se a música como agente motivador para estimular a memória, resultando num maior desempenho e dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. Também foi perceptível a utilização de música como

subsídio para praticar a oralidade e a leitura em língua inglesa como também para a aquisição de vocabulário, gramática e aspectos socioculturais. Além disso evidenciou-se a utilização de música na área de enfermagem na promoção de saúde infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, considerando os propósitos para a realização desta pesquisa, que consistia na busca por trabalhos desenvolvidos entre os anos 2014 e 2018 que defendessem a música como instrumento efetivo nas práticas educativas, em especial no ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Também de identificar nestes textos, em que aspectos a música seria proveitosa. Assim, os resultados respondem de forma positiva os motivos da pesquisa demonstrando a importância do ensino de Língua inglesa utilizando música.

Na perspectiva do ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira, constatamos que é possível utilizar a música em atividades, que englobem a construção de estruturas gramaticais e a aprendizagem de vocabulário, prática oral e auditiva, de leitura, mas que também podemos ir além, como no auxílio da formação crítica do educando. O desenvolvimento de projetos educacionais são potencializadores neste processo.

Por meio desta pesquisa, afirmamos que nossos objetivos foram alcançados, visto que, desenvolvemos uma investigação séria sobre publicações entre os anos de 2014 e 2018 e mapeamos textos publicados neste período, dentro de filtros e refinamentos pré-estabelecidos, que utilizaram a música como ferramenta de ensino, tanto em aspectos gerais, como especificando no ensino de língua inglesa. Em síntese, foram encontrados 26 trabalhos envolvendo o uso música como ferramenta metodológica de ensino e aprendizagem, nas mais diversas áreas (tecnologias, saúde, língua portuguesa, língua estrangeira, formação de professores, etc.), para diversas séries e idades (Fundamental I, II, Ensino Médio, EJA) e dos mais variados tipos (artigo, dissertação, teses). Todos os

resultados decorrentes desta revisão sistemática reforçam a utilidade da música, assim como a relevância de temas que a envolvem.

Dentre os vinte e seis textos encontrados, seis deles abordam diretamente sobre a aplicação de música no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse processo didático a música aparece como ferramenta motivadora e prática para o desenvolvimento de habilidades como leitura, oralidade, compreensão auditiva, aquisição de vocabulário e aprendizado de gramática.

Em suma, os resultados advindos das três fases desta pesquisa sistemática utilizando o descritor, “música” AND “ensino” AND “língua inglesa” não deixa dúvidas quanto ao reconhecimento da importância da aplicabilidade da música como instrumento potencializador do aprendizado nas mais variadas áreas e propósitos. Além das habilidades instrumentais inerentes ao aprendizado do idioma, citados acima, encontramos a música como instrumento para formação crítica de alunos, numa perspectiva inclusiva a estudantes deficientes auditivos, para ensino do idioma francês, para ensino de português como idioma adicional etc.

Pesquisas como esta, reforçam a viabilidade e relevância do tema, além de contribuir com pesquisadores da área de ensino em línguas estrangeiras, e particularmente em língua inglesa, podendo estes ser professores em formação ou já formados. É importante mencionar que uma Revisão Sistemática não fecha em si, mas abre as portas para outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCLÉPIOS. *Operadores Lógicos Booleanos*: “AND”, “OR” e “NOT”. Disponível em: <<https://www.asclepios.com.br/node/19>>. Acesso em: 19 de ago. de 2019. August. 2005.

BRASIL. (2016) *Catálogo de Teses e Dissertações* [banco de dados]. Disponível em:<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

BRASIL. (1990) *Portal de Periódicos CAPES/MEC* [banco de dados]. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_painstitucional&Itemid=139.

GOOGLE. (2004) *GOOGLE Acadêmico* [banco de dados]. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

GOBBI, Denise. A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. Porto alegre. [s.e.], 2001. 133 p.

MURPHEY, Tim. *Music and song: teacher's resource series* edited by Alan Maley. Oxford: Oxford University Press, 1992.

MURPHEY, Tim. *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching English to speakers of other languages*. PhD Dissertation. Sept. 1989. Switzerland: Peter Long Publishers, 1990).

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

ALMEIDA, Gislene Lima. As tecnologias digitais e a música como recursos potencializadores da aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso com estudantes do ensino médio. Vitória da Conquista. 2017. 133 p.

ANJOS, Camila Borges dos. Movimentos de autoria nas aulas de inglês: a linguagem imagética no trabalho com a língua, com a memória e com o(s) sentido(s). Tubarão. 2015. 164 p.

ARNT, Janete Teresinha. Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos. Santa Maria. 2018. 216 p.

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. [S. l.]. Revista da Abem. 2014. p. 39-49 .

BONATO, Denise de Melo. A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa. Medianeira. 2014. 40 p.

COSTA, Beatrice Reichen Vasconcelos. A música como experiência: potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira. São Paulo. 2017. 184 p.

DELFINO, Maria Claudia Nunes. Uso de música para o ensino de inglês como língua estrangeira em um ambiente baseado em corpus. São Paulo. 2016. p. 145.

DUARTE, Jonatas Gomes. Práticas pedagógicas criativas e o ensino de Língua Inglesa: estudo de caso na Escola Beatriz Rodrigues em Palmas – TO. Araguaína. 2017. 312 p.

FÉLIX, Geisa Ferreira Ribeiro; SANTANA, Hélio Renato Góes; JÚNIOR, Wilson Oliveira. *A música como recurso didático na construção do conhecimento*. Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 17-28, ISSN 22377719.

MELO, Felipe Brito de. Imitação e ritmo: um estudo de caso da semiose no aprendizado musical percussivo. Campo Grande, 2018. 122 p.

NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do; FILHO, José Aires de Castro. *Abordagens Pedagógicas Na Literatura Sobre A Aprendizagem Móvel No Ensino Fundamental*. Ceará. Holos. 2017, Ano 33, Vol 5, pp.191-204.

OLIVEIRA, Marilene Pereira de. O Ensino da Língua Inglesa Na Escola Pública: Uma Leitura Psicanalítica do Gozo. Belo Horizonte. 2014. 117 p.

OTT, Daiane Samara Wildner. Ferramenta Hagáquê na mediação de leitura: uma proposta para a formação de leitor de literatura no 1º ano do ensino médio. Frederico Westphalen. 2015. 132 p.

PEREIRA, Paula Graciano. *Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira*. Anápolis. Intersecções. 2014. Edição 13, Ano 7, Número 2, p.203-226.

REIS, Elaine da Silva. Das letras de música de forró à leitura das normalistas: Sujeito, mulher, identidade e estereótipo. Campina Grande. 2014. 132 p.

SALDANHA, Soraya Rozendo Vancini. O videoclipe e a linguagem mobile como estratégia do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. São Paulo. 2017. 91 p.

SILVA, Amauri Moret da. *Tradução de música & educação de surdos*. Porto Velho. 2017. 125 p.

SILVA, André Ricardo Ribeiro. A(s) crença(s) constitutiva(s) de uma professora em relação ao uso da música como recurso didático para o ensino de Língua Estrangeira (Inglês): relação entre crenças contextuais, reflexividade e criticidade. Araguaína. 2018. p. 145.

SILVA, Lorena Norberta da. Além do “fill in the blanks”: a música e o ensino de língua inglesa na perspectiva do letramento crítico. Maceió. 2016. p. 144.

SILVA, Valdecir Manoel da. *O Encanto da música no ensino de Química*. Itabaiana. 2015. 58 p.

SOBREIRA, Sílvia. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas*. Porto Alegre. Revista da ABEM. 2014.V. 20, p. 45-52.

SOUZA, Betsemens Barbosa de. A música e a sua influência na vida de jovens e adolescentes envolvidos no Projeto SUPERHAÇÃO: uma Análise Crítica do Discurso. Cuiabá. 2015. 144 p.

SOUZA, Jose Peixoto Coelho de. Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional. Porto Alegre. 2014. 201p.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. São Paulo. 2014. 167 p.

ZANETTINI, Angélica; SOUZA, Jeane Barros de; FRANCESCHI, Vanilla Eloá; FINGER, Denise; GOMES, Angela; SANTOS, Marinez Soster dos. *Quem canta seus males espanta: um relato de experiência sobre o uso da música como ferramenta de atuação na promoção da saúde da criança*. [S. L.]. REME • Rev Min Enferm. 2015. p. 1060-1064.

“LÁ VEM A AULA QUE EU NÃO APRENDO NADA”: INSUCESSO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.

Uéverson Mendes Oliveira¹

“É VERBO *TO BE* TODO ANO E O ANO TODO”: INGLÊS NA REDE
PÚBLICA DE ENSINO

Que a língua inglesa na rede pública de ensino é marginalizada, isso é inquestionável. Mas por que a língua inglesa, até o presente momento, ainda não ganhou um papel de destaque dentro do currículo escolar? Em especial nas escolas públicas.

Para tentar explicar tais motivos é importante que comecemos a falar sobre como funciona o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, aqui trataremos como L2, nas escolas públicas, uma vez que a língua inglesa é ensinada na maioria das escolas como uma segunda língua. Se parar para analisar, em todos os anos dos anos finais do ensino fundamental e os três, ou quatro, anos do ensino médio, a única competência que é ensinada, ou tenta-se ensinar, é o desenvolvimento da gramática ou da competência gramatical, o que não habilita uma pessoa enquanto falante de uma L2. Sobre isso Anjos (2013, p. 44) afirma “o que se nota é exatamente a transmissão de aspectos gramaticais” que muito tem a ver com essa prática mecânica, reafirmada em Siqueira (2005), ao tratar do ensino e da

¹ Graduado em Letras com Habilitação para Língua Inglesa e Portuguesa pela UNIME – União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura. Pós-graduado pela UNIFACS – Universidade Salvador. Pós-graduando em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA pelo IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. É professor da Rede Estadual da Bahia. E-mail: ueverson_oliveira@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6332916667554122>.

aprendizagem de língua e cultura estrangeiras, argumenta que se não usarmos as nossas experiências e conhecimentos para nos conhecer e conhecer o outro, para valorizarmos a nossa herança cultural e influenciarmos os nossos alunos de maneira crítica, estaremos fadados a uma mera prática mecânica de transmissão de informações frágeis, sem significados e inúteis, o que influencia de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem de uma L2. Sobre isso Leffa (1999, apud LIMA, 2008, p. 03) argumenta que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. Tais fatos mostrados evidenciam características que levam, muitas vezes, ao insucesso da língua inglesa dentro das escolas da rede pública de ensino.

Ao longo dos anos, o que se percebe é a repetição de métodos e metodologias que funcionaram, talvez, há muitos anos, porém, dentro das exigências que temos hoje, por parte do público que frequenta os ambientes formais de aprendizagem, em especial as escolas de ensino básico, não mais se configuram como eficazes.

Outro aspecto que toma dimensão expressiva é a crença da não necessidade do aprendizado de uma L2, pois, é de conhecimento amplo, que a matéria de língua inglesa é tida como irrelevante dentro da grade curricular que compõe o currículo escolar. É muito comum, enquanto professor de língua inglesa, escutar alunos falarem que odeia a língua, “eu odeio inglês”, “eu odeio essa matéria”, pois não conseguem entender nada do que o professor fala. Esse processo de rejeição e não aceitação da língua enquanto objeto de interação, perpassa, mais uma vez, sobre a questão da gramática como forma de disseminação da língua e, também, o seu ensino insignificativo, isto é, a língua funciona única e exclusivamente como método de aprovação e reprovação nas unidades escolares.

A comunidade acadêmica, no que tange os conteúdos voltados para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, muitos autores compreendem a língua como objeto de interação social. Antunes (2009, p. 65) define: “a língua é uma atividade social para fins de interação, mas que, além disso, deve ser encarada como um elemento que favorece a participação crítica e consciente dos usuários”. Então, pode-se vislumbrar uma transformação

social do ambiente no qual estão inseridos através do uso da língua com ferramenta de interação. Barros (2017) afirma: “o inglês como língua franca² está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado, dentro das localidades, como uma ferramenta sociocultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira” (BARROS, 2017, p. 54). Ainda de acordo com Barros, o domínio da língua inglesa pode proporcionar uma leitura crítica dos acontecimentos políticos mundiais e podem se estabelecer relações interculturais. Cruz (2006, p. 35) defende que ao aprendermos uma língua e cultura estrangeiras, aprendemos também sobre as nossas, seja através da comparação, seja através da reflexão sobre conceitos arraigados e naturalizados. O aprendizado de outra língua é, por fim, além de ferramenta de interação, meio pelo qual podemos ganhar conhecimento de mundo, da nossa própria língua, culturas e costumes.

Mas o que se sabe é que a realidade dentro da escola pública afasta-se bastante das concepções supracitadas, que em nada se aproxima da participação interativa ou entende a língua como objeto de transformação social, tampouco uma ferramenta sociocultural, política e ideológica. Dentro das escolas públicas, a língua vem sendo encarada única e exclusivamente como uma disciplina escolar, isso para a sociedade, alunos e, até mesmo, professores.

Tais fatos trazem consigo um processo que Leffa (2007) chama de autoexclusão e, ainda, afirma ser uma questão social, algo que parte de fora para dentro e acarreta numa série de outras questões que podem contribuir de forma bastante negativa para o ensino de L2 na rede pública de ensino.

[...] parte-se do princípio de que o aluno não se exclui por vontade própria. Quando ele diz “eu odeio inglês” pode dar a impressão de que esse dizer foi construído de dentro para fora, quando na

² São várias as acepções e definições para o termo língua franca. Concebemos uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. SIQUEIRA (2008; 2011, p.15).

realidade foi construído da sociedade para o sujeito, de fora para dentro. A autoexclusão não parte do sujeito; é induzida pela sociedade. (LEFFA, 2007, p. 05)

Ainda sobre esse processo, o de autoexclusão, Leffa (2007, p. 5-6) atribui os fatores que são responsáveis pela negatificação da aprendizagem de L2: (1) a escola como reprodutora dos valores da classe dominante; (2) a universalização do ensino nas décadas de 1960 e 1970; (3) falta de qualificação dos professores.

“NÃO SEI PRA QUE EXISTE A MATÉRIA DE INGLÊS, NÃO VOU SAIR DO BRASIL”:

O ensino e a aprendizagem de L2 no Brasil perpassam por uma série de concepções, métodos, metodologias que dizem respeito mais sobre o local onde se estuda do que com o real efeito que tais concepções, métodos e metodologias trazem no processo. No meio desses caminhos nos quais se trilha o ensino de L2 existem fatores que contribuem para os problemas na aprendizagem de uma LA (língua alvo) dentro das escolas públicas de ensino, e esse trabalho objetiva mapear esses fatores, baseando-se na literatura produzida até o presente momento, e identificar, caso surja, novos fatores.

De acordo com Siqueira e Anjos (2012), há bastante tempo o ensino da língua inglesa nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de críticas, desmerecimento e desprestígio. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 128). Não apenas a língua inglesa, pode-se dizer, mas línguas estrangeiras (LE) em geral. Tal afirmação evidencia tudo que fora dito anteriormente sobre o desprestígio do ensino de LE dentro das escolas da rede pública de ensino. Decerto, a literatura sobre a complexidade do ensino de língua inglesa tem crescido e ganhado espaço dentro da academia, porém, há um grande caminho até chegar no objetivo que perpassa boa parte da produção, que é a

melhora no ensino de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, dentro da rede pública de ensino. Ainda de acordo com Siqueira e Anjos (2012),

Muito também se tem debatido sobre as práticas e metodologias voltadas para o ensino da língua inglesa nesse ambiente, suas demandas e implicações, seus resultados pífios, deixando-se emergir e solidificar, com bastante frequência, crenças diversas a esse respeito, inclusive a pior de todas, e talvez a mais propagada no inconsciente coletivo, de que é impossível se aprender inglês nas escolas públicas brasileira. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 128)

Na verdade, o ensino de língua inglesa é encarado por muitas pessoas apenas como uma complementação na grade curricular do ensino básico, para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, isso porque é tida com uma disciplina que não possui importância. Sobre isso Moita Lopes (1996) afirma:

[...] os objetivos tradicionais do ensino de LE (isto é, o foco nas chamadas quatro habilidades linguísticas com ênfase nas habilidades orais) precisam ser alterados já que não têm nenhuma justificativa social no contexto brasileiro, isto é, não é apropriado. Entende que uma disciplina escolar que não é justificável socialmente não pode demonstrar, para os professores, alunos e a comunidade em geral, a necessidade de sua presença no currículo. Portanto, não deve causar surpresa o fato de os professores de LEs gozarem de muito pouco prestígio nas escolas secundárias hoje em dia. (MOITA LOPES, 1996, p. 132)

O que enfrentamos atualmente no ensino de uma língua estrangeira, não é uma novidade, já que Moita Lopes (1996) já debatia sobre o assunto. O que acontece, na verdade, é a continuação de algumas práticas que fadaram o fracasso no processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Ainda há uma parte considerável de indivíduos que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa que não compreende, ainda, a importância da aprendizagem da língua inglesa para a formação social de indivíduo. Siqueira e Anjos (2012) posiciona-se sobre quando discorrem:

Apesar de décadas dedicadas a essa discussão, o processo de ensino e aprendizagem de LE permanece ineficiente, quando não relegado a último plano, nas escolas públicas. Isso parece estar acontecendo por não se atender à finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 130)

Fica claro que o ensino de língua inglesa ainda segue métodos e metodologias que foram utilizadas em décadas distantes, que não conseguem mais contemplar as exigências que foram surgindo com as novas formas de aprendizagem e de ensino. Para Barros (2017),

O cenário atual implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas dessa língua no século XXI, uma vez que o estatuto emergente do inglês é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca³, que precisa ser re-configurada dentro do cenário local, no nosso caso, brasileiro. (BARROS, 2017, p. 47)

De acordo com as informações apresentadas por Barros, existe uma demanda latente de novas formas de ensino que possam, de fato, tornar relevante o que é ensinado e aprendido no ambiente escolar, práticas que consigam dialogar com a realidade das pessoas que estão aprendendo.

[...] precisamos assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno e, quando compreendermos que existe um desejo das pessoas das camadas populares, no Brasil, de participar dos benefícios culturais do mundo globalizado. (BARROS, 2017, p. 48)

Propor novas formas de ensino e aprendizagem de uma L2, vai além de, apenas, aprender uma língua estrangeira. Permite que indivíduos

³ São várias as acepções e definições para o termo língua franca. Concebemos uma língua franca como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações mais extensas. (SIQUEIRA, 2008; 2011, p.15).

conheçam a sua própria cultura e a cultura do outro e, também, que ele tenha um papel social no mundo que chamamos de global, desconsiderando a homogeneidade, a soberania de uma língua que é tida, atualmente, como objeto de poder. É preciso compreender que a língua inglesa é, hoje, universal e precisamos, enquanto professores de língua inglesa, compreender os fatores que impedem que pessoas a aprendam, não somente por desconhecerem a importância da língua inglesa, mas, também por julgarem não se enquadrar num “padrão” de aprendizes significativos da língua (PERIN, 2005, apud SCHEYERL, 2009):

Apesar de reconhecerem a importância de se saber inglês, os alunos tratam o ensino de língua inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença. [...] O professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula. Perin. (PERIN, 2005, p.150; SCHEYERL, 2009, p.126)

Nesse cenário, há lacunas que precisam ser preenchidas, pois os fatores desmotivacionais são evidenciados na sua forma mais pura, que justifica o subtítulo desse texto aqui apresentado. A comunidade intra e extraescolar, a escola num geral, os alunos, o professor etc. todos os sujeitos citados influenciam, de alguma forma, para os fatores que minimizam ou maximizam o ensino e aprendizagem de uma LE. A respeito do mencionado, Cruz e Rocha Lima (2014)

O ciclo que perpetua o “fracasso” da LI na escola faz com que o professor não valorize a sua disciplina, assim como seus colegas e a direção da escola; essa atmosfera negativa consegue baixar, ainda mais, a autoestima do professor, frustrando-o. Ele não consegue (ou já não deseja mais) mudar a postura de seu aluno diante do estudo da língua, e toda essa rede de desencontros faz com que o aluno primeiro suspeite, depois acredite, e por fim, constate que ali (a escola) não é o lugar para se aprender Inglês. Triste engano. (CRUZ E ROCHA LIMA, 2014, p. 196)

Percebe-se que o ensino de língua inglesa, como língua estrangeira, dentro das escolas públicas, é motivo de muitas discussões. Não uma fórmula mágica que consiga trazer a eficiência absoluta para o ensino e

aprendizagem, porém, há atitudes que podem ser tomadas que certamente irão trazer consigo benéficos nesse processo como: a) adequação da carga horária; b) ensino significativo; c) adequação da proposta curricular; d) implementação de abordagens de ensino mais realistas etc. O ensino de língua inglesa tem crescido a cada dia, porém ainda tem espaço para se expandir e tornar um processo significativo dentro das escolas da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Flávio Almeida dos. “Pra quê aprender inglês se não vou para os Estados Unidos: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE”. 2013 – Dissertação (mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- ANJOS, Flávio Almeida dos. Appropriate Pedagogy to Teach English: Contemporary Tendency Focusing on Non-Native. ELT Forum: Journal of English Language Teaching, v. 8, n. 1, p. 14-24, 29 jul. 2019. Disponível em: <<https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt/article/view/27778>>. Acesso em: 07 out. 2019.
- ANJOS, Flávio Almeida dos; SCHEYERL, Denise Chaves de Menezes. Mapeando *Atitudes, (Des) Motivação e Orientação para Aprender Inglês. Línguas & Letras*, [S.l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180025>, dez. 2018. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20260>>. Acesso em: 22 ago. 2019.
- ANJOS, Flávio Almeida dos; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.
- BARROS, Kelly. “SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO E TENHO ALGO PARA LHE FALAR”: A Contação de Histórias como Ação Social nas Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 237 f. il. 2017. Tese (Doutorado). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- CRUZ, D. T. *O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social*. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.25-56.

CRUZ, Giêdra Ferreira da.; ROCHA LIMA, Joceli. *Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?* In: LIMA, Diógenes Candido de. (Org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão de múltiplos olhares*. São Paulo:Parábola,p. 185-196,2014.

LEFFA, Vilson J. *Pra que estudar inglês, profê?: Auto-exclusão em língua-estrangeira*. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf >. Acesso em: 09 out. 2019.

LIMA, Gislaiane P. *Breve trajetória da Língua Inglesa e do Livro Didático de Inglês no Brasil*. Londrina, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.125-139.

SIQUEIRA, D. S. P. O desenvolvimento da consciência intercultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: *Revista Inventário*, v. 4. Julho/2005. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em 07 out. 2019.

SIQUEIRA, D. S. P. *Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado*. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.87-115.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PARTIR DA LEITURA DE CONTOS – UMA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II

Carina Procópio da Silva (UNEB)¹

Orientadora: Gracielia Novaes da Penha (UNEB)²

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa nas escolas, especialmente públicas brasileiras, tem se mostrado desafiador dadas as dificuldades encontradas por professores e alunos diariamente no contexto escolar. O fato de a maioria das escolas se manter fiel a metodologias de ensino tradicionalistas com foco principal ou total na gramática é um dos impasses encontrados durante o processo.

De acordo com Calixto, Souza e Silva Jr (2017) essa metodologia pautada apenas no ensino das estruturas da língua desencoraja os alunos a estudar, já que se trata, basicamente, de memorizar regras gramaticais não raro descontextualizadas e responder exercícios do livro didático. Contudo, é inegável que essa realidade vem caminhando para uma mudança, pois professores já regentes e também em formação têm buscado alternativas à antiga metodologia visando um ensino mais contextualizado e significativo.

¹ Graduanda no curso de licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia. E-mail: carinasilva17@outlook.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0063368003093467>

² Professora Auxiliar do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV Jacobina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: g_penha@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9958075802739657>

Nesse contexto surgem as pesquisas e práticas de ensino voltadas para a inserção da ludicidade em forma de música, jogos, filmes e dentre tantos tipos de textos o literário, recurso sobre o qual daremos ênfase neste artigo. De todos os recursos mencionados, o texto literário ainda é o que menos aparece nas aulas de língua inglesa, o que é, de certa forma, preocupante, já que este pode ser uma ferramenta riquíssima em sala de aula, se bem administrada.

Há no texto literário diversas possibilidades de ensino a serem exploradas, tais como o estímulo das habilidades leitoras, o incentivo ao desenvolvimento do senso crítico, o acesso a diferentes culturas através das histórias contadas, e mesmo o conhecimento gramatical, já que a literatura é feita de língua o que obviamente inclui seus elementos morfossintáticos carregados de sentido.

O desenvolvimento de práticas de leitura é imprescindível para a aprendizagem de língua inglesa, de modo que a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) estabelece que:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (2017, p. 244)

Dessa forma, reafirma-se a importância do papel da leitura no processo de aprendizagem de língua inglesa, não apenas para o âmbito do conhecimento linguístico, mas social e cultural, visto que, por meio da leitura podemos acessar aspectos socioculturais de diversas origens e nacionalidades, consideramos então, o texto literário uma excelente fonte para a construção desse conhecimento em concordância com o que afirmam os autores Aebersold e Field [...] We find literary texts quite useful for

improving students' language skills, helping them understand cultural differences, and opening opportunities for their personal growth and understanding (AEBERSOLD E FIELD, 1997, p. 165).³

METODOLOGIA

O Estágio Curricular Supervisionado II foi aplicado no campus IV da Universidade do Estado da Bahia situada na Avenida J. J Seabra no bairro Estação em Jacobina Bahia, os participantes foram os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental II da Escola Estadual Padre Alfredo Haasler do turno matutino. O estágio foi planejado e aplicado em formato de minicurso, logo os alunos poderiam optar por participar ou não, de modo que foram abertas inscrições com o requisito único de que os interessados fossem alunos das já mencionadas turmas, visando um domínio maior da língua em relação às turmas iniciais.

Foram inscritos vinte e seis alunos, dos quais doze concluíram o minicurso intitulado *Reader's Club*. O nome dado ao minicurso reflete a intenção do mesmo, a de ser um clube de leitura em que os alunos leitores pudessem se reunir para ler contos, discutir ideias e claro, estudar a língua inglesa, mas longe da formalidade da sala de aula. Os encontros foram pensados para terem como foco principal a leitura literária, logo, as atividades desenvolvidas envolveram exercícios de pré, durante e pós-leitura em língua inglesa acompanhados de dinâmicas, conversas e reflexões.

No decorrer do minicurso de quarenta horas – divididas em dezesseis encontros com duração de duas horas e meia cada – foram lidos cinco contos. As atividades propostas foram divididas em sete sequências didáticas que, com exceção de duas, correspondiam a cada conto resultando

³ Achamos os textos literários muito úteis para aprimorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar as oportunidades para seu crescimento pessoal e entendimento. Usar uma variedade de textos desafiará e enriquecerá tanto professor quanto alunos.

em uma organização em blocos. Os exercícios (pré e pós) de cada bloco e o próprio momento de leitura duraram uma média de dois encontros e meio. Os contos foram *The Selfish Giant* (Oscar Wilde), *Beauty and the Beast* (Gabrielle-Suzanne Barbot), *The Little Old Woman Who Lived In a Shoe* (Joseph Cronheim), *There Will Come Soft Rains* (Ray Bradbury) e *All Summer In a Day* (Ray Bradbury).

O PAPEL DA LEITURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

É sabido que em todo processo de aprendizagem a leitura é de fundamental importância. Em se tratando de aprendizagem de línguas é imprescindível que essa habilidade seja desenvolvida, bem como a fala, a escrita e a audição, e quando pensamos em um ensino de língua inglesa contextualizado de modo a permitir que o aprendiz crie conexões, diálogos e experiências consigo e com o outro, a leitura deixa de ter meramente a função de ajudá-lo a decodificar signos linguísticos e decorar regras, é necessário ir além.

Acerca da leitura Leffa (1999 *apud* SANTOS, 2017) pensa que “deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro com o outro. O leitor passa da categoria de excluído para a de participante”. A leitura literária convida o aluno a ser esse participante, isso porque, de acordo com Iser em sua Teoria do Efeito (*apud* GUINSKI, 2008) toda obra literária possui lacunas para serem completadas pelo leitor que passa a assumir o papel de construtor do texto junto com o autor na criação do sentido.

A importância de incentivar a leitura reside em querer desenvolver a autonomia dos alunos, encaminhá-los a compreender que são partes fundamentais na construção do próprio conhecimento e que ao ler um texto eles não são partes passivas que apenas recebem o conteúdo, mas que podem e devem interpretar, analisar e refletir, isto é, construir o pensar crítico. A leitura literária nos dá essas e outras possibilidades porque não se trata somente de descobrir o que acontece no decorrer e final da estória, mas no pensar sobre o contexto, sobre como a língua foi utilizada para expressar

determinadas coisas, no relacionar com o próprio conhecimento de mundo, no abrir da mente para interpretações possíveis, no discutir das questões e assim por diante, e durante todo esse processo aprender a língua em si.

O LUGAR DA LITERATURA NO CURSO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS E NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme foi apontado anteriormente, por considerarmos a abordagem de ensino de língua inglesa com o uso do texto literário viável e relevante, propomos estratégias de ensino voltadas para tal. É importante frisar que essa prática foi desenvolvida na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas e que este, por sua vez, é um desdobramento de uma pesquisa maior de trabalho de conclusão de curso em andamento.

A disciplina mencionada, como o próprio nome já diz, é a segunda de um ciclo de quatro estágios, e é nesse momento em que o professor em formação tem a oportunidade de criar e aplicar estratégias de ensino ligadas às suas respectivas pesquisas em formato de minicurso, também é caracterizada pela possibilidade de ser realizado em espaços não formais e sem um público alvo predefinido como no caso dos estágios III e IV, por exemplo.

Para este projeto, definimos o gênero conto como texto literário a ser utilizado. Há uma enorme variedade de definições possíveis para o conto, Gotlib (2006) apresenta o parecer de alguns autores acerca do mesmo, por exemplo, para Mário de Andrade conto é aquilo que convém ao autor batizar como tal, Williams define metaforicamente: “o romance seria um quadro, e o conto, uma pincelada”, enquanto Eikhenbaum afirma que:

“Short story é um termo que subentende sempre uma estória e que deve responder a duas condições: dimensões reduzidas e destaque dado à conclusão. Essas condições criam uma forma que, em seus limites e em seus procedimentos, é inteiramente diferente daquela do romance”. (*apud* Gotlib, 2006, p. 42)

Bosi (*apud* SANTOS, 2017) conceitua o conto como “o tipo de narrativa que consegue abraçar toda a temática do romance, contudo, sua composição é sintética e nele há o convívio de vários tons, gêneros e significados”. O contista estadunidense Edgar Allan Poe em sua teorização sobre o conto propõe que este seja o tipo de texto que deve ser lido em uma única “assentada”, isto é, o tempo de leitura não deve ultrapassar uma ou duas horas, caso contrário não se consegue alcançar a unidade de efeito ou impressão (POE *apud* GOTLIB, 2006, p. 32).

Tomando como base estas duas últimas colocações é que escolhemos o gênero conto como ferramenta para o ensino de língua inglesa no minicurso, pensando na brevidade do texto – por conta do tempo limitado das aulas – que não deixa de ser complexo. Além disso, o conto prende a atenção do aluno leitor de modo que este não se canse até atingir a unidade de efeito, aí está a viabilidade e eficácia do uso do conto como recurso para o ensino de língua inglesa.

O objetivo do projeto do estágio II foi justamente propor essa estratégia de ensino com o uso do conto como uma forma de inserir a literatura no ensino de língua inglesa e analisar como isso impactaria no aprendizado dos alunos. Em se tratando dessa inserção da literatura, percebemos essa necessidade por 1) experiência pessoal enquanto estudante dos ensinos fundamental e médio; 2) constatação feita na prática de observação do estágio I e 3) por observar um paradoxo entre a formação do professor de língua inglesa e a sua prática em sala de aula.

No curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, seis disciplinas de Literatura são distribuídas ao longo de oito semestres, além de outras cujas discussões também abarcam a Literatura e mesmo assim, quando partimos para a realidade escolar notamos que praticamente não existe uma relação entre língua inglesa e literatura, o que nos leva a questionar o porquê de todo esse conhecimento ser desconsiderado na prática docente em língua inglesa. É como se a literatura e o ensino da língua estivessem em extremos opostos sendo impossível uma coexistência de ambos.

Definidos os objetivos da pesquisa atrelada à prática dos estágios, bem como a escolha do gênero conto, cabe compreender de que forma o

conto foi ou deveria ser utilizado em sala de aula. Para Todorov (2009) ensinar a literatura baseando-se em métodos estruturalistas, ou seja, utilizando o texto literário para exemplificar conceitos previamente expostos, e não incentivar a compreensão do texto em função do próprio texto não é eficiente. Isso porque, dessa forma, o professor não estaria incentivando o uso da língua para a satisfação da leitura e de compreender o texto em seus múltiplos sentidos ou pelo o despertar da criticidade, e sim o movimento inverso, retornando ao antigo e ineficaz modo de aprender apenas a estrutura da língua.

Todavia, o próprio autor reitera que não é preciso apegar-se ao estruturalismo, nem ao modernismo radical, mas pensar em uma coexistência de ambas no sentido de que uma possa auxiliar a outra. Acreditamos que esse “entre lugar” sugerido por Todorov seja, de fato, onde habita o X da questão, não queremos propor ou até mesmo impor que não se ensine gramática nas aulas de inglês e que somente através da literatura seja possível aprender, é necessário que haja uma abertura a outras abordagens e diálogos no processo de ensino e aprendizagem para que não permaneçamos presos a um ensino mecanizado da língua inglesa. Não é que ensinar a estrutura da língua seja ineficaz, mas quando se tem apenas isso, o ensino não se sustenta, é ineficiente e exaustivo tanto para o alunado quanto para docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que já foi exposto como a proposta do minicurso, os objetivos e as teorias em torno da temática cabem também expor o processo e as dificuldades encontradas no percurso. Dois principais e obstáculos encontrados foram o pouco conhecimento da língua dos alunos e também a pouca familiaridade com a abordagem, isto é a quase inexistente prática de leitura literária. No tocante à questão da língua, pudemos observar que até mesmo o que é esperado para o nível ou série escolar dos alunos em termos de vocabulário e também de gramática é muito precário, no entanto, essa

realidade é lamentavelmente comum no contexto escolar brasileiro, principalmente da escola pública, logo estes eram obstáculos previsíveis.

As atividades foram pensadas com o objetivo de superar essas dificuldades previstas, afinal seria utópico pensar que os alunos simplesmente leriam os contos em língua inglesa com facilidade como se isso fosse parte do cotidiano dos mesmos. Então, antes das leituras, brincadeiras eram propostas, um vocabulário ilustrado era exibido, estratégias de leitura eram ensinadas e, claro, durante as leituras os alunos eram mediados e encorajados a buscar significados e tentar compreender o máximo possível do texto. No que concerne a problemática da falta de leitura, esta por sua vez causava falta de concentração de alguns, dificuldade na compreensão e até na decodificação das palavras.

Com isso, intervenções se faziam mais que necessárias. Pausas, conversas, dicas de leitura, uso de outras ferramentas como vídeos e dicionários foram algumas das estratégias utilizadas para auxiliar os alunos no processo de leitura e aprendizagem e que tiveram fundamental importância, já que trouxeram resultados positivos diante dos desafios apresentados. Contudo, as dificuldades mencionadas acima, nem de longe foram desanimadoras, porque apesar das mesmas, os alunos se mantiveram focados e interessados nas leituras e na aprendizagem, claro que não em sua totalidade, mas a maioria deles. A questão cronológica também foi um fator de interferência pois nem sempre as atividades pensadas puderam ser aplicadas e da mesma forma ideias que surgiram com os encontros e indagações dos próprios alunos.

O modo como os participantes evoluíram, analisando-os em termos de língua e leitura do início ao final do minicurso prova que as dificuldades foram sim superadas e o objetivo alcançado com bons resultados. Foi notório o interesse despertado nos alunos pelos temas, pelas histórias, por perceber que aprender a língua inglesa é possível de diversas formas e que a leitura literária é uma das mais interessantes. Pudemos perceber o progresso no reconhecer das palavras, no engajamento nas atividades, na compreensão do texto, e principalmente nas discussões – os participantes traçaram um belo trajeto partindo do lugar onde não assimilavam quase nada do texto, passando por onde eles já conseguiam entender pequenos trechos e

formular hipóteses até onde eles finalmente, eram capazes de compreender não o texto todo, mas boa parte dele e de discutir sobre, dar opiniões, expressar sentimentos em relação à estória e por fim, relacionar com a sua própria vivência.

Ficou evidente que é possível e significativo o ensino da língua inglesa a partir da leitura de contos e que a literatura não é um objeto de luxo feito para ficar nas prateleiras do curso na formação do professor ou apenas destinada aos estudos de pós-graduação. O texto literário é produto da língua, da arte e também pode ser uma rica ferramenta de ensino. Durante o curso exploramos apenas algumas da vasta gama de possibilidades que o texto literário nos oferece, passeamos pela leitura e compreensão, aquisição de vocabulário, reflexões e também a gramática, nessa a partir de dúvidas que surgiram dos próprios alunos na curiosidade de entender o porquê de se escrever de tal forma, para compreender o que estava escrito e assim como também para sinalizar que ali, empregada no texto, certa estrutura fazia sentido.

Isso nos leva a retomar e refletir sobre o que foi dito anteriormente nas palavras de Todorov (2009), que o ensino da literatura não precisa excluir o da estrutura da língua, mas que, ambos podem coexistir, até porque são peças indissociáveis. A questão está no que está em foco e de que maneira é abordado. Também não se pode deixar de elucidar o progresso no que se refere à capacidade interpretativa e crítica dos alunos, um aspecto de grande importância quando se trabalha a leitura em sala de aula.

Percebemos, em certa altura do minicurso que essas habilidades estavam sendo desenvolvidas. Se no início os comentários sobre os textos eram mais parecidos com “eu gostei da estória”, “é legal”, no final os alunos passaram a pensar no que a casa-robô representava em “There Will Come Soft Rains”, ou em como poderiam relacionar os eventos narrados, como aquilo poderia ter a ver com a sociedade atual, não de maneira profunda ou complexa, claro – o que se quer ressaltar não é que saíram com esse conhecimento e habilidades prontos, mas que ali se iniciou um processo de imaginar e pensar além das palavras, mesmo que inicialmente de forma superficial tende a se aperfeiçoar com a prática.

CONCLUSÃO

Ensinar língua inglesa num contexto no qual a disciplina não tem o devido reconhecimento, o sistema de ensino ainda se pauta mais no tradicionalismo e no qual o interesse do alunado pela língua estrangeira é limitado se torna um grande desafio. Professores de longa data e graduandos precisam empenhar-se em pesquisar e testar estratégias que possam facilitar esse ensino e torná-lo mais instigante para os alunos. E nessa busca de levar o ensino de língua inglesa por um caminho não de transmissão, mas de construção do conhecimento, são diversas as alternativas possíveis e este relato traz uma delas.

Pensar em uma proposta de ensino que desperte o interesse dos alunos pela língua é fundamental porque estudar a língua diz respeito a estudar sobre si e sobre o outro, pensar na interculturalidade, ter acesso ao que está sendo escrito, e dito na língua do outro. O incentivo à leitura, como já foi dito anteriormente, é crucial em todo processo de ensino e aprendizagem, esse incentivo, inclusive, não se limita à língua estudada, mas uma vez feito, se instaura e tende a reverberar na vida pessoal do indivíduo que lendo, passa a ter contato com realidades divergentes e também iguais à sua, com assuntos como diversidade, raça, gênero, religião, relação de poder etc.

Segundo Duff e Malley (2003 *apud* SANTOS, 2017) a literatura pode ser vista como uma profícua ferramenta para o ensino da língua inglesa, já que nela encontramos figuras de linguagem, diferentes estilos de escrita, elementos que enriquecem o aprendiz em contato com o texto. Assim como Aebersold e Field (1997) também consideram o texto literário útil enquanto instrumento de ensino. São pensamentos que reforçam a ideia aqui defendida acerca da viabilidade do uso do texto literário. E o conto por ser um gênero curto se encaixa perfeitamente nessa função, prende a atenção do aluno, tem sua complexidade, no entanto não é extenso o bastante para extenuar o leitor.

Em suma, consideramos a experiência de ensino de língua inglesa a partir da leitura de contos, realizada no Estágio Curricular Supervisionado II muito produtiva e positiva, pois oferece, tanto para o aluno, quanto

professor, uma aprendizagem rica e contínua, e igualmente faz com que o aprender seja visto de uma perspectiva diferente. As dificuldades foram superadas e os objetivos alcançados. Dessa forma, concluímos afirmando que, há potencial na inserção da literatura nas aulas de língua inglesa que vão além do âmbito linguístico e que o incentivo a leitura gera frutos que não se limitam ao entender um enunciado ou texto, mas possibilita o sujeito construir a sua autonomia na busca pelo conhecimento.

REFERÊNCIAS

AEBERSOLD, Jo Ann & Field, Mary Lee. *From reader to reading teacher*. Cambridge University Press, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_-versaofinal_siete.pdf. Acesso em: 25 de dezembro de 2019.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do Conto*. 11 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUINSKI, Lilian Deise de Andrade. “Leituras literárias” in: Estudos literários e culturais na sala de aula de língua portuguesa e estrangeira. Curitiba: Ibpx, 2008.

SANTOS, Rosana Alves Simão. *Leitura Literária e Ensino de Língua Estrangeira: O Conto de Edgar Allan Poe no Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio*. 2017. Dissertação. (Programa de pós graduação na educação básica). Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

DOS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA A PRÁTICAS DECOLONIAIS ATRAVÉS DA LITERATURA: REVISÕES E PROPOSIÇÕES

Fernanda Mota¹

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre métodos de ensino de inglês e a transição para a condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003), que se alinha a preceitos da decolonialidade, tendo a literatura como um material alternativo para viabilizar práticas pedagógicas decoloniais. Para isso, alguns métodos são revisados e, com base nessa revisão, é empreendida uma discussão sobre seus princípios e como eles advêm de uma concepção calcada na modernidade. Tal concepção confere ao ensino uma homogeneidade presente na própria definição de método, contrastando com a emergência de debates no campo acadêmico e seus extramuros sobre a diversidade social e cultural.

Essas questões adentram o debate no campo da Linguística Aplicada, envolvendo modos de saber e ensinar plurais que se alinham com uma “linguística aplicada mestiça”, para usar um sintagma presente no título do emblemático texto de Moita Lopes (2006). Essa visão sobre a Linguística Aplicada requer o que MOITA LOPES (2006, p. 16) denomina, pelos trilhos da metáfora, “um par diferente de óculos”, que significa a construção de um modo outro de conceber os estudos no campo da linguística aplicada.

Interessa saber, após a revisão das teorias que sedimentam o ensino de língua inglesa, como transpor para práticas pedagógicas o que se produz

¹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística pela UFBA. E-mail: fmpereira@ufba.br.

por esses novos olhares. Nisso consiste o segundo objetivo deste artigo, qual seja: propor modos de operacionalizar essas teorias para que não fiquem alheias à prática.

Este artigo resulta de uma pesquisa exploratória (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) e que envolve, também, a apresentação de propostas para implementação de práticas decoloniais (WALSH, CANDAU, OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2018; MIGNOLO, 2018) de ensino de língua inglesa, tendo a literatura como material alternativo.

UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DOS MÉTODOS

A história do ensino de língua estrangeira é marcada pela ascensão e declínio de métodos criados no intuito de suprir as lacunas deixadas pelas propostas de ensino que os precederam (BROWN, 2007). Esses métodos foram sistematizados por Kumaravadivelu (2003) em três categorias, a saber: métodos centrados na língua, no aprendiz e na aprendizagem. Esses três blocos colocam em evidência as características principais dos métodos e assinalam como eles foram criados ao longo de uma era secular de reflexões sobre ensino e aprendizagem, enfocando alguns aspectos e deixando outros fundamentais fora do horizonte. Não foi de forma aleatória que eles foram considerados lacunares, pois, em uma sala de aula de inglês, língua, aprendizes e o processo de aprendizagem devem figurar no horizonte das práticas que ocorrem nela.

Para ilustrar, pensa-se no Método Audiolingual, criado por volta da década de 1950 e muito alinhado com o Método Direto, que tinha como princípio a ênfase exacerbada na língua alvo. Essa ênfase é evidenciada pelo uso exclusivo da língua alvo com raras concessões por parte do professor para uso da língua materna dos aprendizes, ênfase na acuidade e pronúncia com repetição para incorporação dos padrões estruturais da língua. Soma-se a essas características a não atenção dada ao caráter significativo do conteúdo, pois o que importa é usar a língua de acordo com o que é ensinado nas aulas, sob o controle do professor.

Não é difícil observar que o Método Audiolingual, ainda aplicado em aulas de língua estrangeira, é alheio às demandas do aprendiz e não contempla questões que dilatam as margens da sala de aula para envolver insumos de conhecimento que se articulem ao entorno social do aprendiz. A língua, em sua estrutura, é o meio, objeto e destino final de sua aprendizagem. Obviamente, a língua figura como um objetivo fulcral no processo de aprendizagem, mas, para que ele seja efetivo, é fundamental que seja concebido tendo em tela o perfil do aprendiz, o contexto social e os princípios que soerguem a concepção de aprender e ensinar.

O silenciamento da criatividade e curiosidade do aprendiz diante da forma *top-down* como as aulas eram conduzidas no Método Audiolingual levou a uma reversão desse modelo com os *Designer Methods* na década de 1970, entre os quais são enfocados, neste artigo, o *Community Language Learning* e o *Silent Way*. Esses dois métodos foram escolhidos em virtude do caráter emblemático que têm em comparação àqueles centrados na língua e no professor e por terem redirecionado o foco para o processo de aprendizagem.

O *Community Language Learning*, como o próprio nome indica, tem como princípio a criação de uma atmosfera em sala de aula que se assemelhe àquela de uma comunidade, em que os aprendizes definem o que desejam estudar e são assessorados pelo professor, que assume um papel de *consejour*, voltado a atender as necessidades dos aprendizes. Um dos objetivos é a formação de um perfil autônomo do aprendiz, que gradativamente deixaria de depender do professor na aquisição do idioma. Assim como outros métodos, este também teve pontos não efetivos, a exemplo da falta de um ensino mais direcionado e menos dependente dos interesses dos aprendizes, a necessidade de uma instrução mais explícita da língua, ao invés de uma forma mais indutiva, entre outros. Sublinha-se que, apesar de pontos que precisariam de uma revisão, a noção que rege esse método é atravessada pelo intuito de dar voz aos aprendizes, que passaram a ter um papel ativo no processo de aprendizagem.

O apelo ao não silenciamento é acentuado no *Silent Way*, em que é o professor e não o aprendiz que fica em silêncio. Esse método, idealizado por Caleb Gattegno, tinha por princípio a criação de situações-problema através

das quais se consolidaria o processo de aprendizagem. Assim, ao invés de serem reprodutores de assuntos apresentados pelo professor, os aprendizes seriam envolvidos em atividades mediante as quais descobririam a língua com o suporte do professor, que teria o papel de estimular, ao invés de controlar o grupo. Para que o método funcione de forma efetiva, a cooperação entre os aprendizes é fundamental. Para Douglas Brown (2007, p. 29, tradução nossa), o que era esperado para os aprendizes, de acordo com Gattegno, era o desenvolvimento de “independência, autonomia e responsabilidade”. Assim como outros métodos, o *Silent Way* também foi alvo de críticas. Entre elas, está a necessidade de maior participação do professor no processo de aprendizagem, que acaba tendo elevado distanciamento dos aprendizes. Além disso, com o tempo, alguns suportes usados para evitar o longo tempo de fala do professor podem perder a efetividade.

Community Language Learning e *Silent Way* pertencem à categoria dos métodos centrados na aprendizagem. A respeito desse tipo de método, Kumaravadivelu (2003, p. 27, tradução nossa) afirma que “[p]roponentes métodos centrados na aprendizagem acreditam que a língua é aprendida melhor quando a atenção do aluno se volta para entender, dizer e fazer algo com a língua, e não quando sua atenção está focada explicitamente na língua em si.” Em comparação a métodos como o Audiolingual, esses dois métodos representaram avanços que pavimentaram o caminho para um dos métodos de maior ressonância: o Método Comunicativo. Ele surgiu como uma resposta à busca por alternativas diante da ênfase na língua ou na aprendizagem. Entre seus princípios, mencionam-se a ênfase na fluência ao invés da acuidade, o papel do professor não como fonte, mas, sim, como facilitador do processo de aprendizagem e a construção de uma atmosfera de aprendizagem em que os aprendizes sejam “participantes ativos” (BROWN, 2007, p. 47, tradução nossa).

Embora tenha sido considerado um método inovador e que parece finalmente atender muitos dos anseios que levaram à ascensão e declínio de alguns métodos, para Kumaravadivelu (2006), o Método Comunicativo não assegura que as práticas nele propostas, de fato, materializem a comunicação, porque nem sempre é possível trazer à sala de aula o contexto

autêntico em que a situação comunicativa se realiza e tampouco é assegurado que insumos significativos suplantem a tendência à ênfase na forma. Além disso, esse método não foi tão inovador quanto seus defensores apontam, porque é possível observar nele diversos princípios que se originam de métodos anteriores. Por fim, Kumaravadivelu (2006) demonstra como esse método também não é adaptável a qualquer realidade. Para subsidiar essa visão, recorre a diversos autores que assinalam a necessidade de recorrer a outras propostas pedagógicas para que elas se afinassem com o contexto de ensino. Entre esses autores, cita Prabhu, da Índia; Chick, da África do Sul; e Shamim, do Paquistão, cujos olhares sobre o Método Comunicativo deslocam o universalismo a ele atribuído.

Esse universalismo figura como um aspecto inerente à configuração teórica dos métodos, que são delineados como se fossem aplicáveis a qualquer contexto, independentemente das idiossincrasias de cada lugar. A essa pretensa adaptabilidade dos métodos, justapõe-se a singularidade dos sujeitos educandos e educadores e seu pano de fundo social e cultural, cuja pluralidade subverte as fórmulas que eles prescrevem sem um diagnóstico do contexto em que serão aplicados.

DOS MÉTODOS AO PÓS-MÉTODO E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Ao citar Chick, Kumaravadivelu (2006) traz à cena uma questão fundamental para pensar os métodos sob um prisma decolonial. O autor sul-africano alude a um possível “[...] etnocentrismo gerado pelo pensamento de que o que é bom para a Europa ou Estados Unidos é bom para KwaZulu’ (p. 22)” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 63, tradução nossa). A visão de que modelos aplicados em determinados países, leiam-se países do Norte Global, seriam aplicáveis em outros, leiam-se, países do Sul, está no cerne da noção de método.

O método, nas palavras de Douglas Brown (2007, p. 17, tradução nossa), é definido como “um conjunto de especificações generalizadas de sala de aula para atingir objetivos linguísticos”. A noção de generalização pressupõe uma uniformidade ou a possibilidade de uniformização de modos

de aprender e de conteúdos. No âmbito dessa questão, flagram-se as ressonâncias do pensamento moderno, cujo projeto de uniformização significou também o apreço a um padrão específico de sujeito, como se “aqueles considerados totalmente humanos fossem indivíduos ocidentais, brancos, homens, heterossexuais, não deficientes e de classe alta apenas” (SOUZA, PESSOA, 2019).

Esse padrão encontra espaço de legitimação nos mais diversos suportes, a exemplo de produções artísticas eurocêntricas, propagandas e, no tocante ao campo do ensino, nos livros didáticos. Sobre os livros didáticos, Teun van Dijk (2015, p. 150) assinala que “os livros didáticos e os ensinamentos neles baseados formam o crisol discursivo para a reprodução cotidiana das crenças étnicas preconceituosas e, frequentemente, as práticas discriminatórias nelas baseadas”. Essa afirmação pode ser facilmente confirmada na experiência de diversos professores de língua inglesa que, não obstante a presença de uma pluralidade étnico-racial maior atualmente em comparação a décadas anteriores, ainda observam o predomínio de culturas eurocêntricas nos livros didáticos.

Os reflexos de uma educação atravessada por representações que privilegiam um tipo de cultura e de pessoa em detrimento de outras, traz consequências não apenas em nível dos conhecimentos ensinados, mas, também, dos papéis que cada sujeito tem em sociedade. Em “Decolonization”, bell hooks (2010, p. 23, tradução nossa) alude aos “múltiplos meios como a educação foi estruturada para reforçar a supremacia branca, ensinando crianças brancas ideologias de dominação e crianças negras ideologias de subjugação”. Essa mesma visão está no bojo das representações de falantes de inglês e na divisão socioeconômica flagrada por Leffa (2011, p. 25) ao pontuar que “a educação é o fator que mais discrimina no Brasil”, porque as classes sociais que vão à escola pública e à privada são bem definidas, sendo as desprivilegiadas aquelas que vão à escola pública, com algumas exceções.

Uma visita a qualquer escola pública de Salvador revelará que não apenas os mais desprivilegiados socioeconomicamente frequentam esse tipo de escola. Ela também tem o maior número de estudantes negros. Esses dois fatores, quando conjugados, revelam que as representações pouco positivas

em relação à escola pública podem ser resultantes desses dois fatores que, por sua vez, retroalimentam seus resultados pouco efetivos, pois o primeiro ponto que agencia o sucesso ou insucesso de algum projeto são as expectativas.

Nesse tocante, é inevitável pensar que as questões epistemológicas atreladas a representações etnocêntricas, que dão protagonismo aos padrões eurocêtricos, estão na base da configuração de aulas que convidam ao pertencimento e êxito ou não. Essa discussão tem camadas profundas que se espraiam em questões epistemológicas calcadas na constituição do pensamento moderno, responsável por reeditar hierarquias.

Desse modo, o etnocentrismo apontado pelo sul-africano Chick, visível em diversas práticas pedagógicas de ensino de inglês, encontra ressonância no pensamento moderno, que se instaura com as grandes navegações, ganhando reforço com o iluminismo e a Revolução Industrial, somando-se às descobertas científicas dos séculos XVIII e XIX (SMITH, 2012), urdido na Europa para soerguer um senso de superioridade que a elevou ao status de parâmetro para o outro, que seria o “resto” (SMITH, 2012), ou seja, todos os demais continentes. A postura de não assumir que possa haver algo melhor para além das próprias fronteiras ainda subsidia concepções no campo da produção de conhecimento e legitima a existência de um centro soberano. Ao lado das hierarquizações, encontra-se a homogeneização atribuída ao outro como se esse fosse afeito a assimilar os papéis atribuídos pelo centro.

Essa premissa, de certo modo, envolve referenciais teóricos de pesquisadores do Norte Global e nomes legitimados no cânone da literatura sobre ensino de língua estrangeira e métodos, a exemplo dos que foram apresentados neste artigo. Ao apresentá-los, o leitor deste artigo pode ser tomado pela impressão de que o artigo repete os trilhos da legitimação desses autores, contribuindo para reforçar esse cânone. Embora essa premissa não seja totalmente falsa, é importante lembrar, na esteira de Catherine Walsh (2018), que a colonialidade não é passível de ser plenamente deslocada. Séculos de consolidação do pensamento colonial e sua presença nas mais diversas instâncias da sociedade, desde o padrão de sujeitos que ocupam cargos de poder àquele que está espelhado nas

propagandas, filmes, entre outras produções artísticas, não permitiriam uma reversão totalizante desse padrão. Todavia, como afirma Walter Mignolo (2018, p. 105), é necessário que os sujeitos busquem, continuamente, a sua “libertação decolonial”. Essa busca é um exercício constante de modo que é preciso se perguntar, a todo o momento, se exclusões e predileções são guiados ou não por padrões que em nada correspondem à diversidade que se encontra do lado do Sul.

Nesse sentido, é importante também que, ao invés de pensar em uma abrupta substituição de saberes do Norte Global pelos do Sul, pense-se em operar fissuras (WALSH, 2018) na arquitetura do conhecimento do Norte e em estar aberto a uma coexistência inicial. Essa visão se afina com o pensamento de Boaventura Santos (2019), para quem as epistemologias do sul não objetivam substituir as do norte, mas, sim, desconstruir hierarquias entre elas.

Uma das respostas a essa tentativa de descentramento de hierarquias e padrões legitimados de existência e conhecimentos foi o desenvolvimento da noção de Pós-Método que se constitui como uma “alternativa ao método ao invés de um método alternativo” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 32-33). A noção de pós-método implica no uso de diferentes macroestratégias que possam ser aplicadas ao contexto de ensino considerando as idiosincrasias de cada sala de aula. Entre essas macroestratégias, citam-se a ampliação das oportunidades de aprendizado, a promoção da autonomia, integração de habilidades e a atenção a questões sociais, políticas e educacionais do contexto ao qual o aprendiz pertence (KUMARAVADIVELU, 2003). É possível notar que essas macroestratégias fazem parte de princípios presentes em alguns métodos, mas, ao serem vistas como estratégias e não estágios que devem ser seguidos para garantir a efetividade do método, abre-se espaço para a autonomia do professor que poderá articular o seu arsenal teórico a um olhar sensível ao contexto de seu aprendiz para, então, definir que macroestratégias serão implementadas.

Nesse sentido, a Condição Pós-Método parece se alinhar ao que requer o contexto atual e aos princípios de uma Pedagogia Decolonial. Esses princípios convergem com os da Condição Pós-Método no que se refere à necessidade de não impor aos contextos de aprendizagem paradigmas e

modos de aprender que partam de um único polo, sendo esse, majoritariamente, o hegemônico.

No que se refere à Pedagogia Decolonial, de acordo com Walsh, Candau e Oliveira (2018, p. 6), o seu sentido “se forja na perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”. As palavras desses autores assinalam um modo de colocar essa pedagogia em prática, ou seja, reconhecendo o caráter político da educação e privilegiando o lado da história que sempre teve um status desprivilegiado. Cabe, contudo, pensar que materiais serviriam à implementação desse tipo de ensino e a resposta reside no terceiro ponto deste artigo: a literatura.

LITERATURA PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

As reflexões de pensadores como Moita Lopes (2006) advogam por uma Linguística Aplicada que seja mestiça e indisciplinar, apresentando, juntamente com outros autores acionados neste artigo, fortes argumentos que deslocam práticas afeitas a padrões hegemônicos, que têm vasto lastro de legitimação na história da produção de pesquisas. No que se refere ao ensino, a urgência de transpor em termos didáticos essas reflexões é evidente, porém, nem sempre se discute como implementá-las. Neste artigo, uma das propostas de implementação é feita através da literatura.

O uso da literatura em sala de aula de língua inglesa, discutido em outros textos (MOTA, 2010; PEREIRA, 2017), serve a, no mínimo, dois importantes propósitos: instilar o desejo de leitura de textos literários em novos leitores e promover o acesso a diferentes culturas representadas neles. Além disso, a literatura é uma forma de ter acesso à língua tal como é usada, de forma autêntica, por falantes de diversas origens, o que destoa do argumento de autores contrários ao seu uso, sobretudo durante a ascensão do método comunicativo (BRUN, 2004), por achar que o espaço da sala de aula deveria ser reservado à leitura de textos que fossem mais atrelados ao cotidiano, como menus, cartões postais e afins.

Ao argumentar contra a literatura, cogita-se que os autores poderiam ter em horizonte textos literários de épocas não contemporâneas aos aprendizes ou de elevada carga imaginativa. Sem desconsiderar a importância desses tipos de texto, para turmas de aprendizes não fluentes em inglês, sugere-se o uso de uma literatura mais contemporânea que possa apresentar situações cotidianas passíveis de serem vivenciadas em países como o Brasil e que tenha uma linguagem atual, que espelhe variedades do inglês. Ao lado dessa sugestão, aconselha-se, também, que seja dada preferência à literatura pós-colonial.

Ao pensar em “desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade” (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018, p. 6), é possível pensar uma aula de língua inglesa em que o professor possa usar, como material de leitura, trechos de romances como *The Alternative*, escrito por John Saunana em 1980 nas Ilhas Salomão. Esse romance conta a história de Maduru, um personagem cujo sonho era ir à escola para poder, então, estar mais próximo da cultura do homem branco. Esse sonho esbarra na discriminação à qual é submetido por professores e gestores da escola e que revela a condição subalterna que era imposta aos aprendizes e contra a qual ele se rebela. Para uma aula na educação básica no ensino médio, o professor poderia propor uma discussão sobre variadas formas de preconceito com ênfase em questões étnico-raciais e, então, diante de insumo que poderia ser compartilhados de forma translingual, ou seja, mesclando a língua materna com a língua alvo, os aprendizes seriam convidados a ler um trecho do romance, interpretá-lo e, em aulas seguintes, fazer leitura de outros fragmentos para que, então, pudessem ter o insumo necessário para produzir um texto em inglês. Esse texto poderia ser um *post* no formato de postagens em mídias sociais ou mesmo uma carta de encorajamento a Maduru.

Outras propostas poderiam ser a leitura de trechos do romance *Purple Hibiscus*, de Chimamanda Adichie (2004), em que Kambili, dividida entre o imaginário cristianizado e preconceituoso de seu pai e a visão de mundo de seus parentes não convertidos, conversa sobre os dogmas que são ensinados pelo seu pai. Ou, ainda, poderiam ser designadas práticas de diálogo de trechos do romance *No Longer at Ease*, de Chinua Achebe

(2010), em que o protagonista conversa com seu amigo sobre a decisão de subverter as normas da sua comunidade sobre as quais passou a ter diferente percepção depois de estudar no exterior.

Implementar a literatura em aulas de língua inglesa, a depender do contexto, não significa, como é possível imaginar, um exercício restrito de leitura. O professor pode propor encenação de peças de teatro, reescrita de histórias, transposição de trechos de narrativas em histórias em quadrinhos, estudos comparativos entre textos literários e suas adaptações filmicas, apenas para citar alguns exemplos. Uma questão fundamental a ser considerada é a importância de eleger textos que escapem a um cânone predominantemente branco, que levou sujeitos, durante muito tempo, a não terem acesso a histórias com as quais se identificassem por serem representativas de modos de ser e viver eurocêtricos (ADICHIE, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revisões e proposições delineadas neste artigo resultam de experiências docentes e de pesquisa sobre ensino de língua inglesa. A revisão sobre alguns métodos e as categorias definidas por Kumaravadivelu (2003) trouxe elementos para articular o próprio conceito de método a epistemologias que se ancoram em modos de produção e concepção de conhecimento da modernidade e do Norte Global. Em um empreendimento teórico, o artigo trouxe uma articulação entre a condição pós-método e princípios de uma pedagogia decolonial, mostrando que ambos pertencem a um mesmo movimento de descentramento de modos de saber e existir que carecem de reversões que desloquem padronizações que silenciam e promovem exclusões.

A literatura é, então, apresentada como alternativa para a implementação de práticas decoloniais. Diversos textos literários poderiam ser apresentados para esse fim, mas elegeram-se narrativas de países não facilmente contemplados nas discussões sobre países de língua inglesa e em aulas desse idioma, a saber: Nigéria e Ilhas Salomão. Com isso, opera-se, em coerência com o artigo, uma ênfase em assuntos e lugares que sujeitos dos

mais diversos lugares, mesmo os que foram colonizados, não aprenderam a enfocar. Com essa ênfase, o artigo colocou em prática a proposta de aprender a dar destaque a locais que eram deixados à margem em nome daqueles de onde partiam os mecanismos que acompanhavam a produção de conhecimento e que garantiam que esse tivesse um status central, em uma poética de autofavorecimento. Além disso, o artigo apontou para a possibilidade de identificar e, com isso, desaprender hierarquias e homogeneizações para que os caminhos, assim como a vida e os sujeitos, possam ser vistos por lentes decoloniais que se refratam em uma miríade de sentidos plurais.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, Chinua. *No Longer at Ease*. Londres: Penguin Books, 2010.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Purple Hibiscus*. Nova Iorque: Anchor Books, 2004.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. TED 2009 Talk, Oxford, UK: TEDGlobal, 23 July 2009. Retrieved from: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Accessed on: November 10th, 2016.
- BROWN, D. H. *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007.
- BRUN, Milenna. (Re)construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 73-104.
- CRAVEN, Miles. *Breakthrough Plus 2*. Oxford: MacMillan Education, 2012.
- HOOKS, Bell. Decolonization. In: *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. New York and London: Routledge, 2010, p. 23-28.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven e Londres: Yale University Press, 2003. Disponível em: <http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/kumaravidelulibrocap1.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.
- KUMARAVADIVELU, B. TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, No. 1, 2006, p. 59-81. Disponível em:

<<http://m.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2006c%20Kumaravadivelu%20TESOL%20Methods.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2019.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) Inglês na escola pública não funciona? uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

MIGNOLO, Walter. What does it Mean to Decolonize? In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 105 a 134.

MOTA, Fernanda. Literatura e(m) ensino de língua estrangeira. In: Fólio: Revista de Letras Vitória da Conquista. v. 2, n. 1, p. 101-111, jan./jun. 2010. Disponível em: <[http://www.periodicos.uesb.br/Capa/Vol.2,No1\(2010\)/Mota](http://www.periodicos.uesb.br/Capa/Vol.2,No1(2010)/Mota)>. Acesso em: 07 jun. 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of possibility in foreign language classrooms through literature and other media in Brazil and beyond. In: Estudos Linguísticos e Literários: Revista dos Programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura e Literatura e Cultura da UFBA. n. 57, p. 23-37, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24797>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

RICHARDS, Jack. Interchange Intro Student's Book B. 4.ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SAUNANA, John. The Alternative. Honiara: The Government Printer, 1980.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SMITH, Linda Tuhiwai. Decolonising Methodologies: Research and Indigenous People. 2. ed. Dunedin: Otago University Press; Nova Iorque e Londres: Zed Books, 2012.

SOUSA, Laryssa Paulino de Queiroz; PESSOA, Rosane Rocha. Humans, Nonhuman Others, Matter and Language: a Discussion from Posthumanist and Decolonial Perspectives. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 58, n. 2, p. 520-543, Aug. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

18132019000200520&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 2 dez. 2019. Epub Sep 23, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/010318135373715822019>.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2015.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WALSH, Catherine. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine E (editors). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham and London: Duke University Press, 2018, p. 81-98.

OS AVANÇOS NOS ESTUDOS DO ENSINO “ *DUAL*”: LÍNGUA INGLESA E LITERATURA AFRICANA

Cássia Fabiane Castro Nascimento¹
Ilauanna Teles Silva²

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa, por meio do estudo de textos da Literatura Africana, proporciona ao aluno situações de reflexão, diálogos e interação com professores e demais colegas sobre aspectos da cultura e tradições africanas que, aliados as temáticas da Língua que se pretende ensinar, contribui para a formação de sua identidade leitora. Nos últimos cinco anos houve um aumento significativo de pesquisas voltadas à relação entre literatura africana e o ensino de inglês e a fim de retificar isso, este capítulo conta com uma revisão sistemática da literatura, desenvolvida em duas plataformas *online* de dados, sendo estas, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) e o Portal de Periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

A escolha pelas duas plataformas mencionadas se justifica pelo fato de serem plataformas conhecidas e apresentarem informações relevantes e seguras acerca das temáticas que se pretende estudar. No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes é possível filtrar as pesquisas por ano de publicação, áreas de conhecimento, avaliação e concentração. Também é possível filtrar por tipo de trabalho (tese ou dissertação), instituição e até mesmo autor ou

¹ Graduada em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, modalidade PARFOR, Brumado Campus XX. Endereço eletrônico: fabianecassianascimento@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/8567351113842527>.

² Professora do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV - Jacobina. Endereço eletrônico: iteles@uneb.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6524395868135139>.

orientador. No Portal de Periódicos da Capes, a filtragem, chamada de refinamento pode ser por coleção, autor, assunto, ano e idioma.

É importante destacar que Revisão sistemática é um estudo que tem como objetivo reunir materiais semelhantes de vários autores e realizar uma análise estatística. Também chamada de “Estado da Arte” por alguns estudiosos e pesquisadores, resulta de uma tradução literal do Inglês, *state of the art*, e tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área. Engloba pesquisas para responder uma questão-chave, fazendo um estudo crítico da literatura.

Diante disso, destacamos que este capítulo é bibliográfico e de cunho investigativo, no qual busca fazer um levantamento estatístico sobre as publicações feitas nos últimos cinco anos, que envolvessem a literatura africana nas aulas de língua inglesa. Por esta razão, o presente capítulo se divide em três seções, sendo que na primeira, apresenta-se pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e o segundo, traz pesquisas feitas no Portal de Teses e Dissertações da Capes e o terceiro traz um levantamento geral dos dados coletados nas duas plataformas pesquisadas.

Foram utilizados os descritores “literatura africana” AND “aula de inglês” e “literatura africana” AND “língua inglesa” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, enquanto que no Portal de Teses e Dissertações da Capes foram utilizados os descritores “língua inglesa” AND “literatura africana” e “inglês” AND “literatura africana”, fazendo-se um recorte temporal entre os anos de 2014 e 2018 em ambas as plataformas.

Quadro 1 – Resultados gerais encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Portal de Periódicos da Capes			
Plataformas	Descritores	Filtros/Refinamentos	Resultados
Catálogo de Teses e dissertações CAPES	"literatura africana" AND "aula de inglês"	Não houve necessidade.	01
	"literatura africana" AND "língua inglesa"	Grande Área do Conhecimento em Linguística, Letras e Artes, Área do Conhecimento Letras e ano (2014 -2018)	05
Periódicos CAPES/MEC	"língua inglesa" AND "literatura africana"	Ano de publicação (2014 – 2018)	02
	"inglês" AND "literatura africana"	Ano de publicação (2014 – 2018)	02

Fonte: Catálogo de Teses e dissertações da Capes e Portal Periódicos da Capes

Após realização de pesquisas utilizando os descritores elencados no quadro 1 acima, foram obtidos em totalidade 06 (seis) resultados através da Plataforma Catálogo de Teses e dissertações CAPES e 09 (nove) resultados através da Plataforma Portal de Periódicos da Capes, sendo cada um deles detalhado nas seções 1.1 e 1.2.

Resultados das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é um sistema de busca bibliográfica que reúne registros desde 1987. Possui como referência a Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e

dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ao utilizar os descritores "literatura africana" AND "aula de inglês", apenas um resultado foi obtido. Por esta razão, não houve necessidade de realizar nenhuma filtragem. Este resultado nos trouxe uma pesquisa de extrema relevância, visto que é uma dissertação que utiliza o romance *Americanah* (2013), da escritora Chimamanda Adichie, no ensino de língua inglesa, como pode ser visto no quadro 2. Este tema é semelhante a proposta que temos na corrente pesquisa.

Quadro 2 – Resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “literatura africana” AND “aula de inglês”			
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUB.
<i>Americanah</i> : a literatura africana no ensino de inglês como língua estrangeira	Paula de Sousa Costa	Universidade Federal de Campina Grande	2017

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Apesar de não precisar incluir nenhuma filtragem, é necessário mencionar que o resultado encontrado trata-se de uma dissertação. Esta se localiza na Grande Área do Conhecimento em Linguística, Letras e Artes, na Área do Conhecimento de Letras e na Área de Avaliação em Linguística e Literatura.

Nesta mesma plataforma, utilizando os descritores “literatura africana” AND “língua inglesa” obteve-se um total de 09 (nove) pesquisas, ambas publicadas entre os anos de 2005 a 2018. Após a filtragem entre os anos de 2014 e 2018 encontramos 06 (seis) resultados, todas situadas na Grande Área do Conhecimento em Linguística, Letras e Artes e na Área do Conhecimento Letras. Apesar dos resultados apresentarem 06 (seis)

pesquisas, apenas 05 (cinco) delas foram consideradas relevantes. Sendo apontadas no quadro 3 abaixo:

Tabela 3 - Resultados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “literatura africana” AND “língua inglesa”			
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUB.
Racismo e insanidade em a Question of Power, de Bessie Head	Valdirene Baminger Oliveira	Universidade Federal de Mato Grosso	2015
O romance africano e os posicionamentos das vozes femininas em Nervous Conditions de Tsiti Dangarembga	Claudia Regina Soares	Universidade Federal de Mato Grosso	2016
“A casa tornou-se minha mente”: a representação da realidade em The house of hunger, de Dambudzo Marechera	Nayara Cristina Rodrigues de Andrade	Universidade Federal de Goiás	2016
Contos da África anglófona: uma proposta para o desenvolvimento da competência intercultural crítica na formação de professores de inglês no Brasil	Marcelle Feigol Guil	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2018

We have fallen apart: o legado colonial em Purple Hibiscus de Chimamanda Adichie e Things Fall Apart de Chinua Achebe	Priscilla de Carvalho Maia Ventura	Universidade Federal de Juiz de Fora	2018
---	---------------------------------------	--------------------------------------	------

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Foram considerados relevantes os textos que não foram encontrados em outras pesquisas, ou seja, aplicou-se os filtros encontrando-se 06 (seis) textos, contudo foi feita a exclusão de 01 (um) texto anteriormente selecionado.

Torna-se importante mencionar que a constatação de relevância aconteceu primeiramente por meio da exclusão de textos já encontrados na pesquisa anterior, e depois, através da leitura dos resumos e análises das referências bibliográficas dos textos encontrados, observando-se as discussões e reflexões sobre a importância de se trabalhar o texto literário africano nas aulas de Língua Inglesa.

As 05 (cinco) pesquisas consideradas de relevância abordam temas como racismo, interculturalidade, feminismo, pós-colonialismo e língua inglesa, sendo estudos de Universidades Federais das regiões nordeste, sudeste e centro-oeste do nosso país, demonstrando assim um avanço significativo da temática no meio acadêmico em diversas partes do Brasil.

Resultados das pesquisas no Portal de Periódicos da Capes

O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta atualmente com um acervo de mais de 45 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais, 12 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual.

No Portal de Periódicos da Capes, ao utilizar os descritores “língua inglesa” AND “literatura africana” foram encontrados 05 artigos publicados entre os anos de 2010 a 2018, após realizar a filtragem temporal entre 2014 e

2018 esse resultado foi reduzido para 04 (quatro). No entanto, priorizamos apenas os textos escritos em língua portuguesa, obtendo um resultado de 02 (dois) textos, listados no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Resultados do Portal de Periódicos da Capes com o descritor “literatura africana” AND “aula de inglês”			
TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO DE PUB.
Identity and cultural diversity in post-colonialism/Identidade e diversidade cultural no pos-colonialismo	Cleonice Alves Lopes Flois	Revista Expectativa	2017
"The world shatters" in the classroom: counter-narratives, looks inside and teaching history (from África) and literature/"O mundo se despedaça" na sala de aula: contra narrativas, olhares por dentro e o ensino de história (da África) e literatura	Lázaro de Souza Barbosa e Pedro Alberto Cruz de Souza Gomes	Periferia	2018

Fonte: Portal de Periódicos da Capes

Ambas as pesquisas elencam aspectos importantes de reflexão e análise por dialogarem com aproximação acerca do ensino de língua inglesa por meio do estudo de textos da literatura africana.

Ainda nesta mesma plataforma, ao utilizar os descritores “inglês” AND “literatura africana” foram encontrados 09 (nove) artigos publicados entre os anos de 2000 e 2019, havendo, portanto, a necessidade de realização de filtragens por data de publicação voltada aos últimos cinco anos (2014-2018), obtendo-se assim uma redução para 06 (seis) pesquisas. Deste

quantitativo apenas 02 (dois) foram considerados relevantes, sendo listados no quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Resultados do Portal de Periódicos da Capes com o descritor “inglês” AND “literatura africana”			
TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	ANO DE PUB.
O diálogo intertextual com Fernando Pessoa em três contos de José Eduardo Agualusa.	Altamir Botoso	Acta Scientiarum	2016
A literatura tem lugar neste século?	Lúcia Helena	Soletras	2018

Fonte: Portal de Periódicos da Capes

Aplicando-se os mesmos critérios elencados anteriormente nas pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, considerou-se de relevância os textos que apresentaram aproximações ao dialogarem acerca do uso da literatura africana nas aulas de língua inglesa, bem como as temáticas que podem ser trabalhadas a partir da mesma literatura contribuindo para a formação da identidade leitora em Língua Inglesa e que não foram encontrados em outras pesquisas, sendo feita a exclusão de 01 (um) artigo porque houvera sido selecionado anteriormente; 01 (um) escrito em língua espanhol, o que se distancia da nossa proposta em abordar apenas textos nacionais; 01 (um) por se distanciar da temática central. Para tal, foram realizadas leitura dos títulos, resumos e análise das referências bibliográficas, a fim de testificar as contribuições possíveis para validação da questão apresentada na presente revisão.

Em suma, foram analisados em totalidade 02 (dois) artigos nesta plataforma, cujos temas abordados em *The intertextual dialogue with Fernando Pessoa in three short stories by Jose Eduardo Agualusa* e em *Does literature have a place in this century?* de Lúcia Helena são respectivamente:

considerações do próprio Agualusa, procurando estabelecer por meio de sua obra um diálogo frequente entre as literaturas, em conformidade com a sua postura de divulgar a cultura e, em particular, a literatura africana para o mundo, diluindo fronteiras e a discussão da relação hoje muito complexa entre a literatura, o mercado e a percepção que o leitor tem de seu papel, caráter e personalidade, sendo estes publicados em periódicos diversificados em âmbito nacional e internacional.

CONSTATAÇÕES GERAIS

Constatou-se, por meio da análise dos textos das pesquisas elencadas, que de fato nos últimos 05 (cinco) anos houve um aumento significativo das discussões acerca do ensino de língua inglesa por meio do estudo de textos da literatura africana e isso pôde ser comprovado através da leitura dos resumos e análises das referências bibliográficas das referidas publicações. Além disso, durante o levantamento das pesquisas, tornou-se possível averiguar que no Brasil tal temática vem ganhando grandes proporções, inclusive, muitos trabalhos já foram publicados em outros países por estudantes e pesquisadores brasileiros.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade e importância de atrelar o estudo de Língua Inglesa a Literatura Africana no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua, visto que o ensino de uma Língua Estrangeira necessita extrapolar os “muros escolares” dos ensinamentos técnicos e gramaticais e alcançar maiores distâncias pautadas no respeito, aceitação, valorização e identidade leitora e humana, podendo o mesmo criar diversos tipos de tarefas que possam minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes no decorrer de seus estudos.

Atualmente, há leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A lei 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Ambas alteram a lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para nortear o cumprimento da legislação, o Conselho Nacional de Educação aprovou em 2004 e o Ministério da Educação (MEC) homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para educação das relações étnico-raciais. Pelas diretrizes, o ensino deve ter três princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Os princípios se desdobram em diversas ações e posturas a serem tomadas pelos estabelecimentos de ensino e nesse cenário atual, o ensino de Língua Inglesa deve assumir novas posturas capazes de aliar conhecimento, senso crítico e formação da identidade.

REFERENCIAIS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Americanah*. London: Harper Perennial, 2013.
- Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº9394/96.
- BRASIL. Diretrizes curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna. Paraná, 2008.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. 2004.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba, PR: SEED, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em:
<http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 20/07/2019.
- D.C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p141-149. Editora, 2012.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, A. de J. *Formação de professores Raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. *Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p.419-441.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- HALL, Stuart. *Quando foi o pós-colonial*. In: *Da diáspora. Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p.95-118.
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_morgana_crstina_bozza.pdf. Acesso em: 15 03 2019.
- LAZAR, Gillian. *Using Literature at lower levels*. Disponível em
<http://203.72.145.166/elt/files/48-2-1.pdf>. Acessado em 30/05/2019.
- MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica*. A opção descolonial e o significado de identidade *em* política. Disponível em:
<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. 2010. Acesso em: 20.04.2019
- PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. Disponível em
<http://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em 25/07/2019.
- SILVA, A. B, OLIVEIRA; A. P. *Abordagem alternativas no ensino de inglês*. In: LIMA,
- SPIVAK, GAYATRY. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG.

DESENVOLVENDO A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA ERA DIGITAL: UMA PROPOSTA COM TAREFAS PARA A SALA DE AULA

Adrielle Loula Lopes¹

Juliane Regina Trevisol²

INTRODUÇÃO

O uso de tarefas como ferramenta aplicada em sala de aula para auxiliar no ensino e na aquisição de língua estrangeira tem sido tema crescente de numerosas pesquisas, porém não há uma definição concreta para o termo, visto que cada pesquisador a adapta de acordo com suas necessidades. O teórico Scope (1986), afirma que tarefas são atividades em que não necessariamente há o uso da língua. Enquanto outros, como Richards, Platt e Weber (1985), as reduzem a atividades onde o foco encontra-se na língua. Outra divergência encontrada nas definições é que enquanto alguns estudiosos acreditam que elas são atividades focadas no sentido, outros como Breen (1989), a define como qualquer tipo de atividade que envolve língua, incluindo exercícios.

Ellis (2003, p. 16) também conceitua tarefa, afirmando que:

Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos processem a linguagem de forma pragmática para alcançar um

¹ Adrielle Loula Lopes, discente no curso 241 de Licenciatura em Língua Inglesa e suas literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus IV.

² Possui graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), mestrado em Língua Inglesa e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela PPGI-UFSC.

resultado que possa ser avaliado em termos de se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para isso, é necessário que eles deem atenção ao significado e façam uso de recursos linguísticos, embora o design da tarefa possa predispor-los a escolher uma forma particular. Uma tarefa destina-se a resultar no uso da linguagem que tenha uma semelhança, direta ou indireta, com o modo como a linguagem é usada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos. (Ellis, 2003, p.16, tradução nossa) ³

Como abordado na definição de Ellis (1986), em um primeiro momento, uma tarefa precisa ter um plano traçado, um passo a passo de tudo que será realizado para alcançar o objetivo do mesmo. Nesse processo, o aluno necessita usar a língua de modo prático e realístico. Uma linguagem que realmente seja utilizada no dia a dia. Ela tem como característica envolver qualquer das quatro habilidades de uma língua (escrita, leitura, ouvir e fala), e algumas delas é desenhada de forma que o aprendiz necessite usar todas estas habilidades para chegar ao objetivo. Uma tarefa também necessita ter um foco principal no sentido, ou seja, em conseguir passar uma mensagem, ser compreendida e também compreender o que o outro está tentando passar.

De modo comparativo, enquanto um exercício dá enfoque na forma da língua que está sendo usada, como alguma estrutura gramatical, e geralmente é usada apenas uma habilidade para desenvolvê-lo, tarefas evidenciam a mensagem que está sendo passada através dessa língua e pode

³ A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, oral or written skills, and also various cognitive processes. (Ellis,2003, p.16).

utilizar-se de múltiplas habilidades. Um exercício geralmente é feito e corrigido rapidamente, tendo algum objetivo linguístico. Tarefa, como mencionado por Ellis, 2003, demanda um planejamento e mais tempo para que cada parte seja cumprida, para que se chegue a um objetivo, que deve ser claro e bem delimitado.

Existem dois tipos diferentes de tarefas. O professor pode optar por desenvolver uma *unfocus task*, ou seja, que não é focada em algum assunto específico, ou uma *focus task*, desenhada de modo que guie o aprendiz a usar uma forma linguística específica, mas essa forma fica em segundo plano, visto que esse estudante pode desviar-se da mesma usando adaptando a língua de uma forma que ele se sinta mais confortável para cumprir a atividade.

Nas imagens a seguir temos dois exemplos, retirados de livros didáticos, do que seria um exercício (imagem 1) e um exemplo de tarefa (imagem 2).

Imagem 1

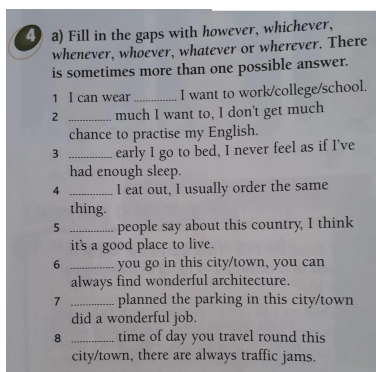
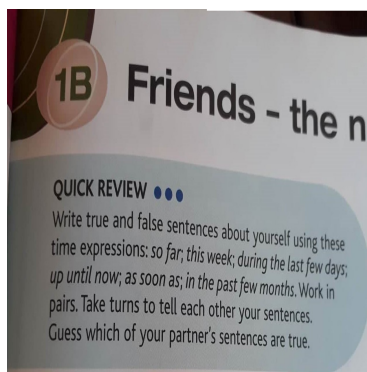


Imagem 2



Na imagem um, temos um exemplo de exercício muito usado em sala de aula, ele pede para que o aluno complete as lacunas com a opção apropriada. Dessa forma, esse tipo de atividade é totalmente focada em gramática, não levando o aluno a produzir a língua alvo.

A imagem dois traz um exemplo de uma pequena tarefa, visto que os alunos necessitaram usar a língua alvo para escrever algumas frases sobre

eles mesmos, e depois precisaram falar estas frases para um colega. Os alunos necessitam produzir a língua de forma escrita e oral para realizar uma tarefa em que as pessoas normalmente fazem no dia a dia, se apresentarem.

HABILIDADE ESCRITA

A capacidade de escrever é uma parte muito importante para dominar a língua. Escrever é uma tentativa de criar ou recriar algo existente (Barli, 2002). Um aprendiz de língua necessitará desenvolver sua habilidade de escrita na língua alvo para que possa se comunicar e lidar com tarefas do dia a dia, como escrever um email ou preencher um formulário. Entretanto, os professores enfrentam algumas dificuldades de trabalhar essa habilidade em sala de aula. Geralmente, alunos não gostam de escrever mesmo em sua língua materna, o que aumenta a resistência quando se trata de escrita em outro idioma. É preciso levar em consideração também a dificuldade enfrentada pelos professores em analisar a produção escrita devido ao grande número de alunos em sala de aula.

De acordo com Nurgiantoro (2001, 298-299), os principais problemas enfrentados pelos estudantes de uma segunda língua é organizar suas ideias em frases e a falta de vocabulário e de conhecimento gramatical, gerando frases incorretas e até mesmo sem sentido.

Dito isto, o uso de tarefas para desenvolver a escrita seria de grande ajuda. Tendo em vista que esse é um método diferenciado de ensino se comparado ao tradicionalmente aplicado em sala de aula, o uso de tarefas poderia aumentar a motivação dos alunos e poderia trazer maior ganho em termos de vocabulário e acurácia, uma vez que eles precisaram buscar o conhecimento necessário para cumprir a tarefa.

USO DE TECNOLOGIA NA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS

A tecnologia parece estar em toda parte. Faz parte do dia a dia de todos - não há discordância nisso (trevisol, 2019) ⁴. Há alguns anos, para fazer uso de tecnologia em sala de aula, as escolas precisavam estar equipadas com um espaço com computadores. Hoje em dia, dispositivos como os smartphones, tablets e notebooks tornam mais acessíveis o uso de internet nas aulas. Por meio dessa ferramenta, os alunos podem ter acesso mais rapidamente as informações que precisam, como vocabulário ou formas gramaticais necessárias para realizar o que lhes é pedido. Além da praticidade, o uso de tecnologia torna as aulas mais dinâmicas e consequentemente faz aumentar a motivação dos alunos.

A aplicação de tecnologias de computador no ensino de idiomas fornece um ambiente de aprendizado centrado no aluno. Ele permite que os administradores e professores do curso variem os estilos de apresentação das lições para motivar os alunos com interesses variados, oferece oportunidades de aprendizado fora da sala de aula (aumentando a interação do aluno com o idioma) e é percebido como uma fonte de diferenças individuais. De acordo com Yaverbaum, Kulkarni e Wood (1997), a integração de multimídia no ambiente de aprendizado tradicional não apenas enriquece os estilos de apresentação, mas também tem a vantagem de aumentar a retenção de idiomas. (Al-Marofi e Troudi, 2014, p. 2, tradução nossa) ⁵

⁴ Do original: "Technology, then, seems to be everywhere. It is part of everyone's daily life - there is no dispute in that" (trevisol, 2019, p.4)

⁵ Do original: "The application of computer technologies in language instruction provides a student-centred learning environment. It enables course administrators and teachers to vary lesson presentation styles to motivate students of varying interests, provides learning opportunities outside the classroom (hence increasing learner interaction with the language), and is perceived to cater more for individual differences. According to Yaverbaum, Kulkarni and Wood (1997), integrating multimedia into the traditional

METODOLOGIA:

O uso de tarefas é geralmente dividido em três fases: pré-tarefa, durante a tarefa e pós-tarefa. Na pré-tarefa o professor torna o tema familiar, trazendo um suporte para que os alunos realizem o que lhes é proposto. Durante a tarefa, os alunos fazem o que é pedido de forma independente, tendo o professor apenas como auxílio. Por fim, a pós-tarefa é o momento de apresentar os resultados de tudo que foi feito.

Durante todo o percurso, o aluno deve usar a língua para lidar com situações cotidianas, como: planejar uma viagem, fazer compras ou agendar uma consulta médica. Segue um exemplo abaixo de como os alunos podem usar tarefa para seguir e ensinar uma receita de algum alimento escolhido. Vamos supor que essa tarefa será aplicada em uma sala de ensino médio com trinta alunos, tendo como objetivo final perceber se os alunos obtiveram um ganho em termo de escrita e vocabulário. Essa tarefa será focada na forma, pois induz os alunos a usar uma devida forma gramatical (imperativo).

Pré-tarefa:

Inicialmente os alunos responderão uma lista de vinte palavras relacionadas à culinária (quadro 1), e questões onde os alunos deverão escrever frases ou pequenas estrofes. Esse questionário possibilitará que o professor compare com o resultado da produção final da tarefa e perceba se realmente os alunos obtiveram ganho linguístico.

Nessa fase também será interessante que os alunos assistam a um vídeo de receita em língua inglesa para servir de modelo do que eles deverão fazer. Nesse momento, ou logo após, o professor pode ressaltar algumas

learning environment not only enriches the styles of presentation, but also has the advantage of increasing language retention" (Al-Marofi & Troudi, 2014, p. 2).

palavras e frases chaves que aparecem no vídeo e são constantemente usadas em receitas.

Durante a tarefa:

Os alunos serão postos em duplas ou trios para escrever, em sala, uma receita usando a língua inglesa, dê dos ingredientes necessários até o modo de preparo. Tendo a receita escrita, os alunos gravarão um vídeo preparando o alimento e usando, ao mesmo tempo, a língua alvo.

Pós-tarefa:

Os alunos apresentarão o vídeo em sala de aula, onde poderão, após o vídeo, receber dicas para corrigir alguns erros cometidos.

Nessa fase, os alunos também receberão o mesmo questionário entregue na fase da pré-tarefa (quadro 1), e um outro questionário que os permitam avaliar a tarefa que foi aplicada (quadro 2). A lista de palavras será analisada pelo professor e comparada com a primeira, para saber se houve um aprimoramento vocabulário e de escrita por parte dos alunos.

Quadro 1

Translate the words bellow	
Cozinhar	Pitada
Quebrar	Adicione
Derreter	Assado
Fritar	Assar
Descascar	Ralar
Misturar	Receita
Cortar	Ingredientes
Picar	Bater

Fatiar	Esquentar
Ferver	Comer

O quanto de dificuldade você sentiu para realizar a tarefa?

() Nenhuma () Pouca () Muita

1) Você se sentiu motivado em realizar a tarefa?

() Não () Um pouco () Sim

2) O quanto de vocabulário você acha que aprendeu com a tarefa?

() Nenhum () Um pouco () Muito

3) Você acha que a tarefa ajudou a desenvolver sua habilidade escrita em língua inglesa?

() Sim () Um pouco () Não

4) Escreva abaixo quais palavras você aprendeu ao realizar a tarefa

Na sugestão acima se encontra um exemplo de tarefa, pois é uma atividade em que os alunos necessitarão utilizar a língua inglesa como meio para chegar a um devido objetivo (gravar um vídeo de receita). Isso permitirá aos alunos aprimorar as habilidades da língua simultaneamente. A habilidade escrita poderá ser bastante desenvolvida com a escrita da receita; assistir a um modelo de vídeo, como sugerido na pré-tarefa, os ajudarão na parte da compreensão na língua; por fim, a apresentação final ajudará os alunos a desenvolverem suas habilidades orais.

CONCLUSÃO

Esse artigo teve como objetivo discutir sobre o ensino baseado em tarefas, principalmente em como utilizar esse método para desenvolver a habilidade escrita, comparando as tarefas com exercícios mais comumente encontradas em sala de aula e como pode ser interessante a utilização da tecnologia para desenvolvê-las, pois de acordo com Trevisol (2019), a tecnologia está em todo lugar, faz parte do dia a dia de todos. Também foi sugerido um modelo, como passo a passo, de uma tarefa. Dessa forma, o ensino baseado em tarefas é um método interessante de ser usado em sala de aula com o intuito de aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que, como já bastante mencionado, proporciona uma maneira diferenciada de aprendizagem que pode tornar as aulas mais dinâmicas e trazer mais motivação para os alunos. É preciso levar em consideração que essa abordagem também traz seus pontos negativos, como a necessidade de um maior tempo de planejamento do professor e um tempo maior em sala de aula que nem sempre é disponível. É um modelo de ensino desafiador tanto para professor quanto para o aluno, entretanto, apesar dos obstáculos pode trazer benefícios maiores para ambos.

REFERÊNCIAS:

- ELLIS, R. Task-based language learning and teaching. Oxford. Oxford University Press. 2003. 387 p.
- ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. Asian EFL Journal, 2006. 79-99 p.
- ELLIS, R. Taking the critics to task: The case for task-based teaching. Proceedings of the Sixth CLS International Conference classic 2014, Singapore, 2014, 103-117.
- SKEHAN, P. A Framework for the implementation of Task-Based instruction. Oxford University Press. 1996. 38 - 59 p.
- TREVISOL, J. R. Investigating L2 learners' oral production and perception of a task cycle using digital storytelling: a case for technology-mediated TBLT. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 2019.

WIJAYATININGSIH, Testiana Deni; LESTARININGSIH, Enny Dwi ; Dwi Ampuni Agustina. Designing Scientific Writing Materials Using TaskBased Language Teaching, 2018.

Kafipour, Reza; Mahmoudi, Elaheh; Khojasteh, Laleh. Toward a Framework for Linking Linguistic Knowledge and Writing Expertise: Interplay Between SFL-Based Genre Pedagogy andTask-Based Language Teaching, 2017.

Luo, Han;Yang, Chunsheng. The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms, 2018.

Sabet, Masoud Khalili; Tahriri, Abdorreza; Haghi, Eshrat Bazarmaj. The impact of task-based approach on Iranian EFL learners' motivation in writing research abstracts.(task-basedlanguage teaching)(Presentation-Practice-Production)(Report), 2014.

Derakhshan, Ali. The Effect of Task-Based Language Teaching Instruction on the Iranian Intermediate EFL Learners' WritingPerformance. ,2018.

Chen, Shijun;Wang, Jing. Implementing Task-Based Language Teaching to Integrate Language Skills in an EFL Program at a Colombian University,2016.

Chen, Shijun; Wang, Jing. Effects of Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course, 2019.

García Mayo, María Del Pilar. Effects of Task-Based Language Teaching (TBLT) Approach and Language Assessment on Students' Competences in Intensive Reading Course.2019.

EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TAREFA, TECNOLOGIA DIGITAL E DESENVOLVIMENTO DE VOCABULÁRIO: *UMA BREVE DISCUSSÃO*.

Sara Saane Leite Souza¹

Juliane Regina Trevisol²

INTRODUÇÃO:

O presente trabalho tem como objetivo explorar as relações entre a abordagem de ensino com tarefas (do inglês, *Task-based language teaching*, TBLT) (ELLIS, 2003; SKEHAN, 1996, 2009), tecnologias digitais (GONZALEZ-LLORET, 2016; TREVISOL, 2019; ALMEIDA, 2019; FINARDI; POCINO, 2013) e desenvolvimento de vocabulário em segunda língua (L2) (CARDOSO, 2012), buscando apresentar algumas possibilidades para o ensino e aprendizagem de línguas. O mesmo está dividido em seções, nas quais os construtos-chave — tarefa, tecnologia digital e vocabulário em L2 — serão discutidos individualmente, em um primeiro momento, para em seguida serem apresentadas as relações entre tarefas e tecnologia para fins de desenvolver vocabulário na sala de aula de línguas. Sugestões de atividades são comentadas de forma breve ao longo do texto, podendo ser entendidas como tarefas, a fim de ilustrar uma forma de se fomentar o desenvolvimento de vocabulário e outras habilidades da língua na sala de aula de L2 de modo

¹ Graduanda em Letras Língua Inglesa na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mail: sara_saane@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1397530365288183>.

² Professora Adjunta na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mail: jtrevisol@uneb.br; Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa FALE (UNEB) e pesquisadora do grupo AQUILES (UFSC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>.

mais dinâmico, tendo-se o aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que este trabalho tem como base as revisões sistemáticas realizadas em duas plataformas (Periódicos da Capes e a Revista *Recall*³, periódico de renome na área), considerando-se o período dos últimos dez anos e os indicadores “*L2 vocabulary*” na revista recall resultando em um total de 74 artigos encontrados e 14 artigos analisados. De modo geral, percebeu-se que, em grande parte das pesquisas revisadas, o desenvolvimento de vocabulário por meio do ensino com tarefas está na maioria das vezes aliado a outras competências (escrever, falar, por exemplo) da língua, as quais se relacionam de certa forma a uma abordagem mais comunicativa (Larsen Freeman & Anderson, 2011). Assim, sendo que o desenvolvimento de vocabulário em L2 com uso de tecnologias pode ser integrado a uma ou mais habilidades linguísticas, ampliam-se as possibilidades de que tal desenvolvimento aconteça em diferentes contextos educacionais, por exemplo, por meio de tarefas.

O QUE É TAREFA?

A abordagem de ensino com tarefas possui raízes em uma abordagem comunicativa e, portanto, valoriza o uso da língua com foco no significado de forma a aprender uma língua-alvo (LA). Tal abordagem, segundo Trevisol (2019 p. 10), se tornou popular nos anos 80 pelo *Communicative Teaching Project* – de Prabhu (1987), por meio do qual, ao invés de se especificar um currículo linguístico, as tarefas eram utilizadas como base para a instrução. Além disso, Em 1996, Jane Willis construiu uma estrutura para o aprendizado de línguas embasado em tarefas e, a partir de então, os experimentos nessa área começaram a crescer e a abordagem

³ <https://www.cambridge.org/core/journals/recall>.

fora se solidificando aos poucos com a ajuda de nomes importantes como Rod Ellis.

Mas o que é, então, tarefa? O conceito de tarefa é algo bastante difícil de ser definido pois, de acordo com Crookes (1986, apud Ellis, 2003), não existe concordância entre as áreas de pesquisa e pedagogia de línguas acerca do que se entende por tarefa — ou dos elementos que compõe uma tarefa. Inicialmente, Long (1985, apud, Ellis, 2003) propôs que tarefa poderia ser qualquer atividade do mundo real que ocorresse no dia a dia, como vestir uma criança ou pintar uma cerca; porém, uma das críticas de alguns pesquisadores seria que tais atividades não influenciariam diretamente no desenvolvimento de uma L2. Como já exposto no primeiro parágrafo, o objetivo principal da abordagem de ensino por tarefas é o uso da língua pelo sujeito a fim de alcançar um dado objetivo, ou seja, o uso da língua com uma função específica (e.g., comunicar uma ideia, escrever uma lista de compras). Sendo assim, as atividades sugeridas por Long (1985) não seriam necessariamente uma tarefa, já que tarefa, portanto, pressupõe o uso de língua para um determinado fim.

Em termos gerais, pode-se afirmar que uma tarefa é uma atividade que envolve língua e primordialmente a construção de sentido por meio dela (ELLIS, 2003); ou, como sugere Crookes (1986, apud ELLIS, 2003), tarefas refletem atividades nas quais a língua é usada de forma livre (*language-free activities*). A partir dessa perspectiva, uma visita ao médico ou a compra de um ingresso para um concerto de um artista poderia ser considerada uma tarefa. Todavia, tais definições ainda são muito amplas. Para cada teórico que debate sobre tarefas pedagógicas, um conceito mais estrito é construído com características mais específicas do que poderia compô-las, como a necessidade de dada tarefa, ou seja, sua finalidade, para quê a tarefa serve. Partindo, portanto, desse pressuposto, assume-se aqui a definição de Ellis (2003, p. 16) entendendo que:

Uma tarefa é um plano de trabalho o qual requer que os aprendizes processem a língua pragmaticamente a fim de alcançar um produto final que pode ser avaliado, considerando se o conteúdo proposicional correto ou apropriado foi transmitido. Para tanto, isso requer que uma atenção primária seja dada para a construção de

sentido e uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o desenho da tarefa possa requerir-lhes a escolha de formas específicas. Uma tarefa pretende resultar no uso da língua que se assemelhe, direta ou indiretamente, à língua utilizada no mundo real. Como quaisquer outras atividades de língua, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais ou escritas, e também vários processos cognitivos. (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa)⁴

Levando em conta o que fora citado acima, em suma, pode-se dizer que uma tarefa é uma atividade que requer uma atenção primária para o uso da língua, para a construção de sentidos durante esse uso. Apesar de se ter um plano de trabalho a ser seguido, o aprendiz tende a ser o protagonista da tarefa, pois utiliza seus próprios recursos linguísticos para desenvolvê-la. E sendo protagonista, maiores são as chances de que possa se tornar mais autônomo durante o processo de aprender a língua — o que é um elemento importante da abordagem com tarefas, uma vez que seu foco é o aluno: ele é o centro do processo (*learner-centered*), o protagonista da atividade, da aula.

Assim, além de fazer uso de seus próprios recursos linguísticos, em algumas situações o aluno pode ser ‘induzido’ a utilizar formas linguísticas específicas para realizar a atividade — como é o caso das *tarefas focadas* (MAYO, 2018), que induzem de forma indireta (e por meio do uso da língua) o aprendiz a construir formas gramaticais padrão, como por exemplo ao usar verbos de ações no tempo passado (*past tense*) para descrever um evento que já aconteceu. Desse modo, em uma atividade na qual o aluno seja convidado a ‘narrar as atividades que fez em seu tempo

⁴ Do original: “A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, oral or written skills, and also various cognitive processes”. (ELLIS, 2003, p.16).

livre no fim de semana’, ele poderá dizer, por exemplo — *On Sunday I went to the club and I saw my friends* — fazendo assim uso de verbos no passado, já que o relato prevê contar sobre ações que já aconteceram, sem que necessariamente o objetivo da aula/atividade tenha enfoque principal na gramática (e.g., ‘ensinar verbos no tempo passado’).

Ellis (2003) ainda menciona que, assim como outras atividades que envolvem língua, a tarefa pode trabalhar habilidades de base no aprendizado de uma L2, como a escrita e a oralidade, por exemplo, habilidades estas que podem exigir um alto nível de esforço cognitivo. Sendo assim, pode-se pressupor que uma tarefa tende a ser mais trabalhosa e desafiadora para o aluno, ao mesmo tempo em que possa ser, de certo modo, inovadora (usando alguns recursos digitais, por exemplo), motivando ainda mais o aprendizado de língua na sala de aula.

TECNOLOGIA DIGITAL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

É inegável a presença da tecnologia em todos os ambientes da sociedade atual e os inúmeros benefícios que são oferecidos através dela em qualquer área que o ser humano atua. O acesso à informação, a proximidade com pessoas de outros lugares por vias digitais, jogos e aplicativos são recursos indispensáveis hoje no meio social e há algum tempo no ambiente escolar especificamente. De modo a fazer com que o ensino se torne prático, criativo e autêntico e o aprendizado mais prazeroso, muitos docentes têm se utilizado de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas. De acordo com Soffner (2013 p. 151):

As tecnologias de informação e comunicação, além de afetarem o contexto em que a educação tem lugar e de fornecerem à educação excelentes ferramentas de aprendizagem, estruturam novos ambientes de aprendizagem e servem de mediadoras da relação pedagógica; (SOFFNER, 2013, p.151)

Ainda, partindo do pressuposto que a tecnologia beneficia a prática pedagógica e até mesmo as habilidades tecnológicas do docente, como sugere Almeida (1999, p. 72), os professores que integram tecnologias ao

ensino acabam sendo mudados por causa dela. Isso porque tal ação os ajuda a refletir sobre a própria prática:

[...] O professor que associa a TIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas da TIC em relação à aprendizagem e à consequente constituição de redes de conhecimentos. (ALMEIDA, 1999, p. 72)

Em outras palavras, as TICs seriam meios de inovar e, de uma certa forma, quebrar as barreiras do tradicionalismo do ambiente escolar proporcionando novas experiências pedagógicas, bem como autenticidade no desenvolvimento de atividades para os professores e possível aumento de interação e interesse dos alunos podendo ultrapassar os limites da sala de aula.

Algumas possibilidades de uso de tecnologias digitais para fins pedagógicos seriam, por exemplo, desenvolvimento de histórias digitais com temas que chame a atenção dos alunos, a utilização de séries e/ou filmes legendados ou não para responder uma atividade de vocabulário, ou o uso do whatsapp em grupo para comunicação entre os alunos e professor de uma turma de inglês, sendo que todos devam falar/escrever o máximo de inglês possível assumindo riscos e superando as dificuldades, o uso de dicionários online para fins de interpretação e aprimoramento da fala, pois vários despõem de pronúncias das palavras, jogos online que permitam o aprendiz desenvolver habilidades da língua como o escutar e a fala de forma autêntica.

Tecnologia aliada ao ensino de língua baseado em tarefas

Se a tecnologia pode servir como uma porta de fuga do tradicionalismo no ambiente escolar, tanto para professores quanto para alunos, proporcionando-os autenticidade no ensino e aprendizado, o que dizer da mesma aliada às tarefas? Como já fora explicitado anteriormente, a

tarefa é uma atividade que reflete o mundo real, dá enfoque no significado e na produção de sentidos com o uso da língua para fins vários, em especial o comunicativo; além disso, a abordagem de ensino por tarefas requer que o aluno atue como protagonista — ela pressupõe ‘aprender fazendo’ — e cabe ao professor auxiliá-lo sempre que necessário e planejar atividades que atendam às suas necessidades de aprendizagem.

Levando em consideração os benefícios em potencial quanto ao uso da tecnologia em sala de aula propostos anteriormente, Trevisol (2019, p. 25) explica que muitos campos de pesquisa buscam entender os impactos da tecnologia digital no ensino e aprendizado de línguas adicionais e um deles seria o do TBLT pois possui uma abordagem com enfoque no aluno, realidade que a tecnologia também proporciona. Com a tecnologia, o aluno tem a oportunidade de encontrar o que é oportuno para apreender o conteúdo proposto em sala (nesse caso, a língua). Pode-se sugerir então que assim como no desenvolvimento de uma tarefa, o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica também pode ser centrado no aluno. Como apontam Finari e Poncino (2013),

A internet se encaixa em todos os requisitos para se tornar um importante instrumento pedagógico no ensino baseado em tarefas uma vez que pode disponibilizar, através de seus recursos tudo o que se espera de uma tarefa: foco na comunicação, interação, conteúdos e contextos autênticos, multimodalidade, apenas para citar alguns (FINARDI; PORCINO, 2013 p.10.), tradução nossa.⁵

Tarefas aliadas à tecnologias digitais, de acordo com pesquisas comparativas entre tarefas presenciais e tarefas por meios digitais presentes na discussão de Gonzalez-Lloret (2016) apontam que, as tarefas realizadas por vias digitais fazem com que os alunos produzam a língua de modo que

⁵ Do original: “The internet fits all the requirements to become an important pedagogical instrument to the task-based teaching since it may make available, through its resources all that is expected from a task: communication focus, interaction, authentic contents and contexts, multimodality, just to cite some.” (FINARDI; PORCINO, 2013, p. 10.)

assumam riscos nas suas tomadas de decisões, além de existir, muitas vezes, negociação de sentido entre os mesmos o que ajuda no aprendizado mais eficaz da língua. Sendo os benefícios, do uso de tarefas aliados a tecnologias digitais, inúmeros no que diz respeito ao ensino e aprendizado de língua no geral não seria diferente para com o ensino e desenvolvimento de vocabulário em uma L2, o que será discutido no tópico 3.1.

IMPORTÂNCIA DO VOCABULÁRIO NO APRENDIZADO DE LÍNGUA.

Assim como na língua materna, é necessário voltar a atenção para o aprendizado de vocabulário nas aulas de língua estrangeira, e não apenas em estruturas gramaticais formais da língua, como propõe Cardoso (2012, p. 4):

Da mesma forma que é frequente nas aulas de língua estrangeira insistir-se no ensino do domínio das estruturas e funcionamento da língua, na aplicação prática das regras formais da gramática, entendo que, no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, o léxico deverá, de igual forma, ocupar um lugar de destaque, pela importância que assume no domínio da comunicação. Tanto professores como alunos têm consciência do quão importante se assume adquirir um leque variado de vocabulário no desenvolvimento da competência comunicativa, pelo que os primeiros o tentam incorporar nas suas aulas, procurando contribuir para a sua aprendizagem efetiva e ativa na língua alvo. (CARDOSO, 2012, p. 4)

Apesar de não existir uma única abordagem que seja eficaz para o ensino de vocabulário em L2, ao longo dos anos tem sido discutidas várias formas de ensinar e aprender palavras. A partir disso se destacam duas abordagens principais — a implícita e a explícita — podendo ser encontradas com os termos ‘direta’ e ‘indireta’ ou mesmo ‘intencional e incidental’. A incidental, implícita ou indireta é aquela que não tem seu foco primordial no ensino do vocabulário especificamente, ou seja, o vocabulário será desenvolvido através de outras atividades como usar a fala para descrever alguém com adjetivos, o foco está na descrição e não no

vocabulário em si. A intencional, direta ou explícita tem seu foco no aprendizado e ensino das palavras, podendo ser utilizadas listas, escrita de significado das palavras e uso das mesmas em uma frase para uma melhor fixação. Percebe-se então que não se tem uma concordância sobre os termos de tais abordagens entre os teóricos bem como diferenças em suas definições (VECHETINI, 2005).

Uso das tarefas e tecnologia digitais para o desenvolvimento de vocabulário.

De acordo com a revisão sistemática realizada anteriormente a este artigo, o desenvolvimento de vocabulário em L2, através de tarefas, será sempre aliado a um conjunto maior de atividades. Isso possivelmente pela crença de que o desenvolvimento de vocabulário se dê incidentalmente, indiretamente ou implicitamente, ou seja, através de outras atividades que valorizem o contexto e a comunicação, e não diretamente as palavras soltas. Alguns exemplos são a leitura de textos online como artigos de jornais e revistas em inglês e produção de resumos, utilizando-se de dicionários também online para tal atividade ou mesmo para a produção oral. Em outras palavras, o aprendizado de vocabulário na maioria das vezes está associado às quatro habilidades básicas da língua — escrever; falar, ouvir e ler — e são desenvolvidos a partir do insumo recebido (*input*).

Esta relação com habilidades da língua de modo integrado pode também ser explicada pelo fato da abordagem de ensino de línguas por meio de tarefas ter suas raízes na abordagem comunicativa, o que requer a língua em uso, resultando no aprendizado da língua-alvo sem foco direto na forma. Na abordagem comunicativa quase tudo o que é feito, é feito com a intenção de se comunicar, como sugerem Larsen Freeman e Anderson (2011, p. 122-127). Os autores também sugerem algumas técnicas e materiais associados à abordagem tais como, frases embaralhadas (*scrambled sentences*); *Jogos de língua (language games)*; Histórias em uma tira de imagem (*Picture strip story*); interpretação de papel ou encenação (*role play*) etc.

Segundo Larsen Freeman e Anderson (2011, p.127), usar jogos na sala de aula de línguas é uma técnica bem vista pelos aprendizes pois permite que os mesmos pratiquem a L2 de forma produtiva. A partir dessa

informação, jogos — como o de adivinhar a palavra que está na sua testa através das pistas dadas pelos colegas, também usado pelo Filtro ‘Guess Who?’ do Instagram para os usuários de smartphones — poderia sim ser uma forma de desenvolver a língua e aprender novo vocabulário de modo comunicativo, usando a língua de forma criativa, sem o auxílio direto do professor, tendo o aprendiz como protagonista, e ainda podendo ser considerado uma atividade que reflete o mundo real, pois os jogos estão presentes na vida cotidiana dos alunos, em outras palavras, tal jogo tem o cunho comunicativo e várias características que compõem uma tarefa. Sendo assim, conclui-se que os meios de desenvolver vocabulário podem estar relacionados às abordagens de tarefas não focando primordialmente na forma, fazendo com que o aprendiz use a língua para aprendê-la.

Tendo em vista tudo o que fora discutido em cada tópico e sub tópico acima, nota-se que inúmeros são os benefícios de cada um dos construto-chave no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de língua em sala de aula, tanto de forma individual quanto de forma conjunta e que suas relações podem beneficiar tanto o professor quanto o aluno tornando o processo ‘ensino-aprendizagem’ mais prazeroso e diferente do que se é comum no ambiente escolar formal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. *Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos*. MEC/Seed/ ProInfo, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>. Acesso em 01/11/2019.

ANDERSON, Martin; LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques & principles in language learning*. Oxford University press, NY. 2011

CARDOSO, C. A. S. *Aprendizagem de vocabulário na aula de L2: das palavras isoladas às colocações*. Faculdade de Letras Universidade do Porto. 2012.

FIGUEIREDO, O. *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. “O Português abre portas: a quem? E como?”. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2004

FINARDI, Kyria. PORCINO, Maria Carolina. *Internet tools in the design of a task cycle for l2 teaching*. 2013.

GONZÁLEZ-LLORET, M. *Technology and Task-Based Language Teaching*. Springer International Publishing: USA. 2016.

MAYO, M. P. G. *Focused versus Unfocused Tasks*. The TESOL Encyclopedia of English Language teaching, John Wiley & sons, Inc. 2018

SKEHAN, P. *A framework for the implementation of task-based instruction*. In K. Van den Branden, M. Bygate & J. Norris (Eds), *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

SOFFNER, R. *Tecnologia e educação: um diálogo Freire –Papert*. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22353/18549>
Acesso em 01/11/2019.

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners' oral production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology mediated TBLT*. Florianópolis. 2019.

VECHETINI, Lilian Rose. *Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (íngles) para alunos iniciantes*. 2005. 161 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269255>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

