

Davi Alves Oliveira
Ilauanna Teles Silva
Organizadores

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Volume I
Resultados e Propostas de Pesquisas

Bordô-Grená

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA – VOLUME I: RESULTADOS E
PROPOSTAS DE PESQUISAS**

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Davi Alves Oliveira
Ilauanna Teles Silva
Organizadores**

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA – VOLUME I: RESULTADOS E PROPOSTAS DE
PESQUISAS


Bordô-Cyrenia
Editora
Alagoinhas

2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

Organização – Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa – volume I: resultados e propostas de pesquisas: Davi Alves Oliveira e Ilauanna Teles Silva

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Davi Alves Oliveira

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orcamento@editorabordogrena.com

Sítio da Internet: <https://www.editorabordogrena.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

F981 Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa : volume I : resultados e propostas de pesquisas [recurso eletrônico] / org. Davi Alves Oliveira e Ilauanna Teles Silva. — Alagoinhas : Bordô-Grená, 2019.

Dados eletrônicos (pdf) .

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-906599-9-0

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Métodos de projeto no ensino. 3. Práticas de ensino. I. Oliveira, Davi Alves. II. Silva, Ilauanna Teles. III. Título.

CDD 428.24

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação	9
<i>Davi Alves Oliveira</i>	
O método comparativo no ensino de Inglês como Língua Estrangeira: uma Investigação com adjetivos das línguas portuguesa e inglesa	13
<i>Christian Leone Ferreira Moreira e Pedro Henrique Pereira</i>	
Aprendizagem de língua inglesa por meio da leitura de textos literários de origem africana	26
<i>Cássia Fabiane Castro Nascimento e Ilauanna Teles Silva</i>	
(Multi) Letramentos, multimodalidade: re-designing, o ensino de língua inglesa em escolas baianas: uma releitura dos pôsteres das campanhas dos estados unidos da segunda guerra mundial	39
<i>Cristina Arcuri Eluf e Tanísia Ferreira Nascimento</i>	
A representação imagética da família e da sexualidade no livro didático <i>Alive! 6</i> e o ensino de língua estrangeira na contemporaneidade: uma análise à luz da GDV e dos novos estudos do letramento	53
<i>Antonio Soares da Silva Júnior e Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti</i>	
A efetividade na aplicação de linguística comparada ao ensino de língua estrangeira	65
<i>Eliqaím Souza Silva, Naiane Rocha Mendes e Pedro Henrique Pereira</i>	

Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2	79
<i>Juliane Regina Trevisol e Raquel Carolina Ferraz D'Ely</i>	
Epêntese vocálica após plosivas em posição de coda silábica na pronúncia de aprendizes brasileiros de língua inglesa como língua estrangeira	93
<i>Elielton Santos Irmão, Winicius Nathan Santos Nascimento e Davi Alves Oliveira</i>	
O livro didático no ensino de língua inglesa sob perspectiva dos gêneros textuais	111
<i>Carmem Silva Rêgo Rodrigues, Evani Lina Barbosa Conceição e Ilauanna Teles Silva</i>	
A música como ferramenta metodológica no ensino de língua inglesa	126
<i>Gilberto Fernandes Amroim e Ilauanna Teles Silva</i>	
Aquisição de vocabulário em Inglês como Língua Estrangeira através da leitura de letras de músicas, originais e traduzidas	140
<i>Winicius Nathan Santos Nascimento e Davi Alves Oliveira</i>	

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea de artigos surgiu da necessidade de divulgação de trabalhos sobre o ensino de língua inglesa que possibilitassem um panorama das práticas em sala de aula, e as teorias que as dão suporte, que fosse acessível para públicos diversos. Partindo de discussões sobre tal necessidade no Grupo de Estudos Formação em Linguagem e Ensino (FALE), vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) da Universidade do Estado da Bahia, surgiu a proposta de uma chamada pública temática sobre Metodologias, abordagens e novas práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa, através da Editora Bordô Grená. O resultado foi uma coletânea de 20 artigos, divididos em dois volumes, que mostram diferentes olhares sobre a prática de ensino de língua inglesa, principalmente no estado da Bahia, e seus fundamentos teóricos. Trazendo produções de graduandos, mestres e doutores na área, a presente coletânea traz discussões em diferentes níveis de profundidade e especificidades com o objetivo de possibilitar discussões tanto a nível de graduação, para profissionais ainda em formação, quanto a nível de pós-graduação e para profissionais já experientes no ensino de língua inglesa.

Este primeiro volume é formado por dez artigos divididos em três partes. Após trazer breves considerações teóricas sobre o ensino de língua inglesa na Parte I, o volume se concentra nos resultados de pesquisas já concluídas, na Parte II, e em seguida traz pesquisas ainda em andamento, na Parte III. A ideia dessa divisão é possibilitar um primeiro olhar sobre alguns pontos consolidados através de revisões bibliográficas, um segundo olhar sobre resultados recém-construídos através de pesquisas recentes e, por fim, um olhar para o futuro, com possibilidades de pesquisa que trazem propostas ainda a serem consolidadas, com o objetivo de informar ao leitor sobre projetos ainda em execução no ano de 2019.

A Parte I inicia-se com o artigo O método comparativo no ensino de Inglês como Língua Estrangeira: uma Investigação com adjetivos das línguas portuguesa e inglesa, Capítulo 1, de Christian

Leone Ferreira Moreira e Pedro Henrique Pereira, que discute a possibilidade de utilização do conhecimento da língua materna no aprendizado da língua estrangeira, através do uso da Linguística Comparada, exemplificando com o caso dos adjetivos. A mesma parte é concluída com o artigo Aprendizagem de língua inglesa por meio da leitura de textos literários de origem africana, Capítulo 2, de Cássia Fabiane Castro Nascimento e Ilauanna Teles Silva, discutindo a utilização de literatura africana no ensino de língua inglesa, como explícito no título, como forma de possibilitar um ensino que vá além do sistema linguístico e que abarque a cultura e a criticidade em uma proposta de formação mais holística.

Os Capítulos 3 a 7 compõem a Parte II do volume, trazendo resultados de pesquisas já concluídas. O Capítulo 3, (Multi) Letramentos, multimodalidade: re-designing, o ensino de língua inglesa em escolas baianas: uma releitura dos pôsteres das campanhas dos estados unidos da segunda guerra mundial, de Cristina Arcuri Eluf e Tanísia Ferreira Nascimento, considera os novos e múltiplos letramentos no ensino de língua inglesa e utiliza o gênero pôster utilizados na Segunda Guerra como exemplos de trabalho transversal ligado aos textos multimodais em circulação num mundo cada vez mais conectado.

O Capítulo 4, A representação imagética da família e da sexualidade no livro didático *Alive!* 6 e o ensino de língua estrangeira na contemporaneidade: uma análise à luz da GDV e dos novos estudos do letramento, de Antonio Soares da Silva Júnior e Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti, discute sobre a perpetuação dos estereótipos heteronormativos de família e sexualidade através das representações imagéticas no livro didático em questão, discutindo a importância de uma mudança de paradigmas nos livros didáticos de língua inglesa em circulação, especialmente na rede pública de ensino.

O Capítulo 5, *A efetividade na aplicação de linguística comparada ao ensino de língua estrangeira*, de Eliaqim Souza Silva, Naiane Rocha Mendes e Pedro Henrique Pereira, retorna ao tópico discutido no Capítulo 1 trazendo um projeto de aplicação de

conhecimentos da língua portuguesa no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira através de métodos da Linguística Comparada, dando ênfase ao ensino de vocabulário, especialmente na distinção entre cognatos e falso cognatos.

O Capítulo 6, *Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2*, de Juliane Regina Trevisol e Raquel Carolina Ferraz D'Ely, traz alguns resultados de um estudo que propôs a associação da abordagem baseada em tarefas com o uso de recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino de inglês, tendo como foco o desenvolvimento da oralidade, utilizando-se, para isso, do gênero histórias digitais.

Finalizando a Parte II, o Capítulo 7, Epêntese vocálica após plosivas em posição de coda silábica na pronúncia de aprendizes brasileiros de língua inglesa como língua estrangeira, de Elielton Santos Irmão, Winicius Nathan Santos Nascimento e Davi Alves Oliveira, assim como o capítulo anterior, debruça-se sobre a oralidade, dando ênfase, porém, ao nível fonológico da língua, especificamente ao fenômeno de epêntese vocálica (adição de fonema vocálico), após plosivas (correspondentes aos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/ da língua inglesa), em posição de coda (parte final de uma sílaba), tipicamente produzido por falantes brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os três últimos capítulos correspondem à Parte III deste volume. O Capítulo 8, *O livro didático no ensino de língua inglesa sob perspectiva dos gêneros textuais*, de Carmem Silva Rêgo Rodrigues, Evani Lina Barbosa Conceição e Ilauanna Teles Silva, dialoga com o Capítulo 4 ao propor uma investigação com livros didáticos, traçando um percurso histórico do ensino de língua inglesa no Brasil e informações sobre as leis que guiam o desenvolvimento e uso desse material didático de destaque.

O Capítulo 9, *A música como ferramenta metodológica no ensino de língua inglesa*, de Gilberto Fernandes Amroim e Ilauanna Teles Silva, retoma o percurso histórico do Capítulo 8 e as discussões sobre as leis, mas enfatiza o diálogo destas com o uso de

música no ensino de inglês, como explícito no título, sob a perspectiva da ludicidade, trazendo algumas considerações da neurociência sobre o tópico e, por fim, propondo uma pesquisa experimental que objetiva testar a hipótese de que o uso de música no ensino de língua inglesa traz benefícios significativos para o processo.

Por fim, o Capítulo 10, *Aquisição de vocabulário em Inglês como Língua Estrangeira através da leitura de letras de músicas, originais e traduzidas*, de Winicius Nathan Santos Nascimento e Davi Alves Oliveira, assim como o capítulo anterior, aborda o uso de música no ensino de língua inglesa, mas com foco na aquisição de vocabulário e embasado por teorias conexionistas de processamento e aquisição de língua estrangeira. Após esboçar como o processo de aquisição de vocabulário é compreendido e as contribuições de outras pesquisas sobre o uso de música para aquisição de vocabulário em Inglês como Língua Estrangeira, é proposta uma pesquisa experimental para testar a hipótese de eficácia da música para esse fim específico.

Na expectativa de cumprir com os objetivos pretendidos, espero que a leitura desse material possibilite insights sobre a prática em sala de aula e que estimule a discussão dos tópicos aqui discutidos. Boa leitura.

Davi Alves Oliveira

O MÉTODO COMPARATIVO NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ADJETIVOS DAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA

Christian Leone Ferreira Moreira¹

Pedro Henrique Pereira²

INTRODUÇÃO

Para o aprendizado de uma segunda língua, com o objetivo de realizar uma comunicação estruturalmente adequada, é necessária a presença de competências linguísticas que incluem desde conhecimento lexical e gramatical até cultural. Neste trabalho, selecionamos dois níveis estruturais – morfológico e sintático — da língua para observar semelhanças e diferenças presentes no uso de adjetivos das línguas Inglesa e Portuguesa quando comparadas.

Ao fazer alusão à realização de uma comunicação estruturalmente adequada, toma-se por base a premissa de que, um falante de Português como língua materna por vezes, enfrenta dificuldades para se adequar ao uso correto de adjetivos em Inglês, quando realizada a performance na segunda língua, como visto em

¹ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV - Jacobina. Email: leoneferreira@gmail.com. Graduando no curso de Letras/Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas, Currículo Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=F8826A67993124C52DC8D7933D4A9453.

² Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. Email: ppereira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0371030414737624>.

Silva (2008) no seu estudo sobre uso de adjetivos e *clusters*³ dos mesmos em língua inglesa.

Apesar das dificuldades de ensino-aprendizagem em língua estrangeira, os adjetivos apresentam semelhanças de uso com a língua materna. Em nível morfológico, por exemplo, nota-se uma similaridade entre prefixos e sufixos das duas línguas, caso possivelmente explicado por influências do Francês falado na Normandia e do Latim, que portava representatividade de poder em tempos antigos, no contexto histórico da Língua Inglesa, aproximando esse idioma do Português, uma língua diretamente afiliada do Latim.

Para embasar essa discussão, exploramos os estudos de Duchowny et al. (2012) acerca da definição de Linguística Comparada e as funções exercidas por ela além de apontamentos feitos por Carnie (2013) sobre o que a morfologia e a sintaxe representam nas línguas. Esses estudos teorizam uma proposta de plano de aula produzido para o componente Estudos Comparativos Linguísticos no quinto semestre do curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV (Jacobina). Assim, espera-se que o presente trabalho possa contribuir para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa através da exploração prático-teórica dos estudos em Linguística Comparada.

A LINGUÍSTICA COMPARADA

De acordo com os apontamentos de Duchowny *et al.* (2012) são existentes diversas definições sobre o que seria determinadamente à área de estudos linguísticos comparativos. Em seu capítulo “Definindo Linguística Comparada”, a autora apresenta três possíveis áreas que delimitam os estudos comparativos: (I) a

³ A palavra cluster significa um agrupamento de coisas do mesmo tipo que estão próximas umas às outras (SILVA: 2008, p. 13). Neste caso tal agrupamento envolve adjetivos, resultando em estruturas frasais complexas presentes na Língua Inglesa.

Descritiva, (II) a Histórica e (III) a Especializada. Na comparação descritiva, a autora estabelece como foco dos estudos linguísticos as características estruturais compartilhadas entre duas línguas distintas. Dessa forma, são compostas as Tipologias linguísticas, que podem ser compreendidas como a classificação ou o agrupamento de línguas a partir de critérios estruturais apresentados nos próprios sistemas linguísticos. Uma classificação a qual o Português e o Inglês obedecem é a das línguas analíticas, uma vez que ambos as línguas não apresentam o uso de declinação, como no caso do latim, classificado como uma língua sintética (COELHO, 2012, p. 58). Nesse método comparativo descritivo, não são levados em conta processos históricos percorridos pelas Línguas, o que faz com que esse método seja sincrônico, valorizando seu objeto de estudo em condições atuais.

Em contrapartida, a abordagem histórica orienta uma comparação através do tempo e acabou por exercer uma influência muito grande nos estudos comparativos linguísticos. De acordo com Duchowny *et al.* (2012):

A Linguística histórica comparada, em geral, busca identificar e entender as relações genéticas, de parentesco, entre duas ou mais línguas. Línguas parentes são aquelas que derivam de uma mesma língua anterior. Essa língua anterior pode ser chamada de língua-mãe ou de protolíngua (DUCHOWNY, 2012, p. 11).

Dessa forma, a Linguística comparada histórica usa do contexto histórico percorrido pelas línguas para destacar suas variações e mudanças ocorridas ao longo do tempo, o que faz seu método ser considerado diacrônico. É a partir dessa abordagem que a linguística explora a existência de protolínguas (ou línguas-mãe) além de atestar a existência e funcionamento de idiomas já extintos. Um importante exemplo provindo desses estudos foi a teorização do Indo-Europeu, estabelecendo relações parentais de línguas contemporâneas como o ramo latino (Português, Espanhol, Francês e Italiano) ou o ramo germânico (Inglês e Alemão) por exemplo.

A terceira área apontada pela autora, a Linguística comparada especializada, compartilha características das outras duas áreas, promovendo uma aplicação específica dos conceitos. Como o rótulo sugere, os estudos comparativos especializados lidam com objetivos específicos, que vão desde a compreensão de um sistema linguístico em um determinado período de tempo até entender fenômenos como bilinguismo e processos influenciadores para sucessão do empréstimo linguístico. Neste ponto, a combinação dessas áreas de Linguística comparada pode fomentar discussões teóricas, pensando o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A possibilidade de comparação entre diferentes línguas leva-nos a crer que uma vez que o aprendiz de uma língua estrangeira já possua fluência em sua língua materna esse processo pode facilitar a aquisição de L2, a partir de estruturas já familiares da L1. O presente estudo busca, dessa forma, valorizar o uso da comparação entre duas línguas, apresentando influências positivas na prática do ensino-aprendizagem.

MORFOLOGIA E SINTAXE

Tendo em vista que a Linguística comparada estabelece comparações linguísticas, é preciso também compreender e selecionar que níveis da língua orientarão essa comparação. Assim, partimos de uma classe morfológica, os adjetivos, para explorar a Linguística comparada como ferramenta para o ensino. Entendemos que é preciso ir além da classificação da palavra, abordando também sua função e uso no contexto frasal. Por isso, exploramos aqui dois níveis linguísticos que orientam essa comparação: a Morfologia e a Sintaxe.

Em “Syntax: A Generative Introduction”, Carnie (2013) faz uma abordagem desses dois componentes linguísticos. Por conseguinte, o autor, em meio às discussões sobre a sintaxe, destacadamente, faz abordagens das teorias gerativistas propostas originalmente pelo linguista Noam Chomsky, revelando efeitos dessa abordagem na performance linguística.

Morfologia, de acordo com o que é evidenciado em Carnie (2013), condiz com a composição das palavras. Nesse aspecto, o autor volta seu foco aos morfemas, que podem ser compreendidos como a menor unidade gramatical que disponha de sentido ou função sintática. Prefixos e sufixos são excelentes exemplos. Ambos, quando afirmados em um radical ou “morfema-raiz”, podem agir como determinadores da classe gramatical à qual a palavra resultante se encontra. Isto pode ser exemplificado como a seguir:

PT: Frequente (Adj) ; Frequente-MENTE (Adv).

EN: Frequent (Adj) ; Frequent-LY (Adv).

Prosseguindo, o autor também define o segundo dos componentes presentes na estrutura de sistemas linguísticos aqui discutidos. A sintaxe é apontada por Carnie como a ordenação de cada palavra numa sentença obedecendo a classe gramatical que represente a função exercida por ela no contexto da sentença. Considerando os seguintes sintagmas adjetivais, podemos exemplificar:

PT: Um garoto bonito – Det + N + Adj

EN: A handsome boy – Det + Adj + N

Como é observável, há uma diferença no posicionamento dos adjetivos em relação aos constituintes modificados por eles nos sintagmas acima mostrados, isto sendo baseado nos parâmetros linguísticos os quais são obedecidos por sintagmas adjetivais dos dois sistemas linguísticos. Caso os adjetivos das duas frases fossem movidos para uma outra posição no sintagma, poderia soar estranho para falantes nativos das referenciadas línguas, sendo a frase julgada como agramatical. Isto se dá pelo fato do componente linguístico sintaxe estar diretamente relacionado a sistemas de cognição humanos preocupados com a compreensão e produção linguística de acordo com os apontamentos gerativistas de Noam Chomsky.

Em Carnie (2013), são destacados os Modelo Minimalista e os Princípios e Parâmetros da linha teórica gerativista. De acordo com o autor, mostra-se presente uma faculdade inata relacionada à

linguagem verbal no ser humano que o torna capaz de adquirir sua L1, compreender e produzir comunicação sob uso de tal conhecimento. Dessa forma, um conhecimento teórico sobre a língua, este apontado como Gramática, é desenvolvido. Tal conhecimento é separado por princípios e parâmetros, sendo os princípios regras gramaticas voltadas à concordância (ex.: regência, ligação, caso, papéis temáticos), e os parâmetros se preocupando com a estrutura (ex.: regras do léxico, da sintaxe, fonologia e formas lógicas) da produção linguística (PAIVA, 2014, p. 70). Por fim, a faculdade da linguagem verbal é intitulada em Carnie como *i-language* ou *Language*, assim sendo o sistema linguístico nomeado *e-language* ou *language*.

A abordagem gerativista trata principalmente as questões sobre a aquisição de primeira língua envolta à cognição e composição biológica humana, mostrando as possíveis eventualidades que poderão ocorrer no desenvolvimento desse processo. A partir disto, aqui é posta a questão sobre as interferências linguísticas ocorridas quando a performance em segunda língua é executada enquanto ainda sob processo de aprendizado. Isto sendo baseado nos parâmetros sintáticos aos quais os falantes se condicionam quando adquirem a L1, o que acaba por se sobrepor aos novos parâmetros que estão sendo adquiridos.

Considerando a discussão até aqui, é levantada a hipótese de que ao realizar comparações das estruturas linguísticas que apresentem o uso de adjetivos dos Português e Inglês em sala de aula, as interferências da L1 dos aprendizes nas construções sintáticas em L2 diminuiriam suas ocorrências. Além disso, também devem ser considerados os benefícios resultantes à apresentação de prefixos e sufixos, assim como as funções exercidas por eles, possibilitando um maior domínio sobre a construção de adjetivos pelo aprendiz de inglês como Língua Estrangeira.

A MORFOLOGIA DOS ADJETIVOS EM INGLÊS E PORTUGUÊS

A Língua Portuguesa é uma língua neolatina, provinda do latim vulgar falado na península ibérica. Em contramão, o Inglês é uma língua de raízes germânicas provindo do anglo-saxão, língua falada em território atualmente, britânico. Apesar de suas divergências, levando em conta as origens das línguas, ambas compartilham de influências latinas, uma vez que o latim é a protolíngua do português e a língua inglesa, no seu contexto histórico, sofreu influências latinas, primeiro impostas pelo próprio latim falado por monges cristãos romanos e, posteriormente, do francês, que era falado pela corte vinda da Normandia. Estas influências exercidas sobre a língua inglesa ofereceram uma grande porção de vocábulos latinos agregados ao sistema linguístico, como evidenciado em Bragg (2013). Muitos destes vocábulos, ainda, são cognatos compartilhados com línguas latinas como no caso do Português (que será tratado neste trabalho). No **Quadro 1**, seguem alguns dos cognatos, adicionados de um exemplo de um par de palavras não-cognatas, incluídas com o intuito de implementar ainda mais a discussão.

Quadro 1

Comparação Morfológica		
Exemplo	Palavra (PT-BR)	Palavra (EN)
1	Apresent <u>á</u> vel	Present <u>ab</u> le
2	Apreens <u>iv</u> o	Apprehens <u>iv</u> e
3	<u>I</u> rreal	<u>U</u> nreal
4	<u>D</u> estemido	Fear <u>l</u> ess

Nas palavras apresentadas acima, é possível constatar certa semelhança tanto ortográfica (a escrita das palavras) quanto fonética (a produção sonora) não só na palavra como um todo, mas entre os próprios afixos destacados. A exceção aparece no último exemplo

que não configura um par cognato, uma vez que as duas palavras não guardam semelhança gráfica ou sonora entre si.

No primeiro dos exemplos citados no quadro, estão os sufixos “-ável” (PT-BR) e “-able” (EN). Em questão de função, ambos são sufixos nominais, formando um adjetivo a partir de um verbo, ambos exprimindo a “possibilidade de praticar ou sofrer uma ação” (CUNHA, 2017, p. 114), neste caso a ação de se apresentar. Entretanto, as semelhanças não se limitam a esse ponto: como é observável, os dois sufixos têm sua aparência similar também na ortografia e na fonética. Nesse escopo, os fonemas consonantais /v/ e /b/ são, em seu ponto de articulação, uma labiodental e uma bilabial respectivamente, pontos que, durante a produção da palavra, se assemelham bastante por se encaixarem na definição de sons labiais.

No exemplo número dois, a função dos sufixos “-ivo” (PT-BR) e “-ive” (EN), é a mesma, caracterizando-se como sufixos nominais, ambos condicionando o “modo de ser” (CUNHA, 2017, p. 114). Como no caso anterior, os sufixos se assemelham pela escrita, apenas diferenciando-se na última vogal de cada vocábulo. Em nível fonético ainda, mais uma vez apenas convergem na sua última vogal; ainda há de se considerar que em algumas localidades brasileiras, o último fonema /o/ é pronunciado como um “shwa”, ou seja, um /ə/, fator que aproxima ainda mais um sufixo do outro.

No terceiro dos exemplos, estão os prefixos “I-“ (PT-BR) e “Un-“ (EN) que são condizentes em suas funções, porém não são em suas formas, isto também se baseando na origem distinta dos dois prefixos, “I-“ de origem latina e “Un-“, germânica. Porém, em questão das suas funções, ambos condicionam a “negação, privação” (CUNHA, 2017, p. 99), desse modo, apresentando-se como convergentes. Noutros aspectos, como ortografia e fonética da palavra, como observável na escrita, estes dois não são condizentes, os quais são foneticamente produzidos como /i/ (PT) e /ʌn/ (EN), deste modo, dissonantes.

O quarto exemplo, apesar de não configurar um cognato, também guarda algumas semelhanças. O prefixo em Português “des-” e o sufixo em inglês “-less” aparentemente não são similares: não

há convergências sonoras ou ortográficas entre esses afixos. Contudo, ambos, quando aglutinados em adjetivos, impõem a condição de “ação contrária” (CUNHA, 2017, p. 99), negando tal descrição dirigida ao substantivo.

Com o exposto, ao se tratar da parte gramatical sobre adjetivos da língua inglesa em sala de aula, deve-se considerar os adjetivos cognatos nas duas línguas, de modo que, em um primeiro momento, seja possível a realização de generalizações que facilitem a compreensão do funcionamento linguístico das duas línguas (como acontece com os exemplos 1, 2 e 3). Em seguida, também é possível observar adjetivos não-cognatos e estabelecer algum grau de semelhança para que o aluno se familiarize com as regras de formação e uso das palavras na língua alvo. Um ponto importante para o professor é se atentar em demonstrar os efeitos das origens dos vocabulários exercidos sobre a ortografia dos adjetivos e dos sufixos neles aglutinados. Ainda, o professor deve se atentar em até que ponto essas generalizações podem ser feitas, para que assim, em consonância com o gerativismo de Noam Chomsky, adjetivos inexistentes na língua Inglesa não sejam construídos involuntariamente pelos aprendizes de Inglês como segunda língua.

A SINTAXE DOS ADJETIVOS EM PORTUGUÊS E INGLÊS

Pelo fato de o Inglês provir do tronco germânico e o Português ser advindo da família latino-românica, já é esperado que sintaticamente os sistemas linguísticos se destoem estruturalmente. Assim, nas sentenças em Inglês, adjetivos posicionam-se antes dos substantivos com maior frequência, regra que não se aplica às sentenças produzidas em Língua Portuguesa, na qual há uma certa liberdade no posicionamento frasal dos adjetivos. Dessa maneira, a ordem de palavras em Português pode ser invertida. Contudo, em alguns casos, a posição invertida pode não soar bem aos ouvintes e, a depender da sentença, é possível inclusive a ocorrência de alterações de sentido.

O quadro (Quadro 2) a seguir mostra a comparação entre o posicionamento de adjetivos em sentenças das duas línguas:

Quadro 2

Comparação Sintática		
Exemplo	Sentença (PT-BR)	Sentença (EN)
1	Um homem <u>apreensivo</u> entrou no tribunal.	An <u>apprehensible</u> man entered in the court.
2	Um garoto <u>destemido</u> salvou seu gato.	A <u>fearless</u> boy saved his cat.
3	Uma <u>ótima</u> apresentação ocorreu agora há pouco.	A <u>great</u> presentation occurred just now.

Nos dois primeiros exemplos do quadro, as posições são mantidas como o descrito sobre ambas as línguas: em Português, o adjetivo posterior e em Inglês, o adjetivo anterior. Já na terceira sentença, a possibilidade de inversão do posicionamento do adjetivo é garantida no Português, trazendo a palavra para posição anterior como é regra no Inglês. A inversão é perfeitamente aceitável na Língua Portuguesa, o que não é possível em Inglês.

Contudo, o posicionamento do adjetivo em relação ao substantivo em Língua Portuguesa pode exercer influências sobre o sentido exprimido na frase. Dessa forma, considerando o terceiro exemplo, ao produzir o sintagma nominal (SN) “uma ótima apresentação” a qualificação é enfatizada subjetivamente pelo interlocutor. De modo diferente, ao produzir o SN “uma apresentação ótima” na qual a qualificação direcionada ao sujeito o considera como convencional, sem excepcionalidades. Diversos fatores também podem ser considerados como, por exemplo, contexto e/ou intencionalidade nos quais a frase se encaixa.

Tendo em vista que para um aprendiz brasileiro de língua inglesa é encarada como uma dificuldade se condicionar aos parâmetros sintáticos da língua alvo, é sugerido que o professor

procure demonstrar em suas aulas sentenças como as mostradas no **Quadro 2**, ressaltando o terceiro exemplo, o qual mostra que, em determinados casos, existe uma aparência entre as sintaxes das duas línguas. Entretanto, também devem ser considerados os efeitos de sentido criados pelo posicionamento dos adjetivos em orações da Língua Portuguesa.

POSSÍVEIS APLICAÇÕES EM SALA DE AULA

A utilização do método comparativo nas aulas de Inglês como língua estrangeira oferece flexibilidade em sua aplicação. Podem ser usados instrumentos como quadro branco e piloto ou retroprojetores e computador, o que oferece um fácil acesso quando considerando as condições físico-estruturais da instituição de ensino na qual o professor exerce suas aulas.

O modo mais simplificado para a apresentação dos conteúdos sob o uso do método comparativo durante as aulas é baseado no uso de quadros como os mostrados nas seções anteriores. Dessa forma são mostrados em primeira instância adjetivos isolados, chamando atenção à sua morfologia, considerando principalmente os prefixos e sufixos. A partir disso, o professor de Inglês pode explorar a história dos dois sistemas linguísticos ao chamar atenção aos adjetivos cognatos; explicando, assim, a razão da existência deles.

Por conseguinte, ao explorar os padrões sintáticos, também por meio de quadros, pode ser constatada a posição dos adjetivos em relação ao substantivo em frases de estrutura simples nos dois sistemas linguísticos, destacando desse modo momentos em que durante a performance na língua-alvo, é necessária a atenção do aprendiz, até o momento em que este se adequa ao parâmetro sintático acerca de adjetivos. Assim, também pode-se chamar atenção à flexibilidade do posicionamento de adjetivos em frases do Português e as influências exercidas sobre o sentido a ser expresso.

Como afirmado anteriormente, a aplicação do método comparativo em sala de aula oferece liberdade ao professor de Inglês e facilitação ao aluno no que diz respeito a apreensão de regras

gramaticais. Dessa forma, além de quadros como os mostrados em quadro branco ou retroprojetores, ainda há a possibilidade de uso de diversos recursos como vídeos legendados, imagens, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS FUTURAS

Neste trabalho, foram desenvolvidas discussões das bases teóricas aqui defendidas, favorecendo o papel da linguística comparativa especializada com o objetivo de contribuir com o ensino de língua inglesa. Para isso, trouxemos a morfologia e a sintaxe, levando em conta suas funções em um sistema linguístico e as interferências geradas na performance linguística do aprendiz em uma segunda língua de padrões diferentes.

Em morfologia, alguns adjetivos são ortograficamente e estruturalmente parecidos, sendo, neste caso, adjetivos cognatos. Ao se deparar com o uso desses adjetivos, prefixos e sufixos podem ser notados e explorados, dessa forma oferecendo um maior domínio sobre a compreensão e construção de adjetivos por meio das generalizações apresentadas ao aprendiz de língua inglesa. Ainda assim, ao abordar adjetivos cognatos pode-se levantar explicações da presença dos mesmos utilizando o contexto histórico das duas línguas. De modo diferente, ao se explorar adjetivos não-cognatos pode-se evitar a construção de adjetivos inexistentes, desconstruindo algumas das generalizações previamente estabelecidas.

Sobre o encontro entre duas sintaxes diferentes, a da língua materna dos aprendizes (PT) e da língua-alvo, no caso do aprendizado do inglês, por vezes o aprendiz encara dificuldades no uso de adjetivos. Isso ocorre pelo fato de os parâmetros sintáticos serem diferentes e, já que em primeira língua o aprendiz a exerce involuntariamente, por vezes do mesmo modo involuntário pode ocorrer a interferência linguística. Assim, cabe ao professor expor seus conteúdos tentando diminuir a ocorrência dessa eventualidade, podendo dessa forma usando a estratégia didática aqui mostrada.

O uso da linguística comparativa no aprendizado de línguas estrangeiras não é uma ferramenta pedagógica nova a ser aplicada

nas metodologias de ensino de línguas, porém quando usado com efetividade pode resultar em uma ferramenta de grande ajuda para o alcance dos objetivos dos alunos e professores. Dessa forma, com a constante evolução das tecnologias atuais, ainda existe a possibilidade do método comparativo se moldar e combinar funcionando sob emprego das tecnologias em sala de aula, como vídeos legendados, tradutores *online* e aplicativos para smartphones, entre outras estratégias que podem ser aplicadas em pesquisas futuras baseadas no conteúdo nesta produção, procurando favorecer o desenvolvimento do ensino de Inglês como Língua Estrangeiras para brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRAGG, M. *The adventure of English*. Arcade Publishing: New York, 2013.

CARNIE, A. *Syntax: A Generative Introduction*. Blackwell Publishing: Oxford, 2013. p. 3-31.

CUNHA, C. *Nova gramática do português contemporâneo*. Lexikon: Rio de Janeiro, 2017. 7 ed. p. 114.

DUCHOWNY, A. et al. *Fundamentos de Linguística Comparada*. Universidade de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2012. p. 8-16.

PAIVA, V. *Aquisição de Segunda Língua*. Parábola Editorial: São Paulo, 2014. 1 ed. 'p.65-84.

SILVA, M. *Estudo dos clusters: Um problema de parametrização para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS DE ORIGEM AFRICANA

Cássia Fabiane Castro Nascimento¹

Ila Luanna Teles Silva²

INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa (LI) tem ganhado cada vez mais destaque na sociedade contemporânea. O ensino desta língua tem se aperfeiçoado não apenas nas instituições privadas, mas também nas públicas, que tem investido em professores qualificados e materiais eficazes. Ainda assim, os professores se deparam com diversas situações problema, que interferem no processo de ensino e aprendizagem da LI. Uma das formas de sanar alguns dos problemas, é o professor deixar claro aos seus educandos (e muitas vezes a ele mesmo) que aprender uma língua estrangeira (LE) não significa se prender a vocabulários soltos e regras gramáticas descontextualizadas somente, mas é possível ir mais além, e aprender sobre estruturas culturais, e com isso, aperfeiçoar a construção da própria identidade. Diante disso, o objetivo deste artigo é abordar brevemente as reflexões acerca da aprendizagem de Língua Inglesa por meio da leitura de textos literários de origem africana.

É importante destacar que esse artigo é de ordem bibliográfica e exploratória, e está subdividido em mais quatro seções após esta introdução. A seção de número dois, discorre brevemente sobre o

¹ Graduanda do curso de Licenciaturas 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>.

ensino de Língua Inglesa no Brasil, pautado nas considerações das Diretrizes Curriculares do ensino de Língua Estrangeira, vinculadas a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). A seção de número três, aborda a Literatura Africana como um instrumento significativo do ensino de LI, por ajudar principalmente nas questões de construção e formação de identidade do indivíduo, e para isso, Hall (2006) é utilizado para sustentar a discussão. A seção quatro faz um levantamento de textos literários que podem ser utilizados nas aulas de LI, e contamos com breves descrições dos principais temas de cada texto escolhido.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Podemos afirmar que, oficialmente, no Brasil, o ensino da Língua Inglesa teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal. Com o documento, ele obrigava a criação de uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa no país. Até então, nas escolas eram ensinados o grego e o latim como línguas estrangeiras. Na década de 1930 o cenário educacional de línguas estrangeiras começou a se transformar com as mudanças no contexto político e econômico nacional e internacional, foi nesse período que surgiram os primeiros cursos livres de inglês no país.

Ambas as primeiras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961 e 1971) excluíram as línguas estrangeiras modernas das disciplinas obrigatórias, a saber português, matemática, geografia, história e ciências, deixando a decisão do ensino de línguas sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais.

Por fim, a LDB de 1996 substituiu o 1º e 2º graus por ensino fundamental e médio e traz uma mudança importante do ponto de vista do ensino de língua estrangeira no Brasil: a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental, cuja escolha fica sob a responsabilidade da comunidade escolar:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo

menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB 9394/96).

Quanto ao ensino médio, o art. 36, inciso III estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, com a possibilidade de uma segunda língua optativa, de acordo com as disponibilidades da instituição:

Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição (art.36 inciso III - LDB 9394/96).

Foi somente em abril de 2017, com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017), que o ensino do idioma se tornou obrigatório no país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao lado de Português e Matemática. Antes da reforma, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Agora, se a escola só oferece uma língua estrangeira, esta precisa ser obrigatoriamente o inglês. A justificativa do Ministério da Educação é que “a língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”(pág.476)

A Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental

— orientações que devem nortear os currículos das escolas de todo o Brasil — está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens.

Segundo a BNCC (2017):

o principal objetivo de se estudar inglês nos anos finais do fundamental é possibilitar aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abrir novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica,

na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (p. 475).

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

A Base Nacional Comum Curricular afirma que a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental — Anos Finais. Aprender e ensinar a língua inglesa na escola pública tem sido um grande desafio,

deve-se aprender a fazer isto por meio dos poucos recursos disponíveis. A falta de preparo do professor, a falta de material didático adequado a cada realidade e de um ambiente propício como um laboratório de línguas, salas de aulas superlotadas e uma carga horária inadequada tem contribuído direta e indiretamente para a baixa qualidade ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública.

Os professores percorrem uma trajetória solitária em busca de melhores qualificações e condições de trabalho. Desde cedo tiveram que investir recursos próprios em sua formação e muitos não tiveram acesso a formação específica para a área de inglês. Em muitos casos, são professores de outras áreas que lecionam inglês por falta de professores especializados. A sobrecarga de trabalho e a maior exigência em torno das outras disciplinas fazem com que o tempo para se dedicar à disciplina de inglês seja menor, comprometendo, assim, a qualidade das aulas e a formação dos alunos.

Os recursos didáticos têm uma relevância maior no ensino dessa disciplina do que em outras matérias. O inglês é uma disciplina

que requer atividades lúdicas, coletivas e interativas para gerar engajamento dos alunos e envolvimento prático com a língua. Por isso, os recursos didáticos, especialmente os tecnológicos, são a principal demanda dos professores. Assim, a demanda por materiais complementares e equipamentos tecnológicos para engajar os alunos às aulas está cada vez maior.

Os professores percebem que a tecnologia é uma ferramenta fundamental para o processo pedagógico e que os recursos tecnológicos e interativos ajudam a manter a atenção e a motivação dos alunos. Porém, grande parte não tem acesso a estes recursos. Diante deste cenário, a iniciativa própria é o principal meio de superação destas barreiras. Os professores se esforçam para levar para a sala de aula materiais didáticos e dinâmicas inovadoras.

Uma das maneiras mais inovadora e contemporânea de grande significado encontrada pelos docentes foi a inserção do trabalho em Língua Inglesa por meio de textos literários de origem africana. Tal perspectiva torna-se cada vez mais crescente e de notável contribuição para o ensino de LI à medida em que possibilita ao aluno uma aprendizagem transformadora e de significados.

LITERATURA AFRICANA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

É preciso se desfazer das práticas bancárias de ensino. Ensinar exige também aprender e vai muito além da memorização de palavras. No ensino de língua inglesa é muito comum a prática de memorização; não que esta não possa ser utilizada, mas sabe-se que uma aprendizagem de significados exige a contextualização do que é ensinado. A contextualização possibilita muito mais sentido a uma aula. É muito comum ouvirmos que prática sem teoria, se esvazia. Isso significa que toda teoria tem que ser precedida de prática e vice-versa.

O processo de ensino e aprendizagem com a literatura em sala de aula exige organização do professor, na seleção das obras e na respectiva explicação sobre o que fazer, e como ler. É preciso mostrar que qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de

registros linguísticos e estéticos. Além disso, é importante que o aluno tenha a liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, no sentido de descobrir o prazer de ler (SILVA, 2003).

É preciso que a escola amplie suas atividades visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos, especialmente nas aulas de Língua Inglesa. O aluno-leitor deve sentir-se motivado a ler o texto e no estudo de uma segunda língua esta prática tende a ganhar uma motivação a mais, seja no despertar para o conhecimento daquilo que se lê, seja para reafirmar o que já se conhece.

A identidade social e linguística está presente nas obras literárias, mas o aluno não consegue enxergar pelo fato de desprezar o contexto daquilo que lê. Necessita do apoio do professor para aprofundamento e explicação clara dos objetivos a serem atingidos. Sabe-se que as histórias contadas são fictícias, mas podem representar uma realidade social que se verifica nos nossos tempos e em diversas linguagens e que está presente no cotidiano de muitos, facilitado dessa forma a vivência tão necessária à aquisição da aprendizagem de significados.

A aprendizagem de Língua Inglesa por meio de textos de Literatura Africana deve proporcionar ao aluno um momento de reflexão, discussão e interação com professores e colegas sobre aspectos da cultura e tradições africanas atrelando-se sempre aquilo que se pretende ensinar na disciplina, de forma que aquilo que traz a reflexão seja capaz de trazer conhecimento.

Analisando a cultura africana de uma forma geral, podemos dizer que a mesma é pouco divulgada ou discutida na escola pública, nas aulas de Língua Inglesa, o assunto é mais raro ainda. Faz-se necessário considerações e implementação de atividades nas aulas de Língua Inglesa; amparando-se nas Diretrizes da Língua Estrangeira Moderna, bem como em materiais didáticos de apoio e outras bibliografias complementares. Considerando que o professor tem o papel de estabelecer com o aluno reflexões acerca das temáticas enriquecedoras.

É importante destacar a importante relevância da relação literatura africana x língua inglesa, pelo fato de o mesmo idioma já pertencer ao mundo, tornando-se necessário refletir como trabalhar uma língua voltada à nossa realidade. As práticas com a cultura do outro nos proporcionam discutir sobre nosso dia-a-dia, nosso espaço de vida, nossas experiências e aprendizagens, bem como um olhar mais atento as diversidades.

A respeito da ligação dos textos literários (sejam eles de origem africana ou não) com a realidade dos alunos Gareis (2000) alerta os professores com relação à seleção correta de materiais que devem evitar, em especial os textos que estejam fora da realidade dos alunos em termos de linguagem e conteúdo, por muitas das vezes a linguagem dos textos literários não corresponder a linguagem em estudo na Língua Inglesa.

O trabalho com a literatura africana em Língua Inglesa poderá ainda dar condições para que o professor o estruture de acordo com o grau de dificuldade desejado bem como ao tipo do nível e realidade da turma, podendo o mesmo criar diversos tipos de tarefas que possam minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes no estudo “*dual*” (Língua Inglesa x Literatura Africana).

Durante as atividades os professores poderão como sugere Nutall (1982) realizar atividades antes, durante e depois da leitura como meio de estreitar os laços entre aquilo que se lê, aquilo que se vivencia e o que se deseja ensinar. Tais momentos permitirão relacionar o conteúdo do texto lido com a realidade dos alunos, estimulando sua participação em discussões e reflexões acerca das temáticas retratadas em cada texto literário escolhido.

O docente que se permite atuar aplicando tal prática contribui valiosamente para o novo olhar tão necessário ao ensino de Língua Inglesa, que precisa ser entendida como uma Língua viva que mais uma vez ressalto, vai além do ensino de estruturas gramaticais. Dessa forma, a necessidade de envolver os educandos nesse cenário contextualizado, valida ainda mais as ações consideradas eficazes ao ensino aprendizagem através da Literatura de origem africana. A cultura africana explorada através do trabalho com os textos literários

em Língua Inglesa pode e deve ser trabalhada pelos educandos em diferentes aspectos em sala de aula, sendo umas das bases socioculturais brasileiras que devem ser reconhecidas e valorizadas.

São inúmeras e diversificadas as ações metodológicas de empregabilidade da literatura africana em sala de aula, bem como da interdisciplinaridade entre as diversas áreas que a mesma pode proporcionar.

É sabido que a aula de Língua Estrangeira também deve possibilitar ao aluno o reconhecimento e a compreensão da diversidade linguística e cultural, engajando-o discursivamente a fim de que, criticamente possa construir significados em relação ao mundo em que vive e o texto literário pode ser um excelente recurso para que isso ocorra, considerando que por meio da literatura é possível promover reflexões sobre questões de poder e as ideologias dominantes presentes na sociedade, auxiliando para a formação de um indivíduo crítico capaz de construir significados, respeitar e reconhecer diferentes culturas (BOZZA; CALIXTO, 2015, p. 4).

Aliado a isso está o fato de a literatura africana possibilitar o estudo de uma segunda língua através dos escritos sobre a África: um continente que nos atrai pelos seus encantos e segredos bem como pela inserção na imaginação do homem que vive no Ocidente. Um universo repleto de belezas naturais que oferece um vasto campo para a realização das proezas mais incríveis e que permite ainda a análise reflexiva de seus contrastes por ser uma terra ferida por inúmeros conflitos entre tribos e pela destruição provocada por inúmeras guerras civis. A literatura africana contemporânea tem se manifestado nos diversos idiomas que configuram a teia linguística do continente africano, dos quais os principais são os de origem francesa, inglesa e portuguesa, tendo repercussão mundial por meio de seus renomados e premiados autores, especialmente pelo fato de serem em quase suma maioria detentores do Prêmio Nobel de Literatura.

ALIANDO OBRAS LITERÁRIAS DE ORIGEM AFRICANA AO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Diante dos mistérios, segredos e encantos que a África esconde, os autores da literatura desse continente são responsáveis pelo desenvolvimento de um universo bastante único, abrindo-se espaços para a construção de obras incríveis. Certamente, as principais inspirações para os escritores da literatura africana são a terra, os conflitos vividos na região, assim como a beleza dos lugares que existem por lá e dos sofrimentos que passaram nos setores social e político.

Os escritores da literatura africana abordam ainda em muitos de seus escritos os contrastes que são vividos diariamente na região, trazendo para dentro de seus textos temáticas como racismo, preconceito, feminismo, imigração, guerras entre outros, o que permite uma contextualização direta com as temáticas trabalhadas em língua inglesa, uma vez que a maioria dos recursos didáticos atuais, como os livros didáticos por exemplo, utilizam desses “ganchos” para abordar os conteúdos previstos em cada série/etapa de ensino, especialmente no Fundamental II.

Conforme afirma Hall (2006) Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentramento do sujeito. Esse duplo deslocamento — descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos — constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo

O ensino de Língua Inglesa e de Literatura Africana a partir da abordagem dessas paisagens culturais corroboram para a eficácia desse trabalho em sala de aula elencando assuntos atuais que fazem parte do conhecimento de cada um, na formação de sua identidade. Atualmente o ensino deve possibilitar ao aluno uma identidade própria, baseados em uma nova visão pedagógica, que considera os

alunos como participantes ativos na construção do conhecimento. A partir desse olhar o professor tem um papel decisivo na sua formação.

Para que torne um momento de construção de conhecimentos significativos á seu aluno o docente de Língua Inglesa deve planejar seus projetos estabelecendo conceitos e englobando suas vivências, seu conhecimento, o de especialistas e o conhecimento do espaço onde ele trabalha. E sempre estar atualizado para desenvolver seu trabalho.

Diante do exposto, testifica-se ainda mais os relevantes espaços de reflexão oportunizados durante o estudo dos textos literário de origem africana nas aulas de Língua Inglesa através de seus ilustres autores e suas respectivas obras.

Autores renomados como Wole Soyinca, Chimamanda Ngozi Adichie, Nadine Gordimer, Pepetela, Naguib Mahfouz, J.M. Coetzee, Mia Couto,Paulina Chiziane e José Eduardo Agualusa oportunizam aos docentes da Língua Inglesa a imersão em um continente que tanto valoriza essa língua como a enriquece através de suas especificidades que são apresentadas nas diversificadas temáticas narradas em suas ilustres obras literárias.

Observando abaixo as descrições resumidas de algumas das obras desses autores, podemos constatar a gama de caminhos que viabiliza o trabalho docente no ensino de uma Língua Inglesa voltada para ações reflexivas que aliada a exímias leituras literárias dão espaço a construção de um saber de grandes significados.

O Vendedor de Passados (2004) de Eduardo Agualusa é uma reflexão sobre a construção da memória e os seus equívocos.É uma narrativa densa sem ser fatigante, com humor e amor na dose certa, satirizando com comedimento a construção da História e dos “heróis” daquele país, tudo visto através do olhar de uma osga (lagartixa), o narrador do romance.

Americanah (2013) de Chimmamanda Adichie nos confronta constantemente com nossos privilégios, seja como ocidentais, mulheres brancas ou pessoas com acesso fácil à educação. A personagem Ifemelu dá voz a conflitos existenciais que dizem muito

de nosso tempo, hiper globalizado e com requintes de hipocrisia: como considerar normais os hábitos de uma elite intelectual que se quer o tempo todo sofisticada, depois de ter vindo de origens humildes?

Americanah é a história de uma nigeriana que vai para os Estados Unidos, com toda a semelhança que isso guarda em relação à trajetória da própria autora. Chimamanda é uma das escritoras mais importantes da contemporaneidade, em plena produção e publicização de artigos, palestras, campanhas e novos livros.

O romance *O melhor tempo é o presente* (2014) de Gordimer foi publicado no Brasil no ano da morte de sua autora, 2014. Nadine Gordimer foi uma das vozes mais importantes contra o apartheid da África do Sul e vencedora do Prêmio Nobel de Literatura em 1991. Seus mais de 30 livros têm sempre a desigualdade racial e os desafios vividos pela África do Sul como pano de fundo, dando forma à vida tanto de vítimas quanto de algozes.

Gordimer foi amiga próxima de Mandela e não deixou de escrever mesmo após o fim do regime de segregação racial. Nesse livro, os outrora amantes clandestinos Jabulile Gumede, mulher negra, e Steve Reed, homem branco, podem finalmente viver, amar e ter filhos em liberdade democrática. Os conflitos de agora são outros, tratados de forma contemporânea e atemporal pela brilhante escritora.

Niketche (2002) de Chiziane conta a história do policial Tony e de sua esposa Rami, casados há 20 anos. Por acidente, Rami descobre que Tony é poligâmico, possui mais quatro esposas e filhos espalhados pelo país. Ela decide ir até essas mulheres, realizando uma incursão pelo desconhecido, pelo novo, pelo que há a ser desbravado. Niketche é o nome de uma dança do norte de Moçambique, um ritual de amor e erotismo.

Paulina Chiziane foi a primeira mulher moçambicana a publicar um romance. Nascida em uma família simples, Chiziane é neta de uma contadora de histórias e herdou da avó o talento

narrativo, nos envolvendo e encantando. Sua literatura traz suas raízes culturais e a vida cotidiana de Moçambique.

Diante dos temas abordados em cada umas produções citadas, é inegável que podemos atrelar a leitura desses textos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, visto que o ensino de uma língua estrangeira vai além de listagem de vocabulário e estruturas gramaticais, mas podemos abordar também questões culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou abordar brevemente as reflexões acerca da aprendizagem de Língua Inglesa por meio da leitura de textos literários de origem africana, e para isso, contamos com três seções que se estenderam desde um breve histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, até as novas metodologias abordadas por professores da área, como atrelar o uso de textos africanos nas aulas de inglês. Diante do exposto, percebemos o quão notório são as possíveis contribuições e possibilidades que o Ensino da Língua Inglesa através dos textos literários de origem Africana podem proporcionar.

O processo educacional do aluno na disciplina de línguas contribui não somente como um material com conteúdo linguístico, mas que a partir dele, o aluno pode se desenvolver intelectualmente através de uma visão crítica do mundo e da sociedade em que vive. Atrelado a isso está o fato do ensino específico da sua área de conhecimento, o professor de Língua Inglesa tem a responsabilidade de contribuir com a escola na formação de leitores. A criatividade e o jogo, aliados à literatura, são elementos dos quais o professor pode dispor como estratégia nas aulas de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa, *Literaturas Africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*, Belo Horizonte: Autêntica, 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. *Diretrizes curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. Paraná, 2008.

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. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

FERREIRA, A. de J. *Formação de professores Raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

POLIDORIO, Valdomiro. *The use of Literature in the English Teaching*. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2004.

SILVA, A. B, OLIVEIRA; A. P. *Abordagem alternativas no ensino de inglês*. In: LIMA, D.C. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 141-149.

**(MULTI) LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE —
RE-DESIGNING, O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM
ESCOLAS BAIANAS: *UMA RELEITURA DOS
PÔSTERES DAS CAMPANHAS DOS ESTADOS UNIDOS
DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL***

Cristina Arcuri Eluf¹

Tanísia Ferreira Nascimento²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

BREVES PANORAMAS: GLOBALIZAÇÃO, TECNOLOGIAS, E
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA (LI)
NA BAHIA.

Ao refletir sobre o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (LI) com o advento da globalização e das tecnologias faz-se necessário considerar algumas questões relevantes para a formação do professor de LI em nossas comunidades de prática, na Bahia. A seguir apresentamos brevemente esses conceitos fundamentais para nossa discussão.

A globalização define nossa era (Suárez Orozco & Qin-Hilliard, 2004). “É o que acontece quando o movimento entre pessoas, coisas ou ideais, entre países e regiões se acelera” (SUÁREZ OROZCO & QIN-HILLIARD, 2004, p. 1). No cenário atual em que vivemos, as tecnologias estão muito presentes e são exaustivamente discutidas sob diversas óticas no que diz respeito ao

¹ Cristina Arcuri Eluf, professora de Língua Inglesa (UNEB), pós-doutoranda (FFLCH-USP) E-mail: criseluf@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2164094870320055>.

² Ferreira Nascimento, graduada em Letras Língua Inglesa (UNEB), Pós-graduanda em AFL (UNIASSELVI). E-mail: tannynascimento@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2917535640971878>.

ensino/aprendizagem e a formação do professor. A reflexão sobre essas perspectivas paradigmáticas provoca-nos desconforto ao questionarmos o "papal" do professor (em formação) de Língua Inglesa (LI) em nossas comunidades de prática na Bahia, em especial nas universidades e escolas públicas.

Relembrando Knobel & Kalman (2016), as demandas do século XXI reconhecem o professor como "central para o aprimoramento dos esforços educacionais para melhoria do ensino". Para as autoras, nos últimos quinze anos, houve uma proliferação de publicações, programas e abordagens voltadas ao "papal" e aprimoramento deste profissional. (KNOBEL & KALMAN, 2016, p. 2). Entretanto, ao reconhecer a complexidade envolvida no ensino e formação do mesmo, (KNOBEL & KALMAN 2016), com base em suas próprias asserções, reveem o conceito de "desenvolvimento profissional do professor" e tendem a achar que esse processo (de aperfeiçoamento e relevância central do docente na educação) significa muito mais do que "treinamento de professores", mas, além disso, referem-se às práxis de contribuição, colaboração e enriquecimento profissional (KNOBEL & KALMAN, 2016, p. 4).

Ao considerar o papel do nosso país, inserido no processo globalizador e fundamentado no documento elaborado pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil, os dados apontam que “ [...] o computador e a Internet consagram-se como poderosas ferramentas no universo das TICS (Tecnologia da Informação e Comunicação), caminho a ser percorrido pelo governo e pela sociedade para alcançar a universalização dessas tecnologias, propiciando não só o acesso à era digital, mas à capacitação dos cidadãos brasileiros” (CGIbr, 2008, p. 10).

No cenário brasileiro, de acordo com o MEC, o Decreto Lei 6.424 de 04/04 /2008 altera dispositivos e acresce anexos sobre o Plano Geral de Metas para Universalização do serviço telefônico fixo no Brasil e autoriza todas as operadoras (já em serviços de conexão telefônica) a trocar infraestrutura, postos e troncos telefônicos nos municípios brasileiros pelo sistema “Programa Banda Larga nas Escolas” do país. Este programa prevê a instalação de internet de alta

velocidade em todos os municípios e a conexão de todas as escolas públicas urbanas com manutenção dos serviços, sem ônus, até o ano de 2025. No entanto, apesar da previsão, os dados apresentados pelo MEC, em 2015, demonstram que muitos estados brasileiros ainda não possuem nem 50% de seus municípios conectados via banda larga. Vejamos alguns exemplos:

Dados dos municípios conectados via Banda Larga

Estado	Total de municípios	Municípios com internet banda larga
Bahia	417	189
Minas Gerais	853	234
São Paulo	645	285
Goiás	246	73
Maranhão	217	76
Pernambuco	185	38

Fonte:<http://www.cetic.br/pesquisas/index.htm>>.

Em contrapartida, indicadores do Censo Escolar 2014 (INEP 2015) revelam que, de 2010 a 2014, a oferta de internet tem melhorado ano após ano, passando de 47% para 61% o percentual de escolas públicas brasileiras com acesso. Assim, ao considerarmos o contexto educacional brasileiro e o processo de transformação advindo da revolução tecnológica em nossa atual sociedade em rede, lembramos Castells (2006), o qual enfatizou que a velocidade e simultaneidade são elementos característicos e exigem raciocínios múltiplos em um sistema semiótico, que se reconfigura a cada momento pelo dinamismo e efeitos de várias mídias simultâneas e complexas.

E, em consonância com as mudanças do contexto contemporâneo global, Rajagopalan (2004) adverte que “nunca, na história da humanidade, a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras”. Volatilidade e instabilidade, segundo o autor, tornaram-se as “marcas registradas no mundo pós-moderno e a internet nivelou, em grande parte, as desigualdades que existiam entre o centro e a periferia.” Em complemento ao argumento acima, Moita Lopes (2003), em seu artigo “A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares

Nacionais e o Ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política”, afirma que:

Se a educação quer “fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor e, na verdade, todo cidadão entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não “se pode transformar o que não se entende.

Sem a compreensão do que se vive não há vida política. E é aqui que podemos dar nossa maior colaboração, em virtude do material com o qual trabalharmos: os discursos construídos em inglês (MOITA LOPES, 2003, p. 27). O autor observa que é através desses discursos que nós, professores, podemos dar a nossa maior colaboração em direção à transformação do mundo, de modo a se poder agir politicamente.

GLOBALIZAÇÕES, VOLATILIDADE, LI E “NOVAS” EPISTEMOLOGIAS:

Em vista dessas novas configurações: sociedade digital, volatilidade, velocidade e instabilidade e, conseqüentemente, da necessidade de novas demandas educacionais, Monte Mór (2007) adverte que é preciso “compreender as interpretações construídas segundo noções de mente em rede e mente tipográfica” (CASTELLS, 2006) e aponta para a “possibilidade de percepção da qual os sujeitos envolvidos no processo educacional podem se beneficiar ao lidar com comunicação por internet” e com as ‘epistemologias digitais’, conforme Lankshear e Knobel (2003). Os autores defendem que uma “epistemologia de performance” requer pensar a era digital como “práticas de saberes que refletem uma gama de estratégias para montar, editar, processar, receber, mandar e trabalhar com a informação e dados, de modo a transformar recursos da *digitalia* em coisas que funcionam.

O enfoque pretendido nessas práticas de *performance* é a compreensão sobre os aprendizes, aprendizados, percursos traçados,

familiaridade com as inovações e compartilhamento de estratégias para produzir conhecimento "pelo fazer". A essa prática Monte Mór (2007) associa uma "epistemologia de pluralismo", mencionada por Cope & Kalantzis (2000, p. 18) Para a autora, a ideia de pluralismo inerente aos (novos) multiletramentos possibilita a percepção da necessidade de mudanças no currículo universitário" (MONTE MOR, 2007, p. 32). Com bases nessas premissas, ganha destaque o espaço da expansão da capacidade de criar, interpretar. (MONTE MÓR, 2010, 1999), avaliar "configurações híbridas e poliformas de identificação e de ser autor de sentidos e ações" (TAKAKI 2015, p. 32).

Essa discussão é ampliada ao considerarmos todo um arsenal digital disponível nos dias de hoje, ou o "digital electronic apparatus" (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003), as facilidades de comunicação e crescimento desenfreado de serviços de operadoras de telefonia móvel em todos os municípios do país e a natureza de "insider mindsets" nativos digitais, aqueles que cresceram no espaço cibernético (LANKSHEAR & BIGUM, 1999). Algumas questões importantes emergem: ainda é possível, nos dias de hoje, professores de LI não desenvolverem uma "epistemologia de performance" para suas práticas pedagógicas perante à pressão tecnológica que se instaura? As facilidades inerentes na sociedade cada vez mais digital podem interferir na construção e reformulação de práticas pedagógicas? Ainda é possível construir práticas pedagógicas para ensino de LI sem considerar as tecnologias, suas *affordances*, ou "propiciamentos" (PAIVA, V.L.M. O, 2009) e também as possibilidades e os seus efeitos no processo de aprendizagem de nossos alunos nativos digitais?

Na sociedade atual digital, as informações, o conhecimento, as transformações não nos chegam "apenas pela mídia impressa, mas também e, principalmente, através de imagens, sons e material de multimídia." (QUIRINO, 2015, p. 232). As imagens, segundo a autora, "já têm, há muito tempo, papel fundamental na escrita de culturas não letradas." (QUIRINO, 2015, p. 232). Sabemos que o papel das imagens, suas leituras, (múltiplas) interpretações e simbolismos variam de uma cultura para outra, entretanto,

atualmente e no mundo sem fronteiras e sem contornos definidos (Baumann, 2005), as imagens também podem ser consideradas "fluidas" e co-estruturas de significado (s), sempre em transformação, em transição, sendo o tempo todo complementadas e reinterpretadas globalmente. Dessa forma, considerando-se que o processo de "letramento" seja bem mais complexo do que um "simples decodificar de letras e sons", optamos por combinar material impresso (com e sem imagens), gráficos computacionais (extraídos de corpora online), material de áudio e vídeo para construir "alternativas" ao letramento em LI em nossas comunidades de prática no interior da Bahia (2014-2017).

MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE, DESIGN & RE-DESIGN.

Em vista dessas novas configurações e novas demandas educacionais, seguimos as orientações da Pedagogia dos Multiletramentos proposta pelo New London Group (NLG) a partir do manifesto elaborado pelos estudiosos em 1994, o qual possibilitou a criação das novas práticas de letramentos. Conforme o NLG, uma vez que não “podemos” conceber um único padrão universal de ensino, tal como ocorria com a função assimilatória, nem utilizar uma única língua padrão, a proposta dos Multiletramentos representa uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois ela não prevê a descrição de práticas-modelo ou algo específico a ser seguido, mas sim, uma variedade de opções.

A multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012) correlacionam-se com os multiletramentos. Para exemplificar textos multimodais ou multissemióticos, citamos os anúncios publicitários, os vídeos, os panfletos, entre outros presentes, em quantidade, tanto em meios impressos quanto nos contextos digitais. Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como: um conjunto de recursos

disponíveis utilizados para a construção de sentido. Tais recursos incluem o imagético, o gestual, música, fala e efeitos de som (JEWITT; KRESS, 2003).

Conforme Kress (2006), as inter-relações entre diferentes “designs” de expressão e de construção do significado têm alterado as formas de leitura e de construção do conhecimento. O autor defende que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se construírem como formas de interação social. Janks (2010) define *re-design* como a “pedagogia da reconstrução”, porque abrange a ideia de poder produtivo, a habilidade para pôr em prática uma multiplicidade de sistemas semióticos, reconhece a relevância da criatividade humana e a habilidade dos alunos de gerar um número infinito de novos significados”. De uma perspectiva particularmente ocidental, Kress e Leeuwen (1996) propõem que o “lado esquerdo” de uma imagem é o lado “Given” (dado), o lado já conhecido, o começo de uma ideia, como no título ou a abertura de parágrafos de um artigo de revista, por exemplo. O “lado direito” é o lado “New” (novo), muitas vezes, uma fotografia, no caso das revistas. Ressalta-se que isso não se aplica em culturas orientais, pois signos e símbolos em diferentes sentidos (verticalmente ou em direção oposta daquela do ocidente (esquerda-direita), por exemplo, estão presentes nas escritas da língua chinesa, entre outras.

Quadrante explicativo sobre o que Kress aborda sobre a leitura das imagens.

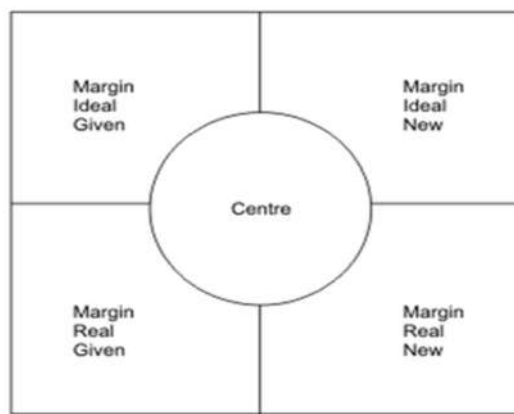


Figura 1 Esquema de um quadrante proposto por Kress e van Leeuwen (1996). Fonte: Adaptado do livro *Reading images* de Kress e Van Leeuwen, (1996, 2000, 2006).

Os modos semióticos da linguagem e da imagem coexistem em gêneros discursivos escritos, porém podem ter funções independentes e específicas. Nesse contexto, faz-se necessário compreender as *affordances*³ da linguagem visual, ou seja, o que ela agrega, de modo que se possa explorar todo o seu potencial comunicativo. Vejamos alguns exemplos de pôsteres utilizados durante a campanha publicitária da Segunda Guerra dos Estados Unidos, conforme Kress (1996) definiu como “ler as imagens”, primeiro, a lógica do centro, margem, do dado novo, deixa para o leitor a maneira sequencial de conectá-los.

Pôsteres utilizados durante a Guerra, conforme a explicação de Kress sobre ler as imagens

³ Affordances segundo Vera Menezes, seria o apropiciamento, um termo que foi cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo *afford* que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para.



Figura 3. Exemplos de pôsteres multimodais utilizados na Segunda Guerra.

Fonte: Google images.

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E O USO DOS PÔSTERES COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO.

A Segunda Guerra modificou drasticamente a articulação da comunicação política até então existente, especialmente no âmbito internacional. Após a chegada do nazismo ao poder em 1933, Hitler estabeleceu o Ministério do Reich para Esclarecimento Popular e Propaganda, encabeçado por Joseph Goebbels. O objetivo do Ministério era garantir que a mensagem nazista fosse transmitida através da arte, do teatro, estações de rádio e da imprensa. Para Hitler, a propaganda de utilizar os pôsteres exercia o papel de “vencer psicologicamente o inimigo antes das forças armadas entrarem em ação” (MATTELARD, 2001). Dessa forma, a propaganda assume o papel de, além de gestora da opinião das massas, um importante meio de pressão sobre dirigentes de governos estrangeiros. Os pôsteres utilizados na Segunda Guerra têm, em comum, temáticas relacionadas à elevação da moral e ao encorajamento à produção e à economia de recursos pela população durante a guerra.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Repensamos as atividades de pré-serviço em nossas comunidades de prática (universidades e escolas públicas no Estado da Bahia) e ressignificamos as pesquisas de campo de professores em formação sobre os princípios de “Let’s See & Try On Research” propostos por Lankshear e Knobel (2013), para fundamentar, metodologicamente, a construção de um *Blog* sob a perspectiva dos Multiletramentos. De acordo com os autores, os princípios metodológicos mais “coerentes” com os novos (multi) letramentos possibilitam a mixagem de “velhas” e inovadoras ações na investigação em campo, campo esse que se torna cada vez mais digitalizado. Ao optar por *Let’s See Research*, Lankshear & Knobel (2013) afirmam que o pesquisador conseguirá compreender mais “profundamente” as novas práticas sociais e os letramentos associados ou mobilizados por tais práticas. Uma orientação *Let’s See*, conforme os pesquisadores, encoraja a pesquisa (e o pesquisador) a se aproximar o máximo possível da visão e interpretação dos *insiders* (alunos nativos digitais) em práticas que envolvem as tecnologias. Para esses pesquisadores, uma outra perspectiva metodológica, a orientação *Try On Research*, nos encoraja a experimentos com conceitos, teorias e metodologias, incluindo “innovative mashups”(misturas inovadoras) que permitem a mixagem de novas técnicas, com modificações daquelas já existentes, permitindo assim novas perspectivas na coleta e análise de dados.

Considerar esses aspectos metodológicos mais amplos, bem como poder relacionar os discursos e práticas locais com outras redes (por exemplo, a conexão via blog) possibilitou escuta sensível (por parte do professor em formação e pesquisador), para se tentar compreender o contexto do aluno e identificar questões emergentes, as quais não poderiam ser identificadas sem a ressignificação das metodologias utilizadas em aulas de LI em nossos contextos. Ao adotar essas abordagens metodológicas, foi possível criar espaços de colaboração nas práticas (releitura dos pôsteres, decisões a respeito do *blog* das comunidades, etc.) Com as atividades sobre a Segunda

guerra, o planejamento para a construção do espaço digital (*blog*) e através do ensino de inglês, a professora em formação não só permitiu que seus alunos refletissem sobre questões histórico-culturais referentes às guerras e ao poder da Língua Inglesa globalizadora, mas também que disseminassem essa reflexão por toda a escola, na qual o projeto (*blog*) foi desenvolvido. A atividade conseguiu provocar curiosidade em relação à Língua Inglesa e ao Ensino Médio transpondo barreiras da sala de aula, no momento em que foi necessário utilizar outros espaços da escola (além da própria sala), quando os alunos necessitavam de *affordances* mais específicos (como por exemplo, a biblioteca, o pátio, e uma sala de multimídia) tornando-se, assim, uma prática realmente participativa, a qual não serviu "vinho velho em garrafas novas" (SNYDER, 2004).

Aluna do Ensino Médio realizando atividade de releitura imagética dos Pôsteres.



Figura 2 Atividade releitura imagética dos pôsteres Multimodais.
Fonte: <http://ceybc-uneb-usp.wixsite.com/projetouspceybc>.

Concentração dos alunos em sala de aula exercendo atividade de leitura imagética.

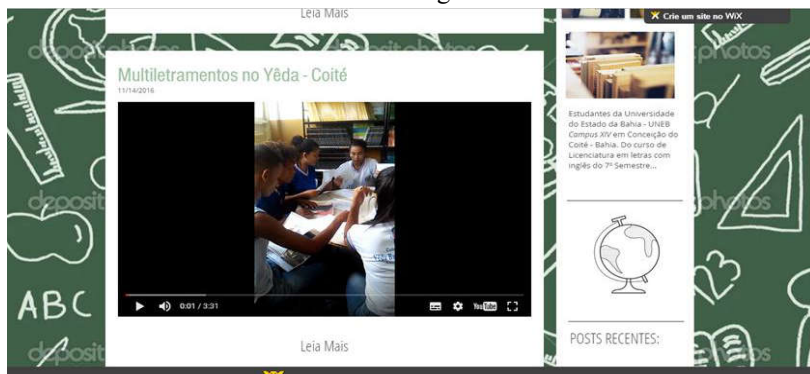


Figura 3. Re-design dos pôsteres Multimodais realizados pelos alunos do Ensino Médio.

Fonte: <http://ceybc-uneb-usp.wixsite.com/projetouspceybc>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo investigar a forma pela qual os campos verbais e imagéticos interagem na construção de um significado e produção de sentidos em aulas de LI em escolas e universidades públicas na Bahia. Exemplificamos algumas análises de pôsteres da Segunda Guerra Mundial (<http://ceybc-uneb-usp.wixsite.com/projetouspceybc>). Objetivando ilustrar nossa inquietação quanto à construção de significado por representações imagéticas e textuais a partir da teoria de Multimodalidade de Kress e Van Leeuwen (1996-2006). Embora esse artigo enfoque aspectos teóricos (Multiletramentos, Multimodalidade, educação linguístico-crítica do professor de LI etc.) e breves panoramas contextuais (globalização, LI, tecnologias, educação em tempos pós-contemporâneos), compartilhar a construção do blog com alunos do Ensino Médio promoveu um exercício crítico importante para a vivência de todos envolvidos no processo (alunos e professores). Acreditamos que essa ação pedagógica pode ser um ponto de partida para outras construções e interpretações. Ao criar um espaço digital

alternativo, conseguimos ampliar nossa escuta das múltiplas vozes, linguagens e designs de nossas aulas de LI. No entanto, estamos longe de propor soluções, somente alternativas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista à Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

COPE, B. & KALANTZIS, M. Eds. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000.

DOCUMENTO: *Comitê Gestor da Internet do Brasil* (cgibr, 2008). Disponível em: <<http://www.cetic.br/pesquisas/index.htm>>. Acessado às 14h34min.

JANKS, H. *Literacy and Power*. Routledge. NY. 2010.

JEWITT, C. & Kress, G. *Multimodal Literacy*. London: Peter Lang. Kress, G. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge. 2003.

KNOBEL, M & KALMAN, J. *New Literacies and Teacher Training: professional Development and the Digital Turn*, v 74, Peter Lang, Nova Iorque, 2016.

KRESS, G & LEEWEEN, V. L. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge, Londres e Nova Iorque. 1996, 2006.

KRESS, G & LEEWEEN, V. L. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Hodder Arnold Publication. UK. 2001.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Routledge, Taylor & Francis Group. 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A New Literacies Readers*. Lang Publishing Inc. NY. 2013.

LYOTARD, J. F. *O Pós-moderno*. 3a ed. José Olympio Editora, 1979.

MOITA LOPES, L.P. *Fotografias da Linguística Aplicada no campo de Línguas Estrangeiras no Brasil*. DELTA, São Paulo, V. 15, núm. esp. p. 419-435, 1999.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação

política. In: BÁRBARA, L, e RAMOS, Guerra (Org.). *Reflexões e ações no ensino- Aprendizagem de línguas*. Mercado de Letras. 2003.

MATTELART, Armand. *Comunicação-mundo: história das ideias e das estratégias*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTE MÓR, W. *Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices*, in B. Cope; M. Kalantzis (Eds) *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2015.

PAIVA, V.L.M. O *Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa*. In LIMA, D.C. de (Org.) *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. Parábola. (2009).

QUIRINO, R.S. *Onde fica a Língua Inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira*. In. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas. Pontes. 2015.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica- linguagem Identidade e a Questão Ética*. São Paulo. Parábola, 2004.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, (Estratégias de ensino).

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA DA *FAMÍLIA* E DA *SEXUALIDADE* NO LIVRO DIDÁTICO *ALIVE! 6* E O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA ANÁLISE À LUZ DA GDV E DOS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Antonio Soares da Silva Júnior ¹

Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti ²

INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental é culturalmente baseada pela ideia de superioridade e de dominação masculina. As práticas escolares, por sua vez, não poderiam ser diferentes já que estão conectadas social e culturalmente a esta cultura. Assim, através de suas práticas curriculares, comumente disseminam e reproduzem a noção de que a feminilidade ou qualquer outro comportamento diferente seja repudiado ou oprimido.

A linguagem é o principal mecanismo para (re)produção de discriminação ou preconceito. Desse modo, as aulas de línguas tornam-se um espaço que possibilita a problematização e discussão da sexualidade, uma vez que nela identidades e significados são negociados nas interações discursivas nas quais os sujeitos se engajam. Dessa mesma maneira, as identidades são marcadas e negociadas no livro didático que, que no que lhe diz respeito, naturaliza o silenciamento de minorias através do poder da ideologia dominante. Em consequência disso, o Livro Didático (doravante LD)

¹ Pós-graduando em Linguística Aplicada ao Ensino na Universidade Cândido Mendes. silva_jnior@yahoo.com - <http://lattes.cnpq.br/3805667532726662>

² Professora Dra. do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Quixadá. mclara54@gmail.com.
<http://lattes.cnpq.br/4322684162403755>.

acaba tomando a heterossexualidade como modelo único de exercer a sexualidade.

Este estudo está baseado nos Novos Estudos do Letramento (doravante NEL), já que este campo teórico advoga a centralidade do aspecto ideológico na análise dos letramentos. Além disso, esta pesquisa compreende o LD como mecanismo de propagação do modelo de dominação heteronormativo ao investigar os recursos linguísticos e imagéticos que constroem os sentidos de família a partir da unidade 3 do LD *Alive! 6*, destinado ao ensino de Língua Estrangeira (doravante L2) para o 6º ano do ensino fundamental II. Como também, através dessa investigação, verificar a veracidade da isenção de estereótipos e de discriminação de orientação sexual como um dos critérios para a seleção do LD (BRASIL, 2011).

O artigo está dividido em quatro seções. A primeira discorre sobre os Novos Estudos do Letramento, a segunda versa sobre os princípios da Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006), a terceira aborda os aspectos metodológicos desta pesquisa e, por fim, na quarta seção analisaremos os recursos linguísticos e visuais presentes na unidade 3 — *We are family* — do LD *Alive! 6*.

NEL — Novos Estudos do Letramento

Na contemporaneidade, o conceito de letramento nasce como um mecanismo para explicar o impacto da leitura/escrita em todas as esferas de atividades ou como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Assim, os NEL baseiam os aspectos e os impactos do uso da língua sob uma perspectiva sociocultural, não se limitando somente à aquisição de técnicas ou habilidades, mas se referindo à apropriação da leitura e da escrita em diversos contextos sociais e culturais levando em conta as práticas sociais que os indivíduos participam.

Com o texto *Literacy in Theory and Practice*, Brian Street (1984) torna-se um dos principais representantes dos NEL. A partir dessa obra e de estudos fundamentados na etnografia enquanto metodologia, os NEL formulam as concepções de letramento

autônomo e de letramento ideológico, modelos significativos para este campo teórico. O modelo autônomo, ou modelo tradicional, considera a leitura e a escrita apenas como uma habilidade prática e individual do sujeito, em outras palavras, desconsidera o contexto sociocultural do sujeito. Para desafiar este modelo hegemônico, os NEL propõem o modelo ideológico, que associa a prática de leitura e escrita com a cultura do indivíduo, com as relações de poder, com a ideologia e com as identidades que o permeiam. De acordo com este segundo modelo, o letramento é influenciado, reformulado ou moldado a partir do contexto que estiver inserido.

No texto *What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice*, Street (2003) considera o termo letramento, sob a visão ideológica, “problemático” uma vez que este termo estava carregado de pressuposições ideológicas e políticas. Por conta disso, surgiu outra importante distinção para os NEL, a diferenciação entre práticas de letramento e eventos de letramento. A prática de letramento está relacionada aos “modos culturais de utilização da escrita” (STREET, 1984 apud KLEIMAN, 1995), isto é, as formas de pensar e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Os eventos de letramento, por sua vez, podem ser definidos como as atividades ou ocasiões comunicativas em que a leitura e a escrita são protagonistas nos processos interacionais entre os participantes, ou seja, situações sociais reais em que a leitura e a escrita assumem um papel central.

Diante das considerações feitas, cabe situarmos este trabalho no modelo ideológico proposto por Street (1984 apud KLEIMAN, 1995), tendo em vista que objetivamos através da investigação de recursos imagéticos, questionar as relações ideológicas construídas a partir dos sentidos presentes nos conceitos de *família* e de *sexualidade* do livro didático *Alive! 6*, focalizando na prática de letramento escolar e no evento do ensino língua estrangeira. Na próxima seção, discutiremos sobre a metafunção representacional a partir da GDV — Gramática do Design Visual (GDV) e da Gramática Sistemico-funcional (GSF).

A dimensão representacional na GDV

Por ter como objetivo principal estudar a língua nas situações reais de interação, a LSF — Linguística Sistêmico-Funcional — sempre analisa o *texto* em situações reais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), isto é, para se alcançar a interpretação do texto é preciso que haja a interpretação do contexto de situação, de cultura e da sistemática relação entre texto e contexto.

Na mesma direção da concepção sistêmico-funcional, Kress e van Leeuwen (2006) adotam o pensamento de Halliday no que diz respeito à gramática como um mecanismo para compreender/representar, interagir e organizar o mundo. Além disso, os autores defendem a importância do letramento visual, assim, esta proposta extrapola o limite da linguagem estabelecendo uma perspectiva multimodal que envolve os significados de imagens e diagramas. Considerando essas influências hallidayanas, chega-se à Gramática do Design Visual — GDV —, teoria que se encontra na obra *Reading Images: the grammar of visual design* que compreende que a linguagem visual é influenciada pelo contexto de cultura e, apesar da crença generalizada, não é uma linguagem “universal e transparente” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A GDV ocupa-se com textos como: obras de arte, mapas, cartazes, páginas em diferentes gêneros. O acesso a esses textos se dá através da inter-relação com o modelo metafuncional proposto por Halliday. Assim, as metafunções para a GDV estão divididas na seguinte terminologia: a) *função representacional* — responsável pela construção visual da representação dos eventos, dos participantes e das circunstâncias em que ocorrem os acontecimentos; b) *função interativa* — onde os recursos visuais são responsáveis pela construção da natureza das relações dos participantes; c) *função composicional* — se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem” (UNSWORTH, 2004. p. 72).

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho se dá a partir do questionamento das relações ideológicas através da investigação de recursos imagéticos, dedicamo-nos ao estudo das funções que permitissem a representação das experiências para construção de

sentido: a função representacional, estabelecida por Krees e van Leeuwen.

Para a função representacional, proposta por Krees e van Leeuwen, há estruturas visuais que possibilitam a construção da experiência de mundo dos indivíduos. Assim, as representações visuais são realizadas a partir de dois tipos de padrões em termos de estruturas: as narrativas e as conceituais. No primeiro, os participantes podem estabelecer relação entre si ou praticar alguma ação ou evento. Com isso, as narrativas enquadram-se na experiência do mundo material, e seus participantes estabelecem uma relação transitiva descrita através de vetores indicadores de suas ações, ou seja, um participante faz algo a alguém em alguma circunstância. No segundo padrão, os participantes podem ser mostrados de maneira mais global sem executar ou sofrer alguma ação, só significando ou apresentando certas características individuais ou coletivas. Dessa forma, as estruturas conceituais não possuem relações vetoriais na sua composição, e estão inseridas na experiência relacional de mundo. Feito as considerações acerca da GDV, na próxima seção, abordaremos os aspectos metodológicos e o *corpus* desta pesquisa.

METODOLOGIA

Por serem, os NEL e a GDV, abordagens em que a relação entre texto e contexto se faz necessária, nesta seção, inicialmente, estão apresentados dados a respeito do *corpus*, a fim de informar sobre o contexto em que os textos analisados aparecem. Na sequência, estão descritos os procedimentos da análise do *corpus*.

CORPUS

A coleção *ALIVE!* é composta por quatro volumes para o ensino de Inglês do 6º ao 9º ano. Foi escolhido para esta análise o *Alive! 6*, utilizado desde 2014, para o ensino de L2 no 6º ano do Ensino Fundamental II nas escolas brasileiras. Os critérios que delimitaram o corpus em estudo basearam-se na seleção da unidade

do livro que retratassem o modelo de família ou sexualidade, tendo em vista que o objetivo deste trabalho é investigar os recursos imagéticos usados para família e sexualidade no LD. Após a aplicação de critérios que delimitaram o *corpus* em estudo, focalizamos a análise na unidade 3 do LD — *We are family* — a fim de constatar qual modelo de família e de sexualidade é abordada em recursos imagéticos presentes nesta unidade.

PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE VISUAL

A análise linguística e visual do *corpus* foi realizada em duas etapas: a) organização dos dados imagéticos que fizessem menção ao modelo de família e sexualidade presente na unidade 3 do LD e b) análise dos elementos visuais que representassem a família e as sexualidades. Para esta, utilizamos a categorização da função representacional proposta por Krees e van Leeuwen (2006) a partir de dois tipos de padrões em termos de estruturas: as narrativas e as conceituais (2006).

Na primeira etapa, o passo inicial foi constatar a padrão visual de representação conceitual no *corpus*. A segunda etapa teve por finalidade a análise da representação conceitual na função representacional proposta por Kress e van Leeuwen. A partir dos dados obtidos, foi discutida, com base no modelo ideológico de letramento a presença de letramento normativo e dominante presente no ensino de L2.

A ANÁLISE DOS CONCEITOS DE FAMÍLIA E DE SEXUALIDADE DO LIVRO ALIVE! 6

O Governo Federal, idealizando promover a cidadania para a comunidade LGBT, criou, em 2004, o Programa Brasil sem Homofobia. Este documento destaca a importância de formação de equipes para avaliar os livros didáticos e eliminar qualquer aspecto discriminatório ou opressor. Além deste programa, o Guia do Livro didático do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) assegura que

o LD deve ser “isento de estereótipos e preconceitos [...] de orientação sexual” (BRASIL, 2011, p. 16).

De acordo com Menezes (2014), livro *Alive! 6* “atendeu a todos os requisitos do edital do PNLD do MEC e foi um dos três selecionados para distribuição gratuita em escolas públicas desde 2014”. Além disso, de acordo com a autora do livro, o projeto gráfico apresenta imagens que circundam a sociedade e que representam diferentes etnias e grupos sociais. No entanto, a unidade 3 do livro não aborda as sexualidades homoeróticas de forma problematizadora ou, ao menos, as mencionam linguisticamente. Como os significados presentes no LD estão sempre a serviço do poder dominante, as práticas de letramento escolar também estarão sempre servindo ao ‘letramento dominante’ (KLEIMAN, 1995), pois ‘todas as práticas de letramento são [...] aspectos das estruturas de poder numa sociedade’ (STREET, 2003). Assim, ao perpetuar padrões sexuais heteronormativos, o LD contribui para o silenciamento para as sexualidades homoeróticas e para outros tipos de família que não são constituídos a partir da união heterossexual e, portanto, serve como mecanismo de validação da estrutura hegemônica heterossexual.

De acordo com Krees e van Leeuwen (2006), no LD não só a linguagem verbal constrói identidades, mas também a visual, destacando, assim, a importância dos recursos imagéticos na construção do significado. Pensando nisso, a unidade 3 do livro *Alive! 6* é iniciada por uma imagem que apresenta diferentes famílias (MENEZES; BRAGA, 2015). O contexto mais amplo no qual as imagens estão inseridas é o casamento, instituição historicamente heterossexual, o que afirma a deslegitimação e o silenciamento das sexualidades homoafetivas.



Imagem 1 (MENEZES; BRAGA, 2015, p. 44)

Nessa imagem inicial, temos nas duas últimas fotos, padrões narrativos que são orientados por vetores, realizados visualmente através dos processos reacionais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 64). O participante é percebido como que reagindo ao que olha mais do que executando uma ação. Passa a ser o que Kress e van Leeuwen chamam de *Reacteur*, pois o participante reage àquilo que vê, e o que é visto é chamado de *Fenômeno*. Nestas narrativas visuais da Imagem 1, percebemos que os *Atores* dos processos reacionais estão sempre na ‘matriz heterossexual’ (BUTLER, 2003).

Apesar destes padrões narrativos, percebemos a proeminência de padrões conceituais que são, por sua vez, estáticos desprovidos de orientações vetoriais e são representados significando algo de forma atributiva, a que ou a quem podemos atribuir valor, isto é, os participantes se apresentam “apenas sendo” alguma coisa, e se relacionam apenas de forma taxonômica. Percebemos na *Imagem 1* que os participantes se enquadram numa categoria superior: a família modelo. Essa categoria pode ser sugerida pela unidade do livro, e se realizar explicitamente ou não. Kress e van Leeuwen (2006, p. 81) nomeiam essa taxonomia como ‘*Covert Taxonomy*’, já que pode ser percebida através das similaridades entre os subordinados. Esse tipo de padrão conceitual classificacional também ocorre nas imagens das atividades das páginas 47 e 57 no livro *Alive! 6*.

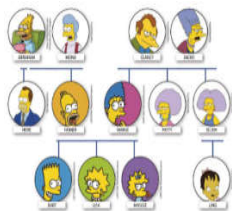


Imagem 2
(MENEZES; BRAGA, 2015, p. 47)



Imagem 3
(MENEZES; BRAGA, 2015, p. 57)

Esse tipo de taxonomia, *Covert Taxonomy*, pode ser percebido implicitamente nestas imagens propostas em atividades através de árvores-genealógicas que ocorrem no decorrer da unidade 3 — *We are family* — do LD, que tendenciam de forma velada ao perpetuamento do modelo binário heteronormativo, ao silenciamento de outros modelos de família, e a exclusão das sexualidades homoafetivas. É notório que as imagens priorizam a representação da estrutura heterossexual, comprovando assim, que mesmo de forma subtendida, a ‘linguagem é falocêntrica e, (re)produz preconceitos e desigualdades em relações aos sujeitos que rompem as fronteiras das normas de gênero e de sexualidade’ (BUTLER, 2003). Sabemos que a linguagem não é neutra, por isso, em todas as práticas discursivas, identidades são priorizadas em detrimento a outras, e este silenciamento não poderia ser diferente neste evento de letramento em L2.

A partir dessa construção de sentidos que promove o silenciamento, percebe-se que o LD possui um papel central no ensino de L2, já que muitas vezes é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. Por conta disso, os significados presentes no LD disseminam verdades tidas como absolutas, que não devem ser refletidas ou questionadas. Historicamente, isso acontece, porque a educação sempre foi um instrumento de regulação, que reproduzia identidades de acordo com a ideologia ou com o letramento dominante.

O livro *Alive! 6* produz discursos e sentidos que propagam valores, constrói identidades por meio dos conhecimentos tomados como relevantes, representando através de recursos linguísticos e imagéticos a ideologia dominante. Apesar de o livro propor e apresentar etnias e grupos sociais diversificados, o LD reproduz uma lógica hierárquica e heteronormativa para garantir a manutenção da matriz heterossexual (JUNQUEIRA, 2012). Consequentemente, o LD pode persuadir na construção dos sentidos e na construção das identidades dos estudantes, permitindo que algumas destas identidades sejam ignoradas, em detrimento de outras, aquelas que no caso das identidades sexuais, não se enquadrem na ‘heterossexualidade compulsória’ (BUTLER, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modernamente, ao passo que a visibilidade e o empoderamento dos sujeitos homoafetivos aumentam, a violência contra estes indivíduos cresce incessantemente. Isto tem contribuído para violentos processos de exclusão social dessas pessoas, expressos, por exemplo, nas problemáticas relacionais e familiares; na evasão escolar e baixa escolaridade; no frequente despreparo técnico e profissional; na discriminação no mercado de trabalho; na vulnerabilização e nas violências, tanto social quanto institucional. Por toda essa carga negativa, essa comunidade se mantém numa posição marginalizada, omitida e silenciada. Estes fatos refletem-se na Escola, pois sendo um espaço que serve à ideologia dominante, naturalizam preconceitos e discriminações através de diversos discursos, do seu currículo, do LD e dos próprios professores, que por desconhecerem as multidimensões da sexualidade, contribuem veementemente para imortalizar a homofobia. Esta pesquisa torna-se relevante, pois é necessário entender a relação intrínseca entre linguagem e sociedade e compreender como esta pode incluir e excluir indivíduos ao se tornar uma ferramenta para reprodução de preconceitos.

A partir dessa conjuntura sociocultural, procuramos evidenciar através dessa investigação dos recursos imagéticos, como o LD

Alive! 6 constrói os sentidos para os conceitos de família e de sexualidade. Com isso, sinalizamos a necessidade de mais pesquisas nesta direção, para que possamos compreender a relação intrínseca entre a prática de leitura e escrita com a cultura do indivíduo, com as relações de poder, com a ideologia e com as identidades que o permeiam. Os resultados da análise visual demonstram que, apesar dos esforços do Governo Federal e do Ministério da Educação e Cultura para diminuir a discriminação a indivíduos não heterossexuais, ao silenciarem as sexualidades que não condizem com a matriz heteronormativa, estes continuam contribuindo com a homofobia e com o *bullying* escolar. Conclui-se que, a unidade 3 do livro *Alive! 6* caracteriza-se por uma visão heteronormativa, não atendendo a todos requisitos propostos pelo PNLD pois ao ignorar a homoafetividade, ela não se apresenta “isento de estereótipos e preconceitos [...] de orientação sexual” (BRASIL, 2011, p. 16).

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Programa Brasil sem homofobia*. Brasília: Secretaria de Saúde, 2004. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf. Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. *Guia do livro didático PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-dolivrodidatico>. Acesso em 20 abr. 2017.

BUTLER, J. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

HALLIDAY, M. A. K; MATTHIESSEN, C. M. I. C. *An introduction to functional grammar*. 3th. ed. London: Arnold, 2014.

JUNQUEIRA, R. D. “Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar”. In: MISKOLCI, R. e PELÚCIO, L. (Org.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: MAGALHÃES, I. *Os significados do letramento: uma nova*

perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

MENEZES, V.; BRAGA, J. *Alive!: inglês, 6º ano : anos finais: ensino fundamental*. 3 Ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

MENEZES, V. *Alive! Ensino de Inglês vivo e vivido*. Revista Eventos Pedagógicos, v.5, n. 1 (10 ed.), p. 29–37, jan/maio, 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1386>. Acesso em 20 abr. 2017.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69 – 92.

STREET, B. *Literacy and multimodality*. 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em 20 abr. 2017.

UNSWORTH, L. *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. New York: Open University Press, 2000.

A EFETIVIDADE NA APLICAÇÃO DE LINGUÍSTICA COMPARADA AO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Eliaquim Souza Silva¹

Naiane Rocha Mendes²

Pedro Henrique Pereira³

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de línguas estrangeiras, principalmente língua inglesa, há muito tempo vem sofrendo críticas com relação às práticas em sala de aula e configurações que o ensino apresenta. O descrédito dado ao componente se dá por diversos fatores: em um artigo publicado pela British Council em 2015, foi apontado que o inglês ocupa uma posição marginalizada na grade curricular e isto se evidencia, por exemplo, na etapa de distribuição de carga horária, sendo que essa língua recebe uma quantidade menor de horas-aula com relação às demais disciplinas e acaba ocupando os horários menos privilegiados o que desmotiva seu ensino e aprendizagem. Dentre as dificuldades apontadas para o ensino, há a falta de relação entre o componente e os contextos e necessidades dos alunos, a dificuldade no planejamento das aulas, a escassez de recursos

¹ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV – Jacobina. Email: kimsouza118@gmail.com – Graduando em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878346096057918>.

² Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV – Jacobina. Email: naianerocham@gmail.com – Graduanda em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9649310796877363>.

³ Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. Email: ppereira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0371030414737624>.

didáticos visto que os materiais encontrados não dão conta de suprir as necessidades de aprendizagem e por isso os professores precisam buscar e produzir materiais para além dos livros; a desvalorização e baixa remuneração dos profissionais de ensino e a má formação dos professores.

São muitas as críticas realizadas com relação ao ensino de língua inglesa, impulsionadas por esse quadro de desprivilegio em diversos campos. É comum encontrar falas apontando que o Inglês ensinado nas escolas não supre as necessidades de formação dos aprendizes, estando limitado apenas à parte gramatical ou ao ensino instrumental da língua, conforme evidencia Almeida-filho (2001), quando se refere ao ensino de inglês como “quase que só para leitura”. Todo este quadro é frequentemente direcionado apenas à figura do professor, sujeito responsável por aplicar as aulas.

Nas universidades, muitos graduandos, estando cientes de todo o contexto apresentado, preocupam-se com a sua formação prática. Na grade curricular do ensino superior, é perceptível um volume maior de componentes teóricos voltados para práticas de ensino, tal preocupação faz com que o crédito às disciplinas teóricas decaia. Nos corredores das instituições é comum escutar que não há necessidade de determinadas disciplinas teóricas para a formação docente tais como linguística aplicada e linguística comparada, pois, no contexto de aplicabilidade, não há espaço para o conteúdo fornecido por elas e, logo, deveriam ceder o espaço para componentes voltados para práticas educacionais.

A fim de contra argumentar estas ideias, o presente artigo tem como objetivo enfatizar a importância da linguística comparada para o ensino de língua estrangeira como uma forma de auxiliar a compreensão e aquisição de língua inglesa para aprendizes brasileiros, expondo situações em que o uso dos conhecimentos de linguística comparada possibilitou explicar o porquê de as línguas, apesar de se diferenciarem, possuírem aspectos semelhantes.

Cohen (2012), num estudo envolvendo traduções, aponta a extrema relevância do uso da língua materna como referência para o uso das diferentes competências em língua estrangeira nos estágios

iniciais de aprendizagem. Em consonância, Antunes (2007) observa que quando o aprendiz já adquire as configurações da sua língua materna ao entrar em contato com uma língua estrangeira, isto se torna útil, facilitando a aquisição de conhecimento da língua alvo. Deste modo, a importância de estabelecer relações entre a língua estrangeira e a língua materna é evidente na aprendizagem de uma LE, visando sua compreensão e domínio, auxiliando no processo de compreensão do uso de palavras estruturalmente semelhantes em língua materna e estrangeira. Assim, o ensino de cognatos e falsos cognatos estimulando sua compreensão e distinção é essencial para estudantes no estágio inicial de aprendizagem e se mostra mais eficaz quando mediados pela linguística comparada, suplementando os conteúdos oferecidos pelo material didático.

MÉTODO

Como abordagem metodológica empregamos a pesquisa qualitativa tendo em vista o cunho exploratório deste estudo e a pesquisa bibliográfica. Logo, o artigo é baseado em materiais já publicados reunindo informações relacionadas ao tema em questão e os objetivos não estão voltados para a resolução de um problema, mas para a expansão do conhecimento e apresentação de ideias relacionadas à aplicação de linguística comparada ao ensino de LE. Foi realizado ainda um estudo piloto, visando a testagem do plano de aula desenvolvido. O estudo envolveu cinco participantes, sendo estes estudantes universitários aprendizes de inglês básico I e língua inglesa instrumental, componentes para o qual o conhecimento de vocabulário é imprescindível bem como a compreensão de cognatos e falsos cognatos. As principais referências para a produção deste artigo são o plano de aula supramencionado, desenvolvido por nós, aplicado como estudo piloto para reunião de dados e produção do presente artigo. Somados ao plano, as contribuições de Antunes (2007), Brandão & Vitorino (2012), Cohen (2012), Costa et al. (2008), José (2011), Piletti (2001) e Silveira (2014) são bases para as explorações aqui realizadas.

A LINGUÍSTICA COMPARADA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No “Contexto brasileiro de ensino de língua estrangeira” um dos grandes problemas é a indiferença dos aprendizes com relação às línguas oferecidas nas grades curriculares, majoritariamente à língua inglesa. José (2011) em um artigo voltado para a motivação no processo de aprendizagem de língua inglesa, aponta que uma das perguntas mais comuns por parte de aprendizes é “Para que eu vou estudar outro idioma se eu nunca vou sair do Brasil?”. Esse questionamento conduz a compreensão que para alguns estudantes não há um senso de propósito em aprender outras línguas principalmente em contextos de menor contato com línguas estrangeiras onde o idioma materno se faz suficiente para viver e se comunicar. Além deste, um argumento comumente utilizado é de que, conforme Silveira (2014) relata, o Português brasileiro e o Inglês são muito diferentes em diversos aspectos envolvendo forma, pronúncia, tonicidade, entre outros, e não possuem conexões entre si e isto torna a aprendizagem quase impossível.

Com relação aos dois argumentos supracitados, o primeiro deles é complexo para debate tendo em vista a subjetividade dos propósitos de aprendizagem, estes que variam de aprendiz para aprendiz e são influenciados por diversos fatores, sejam estes o contexto social, a motivação ou os desejos e planos de vida almejados pelos estudantes, que podem criar uma não necessidade de conhecimento de outra língua. Pode ser argumentado, porém, que um vasto conhecimento linguístico amplia a visão de mundo de quem o possui propiciando o acesso a diversas culturas e benefícios advindos deste. Um dos pontos mencionados pelos Parâmetros curriculares nacionais com relação a isto se dá pela contribuição na formação da identidade cidadã dos indivíduos advinda da ampliação do conhecimento cultural.

O segundo, que aponta as línguas como distintas, pode ser debatido com base na linguística comparada a partir da teoria na qual as diversas línguas são originadas de uma protolíngua e classificadas em famílias linguísticas a partir de suas derivações e características

em comum. Teorias, como a da *Gramática Universal*, de Noam Chomsky (1966), a qual aponta que o ser humano seria equipado de um dispositivo linguístico que funcionaria para qualquer idioma e o *Curso de linguística geral*, de Ferdinand Saussure (1916), que explica os diferentes modos de se relacionar a um mesmo objeto através da linguagem apontando a língua como um sistema arbitrário, são também eficientes para explicar a questão das diferenças e semelhanças entre as línguas. Pensando a aplicação dos conhecimentos de linguística aplicados ao ensino de língua estrangeira na sala de aula apresentaremos na próxima seção uma situação com possíveis abordagens em que o uso de Linguística Comparada se mostra eficiente.

O descrédito do ensino é frequentemente direcionado à figura dos professores, considerados como peças fundamentais no processo de aprendizagem e bombardeados de críticas no que se refere à sua formação e competência. Apesar da visão negativa direcionada a esta classe profissional, conforme aponta José (2011), os professores de língua têm procurado, há tempos, métodos e técnicas para despertar o interesse dos alunos pelo estudo do idioma. A atuação do professor se torna uma ferramenta fundamental para a mudança do quadro de desinteresse se voltada para este papel, assim, com o uso de técnicas, ferramentas e abordagens diversas o professor se torna um forte mediador do ensino.

A LINGUÍSTICA COMPARADA NA IDENTIFICAÇÃO E DISTINÇÃO DE COGNATOS E FALSOS COGNATOS

Para o uso de linguística comparada ser feito eficientemente, recorreremos ao plano de aula enquanto ferramenta. De acordo com Piletti (2001), o plano de aula é a sequência do que será desenvolvido no dia letivo. Nele são sistematizadas as atividades que serão desenvolvidas no período de interação entre alunos e professores. Costa *et al.* (2008) aponta ainda que o plano deve ser elaborado de modo que os alunos possam perceber a relevância do conteúdo ensinado, seja historicamente, no cotidiano ou para o seu futuro. Deste modo o planejamento das aulas se mostra essencial

para a estruturação e construção dos conteúdos de maneira eficiente. O plano desenvolvido por nós teve por finalidade ressaltar a importância de palavras cognatas na compreensão de textos para aqueles que não possuem um vasto vocabulário ou domínio suficiente da língua inglesa, além de tentar explicar que a relação entre inglês e português, dois idiomas pertencentes a famílias linguísticas distintas, sendo a Língua inglesa de família germânica e a língua portuguesa da família românica, possuem em comum algumas palavras derivadas do latim.

Brandão e Vitorino (2012) em *Fundamentos da Linguística comparada*, reúnem informações relacionadas à história e contribuição dos estudos em linguística comparada, com base em uma de suas propostas, que tem como objetivo uma simples comparação considerando a distribuição correspondente às famílias linguísticas de Línguas Germânicas, Línguas Românicas, Latim e Grego, foi elaborada uma atividade, na qual os participantes deveriam distinguir a relação entre cognatos e falsos cognatos compreendendo o porquê das palavras em diferentes idiomas possuírem relação de semelhança, de modo que esta algumas vezes se dá apenas no campo morfológico, fonético e outras também no semântico.

Na primeira proposta da atividade foi solicitado que os participantes realizassem a leitura do texto “*Jobs for 15-years-olds: How to find your first job? A guide to landing your first part-time job*” (em apêndice), com o propósito de explorar os conceitos de cognatos e falsos cognatos, ativando os conhecimentos adquiridos previamente pelos participantes, por meio da exposição dos conceitos anterior à leitura, sobre a explicação histórica da linguística comparativa em que o português e o inglês, apesar de distintos, tiveram influências do latim, idioma utilizado pela Igreja no processo de colonização e difusão do cristianismo. Assim, algumas palavras, em ambas as línguas, possuem estruturas similares tanto em nível fonético quanto morfológico e sintático. Em seguida, foi exposta uma tabela comparativa com lacunas para serem completadas com palavras do texto na Língua Inglesa, acompanhadas dos seus significados em Língua Materna, para que os estudantes pudessem

estabelecer relações entre as palavras do inglês e seus correspondentes em português, classificando-as em cognatos verdadeiros ou falsos.

Quatro outras questões objetivas com frases retiradas do texto foram desenvolvidas e aplicadas. Nelas, os participantes assinalaram o significado das palavras destacadas na frase em Língua Inglesa de acordo com o seu real contexto de aplicação em Língua Portuguesa (Ver apêndice). Na fase de aplicação, os participantes receberam a atividade dividida em três questões e foi estabelecido um tempo de 24 horas para que respondessem. Após a leitura, foi solicitado que sublinhassem os cognatos e os falsos cognatos no texto, a partir dos resultados observou-se que os participantes apresentavam dificuldades para responder a atividade voltada para o reconhecimento de cognatos e falsos cognatos, sendo que parte dessas palavras contidas no texto não foi localizada por eles.

Na tabela aplicada, semelhante à apresentada na pesquisa de Brandão e Vitorino (2012), os integrantes deveriam organizar as palavras sublinhadas na questão anterior para preencher as lacunas composta de três colunas, divididas em: 1. Cognatos, 2. Falsos Cognatos e 3. Significado em Língua Materna. As dificuldades constatadas na primeira questão foram apresentadas também na resolução desta.

Os conceitos de cognatos e falsos cognatos foram então apresentados novamente utilizando uma abordagem diferente: a explicação da derivação e dos empréstimos de vocabulários linguísticos e apresentando exemplos de palavras destes tipos. Em seguida, foi aplicada uma última questão de múltipla escolha na qual deveriam ser destacadas as palavras que correspondessem a cognatos ou falsos cognatos com relação à apresentada em língua materna.

A aplicação do plano demonstra não só a importância do planejamento, mas da autonomia do professor com relação ao livro didático, de forma que o uso dos conhecimentos adquiridos em sua formação se tornem essenciais na sua prática docente e no seu posicionamento de pesquisador, a fim de utilizar, sempre que possível e necessário, estratégias para melhorar a qualidade da

aprendizagem. Por meio do uso dos conhecimentos em linguística comparada o conteúdo trabalhado foi enriquecido possibilitando uma compreensão mais completa do tema.

CONCLUSÃO

A partir da discussão e das propostas apresentadas neste artigo, podemos perceber a relevância do componente de linguística comparada, sendo este responsável por transmitir conhecimentos necessários e aplicáveis na prática docente, essencial para a formulação dos planos utilizados como base para a produção deste artigo. Os problemas levantados com relação ao ensino de LE e a relevância da linguística comparada que desencadearam a pesquisa realizada aqui, quando confrontados com os pressupostos e ferramentas da linguística comparada, são facilmente solucionáveis desde que tais conhecimentos sejam adequadamente aplicados para os propósitos definidos.

As soluções propostas nos planos de aulas para o ensino de língua estrangeira reforçam a relevância do componente curricular para o preparo dos professores, dada a insuficiência do conteúdo de materiais didáticos em resolver as demandas surgidas no contexto de sala de aula. Todavia, não estamos afirmando aqui que, sem o uso da Linguística Comparada, as situações e os argumentos enfrentados permaneceriam sem resolução. Apenas apresentamos esta como uma alternativa, demonstrando a eficiência e importância dos conhecimentos neste campo para solucionar questões voltadas ao ensino de LE.

O campo de linguística comparada vai muito além das situações e conceitos aqui apresentados, logo, os graduandos ao conhecer os seus vieses estarão mais preparados para as práticas docentes e aptos para empregar os conhecimentos de linguística comparada no ensino de Língua Inglesa. Faz-se evidente que as pesquisas em Linguística Comparada continuem e se voltem cada vez mais às práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora?* São Paulo: Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001, p.15-29.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.* São Paulo: Parábola, 3º ed. 2007.

Castro, P.A.P.P.; Tucunduva C.C; E.M. Arns. *A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente.* ATHENA – Revista Científica de Educação, v. 10, n 10, 2008.

COHEN, Andrew D. *The Use of Translation Strategies in Coping with Language Learning Difficulties.* Revista francesa de linguística aplicada, 2001/1 (Vol. VI), p. 99-105.

COUNCIL, British. *O ensino de inglês na educação pública brasileira.* São Paulo: British Council, 1º ed. 2015.

DUCHOWNY, A.T; BRANDÃO, J.L; VITORINO, J.C; COELHO, S.M. *Fundamentos de Linguística Comparada.* Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2012.

JOSÉ, Elisson Souza de São. *A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais.* In: Revista de Estudos Linguísticos e Literários do curso de letras - UNIFAP, Macapá, v. 1., n. 1, p. 189-204, janeiro a junho, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/221/n1saojose.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral.* 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/piletti_didatica-geral.pdf. Acesso em: 15 de Janeiro de 2018.

SILVEIRA, Rafael. *Diferenças de Pronúncia entre Inglês e Português.* Disponível em: <<http://inglesagora.blog.br/diferencas-de-pronuncia-entre-ingles-e-portugues/>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

SOUSA JÚNIOR, M. G; DANTAS, D. B. *O ensino da gramática de língua inglesa com base na gramática da língua portuguesa.* In: I CONEDU, 2014, Campina Grande. Anais I CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2014. v. 1.

APÊNDICE

PLANO DE AULA — “Tabela comparativa na análise de cognatos e falsos cognatos”

Componente: Língua Inglesa.

Turma: 9° (nono).

Duração: 4 (horas) no período de duas semanas.

Tópico: Cognatos e falsos cognatos.

Objetivos:

Explorar a importância de palavras cognatas para a compreensão de textos para aqueles que não possuem um vocabulário vasto de Língua Inglesa.

Reforçar a importância da distinção entre cognatos e falsos cognatos.

Tornar clara a relação entre Inglês e Português, duas línguas consideradas sem relação entre si pela maioria das pessoas.

Recursos: Foram utilizados livros didáticos, aparelhos eletrônicos e quadro branco.

Conteúdos: (O que os estudantes irão aprender?)

Conteúdo 1: Diferença entre cognatos e falsos cognatos.

Conteúdo 2: Porque as palavras em línguas diferentes possuem semelhança.

Conteúdo 3: Qual a diferença entre Cognatos e Falsos Cognatos.

Avaliação : Por meio da participação nas aulas e atividades em e extra-classe.

Direções:

Passo 1: Explicar os conceitos de cognatos e falsos cognatos trazendo à tona a explicação histórica em linguística comparada na qual as duas línguas possuem um ancestral comum do qual algumas palavras mantiveram as configurações, assim, possuem

similaridades; expor uma tabela comparativa de palavras em ambas as línguas (Inglês e Português).

Passo 2: Apresentar um texto retirado do livro didático solicitando aos estudantes que leiam e destaquem as palavras cognatas que localizarem a partir da leitura.

Passo 3: Solicitar aos estudantes a elaboração de um quadro relacionando as palavras em Inglês aos seus correspondentes em Português classificando-as em cognatos ou falsos cognatos.

REFERÊNCIA:

CHEQUI, Wilson. *Língua estrangeira moderna*. Ed. SM, 1º edição, São Paulo, 2012.

ANEXO:

Activity

Sublinhe os cognatos e falsos cognatos no texto "Jobs for 15-years-olds: How to find your first job?" Abaixo.

Jobs for 15-years-olds: How to find your first Job?

“A guide to landing your first part-time job”

Finding work when you are 15 isn't easy, but many people begin working in their teens. Whether you need cash to help support your family, hang out with you friends or buy that new phone you've been eying, we'll discuss some of the issues then job hunters face, and some of your options.

When you're 15, you fall into a grey area; some states allow to apply without a worker's permit, and others require it. Your best resource for determining what you will need is your school guidance

counselor. They can tell you what the laws are in your state, and possibly even give you any forms you need to complete.

Learn more about Work Permits & Age Certificates at the U.S. Department of Labor.

Chances are this is your first job, but don't leave "Prior Experience" blank on your applications if you can help it. List any odd jobs you've had, and schools clubs, community groups or church organizations you've been a part of. You might not think that the experience was useful, but you've probably learned things like being a team player and successful attendance. If you're struggling to find the right way to list your experience, ask a relative, teacher or mentor for advice.

If you are legally for employment in your state, you can start applying. Cashier, stock, clerk, bussers, prep cooks and other typical entry-level jobs are most often available in retail and restaurant business, but be sure to let your friends know you're looking for work so they can keep an eye out for opportunities you might otherwise miss. Future job hunting tip: this is called 'networking', which is a fancy way of saying 'talking to people'.

If you aren't legally permitted to work, don't feel like filling out a worker's permit or decide not to enter the race just yet, you can always look into traditional first jobs. Lawn care, babysitting, paper routes, pet sitting and others tasks you can perform for neighbors are a popular way to start your career.

If you don't urgently need the money, consider waiting. Sure, it would be nice to have a little extra cash, but you can always offer to mow someone's lawn for \$20 and then head off to the movies. There's a pretty good chance you'll be working for much of your life if you don't have to rush it, think twice before giving up your study time, social and free time.

There are a lot of things to consider when you're looking for your first job. Talk to your parents and your guidance counselor before you start applying, and make sure that the job you choose is right for this phase of your life.

2. Tendo como base o texto "Jobs for 15-years-olds: How to find your first job?" Classifique as palavras selecionadas como cognatos ou falsos cognatos e adicione seus significados em língua materna organizando-os no quadro abaixo.

Cognatos	Falsos cognatos	Significado em LM

Marque a opção correspondente a tradução em Língua Materna tendo como base os termos destacados:

- a. When someone says they are working “**part-time**”, that someone is saying:
- Parte do tempo. Meio período.
- Tempinho. _____ Tempo
- b. If someone speaks “**your Family**”, that someone is saying about:
- Sua casa. Você.
- Sua escola. _____ Sua família.
- c. If someone asks you to tell them your “**Prior Experience**”, that someone is saying about:
- Sua **pior experiência**. Sua **experiência atual**.
- Sua **experiência anterior**. Sua **primeira experiência**.
- d. If your teacher asks you to make a text about “**your parents**”, she is asking you to write _____ about:
- Seus amigos.
- Seus parentes.
- Seus pais.
- Seus irmãos.

TAREFAS & HISTÓRIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: EFEITOS NA PRODUÇÃO ORAL EM L2

Juliane Regina Trevisol¹

Raquel Carolina Ferraz D'Ely²

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, de modo geral, todo aprendiz de segunda língua³ (L2) quer se capaz de usar a língua com fluência, sem erros, e de forma apropriada em diversas situações reais de uso (ELLIS, 2003). Porém, tal tarefa tende a ser um tanto quanto árdua, ao contrário do que muitos outdoors e propagandas de cursos de idioma propõem, por exemplo. Em contextos de aprendizagem-ensino de L2, muito esforço tende a ser feito pelo professor a fim de dividir o tempo e proporcionar oportunidades suficientes para o desenvolvimento de várias competências da língua-alvo, de modo minimamente autônomo. Com relação à *produção oral em L2* em especial, o pouco tempo disponível em sala de aula tem sido um dos grandes obstáculos para que tal habilidade possa ser desenvolvida adequadamente (APPEL; BORGES, 2011; WEISSHEIMER; CALDAS; MARQUES, 2018). Aliada à escassez de tempo, pouca atenção parece ser dada pelo professor a tal questão, possivelmente

¹ Professora Assistente na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV). E-mails: jtrevisol@uneb.br; julianereginatevisol@gmail.com. Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas (UNIOESTE, Cascavel). Pesquisadora do grupo AQUILES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8198971647749686>.

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina. Email: raqueldely@gmail.com. Doutora em Inglês e Linguística Aplicada (PPGI, UFSC). Coordenadora do grupo de pesquisa AQUILES: Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6108582415836151>.

³ Neste artigo, o termo segunda língua é usado como sinônimo de língua estrangeira (LE), apesar das distinções teóricas conhecidas entre os dois conceitos.

devido às complexidades inerentes à evolução da própria habilidade (WEISSHEIMER, 2007), dentre outros fatores. Portanto, o tempo na sala de aula tende a ser insuficiente e muito há que ser feito para que a L2 se desenvolva integralmente, sobretudo quando se busca um grau mais elevado de proficiência linguística.

Deste modo, oportunidades adicionais de produção oral em L2 se fazem indispensáveis a fim de se fomentar seu desenvolvimento. Isto porque, seguindo uma perspectiva de processamento cognitivo da linguagem, a fala é entendida como uma competência extremamente complexa (LEVELT, 1989), a qual demanda, portanto, atenção e prática para ser desenvolvida. Weissheimer et al. (2018) sugerem, por exemplo, o uso de tarefas orais por meio de *whatsapp* a fim de promover momentos de prática e fortalecimento da oralidade em L2 na sala de aula. Neste estudo, com 27 alunos de inglês (nível básico) de uma escola privada, percebeu-se melhora no desempenho oral dos aprendizes, em termos de precisão gramatical (ou acurácia⁴), após dois meses de atividades e um total de 4 tarefas gravadas em áudio. Deste modo, estudos como este servem de incentivo a outras propostas pensadas para a aprendizagem de línguas, já que fomentam a prática e uso efetivo da L2, especialmente integrando tarefas pedagógicas e tecnologias digitais⁵, estas cada vez mais presentes nas nossas atividades diárias.

A tecnologia, de modo geral, parece estar hoje em todo lugar, integrando nossos afazeres cotidianos nos mais diversos ambientes e para as mais diversas finalidades de uso (i.e., Smartphones, email, Moodle, Whatsapp, Instagram, Skype, YouTube, Spotify, dentre inúmeros outros exemplos). Não há dúvida quanto à sua presença cada vez mais constante na nossa rotina, seja ela de lazer, de trabalho ou de estudo. Considerando-se o contexto educacional, por exemplo,

⁴ Acurácia, entendida como ‘habilidade de evitar erros’, foi medida pelo número de erros por 100 palavras (WEISSHEIMER et al., 2018, p. 24).

⁵ Tecnologia digital é aqui entendida como sinônimo de tecnologia de informação e comunicação (TIC), seguindo Evans (2009). Além disso, está também relacionada ao termo ‘mídia digital’, que se refere, por exemplo, à elementos como a internet, telefones celulares, jogos de computador, televisão interativa, dentre outros (BUCKINGHAM, 2007).

o impacto de certas ferramentas da Web 2.0 — blogs, wikis, sites de mídia social, sites de criação e compartilhamento de vídeo, dentre outros — tem sido evidenciado por pesquisas como revolucionário, devido à crescente quantidade de educadores e aprendizes que tem começado a usar tais recursos (WANG; VÁSQUEZ, 2012). No âmbito de ensino e aprendizagem de L2, de modo especial, entende-se que as tecnologias digitais têm permitido a muitos aprendizes experimentar o processo de aprendizagem de modo diferente, mais interativo e criativo. O uso de certos recursos de comunicação (i.e., chats, forums, videoconferencias, dentre outros) amplia a possibilidade de se interligarem as quatro habilidades-base da L2 (leitura, escrita, fala, e compreensão auditiva), o que possibilita seu melhor desenvolvimento; além disso, ampliam-se as chances de que o uso da L2 seja, assim, mais autêntico e significativo (TUMOLO, 2006; 2015). Porém, muitos ainda são os questionamentos acerca de como incorporar estas novas tecnologias com tarefas para o desenvolvimento de L2 (GONZÁLEZ-LLORET; ORTEGA, 2014), de modo que tal integração seja produtiva a fim de informar ambas as áreas de investigação — de ensino de línguas embasado em tarefas (*task-based language teaching*, TBLT; ELLIS, 2003; VAN DEN BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009) e de aprendizagem de línguas assistida por computador (*computer-assisted language learning*, CALL; CHAPELLE, 2009). Neste sentido, a implementação de tarefas com histórias digitais (HDs) a fim de otimizar a produção oral na sala de aula de línguas aparece como uma alternativa em potencial para preencher esta lacuna — e é esta a proposta da presente pesquisa. Considerando-se o que fora apresentado, a seguinte seção expõe alguns construtos teóricos e estudos relevantes relacionados à questão de produção oral em L2, abordagem de tarefas e histórias digitais, os quais guiaram a proposta de pesquisa posteriormente relatada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos maiores desafios para muitos aprendizes de línguas parece ser, desde sempre, desenvolver a fala na L2, especialmente

em um nível mais elevado de proficiência. Segundo Bergsleithner (2009) a fala é “uma das habilidades linguísticas mais difíceis de ser tratada em sala de aula”, em especial “quando se trabalha com grupos grandes e/ou muito heterogêneos” (p. 114). Tal questão pode ser explicada através de um viés cognitivo: a ação de produzir língua oralmente é entendida como uma habilidade cognitiva complexa (LEVELT, 1989). Tal habilidade requer prática⁶ a fim de ser desenvolvida de forma plena, já que é por meio da prática que uma habilidade complexa consegue evoluir, passando de um processo inicial controlado a um processo automatizado (SCHMIDT, 1990). Neste sentido, praticar a língua — usá-la em contexto, com ênfase maior ao significado da mensagem a ser produzida — é um movimento essencial no processo de aprendizagem de L2. Isso porque, ao produzir a língua, o aprendiz é estimulado a perceber *gaps* linguísticos (*noticing*; SCHMIDT, 1990) entre o que consegue dizer e o que quer dizer, a testar suas hipóteses (experimentar, ver como a língua funciona), e refletir sobre a língua em uso (SWAIN, 1993; 1995). Estes aspectos evidenciam resultados da Hipótese do Output, proposta por Swain (1993), a qual tem sido investigada tanto nas áreas de aquisição de L2 (*second language acquisition*, SLA) quanto de TBLT.

A abordagem de ensino nomeada TBLT segue uma perspectiva que enfatiza um trabalho pedagógico *centrado no aluno*, com individualização instrucional, com ‘aprender fazendo’ (*learn by doing*) possibilitando a este desenvolver autonomia (VAN DEN BRANDEN ET AL., 2009). Além disso, potencializa um aprendizado voltado à *l’educacion integrale*, segundo Long (2015), entendendo a importância de ‘educar o indivíduo por completo’. Por ter uma base teórica solidamente aliada a evidências de pesquisas recentes na área de psicologia cognitiva (em especial de processamento da informação), esta abordagem busca, deste modo, fomentar o aprendizado da L2 por meio de tarefas que demandam uso da língua em contexto real, autêntico, com foco primordial no significado, na construção de sentidos — apesar de garantir espaço

⁶ Entende-se aqui ‘prática’ dentro da perspectiva de teorias de processamento da linguagem.

secundário para foco na forma⁷ (*focus on form*; LONG, 1991), ou seja, para desenvolver aspectos formais da língua também essenciais ao processo de aprendizagem (ELLIS, 2003). Apesar do trabalho pedagógico ser centrado no aluno, o papel do professor é fundamental, uma vez que atua tanto como mediador do processo de aprendizagem, quanto como pesquisador, ao delinear e implementar tarefas na sala de aula, seguindo parâmetros da abordagem, e colaborando assim com o avanço da TBLT como área consolidada de pesquisa em SLA (VAN DEN BRANDEN, 2016).

Por serem entendidas como atividades de sala de aula destinadas a desenvolver a aprendizagem de língua, através das quais os alunos usam a língua, na forma oral ou escrita, com foco no significado (BYGATE, 2015), as tarefas podem ser facilmente conectadas com tecnologias digitais, que também fazem parte do mundo real do aprendiz de L2. Assim, uma conexão possível é a história digital (HD) — uma história curta e envolvente em formato de vídeo, criada a partir da combinação de diferentes modalidades, tais como imagem, música, texto, e narrativa oral (CHRISTIANSEN; KOELZER, 2016, p.2). As HDs têm sido amplamente investigadas nas áreas de Educação e de ensino de línguas (i.e., LAMBERT, 2007; LEE, 2014; ROBIN; MCNEIL, 2012; SADIK, 2008; SMEDA; DARICH; SHARDA, 2013). De modo geral, as pesquisas em L2 indicam que, ao construir uma HD, o aprendiz pode melhor desenvolver questões formais da língua, além de competências como por exemplo a digital, de pensamento crítico, interpessoal, de trabalho colaborativo, dentre outras (NISHIOKA, 2016; YUSKEL; ROBIN; MCNEIL, 2011). Pesquisas com HDs voltadas para a questão do desenvolvimento da oralidade em L2 tem sido majoritariamente de cunho qualitativo, refletindo em geral relatos de aprendizes que percebem melhora no desempenho oral depois de fazer tal atividade. Apesar de pesquisas com este viés serem extremamente importantes para a área, pouco se sabe se tal

⁷ Para Long, *focus on form* pode auxiliar os aprendizes em perceber gaps no input (SCHMIDT, 1990; 2001), que podem não ser percebidos de outra forma. Ao notar tais lacunas na fala, a produção oral na L2 pode ser otimizada, segundo Swain (1993; 1995).

percepção equivale a uma mudança/melhora concreta da fala, por exemplo. Isso porque ainda são poucos os estudos que buscam mensurar *quantitativamente* os efeitos do uso de HDs na produção oral em L2 (avaliando estatisticamente variáveis da dimensão da fala, por exemplo). Não foi identificado nenhum estudo no Brasil com tal enfoque, o que justifica a presente pesquisa, especialmente atentando-se para a importância de que tal proposta sirva para melhor esclarecer as questões anteriormente elencadas, trazendo assim implicações pedagógicas relevantes ao contexto brasileiro. Na sequência, serão apresentados aspectos relativos a como a pesquisa foi organizada e conduzida.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho quantitativo⁸, buscou investigar o efeito da criação de HDs na produção oral em L2. Para guiar a investigação, a seguinte pergunta foi gerada: *Existe diferença na produção oral em L2 dos participantes antes (pré-teste) e depois (pós-testes) da criação da HD com relação à complexidade, acurácia, fluência, e densidade lexical?*

PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram quatorze aprendizes de inglês (7 homens e 7 mulheres, idades entre 18-50 anos), todos licenciandos do curso de Letras Língua Inglesa de uma universidade pública da Bahia. Estes aprendizes faziam parte de um grupo fechado, estando todos regularmente matriculados nas disciplinas de Intermediário I e Produção Oral I quando da coleta de dados. Todos

⁸ Como já mencionado, este artigo é um fragmento da tese de doutorado da primeira autora, feita sob orientação da segunda autora; assim, só breves discussões relacionadas à parte quantitativa da pesquisa são aqui apresentadas. Contudo, o estudo analisou também, qualitativamente: a) os tipos de processos (meta)cognitivos nos quais os alunos se engajaram ao executar as tarefas do ciclo; e b) as percepções dos mesmos acerca da experiência de construir uma HD em inglês, como um todo. O estudo completo (TREVISOL, 2019) está disponível no Repositório Institucional da UFSC <<https://repositorio.ufsc.br>>.

aceitaram participar voluntariamente da pesquisa⁹. Dos 14 participantes, 7 eram de nível básico e 7 de nível intermediário¹⁰. Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados serão resumidos a seguir.

INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

A fim operacionalizar o estudo, alguns dos instrumentos utilizados foram: a) termo de consentimento livre e esclarecido, assinado no início do experimento; b) um pré-teste, feito antes do início do ciclo; c) um ciclo de tarefas com HD e outras atividades pedagógicas; d) um pós-teste imediato, feito logo após conclusão do ciclo; e e) um pós-teste posterior, feito um mês após a finalização do experimento. No ciclo de tarefas, destacam-se: 1) a gravação de uma narrativa oral inicial; 2) a escrita do *script* da HD; 3) a organização do *Storyboard*, com seleção de imagens e trilha sonora; 4) a gravação do áudio da HD para incluir no vídeo; 5) a finalização da HD, com ajustes finais e sincronização de sons e imagens. As tarefas foram todas produzidas em inglês. O ciclo também incluiu, dentre outras atividades, uma oficina prática para aprender sobre o software *Moviemaker* e usá-lo na criação da HD.

Dados de três produções orais (PO) individuais em inglês foram coletados, com uso do *whatsapp*, em diferentes momentos do estudo (ver instrumentos b, d, e). As POs eram narrativas orais individuais curtas (1 minuto) realizadas após 10 minutos de planejamento não-guiado. Ao planejar, os alunos podiam tomar notas sobre o que iriam falar; porém, a gravação posterior era feita sem o auxílio das anotações. Todas as OPs seguiam este mesmo procedimento. O tema das OPs e HD era o mesmo, sendo familiar aos alunos: estimulava-os a refletir sobre suas *trajetórias enquanto*

⁹ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer 84509118.7.0000.0121).

¹⁰ A proficiência foi medida por 7 avaliadores da área de ensino de L2 quando da análise dos dados.

aprendizes de inglês. A HD foi também produzida individualmente (3-5 minutos).

Quanto à operacionalização das variáveis de fala na L2, as OPs foram medidas seguindo a tradição da TBLT (SKEHAN, 2009b), verificando-se: 1) complexidade; 2) acurácia; 3) fluência (6 medidas específicas); e 4) densidade lexical. Por questões de espaço, para informações precisas sobre cada uma das medidas avaliadas na pesquisa podem ser encontradas em Trevisol (2019; seção 3.5.1 sobre *Speech Dimensions*). Os dados orais foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial.

RESULTADOS

Ao fim do experimento, percebeu-se que as POs em L2 de todos os participantes apresentaram mudança para melhor (apesar de pouca variação). Considerando-se o grupo como um todo (N=14), as POs melhoraram especialmente para as dimensões de acurácia, fluência e densidade lexical, tanto no pós-teste imediato quanto no posterior. Tal avanço pode ser explicado devido ao efeito da *repetição da tarefa* (BYGATE, 2001; D'ELY, 2006), tanto relacionado às gravações com whatsapp, quanto à tarefa de narrativa oral da HD (usada por muitos como momento de ensaio, com percepção de *gaps* na fala e autoanálise da fala; SWAIN, 1995). Muitas pesquisas reforçam a relevância da repetição¹¹ de uma mesma tarefa por favorecer o desenvolvimento da PO em L2, especialmente com relação às dimensões de complexidade, acurácia e/ou fluência (SKEHAN, 2014). Analisando-se individualmente as POs por nível de proficiência, observou-se que, de modo geral, mais POs do grupo intermediário melhoraram no pós-teste imediato, enquanto que mais

¹¹ De modo geral, ao repetir a tarefa, a carga de processamento cognitivo tende a ser reduzida; isso favorece a produção posterior (repetida), já que a informação previamente ativada na memória pode ser reintegrada na performance subsequente, permitindo assim parte dos recursos atencionais sejam liberados a outros aspectos da performance (BYGATE, 2001). Assim, este processo metacognitivo como um todo, possibilita otimização do desempenho na L2, ao menos em alguma dimensão da fala.

POs do grupo básico melhoraram no pós-teste posterior. Tal observação sugere que um tempo maior pode ser necessário para que mudanças (ou algum tipo de ‘efeito do tratamento’) sejam efetivamente percebidas na performance de aprendizes de L2 em níveis iniciais. Isso se dá porque a automatização e/ou reestruturação da língua não avança do dia para a noite: para que um processo antes controlado venha a se tornar automatizado, há que se praticar (o que pressupõe tempo e frequência de uso) (SCHMIDT, 1990). E isso procede para o desenvolvimento da oralidade — habilidade cognitiva complexa (LEVELT, 1989) — e também para o desenvolvimento da proficiência na L2, de modo geral.

Por fim, apesar das mudanças positivas observadas nas falas dos aprendizes de L2 após as tarefas com HD, os resultados não foram estatisticamente significativos¹² (ao nível de 5% de significância) para nenhuma das nove variáveis investigadas — o que não nos permite generalizar tais resultados para a população de aprendizes de L2. Tal questão se deve possivelmente às limitações da pesquisa, apresentadas na próxima seção, juntamente com algumas implicações voltadas para a área de pedagogia de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo objetivou relatar uma pequena parte da investigação acerca dos efeitos de um ciclo de tarefas com HDs na produção oral de aprendizes, futuros professores de inglês. O experimento foi concebido seguindo pressupostos da abordagem de tarefas, buscando aliar as potencialidades das tecnologias digitais à aprendizagem de L2 em contextos educacionais mais heterogêneos (i.e., sala de aula ‘real’). Buscou-se também na pesquisa, de modo geral (aqui, de modo bastante resumido), compreender melhor como se dá o processo de implementação de tarefas com HD, a fim de fomentar o conhecimento das áreas relacionadas, e discutir questões

¹² Os testes utilizados foram Shapiro Wilk para verificação da normalidade da amostra e teste não-paramétrico de Friedman (para amostras dependentes e pareadas) a fim de verificar a existência de diferenças entre os 3 momentos do experimento (pre-teste e pós-testes).

importantes para a pedagogia de línguas. Como demonstrado, os resultados sugerem, portanto, que tarefas com HD podem sim ser entendidas como uma alternativa em potencial para a sala de aula de línguas, uma vez que fomentam o uso efetivo da L2 de modo integrado (várias habilidades linguísticas são trabalhadas na HD), com possível melhora da produção oral pós-tarefas, mesmo que em um curto espaço de tempo. Apesar dos resultados terem sido positivos aos participantes deste contexto, esta investigação apresenta uma série de limitações, dentre as quais destacam-se duas: 1) o número reduzido de participantes (N=14), comum em classes como a do contexto investigado; e 2) o tempo extremamente curto do ciclo de tarefas com HD. *Quanto a 1:* Pesquisas na área de TBLT tendem a ser desenvolvidas com um número maior de participantes; entretanto, raramente são conduzidas com ciclos de longo prazo (i.e., experimentos longitudinais) e especialmente em contextos de sala de aula intacta/‘real’, que tende a ter maior heterogeneidade (ou fatores que fogem ao ‘controle’ do pesquisador), por exemplo. Entende-se que, em geral, ao se ter mais participantes de pesquisa, maiores são as chances de se obterem resultados com *p-value* significativo. *Quanto a 2:* Pesquisas com HD são desenvolvidas em períodos que variam entre três a doze meses, por exemplo (i.e., NISHIOKA, 2016); aqui, o ciclo completo de tarefas foi feito em apenas três semanas¹³ (e o pré-teste posterior em um dia apenas). Por ter sido desenvolvida na sala de aula ‘real’ (não-experimental, heterogênea), a disponibilização de maior tempo para o experimento não foi possível em virtude de vários fatores.

Sugere-se, portanto, que futuras pesquisas e/ou práticas pedagógicas considerem tais questões e busquem, na medida do possível, refletir acerca de como melhor adaptar ciclos de tarefas com HD para seus contextos em particular, pensando especialmente em ciclos mais longos. Além disso, com maior tempo disponível, sugere-se o planejamento de mais atividades nas fases durante ou

¹³ Além do pouco tempo, os aprendizes ainda foram desafiados a desenvolver uma nova habilidade digital: aprender a usar o software de edição de vídeo, novidade para a maioria, e essencial para a criação da HD.

pós-tarefa¹⁴ do ciclo a fim de melhor atender as necessidades dos aprendizes. Algumas questões a serem consideradas pelo professor seriam relacionadas à, por exemplo: a) auxiliar com a organização da escrita/reescrita do *draft* da HD; b) criar tarefas para análise conjunta ou individual de transcrição de gravações de áudio (i.e., do whatsapp). Ao se considerar tais questões, promover-se-ia, possivelmente, maior *foco na forma*, reflexão da língua, *noticing* de aspectos formais não-percebidos individualmente. Tais elementos implicam na ampliação de oportunidades de desenvolvimento da L2 — em particular da habilidade oral — entendida como complexa e carente de atenção, especialmente no ambiente de aprendizagem-ensino formal. Assim, aliando-se tecnologias digitais com tarefas planejadas e cuidadosamente implementadas pelo professor, maiores parecem ser as chances de que o aprendiz de L2 assuma seu papel no centro do processo de aprendizagem, conseguindo, deste modo, melhor desenvolver as competências que lhe cabem — o que refletiria, possivelmente, quando da sua práxis, se futuramente professor de língua, como no caso apresentado neste recorte de pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPEL, C. & BORGES, F. Task design for L2 oral practice in audioblogs. *The EUROCALL Review*, v. 20, n. 1. Proceedings of the Eurocall Conference, 2011.

BERGSLEITHNER, J. M. Linguagem oral e aspectos cognitivos em Linguística Aplicada: ensino/aprendizagem de L2/LE através de tarefas. *Revista Lingua & Literatura*, v. 11 n. 17 p. 113-124, 2009.

BYGATE, M. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2001). (Eds). *Researching pedagogic tasks – second language learning and testing*. London: Longman, 2001.

¹⁴ Acerca das fases de implementação de tarefas, ver Skehan, 2009a; acerca de sugestões para futuras pesquisas e implicações pedagógicas, ver Capítulo 5 — ‘Considerações finais’ – em Trevisol (2019).

- BYGATE, M. Introduction. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015.
- CHAPELLE, C. A. Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, v. 2, n.1, p. 22-34, 1998.
- CHRISTIANSEN, M.S; KOELZER, M.L. Digital storytelling: using different technologies for EFL. *MEXTOL Journal*, v. 40, n.1, p. 1-14, 2016.
- D'ELY, R. C. F. A focus on learners' metacognitive processes: the impact of strategic planning, repetition, strategic planning plus repetition, and strategic planning for repetition on L2 oral performance. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- GONZÁLEZ-LLORET, M; ORTEGA, L. *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.
- LAMBERT, J. *Digital storytelling cookbook*. Berkely, CA: Digital Dinner Press, 2007.
- LEE, L. Digital news stories: Building language learners' content knowledge and speaking skills. *Foreign Language Annals*, v. 47, n. 2, p. 338-356, 2014.
- LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989.
- LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991.
- LONG, M. H. Building the road as we travel. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, p. 1-26, 2015.
- NISHIOKA, H. Analysing language development in a collaborative digital storytelling project: Sociocultural perspectives. *System*, 62, p. 39-52, 2016.
- SADIK, A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Education Tech Research Dev*, v. 56, p. 487-506, 2008.

SCHMIDT, R. W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v.11, n. 2, p. 17-46, 1990.

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, pp. 83-108, 2009a.

SKEHAN, P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, v. 30, p. 510-532, 2009b.

SMEDA, N.; DARICH, E.; SHARDA, N. The Effectiveness of Digital Storytelling in the Classrooms: A Case Study. *IEEE 13th International Conference on Advanced Learning Technologies*, p. 491-492, 2013.

SWAIN, M. The output hypothesis: just speaking and writing isn't enough. *The Canadian Modern Language Review*, v. 50, p. 158-164, 1993.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: G. Cook & B. Seidhofer (Eds.) *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 1995.

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.

TUMOLO, C. H. S. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. *Estudos Anglo Americanos*, v. 43, p. 100-117, 2015

VAN DEN BRANDEN, K. The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 36, p. 164-181, 2016.

VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M; NORRIS, J.M. *Task-based language teaching: a reader*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

WANG, S.; WÁSQUEZ, C. Web 2.0 and second language learning: what does research tell us? *CALICO Journal*, v. 29, n. 3, p. 412-430, 2012.

WEISSHEIMER, J. Working memory capacity and the development of L2 speech production. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WEISSHEIMER, J.; CALDAS, V.; MARQUES, F. Using whatsapp to develop L2 oral production. *Leitura*, v.1, n. 60, p. 21-38, 2018.

YUSKEL, P.; ROBIN, B.; MCNEIL, S. Educational Uses of Digital Storytelling all around the World. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (p. 1264-1271), 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com esta pesquisa: minha orientadora, os participantes da pesquisa e os avaliadores-colaboradores, além dos colegas do Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas do DCH IV-UNEB-Jacobina por terem permitido meu afastamento para qualificação. Deixo, por fim, meus agradecimentos especiais ao Grupo de Estudos em Formação, Linguagens e Ensino (FALE) pelas contribuições para com este texto e, principalmente, pela importante parceria no desenvolvimento e socialização de propostas investigativas que engrandecem ainda mais nossa prática pedagógica e informam nossas áreas de pesquisa.

EPÊNTESE VOCÁLICA APÓS PLOSIVAS EM POSIÇÃO DE CODA SILÁBICA NA PRONÚNCIA DE APRENDIZES BRASILEIROS DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elielton Santos Irmão¹

Winicius Nathan Santos Nascimento²

Davi Alves Oliveira³

INTRODUÇÃO

Ao abordar o ensino de língua, na maioria das vezes, logo pensa-se no ensino de gramática, e este, visivelmente, tem sido criticado em trabalhos acadêmicos quando trata-se de novas abordagens, como exemplo o ensino com literatura, tecnologias e outras áreas, de modo que busquem inovar, saindo deste ponto de abordar somente a gramática em sala de aula. Nenhum destes são menos importantes que outros, pois cada um depende também de fatores implícitos no momento de observação de quem está de fora da ação, fatores estes como suporte de matérias didáticas e a metodologia utilizada por cada professor ou professora.

Este trabalho é um relato de experiência que serviu como avaliação parcial da disciplina de Estudos Fonéticos e Fonológico III

¹ Universidade do Estado da Bahia. E-mail: elieltonleo8@gmail.com. Graduando do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6143348993696203>.

² Universidade do Estado da Bahia. E-mail: winicius_nascimento@outlook.com. Graduando do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2088347115734546>.

³ Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: davioliveira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciado em Letras: Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV, UNEB), Técnico em Informática (IFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020942054259426>.

do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, na qual realizamos uma pesquisa de cunho quase-experimental que consiste na comparação de efeitos de dadas situações/tratamentos sem amostragem aleatória (SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002, p. 13-14). Para tal, a mesma foi desenvolvida com dois grupos compostos por três alunos cada, estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literatura da Universidade do estado da Bahia, — Campus IV, Jacobina. O primeiro grupo foi abordado da seguinte forma: primeiramente foram apresentadas seis palavras na estrutura em estudo, tendo como o foco a produção da epêntese e, no segundo momento, foi explicitado o conteúdo e apresentado mais seis palavras, tendo aqui maior ênfase na percepção. Quanto o segundo grupo, o conteúdo foi explicitado desde o primeiro momento, e obtivemos resultados positivos, de modo que o número de produção de epêntese foi menor e os participantes demonstraram maior atenção ao transcreverem as palavras.

Assim, iniciamos à discussão em torno da nossa área em estudo, sendo aqui a fonética e a fonologia da língua inglesa, uma das áreas que segundo Silveira (at al, 2017) ainda tem sido pouco estudada. Devido a isso, trazemos aqui um estudo sobre a produção de epêntese vocálica, que é a adição de um som em uma palavra, e buscamos verificar como esta ocorre após as plosivas, que são consoantes que ao serem pronunciadas pela expiração de ar, que é bloqueado e a partir deste bloqueio, “explodem”. As plosivas podem ser surdas (/p/, /t/ e /k/) ou sonoras (/b/, /d/ e /g/). Em posição de coda silábica, ou seja, o final da sílaba, de modo que a sílaba pode ser dividida em Ataque — início, Núcleo — meio e Coda — final. Ainda, é valido suscitar que esta estrutura não é encontrada na Língua Portuguesa, possibilitando assim a decorrência do fenômeno em estudo.

Ao trazer o estudo apresentado neste trabalho para a realidade da aprendizagem de uma nova língua é possível dizer que o uso de fonética e fonologia dentro dos métodos de aprendizagem podem trazer benefícios aos aprendizes, como, por exemplo, permitir aos mesmos que aprendam as palavras de forma inteligível e,

principalmente, trabalhe e identifique nos mesmos as dificuldades que cada um tem no momento de pronunciar certos fonemas. No caso das plosivas, diversos aprendizes tendem a acrescentar vogais em palavras que terminem com plosivas, ocorrendo assim a epêntese vocálica. Uma vez que os aprendizes tomam conhecimento desse fenômeno e de como certas palavras devem ser pronunciadas, o processo de aprendizagem dos mesmos tende a melhorar, visto que eles poderão se policiar mais ao pronunciar determinadas palavras.

Para tal, este artigo apresenta, além desta introdução e as referências, mais 3 seções, sendo elas a Revisão Sistemática, abordando estudos feitos na área de pesquisa, o Levantamento de dados e Análise, onde trazemos a parte prática realizada com os participantes, na qual analisamos suas produções e as Considerações finais, na qual encerramos a discussão e abordamos os resultados obtidos.

REVISÃO SISTEMÁTICA

Esta seção traz alguns trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes, como forma de aporte teórico, uma vez que, selecionamos trabalhos a partir dos descritores que diz respeito ao pesquisado neste trabalho, e para uma melhor delimitação utilizamos os filtros de Trabalhos produzidos nos últimos 5 anos e produzidos em Língua Inglesa. Na segunda parte fizemos a junção desses descritores e apresentamos os respectivos resultados.

Tabela 1 Dados Individuais dos descritores

Descritores				
<i>Epêntese vocálica</i>	<i>Coda silábica</i>	<i>Pronúncia de língua estrangeira</i>	<i>de Língua Inglesa como língua estrangeira</i>	
Filtros				
<i>Sem filtro</i>	20	9	3	16
		1		
<i>Nos últimos 5 anos</i>	08	3	1	4
		2		
<i>Em Língua Inglesa</i>	03	2	0	4
		1		

Quando utilizamos o descritor “epêntese vocálica” obtivemos o resultado de 20 trabalhos encontrados e para refinamento da pesquisa usamos como filtro “Trabalhos publicados nos últimos 5 anos” obtendo o resultado de 8 pesquisas envolvendo o tema, e com o filtro “Língua Inglesa” tivemos 3 trabalhos. O primeiro foi o texto de Aline Neuschrnk et al, intitulado “Formalization of the asymmetry of the lateral in syllable coda positions in Portuguese spoken in the Campos Neutrais in the light of the stochastic Ot” o qual destaca a assimetria da lateral líquida nas posições de ataque e coda da sílaba, uma vez que este apresenta estabilidade em posição de ataque e variação em posição de coda, sendo observados no Português falado nos Campos Neutrais, região de fronteira do Brasil com o Uruguai, pois estes tem contato com a Língua Espanhola. Os autores assumiram ter resultados relevantes. O segundo trabalho, de título “Epêntese consonantal”, aborda a formação de palavras, atendendo-se aos sufixos, nos quais segundo os autores emergem como regulares /z/ e /r/. O terceiro trabalho, que aborda o descritor epêntese vocálica, intitulado “Estudos de vogais suarabácticas na fala

de paranaenses e paulistas sob uma perspectiva estatística e sociodialetoológica", traz uma análise do comportamento da epêntese vocálica em encontros consonantais na fala de brasileiros naturais e residentes nos Estados de São Paulo e Paraná. Sobre este confirmouse a influência de variáveis linguísticas e extralinguísticas na realização do fenômeno estudado.

Quando utilizamos o descritor “Coda silábica” obtivemos 91 trabalhos produzidos. Partindo ao refinamento usando o filtro de “Trabalhos publicados nos últimos 5 anos” os resultados foram reduzidos para 32 e com o filtro de “Trabalhos em Língua Inglesa” tivemos 21 trabalhos. Como estes resultados está em grande quantidade, fizemos a leituras dos títulos e selecionamos 2 os quais achamos mais relevantes. O primeiro, *A Aquisição Fonológica Variável da Nasal Velar por Aprendizes de Inglês-L2: Análise pela Teoria da Otimidade Estocástica*, aborda uma análise formal da interlíngua de aprendizes brasileiros (gaúchos) de inglês quanto à aquisição da nasal velar em coda silábica. Os autores concluíram que adquirir a nasal velar é promover a Fidelidade em direção ao input, através do ajuste gradual das restrições. O segundo foi a pesquisa intitulada *A pronúncia de (-r) em coda silábica no português paulistano*, no qual os autores analisam a multivariada da pronúncia de (-r) em coda silábica como tepe ou retroflexo num corpus contemporâneo e robusto do português paulistano, tendo como resultado possível mudança em progresso em favor do retroflexo, mas há indícios de movimentos divergentes dentro da comunidade.

Partindo ao descritor “pronúncia de Língua Estrangeira” obteve-se 3 resultados, e ao aplicarmos os filtros a quantidade diminui para 1 e chegou a 0.

Quanto o descritor “Língua Inglesa como Língua Estrangeira” encontramos 16 trabalhos, que reduziram para 4 quando aplicamos os respectivos filtros. O primeiro, intitulado “A coesão textual como ferramenta para compreensão de textos em Língua Inglesa” que propôs ilustrar de forma prática como os conhecimentos de estratégias de leitura (leitura instrumental), em especial, os mecanismos coesivos auxiliam na compreensão de textos em língua

inglesa como língua estrangeira. Concluindo que a compreensão do texto foi possível graças à ativação de vários conhecimentos a respeito de estratégias de leitura, incluindo o conhecimento acerca de coesão textual. O segundo, por título “A coesão textual como ferramenta para compreensão de textos em Língua Inglesa” o buscou expor: (a) uma discussão do conceito de arquivo, expandindo os sentidos já existentes para o termo na teoria, e enfocando o caso dos dados que se referem à produção oral em língua inglesa, e (b) relatar como a pesquisa tem tratado, até o momento, os dados coletados, de maneira geral. Obtendo como resultado, em relação a (a), defende-se que a língua inglesa pode ser, ela mesma, considerada um arquivo que, no caso do curso analisado, é arquivo de si, em formato digital, um registro particular que pode ter efeitos particulares no processo de aprendizagem. Em relação a (b), expõe-se como os conceitos de regularidades enunciativas e funcionamento de paráfrase têm norteado a análise e possibilitado o que se propõe ser um mapeamento, unidade geral que mostre um funcionamento discursivo em acontecimento. Já o terceiro “Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB” objetivou investigar propostas de atividades on-line para a oferta de ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa como língua estrangeira mediado por computador/web, tendo em vista o uso das tecnologias digitais que medeiam a realização do ensino. Resultando que o tratamento dos dados suscitou a elaboração do catálogo de uso e frequência das tecnologias em que os exemplares das propostas de atividades on-line se encontravam ancorados, o que expressa a forma como os educadores integram os recursos digitais em suas práticas pedagógicas. O último destes “Avaliação de softwares educativos para o desenvolvimento da pronúncia da língua inglesa” teve como foco avaliar de que maneira softwares educativos ensinam a pronúncia do inglês, seguindo os princípios da Abordagem Comunicativa, tendo desse modo o potencial de desenvolver a pronúncia da língua inglesa. E os resultados indicaram que apenas um dos softwares obteve mais de 75% da pontuação total do instrumento.

As tabelas a seguir tratam da junção dos descritores e seus

Tabela 2			
Dados da junção de Epêntese vocálica com os demais descritores.			
Descritores			
Epêntese vocálica +			
Filtros	Coda silábica.	Pronúncia de língua estrangeira	Língua Inglesa como língua estrangeira.
Sem filtro	05	0	0
Nos últimos 5 anos	02	0	0
Em Língua Inglesa	01	0	0

respectivos resultados.

Ao juntarmos o descritor Epêntese vocálica com os demais descritores e utilizarmos os filtros: “Últimos 5 anos” e “Língua Inglesa” apenas obtivemos 1 resultado com a junção de Epêntese Vocálica e Coda silábica, sendo este o acima citado “*Formalization of the asymmetry of the lateral in syllable coda positions in Portuguese spoken in the Campos Neutrals in the light of the stochastic Ot*”

Tabela 3			
Dados da junção de Coda silábica com os demais descritores.			
Descritores			
Coda silábica.			
Filtros	Pronúncia de	língua	Língua Inglesa como língua

	estrangeira	estrangeira.
Sem filtro	0	0
Nos últimos 5 anos	0	0
Em Língua Inglesa	0	0

Tabela 4 Dados da junção de Pronúncia de Língua Estrangeira com demais descritores

	Descritores
	Pronúncia de língua estrangeira +
Filtros	Língua Inglesa como língua estrangeira.
Sem filtro	0
Nos últimos 5 anos	0
Em Língua Inglesa	0

Os descritores acima não obtve-se resultados

DADOS LEVANTADOS E ANÁLISE

Discorreremos neste tópico sobre como se deu o levantamento dos dados e concomitantemente faremos a análise destes.

Para análise dos dados, o quadro abaixo apresenta as palavras que foram apresentadas aos participantes, cujas foram gravadas pelos pesquisadores com auxílio da ferramenta do Google tradutor, e as palavras que foram transcritas por eles e também pelos pesquisadores para a comparação dos dados. As siglas, presente neste, correspondem a: palavra dada (P.D), palavra transcrita (P.T),

pronúncia esperada (P.E), pronúncia obtida (P.O) e não entendi (N.E).

A primeira parte do levantamento de dados aconteceu com um grupo de três participantes que ouviram áudios de seis palavras num primeiro momento. Após ouvir as palavras, os participantes tinham que transcrever as mesmas numa folha e logo após pronunciá-las como eles entenderam e transcreveram. No segundo momento, o mediador da pesquisa explicou aos participantes do que se tratava a pesquisa, bem como, qual fenômeno estava sendo observado nas pronúncias dos mesmos. A partir disso mais seis palavras foram dadas aos participantes e o processo foi repetido.

Quadro 1				
PARTICIPANTES	P.D	P.T	P.E	P.O
A1	JOB, STOP, CAT, FOOD, EGG, BLACK	JOB, STOP, CAT, THIRD, EGG, LIKE N. E, N.E, NOTHIN G, BAD, DOG, PIG	dʒɒb, stɒp, kæt, fu:d, ɛg, blæk kæp, 'sʌbɜ:b, nɒt, bæd, dɒg, θɪŋk	dʒɒbi, istɒpi, kæti, θɜ:di, ɛgi, laiki 'nʌθɪŋ, bædi, dɒgi, pɪgi dʒɑ:., stɒp, kæt, ɛg, bl æk kɑ:., 'sʌmə, nɒk, bæɪt, dɒg, pɛt
B1	DOG, THINK	JAR, STOP, CAT, N.E, EGG, BLACK CAR, SUMMER , KNOCK,		

		BAT, DOG, PET		
C1		DOG, STOP, CAT, N.E, EGGY, BLACK CAVE, SURVEY, NOISY, BAD, DOG, PET		dɒg, stɒp, kæti, ɛgi, blæki kɛv, 'sɜ:vɛɪ, 'nɔɪzi, bædi, dɒgi, pet
A2	BOOK, EGG, CAT, BAD, CAP, JOB STOP, SUBUR B, NOT, FOOD,	CLOCK, EGG, CAT, BAD, CAT, JOB STOP, SUMMER , N.E, CLOTHE R, DOG, BLACK	bʊk, ɛg, kæt, bæd, 'kæp, dʒɒb	klɒki, ɛg, kæt, bæd, kæt, dʒɒb stɒpi, 'sʌmə, 'klɒðə, dɒg, blæk
B2	DOG, BLACK	DUCK, EGG, N.E, BAD, CAT, JOB STOP, SUBURB, KNOCK,	stɒp, 'sʌbɜ:b, nɒt, fu:d, dɒg, blæk	dʌki, ɛgi, bæd, kæt, dʒɒb stɒp, 'sʌbɜ:b, nɒk, dɒg, laɪk

		N.E, DOG, LIKE		
C2		DUCK, EGG, CAT, BAD, N.E, JOB STOP, SUMMER , N.E, PUD, DOG, BLACK		dʌk, ɛg, kæt, bæd, dʒɒb stɒp, 'sʌmə, pʌd, dɒg, blæki

Durante o primeiro momento da pesquisa, quando os participantes estavam transcrevendo as palavras, houveram divergências. Os participantes identificaram as seguintes palavras enquanto ouviram os áudios: “job”, “jar”, “dog”, como primeira palavra; “stop”, como segunda palavra; “cat”, como terceira palavra; “third” – transcrita apenas por um dos participantes — como quarta palavra; “egg”, como quinta palavra; “like” e “black”, como sexta palavra. Ao pronunciar as palavras foi possível observar que alguns participantes mantêm um padrão ao finalizar as palavras, como nos exemplos abaixo:

A— “job”, que deveria ser pronunciada como /dʒʌb/, o participante A1 pronunciou /dʒʌbi/, adicionando a vogal frontal fechada /i/ ao final da palavra.

B— “stop” que deveria ser pronunciada como /stɒp/ o participante A1 pronunciou /istɒpi/ adicionando a close, front vowel /i/ no início e final da palavra.

C— “cat” que deveria ser pronunciada como /kæt/, os participantes A1 e C1 pronunciaram /kæti/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

D— “third”, que deveria ser pronunciada como /θɜ:d/, o participante A1 pronunciou /θɜ:di/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra

E— “egg” que deveria ser pronunciada como /ɛg/, os participantes A1 e C1 pronunciaram /ɛgi/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

F— “like”, que deveria ser pronunciada como /laɪk/, o participante A1 pronunciou /laɪki/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

G— “black” que deveria ser pronunciada como /blæk/, o participante C pronunciou /blæki/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

Ao observar os dados derivados do primeiro momento da pesquisa, é possível observar que em todas as palavras o participante A1 faz a produção de epêntese vocálica em posição de coda, adicionando o fonema /i/ ao final de todas as palavras pronunciadas, e em um dos casos adiciona o fonema no início de uma delas. O participante C1 também apresenta a produção do fonema /i/ ao final das palavras, porém em menor quantidade quando comparado com o participante A1. Observando a parte escrita, em que os participantes transcreveram as palavras que estavam ouvindo, pudemos observar que o participante C1 transcreveu a palavra “egg” como “eggy”, ou seja, além de produzir a epêntese vocálica em posição de coda na fala, o participante também transcreveu a palavra como ele a pronuncia.

No segundo momento da pesquisa, logo após o mediador explicar aos participantes do que a pesquisa se tratava, foram apresentadas seis novas palavras, e os participantes repetiram os mesmos passos que fizeram durante o primeiro momento. A diferença é que os mesmos estavam agora cientes de qual fenômeno estava sendo observado em suas pronúncias. Assim como no primeiro momento, houveram divergências entre as transcrições das palavras, visto que alguns participantes ficaram sem transcrever por não entender a palavra que haviam escutado. As palavras transcritas

foram: “car” e “cave”, como primeira palavra; “summer” e “survey” como segunda palavra; “nothing”, “knock” e “noisy”, como terceira palavra; “bad” e “bat”, como quarta palavra; “dog”, como quinta palavra; “pig”, “pit” e “pad”, como sexta palavra.

As pronúncias dos participantes mostraram os seguintes resultados:

A— “bad”, que deveria ser pronunciada como /bæd/, os participante A1 e C1 pronunciaram /bædi/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

B— “dog”, que deveria ser pronunciada como /dɒg/, os participante A1 e C1 pronunciaram /dɒgi/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

C— “pig”, que deveria ser pronunciada como /pig/, o participante A1 pronunciou /pigi/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

O número de palavras analisadas nesse segundo momento foi menor devido à dificuldade dos participantes em entender as palavras que estavam sendo apresentadas, fazendo assim com que transcrevessem um menor número de palavras. De acordo com as pronúncias analisadas acima, é possível identificar que o padrão de adição do fonema /i/ ao final da palavra permanece, principalmente se tratando do participante A1. Durante a análise dos áudios, pudemos identificar que a pronúncia do participante B1 está correta em ambos os momentos da pesquisa, por esse fato, nenhuma de suas pronúncias entrou nas análises.

Ao analisar de forma geral as pronúncias de ambos os participantes, é possível identificar que na maioria das palavras os casos de epêntese vocálica em posição de coda aconteceram em palavras terminadas com /b/ — como em job —, /d/ — como em bad — e /t/ — como em cat —, reforçando assim a teoria de que falantes brasileiros tendem a produzir epêntese vocálica em posição de coda em palavras terminadas principalmente com plosivas. Se tratando da questão de percepção, é possível identificar que mesmo após saber do que se tratava a pesquisa e ouvir áudios com as pronúncias

corretas, o participante A1 continuou produzindo a epêntese vocálica em posição de coda, algo que pode ser tratado como sendo uma dificuldade interna do participante em pronunciar as palavras terminadas em plosivas, pelo fato de que sempre irá acrescentar o /i/ no final delas.

A segunda parte do levantamento de dados aconteceu também com um grupo de três participantes e seguiu a mesma dinâmica apresentada no primeiro grupo, na qual os participantes ouviam as palavras, transcreviam e pronunciavam. A diferença desse segundo grupo é que desde o início os participantes conhecem as intenções da pesquisa, visto que o mediador da pesquisa explicou a todos do que se tratava, bem como todos os termos utilizados na pesquisa, para que os participantes pudessem saber em que área estavam sendo observados e quais fenômenos fonéticos estavam sendo analisados.

Durante a primeira parte, com o segundo grupo, os participantes identificaram as seguintes palavras enquanto ouviam os áudios: “duck” e “clock”, como primeira palavra; “egg”, como segunda palavra; “cat”, como terceira palavra; “bad”, como quarta palavra; “cat”, como quinta palavra; “job”, como sendo a sexta palavra, mediante as palavras dadas, como ilustrado no Quadro 1. Além disso, as pronúncias das palavras transcritas pelos participantes aconteceram da seguinte forma:

A— “clock”, que deveria ser pronunciada como /klɒk/, foi pronunciada pelo participante A2 como /klɒki/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

B— “duck”, que deveria ser pronunciada como /dʌk/, o participante B2 pronunciou /dʌki/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

C— “egg” que deveria ser pronunciada como /ɛg/, o participante B2 pronunciou /ɛgi/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

Analisando a primeira parte do áudio, com as seis primeiras palavras, é possível observar que em comparação com o primeiro grupo — que até então não sabia do que se tratava a pesquisa — os

resultados de produção de epêntese vocálica em posição de coda são menores. Pôde-se perceber que os participantes procuraram manter um certo cuidado ao pronunciar as palavras para que não houvesse a adição de um outro fonema logo após as plosivas, fazendo assim até com que algumas plosivas parecessem mudas durante a pronúncia

Durante a segunda parte, os participantes ouviram a 6 novas palavras e mais uma vez repetiram o processo de transcrição e pronúncia das palavras — assim como foi feito no primeiro grupo. As palavras transcritas pelos participantes foram: “stop”, como primeira palavra; “summer” e “suburb”, como segunda palavra; “knock”, como terceira palavra, sendo transcrita apenas pelo participante B2; “clother” e “pud” (?), como quarta palavra; “dog”, como quinta palavra; “black” e “like”, como sexta palavra. As pronúncias com epêntese aconteceram da seguinte forma:

A— “stop” que deveria ser pronunciada como /stap/ o participante A2 pronunciou /istapi/ adicionando a close, front vowel /i/ no início e final da palavra.

B— “black” que deveria ser pronunciada como /blæk/, o participante C2 pronunciou /blæki/, adicionando a close, front vowel /i/ ao final da palavra.

Após analisar a segunda parte da pesquisa, podemos perceber mais uma vez que os resultados de produção de epêntese vocálica em posição de coda foram menores em relação aos resultados obtidos no primeiro grupo. Nessa segunda parte, o primeiro grupo já tinha conhecimento do que estava sendo analisado na pronúncia deles. Sendo assim, ambos os grupos tinham conhecimento do que estava sendo pesquisado.

Analisando de forma geral, é claro o fato de que no primeiro grupo houve maior produção de epêntese vocálica em posição de coda, tanto no primeiro momento da pesquisa quanto no segundo momento, enquanto que no segundo grupo as produções foram menores em ambos os momentos. O fato de que o segundo grupo foi avisado posteriormente sobre o que estavam sendo pesquisados pode ter afetado na forma como os participantes pronunciaram as palavras,

visto que em todo momento os mesmos demonstram certo cuidado em suas pronúncias para não adicionarem outros fonemas após as plosivas. Outro fator que contribui para esse fato é o de que no primeiro grupo a produção de epêntese também diminui após os participantes serem informados a respeito do propósito da pesquisa.

Por fim, tivemos confirmamos a produção do fenômeno estudado, porém, o nível de percepção foi baixo, pois após a explicitação do conteúdo os mesmos continuaram a reproduzi-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados levantados, é possível observar que existiu produção de epêntese vocálica em posição de coda em diversos casos observados. No primeiro grupo, a produção foi maior no primeiro momento, quando os participantes não sabiam do que se tratava a pesquisa, porém, quando foram informados a respeito do que estava sendo estudado, a produção teve uma diminuição significativa, fato esse que pode ser apontado com um resultado da percepção de epêntese por parte dos participantes. Apenas um participante da pesquisa apresentou os mesmos resultados nos dois momentos, fato que pode ser apontado como algo interno ou dificuldade na percepção e pronúncia de palavras terminadas em plosivas. No segundo grupo, que foi informado desde o início a respeito dos objetivos da pesquisa, a produção de epêntese vocálica em posição de coda ocorreu em pequenos casos, quando comparando com o primeiro grupo, outro fator que aponta para a percepção, visto que os participantes em todo tempo estavam tomando cuidado para não adicionar fonemas após as plosivas. Em suma, podemos afirmar que a percepção de epêntese influencia na pronúncia do indivíduo, principalmente quando os indivíduos conhecem a respeito dos fenômenos fonéticos.

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. In.: *Epêntese consonantal*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 54-69, 1º sem. 2016.

GUTIERRES, Athany. *A Aquisição Fonológica Variável da Nasal Velar por Aprendizes de Inglês-L2: Análise pela Teoria da Otimidade Estocástica*. Uberlândia, vol.10, n.2,abr./jun. 2016.

HASHIGUTI, Simone Tiemi. *Reflexões sobre corpora de pesquisa discursiva e produção oral em aprendizagem de língua inglesa como LE na modalidade a distância*. DOMÍNIOS DE LINGU@GEM, v. 9, n. 5 (dez. 2015).

LIMA, Samuel de Carvalho. In.: *Uso de tecnologias digitais para o Ensino a Distância da compreensão e produção oral em língua inglesa por computador/WEB*. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 853-876, 201.

MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas.; BORGES, Vlândia Maria Cabral. In.: *Avaliação de softwares educativos para o desenvolvimento da pronúncia da língua inglesa*. PPG LÍNGUISTICAUFJF — /JUIZ DE FORA (MG) — 2017/1, p. 92-112.

NEUSCHRANK, Aline.; B. MATZENAUER. Carmem Lúcia.; E. S. LUZARDO, Javier.; C. CARNIATO, Mirian.; VAZ, Raquel Menezes.; AZEVEDO, Roberta Quintanilha. In.: *Formalization of the assymetry of the lateral in syllable onset and coda positions in portuguese spoken in the Campus Nuetrals in the light of the stochastic ot*. Alfa, São Paulo, 59 (1): 177-199, 2015.

OUSHIRO, Livia.; MENDES, Ronald Beline. In.: *A pronúncia de (-r) em coda silábica no português paulistano*. Revista do GEL, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2013 [2011].

ROMANO, Valter Pereira. SEABRA, Rodrigo Duarte. *Estudo de vogais suarabácticas na fala de paranaenses e paulistas sob uma perspectiva estatística e sociodialetológica*. D.E.L.T.A., 33.2, 2017 (571-607).

SHADISH, W.; COOK, T.; CAMPBELL, D. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin Company, 2002.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. *A coesão textual como ferramenta para compreensão de textos em Língua Inglesa*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 34, n. 2, p. 215-228, jul./dez. 2013

SILVEIRA et. Al In: *Percepção, produção e inteligibilidade do inglês falado por usuários brasileiros*. Florianópolis. LLE/CCE/UFSC, 2017.

O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Carmem Silva Rêgo Rodrigues¹

Evani Lina Barbosa Conceição²

Ilaiana Teles Silva³

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho ainda em andamento, e de cunho bibliográfico e analítico. Seu objetivo principal é discutir o uso do livro didático no ensino de Língua Inglesa (L.I), enfatizando a frequência e estrutura dos gêneros textuais presentes nos livros didáticos, visto que não é de hoje que professores de LI tem buscado melhores formas de aperfeiçoar sua prática pedagógica a fim de resultados positivos no processo de ensino/aprendizagem. Durante muitos anos, um dos maiores inimigos do professor de inglês nas escolas públicas em relação à sua prática de ensino foi a falta de material didático, o que, felizmente, foi sendo sanado com o passar do tempo e com o avanço da tecnologia. Hoje, por meio do uso da internet, é possível acessar sites e fóruns com sugestões de metodologias e abordagens de ensino, com sugestões de atividades, e muitas vezes, atividades já prontas a serem simplesmente adaptadas.

¹ Graduanda do curso de Licenciaturas em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, modalidade PARFOR, Brumado Campus XX. Endereço eletrônico: carmem.silva.r.r@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3871841314519328>.

² Graduanda do curso de Licenciaturas em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia, modalidade PARFOR, Brumado Campus XX. Endereço eletrônico: evaniboqueira@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/9502323930566368>.

³ Professora Substituta 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>.

No entanto, nem todas as escolas e alunos tem acesso a este material, e é imprescindível que estes estejam tão próximos dele quanto do professor. E é aí que entra o uso do livro didático, que, sendo disponibilizados aos alunos e professores, oferecem maior contato de ambos com o conteúdo trabalhado, e com a língua inglesa escrita. Ainda assim, esse livro didático precisa estar pautado em leis que o subsidiem. A presente pesquisa se subdivide em mais três seções, após a introdução. Na seção dois, um breve panorama do ensino de LI é traçado, amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e Lei de Diretrizes e Bases (1996). A seção três volta-se para o uso do livro didático pautado em gêneros textuais, e, em seguida, concentra-se nos elementos que devem preencher um livro didático. Para isso, Bakhtin (1997) sustenta a nossa discussão. A última seção apresenta as considerações finais, fazendo um levantamento do que foi possível alcançar por meio dessa etapa da presente pesquisa.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

O ensino da LI tornou-se obrigatório no currículo escolar brasileiro no início do século XIX quando o então Dom João VI no intuito de estreitar os laços comunicativos que favorecia as relações comerciais de Portugal com a Inglaterra e França, em 22 de junho de 1809 oficializou o ensino do inglês no Brasil, e, por meio de um decreto assinado por ele na mesma data, determinou a implementação do ensino da Língua Inglesa e Francesa, sendo o Latim e o Grego, até então, ensinados nas escolas. Desta forma, o ensino era caracterizado apenas como um instrumento que capacitaria o estudante para a prática da linguagem oral e escrita, sendo estas habilidades necessárias para o hábito de comunicação entre operário e o patrão. Para tanto, o ensino era voltado para o único método de ensino de línguas estrangeiras existentes naquela época que era o da Gramática-tradução. Nesse período, o padre irlandês Jean Joyce nomeado pela coroa portuguesa, assumiu o papel de primeiro professor de inglês na cidade do Rio de Janeiro, capital do Brasil na

época. Posteriormente, outros nomes foram surgindo devido à grande necessidade de expansão do inglês.

Nos anos seguintes, o ensino de Língua Inglesa passou por uma decadência, e o francês ganha destaque por ser reconhecido universalmente e pela obrigatoriedade na admissão em cursos superiores. As reformas no sistema educacional em 1889 promovidas pelo ministro Benjamin Constant após a proclamação da República, excluiu do currículo obrigatório o inglês, o alemão e o italiano, visto que as reformas impunham um ensino de caráter formativo, e não mais preparatório. Porém, com o afastamento do ministro em 1892, as línguas estrangeiras voltaram a ser obrigatórias.

O contexto político e econômico de marco nacional e internacional da década de 1930 impulsionou o ensino de Língua Inglesa no Brasil. A disseminação do mesmo deu-se por conta dos interesses comerciais da Inglaterra em estabelecer o equilíbrio com a Alemanha que por sua vez se destacava internacionalmente, levando então a Inglaterra a perder a posição de destaque no mercado brasileiro. Neste contexto, evidenciou-se o advento dos cursos livres de inglês no país. Posteriormente, especificamente no ano de 1934, surge no Rio de Janeiro, com o apoio da Embaixada Britânica, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, que tinha como meta a propagação da língua e das suas manifestações culturais.

No ano de 1942, a reforma Capanema divide as modalidades de ensino em dois ciclos: o *ginásio* com duração de quatro anos e o *científico*, que durava três anos. Em virtude da atenção dada ao ensino das ciências na época, a carga horária do ensino de línguas estrangeiras sofreu redução no currículo aos poucos. Os conceitos descritos anteriormente foram alterados no currículo para 1º e 2º grau, em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual determina que o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa a ter obrigatoriedade parcial apenas para o 1º grau. Dez anos depois, com a publicação de uma nova LDB (1971), o ensino foi reduzido de 12 para 11 anos. A crescente oferta de uma formação profissional levou à redução da carga horária de ensino de uma Língua Estrangeira (LE). Além disso, deixa de ser incluídas dentre as

disciplinas obrigatórias, ficando a critério dos conselhos estaduais a decisão sobre o ensino das mesmas.

Contudo, percebe-se então que ao longo dos anos o sistema educacional brasileiro vem passando por um processo constante de alterações onde o ensino da Língua Inglesa embora tenha sido oferecido oficialmente desde o século XIX, por sua vez, sempre esteve atrelado aos interesses políticos, econômicos e sociais. A partir deste contexto, compreende-se que a história se organiza dentro uma relação de poder que até então determina a escolha e utilização de uma língua.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regente até os dias atuais, a educação brasileira ganhou outro rumo no que concerne à organização do ensino nos currículos escolares. O ensino de uma LE passou a ser obrigatório no currículo a partir da quinta série. A definição de uma língua fica a critério da comunidade escolar, considerando as possibilidades cabíveis a cada instituição. Porém, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 alterou esse parágrafo, determinando a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano.

Assim sendo, é de fundamental importância assegurar o direito a um ensino de qualidade, garantindo ao educando o acesso a outras culturas de modo que a língua tenha papel fundamental na formação do sujeito enquanto ser social. Desta forma, o ensino de língua inglesa tem que zelar por uma prática eficiente de ensino, uma vez que o mundo globalizado exige cada vez mais a atuação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos no meio social do qual estão inseridos.

Neste contexto, os PCN's de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental II e Médio trazem contribuições relevantes que auxiliam a prática docente no processo ensino aprendizagem. Tais contribuições podem orientar a prática de ensino da Língua Inglesa atualmente, de modo que o sujeito aprendiz seja capaz de compreender com eficácia sua função social, bem como, utilizar-se nas diversas formas de comunicação necessárias para a interação

com o mundo contemporâneo, uma vez o objetivo para o ensino de línguas estrangeiras para o ensino médio, conforme os PCN's, é a comunicação oral e escrita, considerado como principal instrumento para inserção no mundo moderno, e acrescenta:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (PCN's, 1998, p. 38).

Desse modo, a aquisição de uma Segunda Língua (L2), em especial o inglês, torna-se uma necessidade para a vida pessoal e profissional do educando. Por esta razão, o ensino de uma LE deve estar voltado a essa necessidade. Os educadores devem estar preparados para desenvolver em sala de aula métodos e abordagens que venha de fato garantir uma aprendizagem com resultados satisfatórios e que realmente atingem as expectativas do aluno.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E OS DESAFIOS PARA O DESEMPENHO DE UMA PRÁTICA SATISFATÓRIA

A necessidade de aprender outra língua para uma melhor interação com falantes de outro idioma é uma discussão muito antiga que tem se intensificado cada vez mais na contemporaneidade com os avanços da tecnologia. Frente a isso, o trabalho do professor torna-se um desafio, uma vez que a realidade enfrentada muitas vezes não condiz com as expectativas de ensino. Embora algumas escolas já tenham avançado na melhoria de recursos didáticos como também na melhoria da estrutura física, ainda há muito que ser feito

para o cumprimento das metas determinadas para a aprendizagem da Língua Inglesa.

A falta de qualificação profissional compromete o desempenho para uma prática eficaz diante das novas perspectivas do mundo moderno. Apesar de a tecnologia oferecer o fácil acesso ao conhecimento, o professor ainda é o responsável para fazer a diferença na aprendizagem do aluno. Nesta linha de pensamento, Leffa afirma que:

Estamos descobrindo agora, às portas de um novo milênio, que o professor não é o problema, mas a solução e que há um retorno maior investindo no professor e no seu aperfeiçoamento do que na metodologia. As novas tecnologias não substituem o professor, mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (LEFFA, 1999, p. 21).

Vale salientar que apesar da presença dos recursos tecnológicos presente na vida dos estudantes e professores, o livro didático ainda exerce um papel importante para o ensino de Língua Inglesa, pois a maioria das escolas públicas do país ainda não dispõe de uma infraestrutura adequada que possibilite a inclusão no mundo contemporâneo, como também faltam profissionais preparados. Além disso, muitos professores não dispõem de tempo suficiente para produção de material devido à carga horária excessiva ou até mesmo por lecionar em várias turmas com salas com um número elevado de alunos. Neste sentido, podemos mencionar o uso do livro didático, que vem a tornar-se um aliado na prática docente, uma vez que este já traz os conteúdos e atividades previamente definidos e contextualizados. Contudo, cada comunidade escolar apresenta uma realidade diferente determinado pelo contexto vivido. Dessa forma, cabe ao professor fazer as adaptações necessárias, levando em conta a necessidade dos alunos, conforme a própria lei informa:

Outro princípio orientador a ser considerado diz respeito ao papel atribuído ao professor nesse contexto. O material didático para o ensino de língua estrangeira tem função complementar à ação do professor. É este que, a partir de sua experiência no meio de trabalho escolar, compromete-se com o encaminhamento mais adequado para sua turma (BRASIL, 2014, p. 72).

Ter um material didático disponível é sem dúvida uma ferramenta facilitadora para o professor, que não deve apenas repassar tudo conforme sua distribuição neste material didático, mas deve conduzir seu ensino conforme sua experiência e conhecimento da turma.

Deve-se mencionar que embora o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) tenha sido criado desde o ano de 1985 pelo Governo Federal, garantindo a distribuição de livros didáticos gratuitos para os alunos do ensino fundamental em todo país, foi somente a partir de 2011 que programa contemplou o Ensino Fundamental incluindo os componentes de línguas Inglesa e Espanhola e posteriormente, em 2012, o Ensino Médio. Dessa forma, compreende-se que o ensino de Língua Inglesa no país está marcado por um percurso de altas e baixas, e que apesar dos avanços significativos ocorridos desde sua implementação no século XIX, muito ainda precisa ser feito para o processo de inclusão da mesma. Não podemos esquecer que a aquisição de uma língua estrangeira vai além das habilidades orais e escritas. O aluno precisa acima de tudo, compreender que está imerso em um mundo composto por culturas diferentes, na qual a necessidade em compreendê-las está ligada à sua formação enquanto sujeito social, e, sem dúvida, o auxílio de um livro didático eficaz é de extrema importância.

A IMPORTÂNCIA DE UM LIVRO DIDÁTICO PAUTADO EM GÊNEROS TEXTUAIS

Vivemos em um mundo globalizado, em que pessoas de distintos países estão em constante contato uns com os outros. Por diversos motivos, precisando, assim, compartilhar alguma língua

como forma de comunicação, e a língua inglesa é hoje em dia a mais difundida. Diante disso, saber inglês nos permite participar de forma mais ativa desse mundo globalizado, uma vez que esta é utilizada em vários contextos como para transações comerciais, econômicas, políticas entre outros.

Diante das necessidades de expansão das línguas estrangeiras, o processo de ensino/aprendizagem em L.I. tem se aprimorado ao longo dos tempos através da inovação de métodos, concepções de língua e linguagem/linguagem e abordagens metodológicas. Ou seja, a partir destas mudanças, o livro didático que continuamente foi considerado uma grande ferramenta no processo de ensino e aprendizagem ganha uma nova roupagem, deixando de oferecer um ensino meramente focado na gramática normativa, passa a oferecer um estudo reflexivo de elementos extralinguísticos vigentes nos processos comunicativos entre os indivíduos.

Mediante a importância de conhecer outros idiomas, conferiu-se ao livro didático a função de divulgar e implantar línguas estrangeiras nas mais distintas sociedades linguísticas, assim este ganhou espaço de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Há um tempo, porém, o livro didático tem aberto espaço para apreciar novos instrumentos ligados à construção histórico-linguístico comunicativa, através dos gêneros textuais, uma vez que estes apresentam-se tanto de forma oral como escrita, concebendo, assim, uma proposta de ensino mais ativo através de uma interação comunicativa e eficaz entre os indivíduos no ambiente de sala de aula. Frente a existência desta grande variedade de situações comunicativas em nosso cotidiano, afirma Bakhtin:

A riqueza e a variedade de gêneros do discurso são infinitas, [...] a atividade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Com isso, cada vez mais os livros didáticos buscam oferecer uma proposta de ensino que priorize o contexto social real dos

educandos, considerando o conhecimento, o estudo e produção de gêneros textuais distintos, visto que a intensidade da linguagem e dos inúmeros recursos tecnológico (internet, televisão e outros) que circulam no cotidiano.

O livro didático constitui-se numa ferramenta de extrema relevância no processo de ensino/aprendizagem em qualquer tipo de linguagem, pois mesmo diante das grandes conquistas na educação nos últimos anos este material de estudo continua sendo, em vários cenários educacionais, a única fonte pela qual professores e alunos sistematizam seus conhecimentos uma vez que estes muito dificilmente têm acesso a livros diversos para desenvolverem pesquisa ou trabalhos científicos. Por isso, esta ferramenta de trabalho precisa ser cada vez mais ofertada aos indivíduos, com conteúdos didáticos eficazes, que sejam capazes de garantir tanto para os educadores quanto para os educandos a construção de um conhecimento eficiente para atender as exigências da globalização que os cerca. Diante deste pressuposto, o livro didático desenvolve uma função extremamente relevante não somente no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, como também no desenvolvimento crítico e reflexivo do educando. Ou seja, tanto no contexto escolar ou fora dele, o livro didático possibilita ao indivíduo disseminar o conhecimento, oportunizando sua inserção no mundo letrado.

A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

A necessidade de reconhecer o uso da língua como uma prática primordialmente social no ensino de LE ganhou grande importância e reconhecimento a partir dos anos 90, depois que estudos sobre os gêneros textuais tornaram-se mais reconhecidos no Brasil, em especial pelos PCNs, tanto na Língua Materna (LM) quanto na Língua Estrangeira, ou seja, promover uma prática inovadora é um direito do educando já reconhecido por documentos legitimados. Dessa forma, o trabalho com gêneros textuais permite a abertura de um universo de possibilidades de estudos das habilidades

e competências da L.I. De acordo com Marcuschi “os gêneros são formas textuais escritas ou orais, bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”. (2008, p. 155), isto é, trabalhar com gêneros textuais é garantir uma proposta prática e significativa, pois através da organização textual o indivíduo aproxima-se do contexto real do qual está inserido criando situações distintas de comunicação. Enfim, ao entrar em contato com o gênero o aluno se familiariza com novas formas e cada vez mais adquire conhecimentos sobre esse segundo idioma tornando-se mais capaz de aprender novos gêneros que irão ajudá-lo na sua construção como sujeito crítico, reflexivo e atuante na contemporaneidade.

Frente ao exposto, cabe ao educador desenvolver práticas diversas de leituras, através do estudo de gêneros textuais diversos a fim de propiciar aos educandos um contato direto com o mundo letrado que o cerca, ou seja, conhecer as diversas funcionalidades dos distintos gêneros textuais que o rodeia e, assim, garantir a estes maior autonomia sobre a variedade de textos que circulam no dia a dia. De acordo com os PCN’s:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (BRASIL, 1999, p. 15).

A LDB sugere uma prática de leitura crítica na reconstrução de novas definições, uma vez que o Conteúdo Estruturante da L.E. Moderna fundamenta-se em uma prática discursiva. Como o sujeito vive cercado por uma infinidade de gêneros que devem ser trabalhados, cabe ao educador fazer uma análise crítica e reflexiva acerca dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de L.E., analisando de forma proficiente os textos a serem estudados, pois estes devem propiciar aos educandos subsídios capazes de promover uma reflexão interativa em sala de aula, desenvolvendo assim o uso da língua através da leitura, oralidade e escrita por meio do uso de textos verbais e não-verbais que instigam a criticidade do aluno, conforme as próprias leis destacam:

Propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si (BRASIL, 2008, p. 63).

Diante disso, dentro de uma perspectiva do desenvolvimento de um trabalho pedagógico por meio dos gêneros textuais, para constituir-se um discurso, falantes relacionam-se em determinado contexto com um objetivo de comunicação, constituindo, assim, um discurso oral ou escrito e, conseqüentemente, a produção de gêneros textuais distintos a depender do contexto no qual este será usado. Ou seja, na medida que o sujeito tem o domínio dos gêneros textuais, estes terão uma participação ativa e reflexiva em uma comunidade linguística específica em distintos contextos. Visto que os livros didáticos são umas das melhores ferramentas fixas de um professor, é necessário que eles condigam com a proposta de estruturas eficazes, em específico, com gêneros textuais que capacitem cada vez mais ao aluno.

ELEMENTOS BÁSICOS DE UM LIVRO DIDÁTICO

O livro didático é um instrumento pedagógico que desde as séries iniciais até a formação universitária faz-se presente no sistema de ensino, exercendo um papel de extrema relevância tanto para o educador quanto para o educando. Este recurso tem influência direta na organização da prática pedagógica do professor como também de forma indireta quando usado meramente como material paradidático, ou seja, ele assegura fontes de conteúdo relevante na promoção da aprendizagem. No entanto, no que se refere à L.E., dentro da escola pública, infelizmente os educadores foram privados por muitos anos da utilização deste recurso didático tão importante no seu auxílio metodológico. De modo bem recente é que o Ministério da Educação (MEC), por meio do programa PNLD, de 2011, tornou-se disponível este recurso tão importante no sistema de ensino e aprendizagem de

forma sistematizada, através de uma escolha democrática pelas unidades de ensino.

Frente ao exposto, pode-se dizer que esta conquista do acesso ao livro didático, em escolas públicas, é algo muito relevante, no entanto mesmo que este recurso traga grandes possibilidades na prática pedagógica, ainda assim muitos fatores devem ser analisados tendo em vista a qualidade de ensino que se deseja oferecer aos educandos. Ou seja, ter uma aprovação de uma editora, apresentar impressão de boa qualidade, imagens, textos diversos e outros apoios anexos a ele, não garante que tal livro seja o certo a ser usado pelos docentes sem nenhum questionamento e acabar por cair no comodismo e seguir sem questionar qualquer proposta de ensino. É preciso que o educador e toda equipe gestora da escola tenha um olhar crítico e reflexivo sobre o livro a ser utilizado, visando sempre a garantia de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e eficiente, capaz de garantir aos educandos a aquisição de um saber sistematizado de qualidade.

Em contraste a essa ideia de comodismo, é necessário repensar fatores ligados diretamente à elaboração do livro didático, os quais devem ser debatidos com o objetivo de fortalecer cada vez mais a política o livro e assim ter excelência no ensino e aprendizagem de língua inglesa. Ou seja, é necessário rever conteúdos, pensando sempre em atender as necessidades dos educandos, bem como as expectativas do contexto social no qual estes estão inseridos. Nesta linha de pensamento, Mendes destaca que:

Os materiais didáticos, nessa perspectiva, devem apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo. Ou seja, o livro didático não deve ser algo impossível de mudanças, mas sim, este deve ser adaptado, modificado adequado de acordos as distintas situações, a depender das avaliações do educador quanto aos anseios e necessidades dos educandos (MENDES, 2011, p. 152).

Deste modo, para que o livro didático seja eficaz, faz-se necessário que este seja composto por um material de acordo com os PCN's, porém o que deve ser considerado primordialmente é ofertar aos alunos materiais que atendam as exigências do mundo globalizado que o cerca, com uma proposta metodológica diversificada e desafiadora para que os educandos se tornem indivíduos críticos e reflexivos no meio que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de cunho bibliográfico e discursivo, buscou, inicialmente, acentuar um breve histórico do ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira Moderna no Brasil, mais especificamente no ensino da escola pública, e por essa razão, nos pautamos nas leis que subsidiam o ensino, como a LDB e os PCN's. Também pretendeu-se discutir o ensino da LI focado em um resultado satisfatório, e para isso, o uso do livro didático como ferramenta, juntamente com suas especificações e leis que o embasam em criação e uso. Diante disso, compreendemos que desde que o ensino de LI como LEM foi implantado no Brasil, profissionais da área tem buscado aperfeiçoar suas práticas de ensino, e percebeu-se que o uso do livro didático em muito tem a oferecer. Ele proporciona mais segurança ao professor, que terá um suporte acessível aos alunos em todas as aulas. No entanto, a existência e uso de um livro didático não garante uma aprendizagem eficaz para com os alunos, e por esta razão, o professor deve ter no material didático uma visão de ferramenta, e não de fonte principal. Para isso, este material deve ser analisado pelos professores, diretores, alunos e todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Foi-se observado que o uso dos gêneros textuais possibilita uma melhor aprendizagem aos educandos, e dessa forma, é imprescindível que eles estejam presentes nos materiais didáticos, possibilitando assim, não um conhecimento de língua descontextualizado, mas permitindo aperfeiçoamento de discurso oral e escrito, além do estímulo do pensamento crítico.

Reforçamos, por fim, que este trabalho não é uma versão final, mas é apenas parte de um trabalho maior ainda em andamento, voltado para a análise do livro didático de LI, a fim de contribuir para criação e aperfeiçoamento de materiais e métodos eficazes no ensino do inglês, assim como uma aprendizagem significativa e prazerosa para com os alunos.

REFERÊNCIAS

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. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.

BRASIL. MEC. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2014. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>. Data de acesso: 16/01/2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CASTRO, César Augusto. *Produção e criação de livros no Brasil: dos jesuítas (1550) aos militares (1970)* Bibli.CI.Inform, Florianópolis, n.20, 2 sem. 2005. Disponível em: http://www.encontros-bibli.ufsc.br/edição20/6_castro.pdf.

LEFFA, Wilson. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 21, 1999.

LIMA, Gislaíne. P; QUEVEDO-CAMARGO. Gledys. *Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de Inglês no Brasil*. Disponível em: www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislaínePLima.pdf. Acesso em: 11.01.19 às 13:00.

MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

RIBEIRO, M.L. *História da Educação Brasileira: Organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Gilberto Fernandes Amorim¹

Ilauanna Teles Silva²

INTRODUÇÃO

A música faz parte da evolução cultural de um povo. Seus ritmos, melodias e harmonia caracterizam a sociedade desde a pré-história, quando os primeiros homens utilizavam de sons específicos para a comunicação, como as batidas de bastões (no período Terciário) e a imitação de sons da natureza (no período Paleolítico), enquanto no período Neolítico muitos instrumentos já haviam sido criados e aperfeiçoados³. Esta evolução da música, nos faz pensar pensa-la, também, como ferramenta no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, visto que os pesquisadores são professores de Língua Inglesa.

É não somente comum, mas imprescindível, que professores de forma geral repensem em suas práticas pedagógicas, buscando inovações a fim de obter resultados cada vez mais satisfatórios na aprendizagem de seus alunos. E esta é a razão motivacional para o desenvolvimento da presente pesquisa. Como professores de Língua Inglesa e pesquisadores, temos buscado compreender as dificuldades de nossos alunos, sanando-as através do processo de ensino, e, para tal, pensamos na música como uma ferramenta de grande utilidade, visto que ela serve de base para várias pesquisas na área de

¹ Graduando do curso de Licenciaturas 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>.

³ Ver WISNIK, José Miguel (1999) e J.J. MORAES (1983).

educação, como pode ser comprovado na seguinte revisão sistemática.

Em uma busca com as palavras-chave “Música”, “Ensino”, no BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br>), até a presente data (16.01.19), resulta em 113261 trabalhos, dos quais 89482 são dissertações de mestrado, e 23779 são teses de doutorado. Fazendo um recorte temporal, encontramos 17725 pesquisas entre os anos de 2016 e 2017, com os resultados refinados, encontramos 6383 trabalhos nas Grandes áreas: Multidisciplinar, Linguística, Letras e Artes. 239 nas Áreas do conhecimento: Ensino, Letras e Música. 8266 nas Áreas de Avaliação: Educação e Letras/Linguística. 166 na Área de Concentração: Ensino, Educação básica, Música, Música e educação, Ensino na escola pública. 56 com Nome do programa: Ensino da educação básica e Ensino. Após todos os filtros, e o resultado de 56 pesquisas encontradas, foi feita a leitura dos títulos e resumos. Observamos que as pesquisas voltadas para música transitam entre várias áreas, como no ensino de Ciências, Biologia, Química, História, além da mais comum, Letras e Educação. A maioria das pesquisas cita a música como ferramenta, estratégia ou sistematização no ensino dos componentes mencionados. Mesmo conscientes das demasiadas pesquisas na área, inovamos com uma proposta de experimento a fim de comprovar a efetividade do uso da música na aprendizagem de Língua Inglesa.

Diante do mencionado, esta pesquisa, considerada também a primeira parte de um projeto, propõe-se em trazer um levantamento teórico, com o intuito de sustentar a segunda parte, ainda em fase de desenvolvimento. Esta primeira parte é composta unicamente de uma pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva exploratória e explicativa, com o propósito de informar e esclarecer sobre leis acerca do ensino de Língua Inglesa e teorias sobre o ensino da mesma através da música. Dessa forma, a presente pesquisa, após a introdução, subdivide-se em mais três seções. Na segunda, abordamos a Lei nº 9.394/96 da LDB — (Lei de Diretrizes e Bases) juntamente com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de língua estrangeira, com a intenção de relatar o panorama do ensino de Língua Estrangeira no

Brasil, enquanto na seção três, voltamo-nos principalmente para as teorias de Luckesi (2012), Gobbi (2001), a partir da visão do lúdico e do estratégico. A última seção, de forma breve, traz as considerações de Muszkat (2012) e Ramnsey (2005), pesquisadores do cérebro humano e os efeitos causados pela música. Cabe destacar, desde já, que nosso objetivo não é adentrar a neurociência, mas, neste momento, ela reforça tudo aquilo que acreditamos ser consequência da exposição do homem à música, trazendo para a vertente da aprendizagem de Língua Inglesa. Reforçamos que as considerações parciais não apenas fazem um levantamento acerca do que se apresenta aqui, mas também nos situa quanto à segunda parte da pesquisa, ainda em andamento.

LEIS QUE NORTEIAM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SÉRIES SUBSEQUENTES.

É fato que a educação é moldada pelas mudanças ocorridas não apenas na sociedade brasileira, mas também pelas ocorridas num contexto mundial. O acentuado movimento mercadológico atual, associado ao desenvolvimento tecnológico, têm cada vez mais propiciado a aproximação de pessoas de culturas diferentes. Dessa forma, o perfil das sociedades hodiernas se constrói. Diante dessa realidade, a escola se adequa de forma a propiciar aos alunos uma educação que contribua para a formação de um pensamento humanitário que valorize o contato e a convivência com outros povos e suas culturas.

Pensando nisso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece no Art. 36 inciso III, a inclusão de uma língua estrangeira moderna como disciplina obrigatória no currículo das escolas públicas do Brasil em caráter obrigatório. A inserção de uma língua estrangeira, nesse caso a Língua Inglesa, integra o objetivo maior de formação do cidadão nos aspectos sociais culturais e profissionais. No Art. 1º, § 2º, a LDB diz, “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Assim, este ensino reveste-se de similar incumbência que às demais disciplinas que compõem o currículo escolar e busca

servir de canal interativo com o “outro”, ou seja, com os nativos da referida língua e com sua cultura, visando a socialização do educando num contexto universal (BRASIL, 1996, p. 7).

Outro documento legal que assegura a inserção e permanência de uma língua estrangeira no plano educativo nacional, escolhida pela comunidade da educação, são os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas orientações foram elaboradas em 1998, com a finalidade de servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo da escola pública, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, para que possam contribuir para a formação e atualização profissional dos educadores, e são direcionados para alunos das séries finais do Ensino Fundamental, (5^a a 8^a Séries). Em relação à Língua Inglesa como Língua Estrangeira, os PCNs afirmam que esse aprendizado, deve assegurar ao aluno, a capacidade de se engajar discursivamente, se envolvendo e envolvendo outros no discurso. Assim, essa capacitação pode ser adquirida na sala de aula por meio de atividades pedagógicas orientadas para esse propósito e propiciando-lhe o envolvimento com os processos sociais de criação de significados através do uso de uma língua estrangeira.

Aos alunos do Ensino Médio, os PCNs trazem uma nova configuração no sentido de conferi-los a oportunidade de alcançar nível elevado da competência linguística que lhe possibilite o acesso a informações de vários tipos, além da formação geral cidadã. Considerando que essa oportunidade foi negada aos alunos, pela Escola Pública devido a questões técnicas, os PCNs trazem a visão de resgate. Por isso reconhecem a necessidade de restituir ao Ensino Médio o papel de formador repensando a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras.

Essas orientações têm caráter inovador, demonstra o cuidado de conservar os currículos sempre conforme a realidade dos contextos atuais da vida humana, que está em constante mudança. Desta forma pois, é requerido da escola pública, um ensino que atenda aos novos desafios que os jovens enfrentam para ingresso no

mundo do trabalho, cada vez mais competitivo que é definido pelos progressos científicos e avanços tecnológicos (BRASIL: 1998, p. 5).

Assim, dado a importância e a aplicabilidade da Língua Inglesa nos dias de hoje, que vem atrelada a esse desenvolvimento tecnológico que se manifesta através das novas formas de comunicação, de transporte e de acordos mercadológicos internacionais e seu papel na economia mundial, essa língua ganha notoriedade no cenário educativo. Por isso, os PCNs reconhecem e valorizam “a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (BRASIL,1998, p. 7).

Considera-se que, da mesma forma, que as demais disciplinas curriculares da escola pública, do ensino de Língua Inglesa espera-se a transmissão de valores socioculturais de povos que falam esta língua ao mesmo tempo que se busca o desenvolvimento prático das quatro habilidades necessárias para um contato mais profundo com o idioma-alvo ou com nativos. Além destas leis, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), reafirmam a importância da noção de cidadania, da construção da visão de mundo e do pensamento crítico, da preparação profissional, de questões de inclusão propostas pelo ensino de Línguas Estrangeiras na escola, além de dar sugestões sobre esse ensino usando as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto. (BRASIL, 2006, p. 87). Por isso, as OCNs foram elaboradas no ano de 2006, com o propósito de promover o diálogo entre professores e escola sobre a prática docente. Trata-se, portanto, de um documento que, baseado na LDB e nos PCNs traz reflexões sobre a prática educativa no Ensino Médio.

É importante ressaltar que, levando em conta todo esse embasamento legal, o papel do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, trouxe sobre os professores o desafio de oferecer um ensino de qualidade, pautado em leis e parâmetros e condizente com a realidade daquele público. Porém, apesar das escolas públicas já

disponem de professores de inglês qualificados, estes ainda se deparam com situações problema, como por exemplo, um material não condizente com a realidade das turmas, a própria dificuldade do aluno e até mesmo a indisponibilidade da instituição quanto um ambiente que desperte o interesse do aluno para aprender a Língua Inglesa. No entanto, os profissionais da área, têm buscado estratégias mais efetivas no ensino dessa língua, e dentre as diversas metodologias e abordagens de ensino de uma língua estrangeira, notou-se através de atividades em sala de aula, que por meio da música, os alunos demonstram um interesse maior em desenvolver as atividades propostas, obtendo melhores resultados. Por essa razão, é cada vez mais comum, que os professores incorporem em seus planejamentos, atividades lúdicas e relacionadas com músicas.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA POR MEIO DE MÚSICA: UM ENSINO LÚDICO COMO CARACTERIZAÇÃO DO ESPONTÂNEO E SATISFATÓRIO

Grande parte dos professores de Língua Inglesa, por conta das preocupações com a aprendizagem dos seus alunos, tem buscado inovar as suas práticas pedagógicas, e implementar as metodologias e abordagens de sala de aula, e isso pode ser percebido com base nas diversas pesquisas e publicações da área. Muitas delas, reforçam o ensino lúdico como uma das maneiras que oferecem resultados em sala que se mostram mais efetivos, possibilitando melhor aprendizagem da língua. Diante deste contexto, entendemos a música como um material didático lúdico e bastante pertinente, e há casos, que ela é reconhecida, enquanto letra e melodia, ao interferir positivamente no desempenho cognitivo de um aprendiz, conforme assinala Muszkat (2012), e por essa razão, estes mesmos docentes buscaram, e continuam a buscar, formas de como trabalhá-las dentro das respectivas práticas de ensino, e neste sentido, utilizar a música como uma ferramenta que promova o lúdico direciona uma atitude coerente.

É importante destacar que não nos referimos ao lúdico como comumente considerado e entendido, ou seja, a simples participação

numa atividade resumida em “divertida” por apresentar jogos e brincadeiras, mas que, como defendida por Lukesi (2002), abrange um âmbito profundo do ser humano, aquilo que se manifesta naturalmente quando em contato com algo exterior. O autor ainda afirma que “o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos” (LUKESI, 2002, p. 2). Segundo ele, o lúdico baseia-se em momento prazeroso e que acontece de forma espontânea de dentro do aprendiz diante daquilo que de fato lhe agrada, e não apenas a atividade em si. Além disso, apesar de ser funcional, o lúdico não deve se prender à mera repetição, pois vem o comodismo das atividades iguais e, conseqüentemente, monótonas. Lukesi nos chama atenção para um desenvolvimento de atividades que propiciem experiência de envolvimento e flexibilidade e prazer.

Partindo deste pressuposto, reconhecemos o uso da música estrangeira como uma ferramenta lúdica e que favorece a aquisição do idioma alvo, nesse caso a Língua Inglesa. Segundo Murphey (MURPHEY, 1990 apud GOBBI, 2001), as positivas constatações de professores nas aulas de Língua Inglesa sobre o efeito e as várias utilidades do uso de músicas em sala de aula tende a desencadear mais pesquisas nessa área de ensino. Conforme esses professores têm notado, a música tem servido para que os alunos se sintam motivados no aprendizado das habilidades instrumentais, necessárias à aquisição desse idioma e no processo de estudo da cultura e literatura.

Miragaya (1992) aponta os benefícios de utilizar a música como ferramenta para ensino e aprendizado de Língua Inglesa, e destaca a facilidade de acesso às músicas como uma vantagem para o aprendizado (MIRAGAYA, 1992 apud GOBBI, 2001). Através dos meios de comunicação atuais, principalmente a internet, o contato com todo e qualquer tipo de música se torna mais acessível. A autora reforça que o ritmo e a melodia são responsáveis pela retenção de informações na memória, principalmente vocabulário, que, segundo ela, é resultado da engenhosidade artística adicionada à música que produz o bem-estar aos alunos tornando-os mais sensíveis e emotivos, condição propícia ao acúmulo de *inputs*, e vê nas canções

de rock o estímulo à criatividade, pois fazem com que o filtro afetivo não resista ao novo conhecimento, dando lugar à descontração e a aprendizados e assimilação de atividades em geral. Ainda sobre música, nos diz Kanel:

As músicas podem ensinar qualquer conteúdo de língua estrangeira em qualquer área e fornecem textos autênticos que estimulam a compreensão auditiva e o debate [...] a maioria dos estudantes de inglês como língua estrangeira (KANEL, 1996 apud GOBBI, 2001, p. 29).

Essa constatação tem-se tornado cada vez mais comum à medida que pesquisas nesse campo de atividade são realizadas. Como por exemplo um estudo feito com cento e cinco estudantes chineses com média de idade de 23 anos, de nível superior da mais conceituada universidade de *Shenzhen*, na China, por Li e Brand (2009). Os resultados desse estudo demonstraram considerável ganho para o grupo de estudantes cujas instruções foram totalmente com músicas em relação aos outros dois grupos (LI; BRAND, 2009, p. 80), corroborando assim a hipótese da eficácia do uso de música na aquisição de vocabulário e para melhorar o uso prático do idioma e significado.

Para Jourdain (1997 apud GOBBI, 2001) a música invade, domina prazerosamente as pessoas, comunicando-lhes de um jeito todo especial o que apenas palavras não conseguem. Para ele, a música causa um efeito de êxtase que anula as fronteiras do nosso ser e revela nossos vínculos com o mundo externo. Ele acredita que isso acontece por considerar que a música seja a arte mais imediata de todas. Por falar em arte, para Penna (2014, p. 66-67) a música entra para a realidade educativa como manifestação artística reconhecida como linguagem musical. Assim, algo que é peculiar à música, é sua natureza cativante e comunicativa reafirmando o que diz Gobbi (2001), ao considerar a música como uma forma de linguagem artística que é passiva de apreciação e interpretação, semelhantemente a outras manifestações artísticas como a pintura, a poesia ou a escultura.

Em se tratando de benefícios proporcionados pelo uso de músicas no aprendizado de língua inglesa, Miragaya (1992) aponta a familiaridade e o fácil acesso às músicas, por essas estarem presentes em vários ambientes. Ela ainda afirma que a música é responsável por guardar informações de vários tipos na memória, principalmente vocabulário. Considerando essa afirmação, entendemos que o uso de músicas tem grande aplicabilidade em outras áreas com propósitos bem distintos, pois as palavras da música ganham som e cor, tornando essa ferramenta mais rica, envolvente e imaginosa, cujo efeito faz com que os alunos se sintam sensíveis e emotivos. Assim, essa condição afetiva ativada torna-se responsável pela retenção de experiências e impressões, assim como estruturas e palavras no cérebro (MIRAGAYA, 1992).

OS EFEITOS DA MÚSICA NO CÉREBRO HUMANO: UMA BREVE ABORDAGEM

Investir no potencial cognitivo mostra-se um caminho viável para a efetivação de um aprendizado, visto que o efeito produzido no cérebro de uma pessoa pela música pode facilitar a assimilação. Nesse sentido, utilizar uma ferramenta que promova o lúdico indica uma atitude coerente. É importante destacar que estudos de cognição, especialmente na área de neurociência, vão além do que é proposto nessa pesquisa. Cabe-nos destacar que esta seção não traz aprofundamentos nestas questões, todavia, é necessário mencionar os efeitos que a música pode causar no cérebro humano, a fim de enriquecer a discussão que vem sendo feita.

Com a expansão das tecnologias da neuroimagem e conseqüentemente o desenvolvimento dos conhecimentos neurológicos do processamento da música no cérebro humano, é possível visualizar em tempo real uma cadeia de reações em várias partes do cérebro, responsáveis pela recepção, interpretação e resposta aos *inputs* advindos do sons e da mensagem da música, conforme nos reporta Muszcat (2012), que ainda deixa claro que, graças a esse crescimento tecnológico, é possível saber hoje o quanto a música está intrinsecamente ligada com as funções cerebrais.

Um exemplo de resposta ao contato com a música consiste no fato de uma pessoa com treino musical desenvolver a habilidade de processar melodias nos hemisférios cerebrais direito e esquerdo, ao passo que, uma pessoa sem treino, apenas com o hemisfério direito. Esse fato, também é confirmado por Ramey (2005), que acredita que a prática musical promove um aumento de trinta por cento de massa cinzenta e melhor desenvolvimento das vias neurais em um músico profissional. Dentre as muitas funcionalidades potencializadas pela exposição à música, uma delas são as alterações fisiológicas que, segundo Muszcat:

Vão desde a modulação neurovegetativa dos padrões de variabilidade dos ritmos endógenos da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, até a produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor (MUSZCAT, 2012, p. 68).

Isto é, a música pode alterar os sistemas do corpo humano desde a respiração até alteração de sensações cerebrais e observando o conhecimento de informações técnicas como essas, nos é levado a repensar sobre a importância da música e a considerá-la como algo vital para a vida humana.

Ouvir música afeta a estrutura física do cérebro, alterando os feixes de fibras nervosas e estimulando o crescimento de algumas áreas. Segundo Ramey (2005), só em ouvir uma música, já acontece um aumento provisório do nível do quociente de inteligência (QI). Aprender a música então, faz com que esse aumento de QI forme uma base mais permanente no cérebro. Ainda segundo ela, estudos na Universidade da Califórnia, Irvine, mostraram que estudantes submetidos a ouvir a música “Sonata”, de Mozart, durante dez minutos, desenvolveram um aumento de QI na área racional temporal espacial. Além disso, instruções musicais simultâneas, realizados pelo Instituto M.I.N.D⁴ (Music Intelligence Neural Development em Irvine, Califórnia) têm conferido melhoramentos no desempenho matemático e cognitivo. Essas instruções consistem

⁴ The MIND Institute: <http://www.mindinst.org>

de um programa que reúne jogos de matemática associados a instruções de piano. Outro experimento na área da relação entre música e cérebro foi realizado pela Clínica de pesquisa do sono no Hospital Western de Toronto (ROMANO, 2002), com pacientes com problemas de insônia, causada por ansiedade. O experimento consistiu em gravar, utilizando computador e equipamentos adequados, a reação do cérebro dos pacientes enquanto esses ouviam a música. Depois, essas ondas cerebrais eram convertidas matematicamente a tempos, oitavas, acordes e a vozes instrumentalizadas, cuja música resultante era tocada para estes pacientes nos momentos de crises de insônia causada por ansiedade. Nestes momentos, eles também ouviam músicas convencionais suaves e confortantes. Confrontando os resultados da exposição dos pacientes aos dois tipos de música, notou-se que houve melhoramentos tanto nos níveis de ansiedade quanto na qualidade do sono ao ouvirem a música produzida pelo experimento.

Podemos compreender, desta forma, que a utilidade da música vai além de recreação, mas seus efeitos oferecem alterações significativas no funcionamento do cérebro humano. Dessa forma, reforçamos a importância de atrelar o ensino de Língua Estrangeira por meio de músicas, a fim de buscar maiores resultados na aprendizagem da língua estrangeira em questão.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ciente que esta pesquisa é apenas a primeira parte de uma pesquisa maior, esta focou unicamente em discussões teóricas sobre como a música pode importante ferramenta eficaz no ensino de Língua Inglesa. É importante reforçar que a segunda parte consiste em um quase-experimento⁵, realizado com duas turmas pré-selecionadas, com um público-alvo de alunos do ensino médio de uma escola pública na cidade de Jacobina, Bahia. Apesar de ainda não termos selecionado as turmas e ou escola em que nosso experimento acontecerá, devemos informar desde já que o

⁵ Seguindo a nomenclatura de Shadish, Cook e Campbell (2002).

experimento contará com uma turma, cujas aulas serão, prioritariamente, utilizando músicas em Língua Inglesa no ensino dos conteúdos selecionados, enquanto a outra turma será exposta aos conteúdos sem o ensino por meio de músicas⁶. Mesmo com uma avaliação processual e contínua, ao fim do experimento, todos os alunos serão submetidos a um teste, a fim de testar a eficácia do uso de música no ensino de Língua Inglesa. Haverá outros instrumentos de avaliação, que ainda se encontram em fase de desenvolvimento.

Reforçamos que por termos neste trabalho apenas uma parte de toda a pesquisa, expomos aqui as considerações parciais. Esta parte, consistiu em apenas quatro seções, sendo que na primeira, obtivemos a introdução, e a partir da segunda, trouxemos discussões sobre o ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na Educação Básica do Brasil. Desta forma, compreendemos que tanto os PCNs quanto as OCNs, além de reafirmar os objetivos garantidos pelas LDBs, trouxeram a ideia de resgate e de um ensino de Língua Inglesa pautado nos novos valores sociais da vida humana que está em constante mudança que é definido pelos progressos científicos e avanços tecnológicos. Diante disso, entendemos que escola pública tem o desafio de formar um aluno a compreender e utilizar o inglês, além da noção de cidadania num contexto multicultural, da construção da visão de mundo e do pensamento crítico, da preparação profissional e de questões de inclusão social. Por meio deste trabalho, refletimos nos muitos professores que buscam aperfeiçoar suas metodologias para o ensino de Língua Inglesa, e veem na música estrangeira uma possibilidade que propicia um ensino eficiente, uma vez que ela pode ser considerada uma atividade lúdica, como defende Lukeš, embasando-se num ensino aprendizagem prazeroso e espontâneo, que como consequência, pode facilitar a memorização e aprendizagem de qualquer natureza, e nesse caso, especificamente em Língua Inglesa. Por meio da última seção, buscamos evidenciar as pesquisas voltadas para a música e a possibilidade de memorização, por produzir uma cadeia de reações em várias partes do cérebro humano que facilitam a aprendizagem.

⁶ Outros desenhos serão ainda considerados, levando em consideração as implicações éticas das resoluções em vigor.

Pesquisas que abordam tal discussão encontram-se na área da neurolinguística, que apesar de não ter sido foco deste trabalho, foi imprescindível para reafirmar a importância e viabilidade de nosso tema.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- CARPEAUX, Otto Maria (2001). *Livro de Ouro da História da música* (Edição revisada e ampliada de "Uma nova história da música"). Rio de Janeiro: Ediouro.
- GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. Porto alegre. [s.e.], 2001. 133 p.
- JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: como a música captura nossa imaginação* (1997), tradução: Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- LI, Xiangming and BRAND, Manny. Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners. Ohio Music Education Association. Contributions to Music Education, v. 36, No. 1 (2009), p. 73-84.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Educação e ludicidade. GEPEL/ FACEB/UFBA, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.
- MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE. Allucci & associados comunicações: São Paulo, 2012. 67-69.
- MIRAGAYA, Ana Maria. *On the use of rock 'n' roll songs in the EFL classroom*. In: 3rd BRAZ-TESSOL (1992), São Paulo, 1994. p.156-161.
- MORAES J.J. *O que é Música*. 2^o Ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1983. 112 p.

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. Bern, Switzerland: Peter Long Publishers, 1990 a.

MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: *A música na escola*.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014. 247 p.

RAMEY, Maria. *Music and the Human Brain*. May, 2005.

ROMANO, Justin. “Brain Music Therapy for the Treatment of Insomnia and Anxiety.” *Neuropsychiatry Reviews*. Sept 2002. 2 May 2005.

WISNIK, José Miguel (1999). *O Som e o Sentido*. São Paulo: Cia das Letras.

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DA LEITURA DE LETRAS DE MÚSICAS, ORIGINAIS E TRADUZIDAS

Winicius Nathan Santos Nascimento¹

Davi Alves Oliveira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando falamos em aquisição de vocabulário³, uma das primeiras imagens que podem vir a nossa mente é a de quando éramos crianças e fazíamos atividades de ditado na escola para aprender novas palavras. Como indivíduos que vivem em sociedade, estamos a todo momento a aprender novas palavras para que saibamos se portar em diversas situações, sejam elas em entrevistas de emprego, no meio acadêmico ou até mesmo na nossa roda de amigos. Ao aprendermos uma nova língua, é importante que o nosso repertório de vocabulário seja suficiente para essas diversas

¹ E-mail: winicius_nascimento@outlook.com. Licenciando em Letras: Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV, UNEB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020942054259426>.

² Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: davioliveira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciado em Letras: Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV, UNEB), Técnico em Informática (IFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020942054259426>.

³ Apesar da tão conhecida distinção entre aquisição e aprendizagem proposta por Krashen, típicas de modelos inatistas (ver, por exemplo, KRASHEN, 1994), optamos por utilizar os dois termos como sinônimos com base no pressuposto das teorias conexionistas, que, com as palavras de Paiva, "... não separa a linguagem dos outros tipos de cognição..." (2014, p. 85). Desse modo, a distinção entre "adquirir vocabulário" e "aprender vocabulário", sob tal perspectiva, é desnecessária, já que partimos do pressuposto que os mesmos processos cognitivos são recrutados tanto em contextos que os modelos inatistas considerariam como aquisição (por exemplo, contextos imersivos de uso contante e diário da segunda língua) quanto naqueles que seriam considerados como aprendizagem (sala de aula com instrução formal).

situações, pois além de estarmos adentrando em um sistema cultural totalmente novo, estamos também falando uma língua que não é a nossa língua materna.

Durante o processo de aprendizagem de uma nova língua é comum recorrermos a diversas estratégias e ferramentas de estudo para que esse processo de aquisição se torne prazeroso e eficaz. O uso de textos autênticos nesse processo pode trazer ao aprendiz uma dessas ferramentas que podem ajudar durante a aquisição de uma nova língua, como por exemplo o uso de textos literários, artigos de jornais e letras de músicas — o foco dessa pesquisa — como ferramentas de estudo para essa aquisição. Ao utilizarmos a música como uma ferramenta de estudo, estamos trazendo para o nosso processo de aprendizagem algo que já utilizamos no nosso dia-a-dia, tornando assim o estudo mais prazeroso.

Este trabalho consiste da discussão teórica e da proposta metodológica de investigação de um projeto de pesquisa em andamento que tem como objetivo discutir como as letras de músicas em língua inglesa, originais e traduzidas para o português, podem ser usadas como ferramenta de aquisição de vocabulário em inglês como língua estrangeira. Discutiremos também sobre o uso de uma estratégia de leitura conhecida como tradução mental (KERN, 1994) durante o processo de aprendizagem de uma nova língua, considerando como a mesma poderia ajudar os indivíduos a associar as novas palavras com informações já armazenadas em sua memória a partir da língua materna, resultando numa maior retenção de vocabulário.

ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

A presente seção traz as principais considerações teóricas que guiam a proposta de investigação detalhada da seção seguinte, servindo também como justificativa para as escolhas metodológicas que serão delineadas. Discutimos brevemente três teóricos que dão embasamento aos questionamentos e hipóteses aqui levantados. Primeiramente, trataremos algumas considerações sobre como o

vocabulário é aqui entendido, partindo de uma visão conexionista da aquisição de segunda língua, trazendo assim algumas considerações a respeito do uso da memória. Em seguida, revisaremos a contribuição de um estudo sobre o uso de músicas no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Por fim, teceremos considerações sobre a estratégia de tradução mental e possíveis implicações para a aquisição de vocabulário em segunda língua ou língua estrangeira. Dada a natureza do presente trabalho, tais discussões não objetivam ser exaustivas, mas sim mostrar em linhas gerais o fio condutor que guia as escolhas metodológicas da proposta.

REPRESENTAÇÕES DO LÉXICO MENTAL

Gagné et al. (1993) abordam conceitos referentes à memória, relacionados a como o indivíduo estrutura as informações recebidas em sua mente através de *networks* (redes), e como ele acessa essas informações quando preciso, seja através de *propositions* (proposições), que são as ideias sobre algo; através de *images* (imagens), espécie de imagens virtuais daquilo que foi acionado em nossa mente para lembrarmos de determinados detalhes, como por exemplo, tamanho e outras atribuições físicas; ou através de *linear orderings* (ordenamentos lineares) que é quando acionamos algo em nossa mente, que nos leva a outra seguindo uma ordem ou hierarquia. Os autores nos apresentam a distinção entre conhecimento declarativo, que se refere ao “o quê” conhecemos sobre algo, e conhecimento procedural, que se refere ao “como”, a quanto sabemos fazer alguma coisa. Um exemplo muito utilizado para ilustrar os dois tipos de conhecimento é o de andar de bicicleta: o conhecimento declarativo relacionado a andar de bicicleta consiste em saber os nomes das partes de uma bicicleta, enquanto que o “como pedalar” é um exemplo de conhecimento procedural.

A distinção entre proposições e imagens nos permite hipotetizar que o léxico mental de uma língua estrangeira tem relação com, pelo menos, esses dois tipos de conhecimento. Conhecer uma palavra em inglês, por exemplo, consiste em conseguir fazer

afirmações do tipo “a palavra x significa y”, que é evidência de uma estrutura mental proposicional (ver GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 61). Além disso, esse conhecimento envolve ativar proposições desse tipo ao visualizar situações que remetem à representação mental. Por exemplo, ao ver um objeto ou uma imagem impressa do mesmo (por exemplo, “mesa”) e conseguir recuperar da memória o nome em inglês daquele objeto (por exemplo, “*table*”), o que envolve a ativação de representações em forma de imagem (ver GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 69)⁴. Um pressuposto base do presente trabalho é que ambos os tipos de conhecimento são ativados paralelamente e que, por isso, estratégias que utilizem as modalidades de linguagem verbal e imagética podem ser eficientes na aquisição/aprendizagem de vocabulário⁵.

Considerando a distinção entre conhecimento declarativo e procedural, descrita pelos autores, é possível apontar que o vocabulário, ou seja, os itens do léxico mental, foco do presente trabalho, se encaixa dentro da proposta do conhecimento declarativo, por se tratar de palavras que sabemos e temos armazenadas em nossa memória. Reconhecemos, portanto, que o conhecimento gramatical da língua, que pode ser considerado conhecimento procedural, interfere diretamente e de forma paralela ao conhecimento lexical. Porém, devido ao foco do presente trabalho, nos limitaremos a considerar o léxico mental como uma rede de conhecimento declarativo.

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO E MÚSICA

Se tratando de aquisição de vocabulário através de músicas, o texto *Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language*

⁴ Algo que merece atenção é a hipótese levantada em Oliveira (2012) de que em fases iniciais de aquisição de uma língua estrangeira, o que acontece é a ativação do conhecimento da língua materna para então a ativação do conhecimento da língua estrangeira. Porém, essa questão não será discutida no presente artigo.

⁵ Sobre a natureza do processamento paralelo da mente humana, nos referimos a McClelland, Rumelhart e Hinton (1986).

Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners de Li e Brand (2009) nos apresenta um estudo feito com estudantes universitários chineses que tem o Inglês como sua segunda língua. O trabalho consiste na análise do efeito de músicas em língua Inglesa na aquisição e uso de vocabulário, principalmente no meio universitário. Os autores citam a música pop como sendo uma das alternativas mais eficazes para ajudar os aprendizes de segunda língua/língua estrangeira, e isso se dá pelo seu vocabulário de fácil entendimento e pela sua forma repetitiva, contendo palavras e expressões curtas, fazendo assim com que o aprendizado e a memorização dessas palavras e termos se torne mais rápida e fácil. Os autores apresentam o conceito de Murphey (1990) chamado de SSMIH (*song-stuck-in-my-head*), quando uma música fica “presa” em nossas mentes por ser repetitiva ou por ter a letra fácil.

Ao concluir o seu estudo, Murphey (1990) aponta que “finalmente, parece que algumas coisas, como músicas, tem mais poder de permanência do que outras, e que alguns processos conscientes podem ajudar, ou impedir, o uso dessas poderosas estratégias mentais.” (MURPHEY: 1990, p. 61, tradução nossa)⁶. O fenômeno SSMIH é algo que pode nos influenciar de forma indireta e positiva durante o processo de aquisição de vocabulário de uma nova língua, visto que quando a música fica presa em nossa mente, a todo momento estamos cantarolando trechos da letra mesmo que inconscientemente. Ao trazermos isso para o campo da aquisição de vocabulário, é importante destacar que esse fenômeno pode influenciar o indivíduo a aprender as palavras mais facilmente, por conta dessa facilidade que as músicas que a músicas tem de permanecer em nossa memória.

TRADUÇÃO MENTAL E AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA

⁶ “Finally, it would seem that some things, like songs, have more staying power than others, and that some conscious processes may help, or hinder, our use of these powerful mental strategies.” (referências).

Richard G. Kern (1994) traz aos leitores um estudo sobre a tradução mental, a respeito de como falantes de duas línguas se organizam no momento de leitura na segunda língua/língua estrangeira. A tradução mental é definida por Kern como a recodificação de informação proveniente da segunda língua para a língua materna. Tal recodificação não implica num produto externo, ou seja, o leitor não fala ou escreve tal tradução, e por isso é enfatizado o caráter mental dessa estratégia. O autor cita que um falante de segunda língua pode se beneficiar da primeira língua durante a leitura em segunda língua pelo fato de ter duas línguas ao seu dispor, além de encontrar semelhanças entre elas que podem facilitar no momento da leitura, mesmo com aspectos fonológicos, lexicais e sintáticos diferentes em ambas. Durante o estudo, foi percebido que a tradução estava sendo usada como forma de auxílio na compreensão, principalmente por parte daqueles que tinham as habilidades de leitura mais baixas, mostrando que alguns alunos poderiam ter desenvolvido uma habilidade de perceber quando a tradução seria realmente necessária para a compreensão do texto. Segundo os alunos observados no estudo, o uso da tradução mental serve como um auxílio no momento da compreensão de textos na segunda língua, principalmente se tratando do processo semântico do texto, pois a tradução os ajudava a captar as informações que ficavam fragmentadas em suas mentes.

Em resumo, os teóricos e textos discutidos acima contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da presente pesquisa, visto que cada um deles traz uma abordagem a respeito de um ponto abordado durante toda a pesquisa, como o uso da memória e o modo como organizamos as informações que recebemos, o uso da música em sala de aula como uma ferramenta de ensino e aquisição de novo vocabulário até chegar ao uso da tradução mental como um suporte para esse processo de aprendizagem.

PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa proposta consiste em analisar como se dá a aquisição de vocabulário em Língua Inglesa através da leitura de

letras de músicas e da leitura de suas traduções. A pesquisa segue um desenho pré-teste/intervenção/pós-teste pré/pós teste, para isso teremos como embasamento teórico os apontamentos de pesquisa quasi-experimental por Shadish, Cook e Campbell (2002). De acordo com os autores,

Quasi-experimentos compartilham como todos os outros experimentos um objetivo similar — testar hipóteses descritivas de causalidade sobre causas manipuláveis — assim como muitos detalhes estruturais, como a presença frequente de grupos controle e medidas pré-teste, para dar suporte a uma inferência contrafactual sobre o que poderia ter acontecido na ausência de tratamento. Mas, por definição, quasi-experimentos não usam atribuição aleatória [dos participantes às condições experimentais]. As atribuições [dos participantes] às condições [experimentais] acontecem por meio de auto-seleção, em que participantes escolhem o trabalho eles mesmos, ou por meio da seleção do pesquisador, em que professores, burocratas, legisladores, psicólogos, médicos, ou outros decidem quais pessoas devem receber quais tratamentos⁷ (p. 13-14, tradução nossa).

A pesquisa se desenvolverá com alunos de ensino médio que participarão de um curso de extensão de língua inglesa proposto como parte das atividades do componente curricular Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia. O curso consistirá no estudo de letras de músicas em Língua Inglesa com o propósito de melhorar o vocabulário dos mesmos, observando também o uso das traduções dessas letras por parte desses indivíduos. Além do pré-teste e do pós-teste, durante a intervenção

⁷ “Quasi-experiments share with all other experiments a similar purpose – to test descriptive causal hypotheses about manipulable causes - as well as many structural details, such as the frequent presence of control groups and pretest measures, to support a counterfactual inference about what would have happened in the absence of treatment. But, by definition, quasi-experiments lack random assignment. Assignment to conditions is by means of self-selection, by which units choose treatment for themselves, or by means of administrator selection, by which teachers, bureaucrats, legislators, therapists, physicians, or others decide which persons should get which treatment” (referências).

os alunos farão outros testes e responderão a questionários sobre o processo de forma que ao final da pesquisa, análises possam ser feitas, podendo-se, assim, chegar a considerações a respeito do uso da letra de música e de suas traduções no processo de aprendizagem de uma nova língua, nesse caso, Língua Inglesa.

Os dados dos participantes serão levantados da seguinte forma:

A— PRÉ-TESTE: os alunos serão avaliados no momento em que chegam à pesquisa, levando em conta todo o vocabulário que eles já levam consigo.

B— INTERVENÇÃO:

QUESTIONÁRIO: os alunos irão descrever quais gêneros musicais e plataformas de tradução estão sendo mais utilizados por eles durante o processo das atividades.

OUTRAS ATIVIDADES

C— PÓS-TESTE: os alunos mostrarão os resultados derivados das atividades feitas ao longo da pesquisa.

Ao início da pesquisa, será entregue a cada um dos participantes o pré-teste em que será avaliado o vocabulário que cada um tem conhecimento, considerando uma seleção das palavras mais frequentes das músicas selecionadas. O teste consistirá uma tabela composta pelas cinquenta palavras em língua inglesa mais frequentes no corpus de letras de músicas a serem selecionadas, excluindo as palavras consideradas cognatas e as palavras consideradas gramaticais (determinantes, preposições, conjunções, complementadores, verbos auxiliares e negações, ver CARNIE, 2013). Cada palavra será seguida por um espaço em branco. A partir disso os participantes irão traduzir as palavras que já conhecem e deixarão em branco os espaços referentes às palavras que eles não conhecem. Após a primeira fase da pesquisa, será dado início a um período de intervenção que terá a duração de um mês. Durante esse período, os participantes irão participar de oficinas onde ouvirão as músicas e estudarão as letras das mesmas, bem como suas traduções,

com a finalidade de adquirir vocabulário e conhecimento na língua Inglesa. As músicas que serão usadas durante o processo de intervenção são de estilo pop, baseando-se no estudo feito por Li e Brand (2009) quando citam o conceito de Murphey (1990) chamado de “*song-stuck-in-my-head*”, quando a música fica de certa forma “presa” em nossas mentes por ser repetitiva ou por ter a letra fácil. Por fim, será realizado o teste, o pós-teste, semelhante ao primeiro, em que os participantes irão novamente preencher uma tabela com cinquenta palavras.

Uma análise quali-quantitativa de dados será realizada. A parte quantitativa será feita com o programa R (R CORE TEAM, 2017) junto com o RStudio comparando o pré e pós teste, visando observar o aumento ou não de palavras no vocabulário pessoal de cada participante para que assim cheguemos ao resultado de testar a hipótese de que as letras de músicas facilitam o aprendizado de uma nova língua. A parte qualitativa será feita a partir da análise dos testes e atividades realizadas durante o processo de pesquisa observando possíveis resultados. Além disso, observaremos no questionário como os participantes receberam e avaliaram o método utilizado durante a pesquisa, observando principalmente se houve interesse por parte dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, espera-se que os participantes que já tem maior conhecimento de vocabulário tenham maiores rendimentos nos testes, enquanto os que tem menos conhecimento aprenda menos palavras. Essa é uma ideia descrita por Hambrick e Engle (2017), quando dizem que “conhecimento-é-poder”.

REFERÊNCIAS

GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. The cognitive psychology of school learning. 2. ed. New York: HarperCollings College Publishers, 1993.

HAMBRICK, D. Z.; ENGLE, R. W. Effects of Domain Knowledge, Working Memory Capacity, and Age on Cognitive Performance: An Investigation of the Knowledge-Is-Power Hypothesis. *Cognitive Psychology*, v. 44, p. 339–387, 2002. Disponível em: <<http://www.idealibrary.com>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

KERN, R. G. The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 16, n. 4, p. 441–461, 7 dez. 1994. Disponível em: <http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0272263100013450>. Acesso em: 9 dez. 2017.

KRASHEN, S. The Comprehension Hypothesis and its Rivals. In: *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching/Fourth Pan-Asian Conference*, Anais...1994.

LI, X.; BRAND, M. Effectiveness of Music on Vocabulary Acquisition, Language Usage, and Meaning for Mainland Chinese ESL Learners. *Contributions to Music Education*, v. 36, n. 1, p. 73–84, 2009. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/24127425>%5Cn<http://about.jstor.org/terms>>.

MCCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E.; HINTON, G. E. The Appeal of Parallel Distributed Processing. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Ed.). *Parallel Distributed Processing*. Cambridge: The MIT Press, 1986. p. 3–44.

OLIVEIRA, D. A. Tradução Mental durante a leitura de textos escritos em língua inglesa. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <[http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/370/1/Davi Alves Oliveira](http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/370/1/Davi%20Alves%20Oliveira)>.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

R CORE TEAM. R: A Language and Environment for Statistical Computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2017. . Disponível em: <<https://www.r-project.org/>>.

Bordô-Grená