

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, TECNOLOGIAS E LITERATURA DE FICÇÃO: INVESTIGAÇÕES TEÓRICAS E APLICADAS





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FILGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA

EDITOR

Dr Ulisses Carvalho Silva

CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO

Dr Ulisses Carvalho Silva

Carlos José Cartaxo

Magno Alexon Bezerra Seabra

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO

COORDENADOR

Pedro Nunes Filho



**SANDRA MARIA ARAÚJO DIAS
JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OSIAS
ALMIR ANACLETO DE ARAÚJO GOMES
SANDRA CARLA PEREIRA BARBOSA
ALEXANDRE DE ALBUQUERQUE SOUSA**
(Organizadores)

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA,
TECNOLOGIAS E LITERATURA
DE FICÇÃO: INVESTIGAÇÕES
TEÓRICAS E APLICADAS**

**EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2024**

Projeto gráfico: José Luiz da Silva
Capa: José Victor dos Santos Araújo

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

E59 Ensino de Língua Inglesa, tecnologias e literatura de ficção :
 investigações teóricas e aplicadas [recurso eletrônico] /
 Organização: Sandra Maria Araújo Dias ... [et al.]. - João
 Pessoa: Editora do CCTA, 2024.

 Recurso digital (3,44 MB)
 Formato: ePDF
 Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
 ISBN: 978-65-5621-457-3
 DOI10.5281/zenodo.13366231
 1. Língua inglesa - Ensino. 2. Língua inglesa - Educação -
 Brasil. 3. Ensino da língua inglesa - Tecnologias. I. Dias,
 Sandra Maria Araújo. II. Título.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 811.111:37

SUMÁRIO

PREFÁCIO..... 9

APRESENTAÇÃO 11

A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA..... 23

Izabel da Silva Castro

O PAPEL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS
PÚBLICAS BRASILEIRAS 49

Tallyta Montielly Mangueira de Sousa

O USO DAS TECNOLOGIAS PELO PROFESSOR DE
INGLÊS NO PERÍODO DA COVID-19: UM ESTUDO EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE INGÁ - PB
.....81

Dyêgo Ferreira da Silva

Fábio Pessoa da Silva

A INSERÇÃO DO INGLÊS COMO COMPONENTE
CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA.....107

Welton John dos Anjos

Fábio Pessoa da Silva

O LIVRO DIDÁTICO WAY TO GO!: UM ESTUDO ACERCA
DAS ATIVIDADES DE *LISTENING* E DE *SPEAKING* PARA O
ENSINO MÉDIO149

Valdizia Karen Isabela dos Santos Gomes Oliveira

Sandra Maria Araújo Dias

REFLEXÕES SOBRE O USO DE RECURSOS DIGITAIS POR
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE TAPEROÁ-PB
DURANTE A PANDEMIA.....179

Felipe Cassemiro da Silva

AS FRONTEIRAS ENTRE O JORNALISMO LITERÁRIO E A
LITERATURA DE FICÇÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA “NA
PIOR EM PARIS E LONDRES”217

Wendrell Andrade de Araújo Marinho

Jeová Rocha de Mendonça

A PROBLEMÁTICA DOS CORPOS PÓS-HUMANOS:
FIGURAÇÕES DOS AUTÔMATOS EM NARRATIVAS
FÍLMICAS DE FICÇÃO CIENTÍFICA.....247

Gabriela Barbosa de Souto

Jeová Rocha de Mendonça

HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
REVELADAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO: UM
ESTUDO À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA.....279

Aniele da Conceição Neves

Sandra Maria Araújo Dias

Julienne Paiva de Araújo Osias

ANDRAGOGIA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA
DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
.....329

Ruth Eduardo de Oliveira

Julienne Paiva de Araújo Osias

REFLEXÕES SOBRE O USO DO *PODCAST* NAS AULAS DE
INGLÊS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE
NO ENSINO MÉDIO361

Samara da Silva Santos

INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA: REFLEXÕES ORIUNDAS DA EXPERIÊNCIA DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO.....397

David Albuquerque Cavalcanti

SOBRE OS AUTORES429

SOBRE OS ORGANIZADORES434

PREFÁCIO

De início, gostaria de congratular as autoras e os autores da coletânea intitulada **Ensino de Língua Inglesa, Tecnologias e Literatura de Ficção: Investigações Teóricas e Aplicadas**. A publicação em questão, indubitavelmente, propicia uma variedade de reflexões pertinentes, ora sobre o ensino de língua inglesa ora sobre o estudo do texto literário no referido idioma. Prefaciá-lo este *e-book*, que compila resultados de pesquisas de iniciação científica e de trabalhos de conclusão de curso, é, para mim, uma tarefa extremamente honrosa, visto que é a primeira vez em que sou convidado para tal. Além disso, algo que é evidenciado nos 12 artigos que compõem a coletânea tem a ver com as parcerias estabelecidas entre docentes e discentes do Curso Letras Língua Inglesa da UFPB, da modalidade a distância. Como é salientado na Introdução, o referido Curso e todas as pessoas nele envolvidas estão comemorando 10 anos de sua existência. Publicar nesse contexto é, certamente, a melhor maneira de celebrar a consolidação de um projeto que tanto contribui na vida das pessoas indistintamente. Divulgar os resultados de nossas pesquisas é o meio pelo qual ecoamos nossas vozes em outros espaços. É assim que fazemos no meio acadêmico, sobretudo no âmbito das licenciaturas que são responsáveis pela formação de professores e de professoras. Enquanto docente de língua inglesa e de suas literaturas, ler a coletânea acima mencionada é como revisitar discussões que estão no cerne

da minha atuação profissional. Neste sentido, os artigos aqui reunidos cumprem com a proposta já anunciada no título da obra, inclusive na ideia evocada pelo seu subtítulo, ao sugerir que leitoras e leitores se depararão com investigações teóricas e aplicadas. Tais investigações, portanto, acomodam experiências diversas, sobretudo aquelas oriundas do Estágio Supervisionado, disciplina tão importante para licenciandas e licenciandos em Letras Língua Inglesa. O uso das tecnologias contemporâneas na sala de aula de inglês também é problematizado em alguns dos artigos. Reflexões sobre temas a partir do texto literário em inglês também são mobilizadas, conforme destaquei anteriormente. Diante do exposto, e finalizando aqui minha tarefa, dirijo-me ao público leitor em potencial. Cabe a você conferir esta publicação comemorativa do Curso Letras Língua Inglesa (UFPB), modalidade a distância. Nela você encontrará o resultado de dedicação de docentes e discentes, cujas parcerias constituem o fio condutor do fazer acadêmico na formação de professoras e professoras de língua inglesa.

Suênio Stevenson Tomaz da Silva

APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância (EaD) não é um fenômeno recente, havendo registros de ofertas de cursos por correspondências na Europa e Estados Unidos desde o século XIX. No Brasil, a EaD dá os seus primeiros passos nas décadas de 1930 e 1940 (Van der Linden, 2011). O sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil foi concebido em 2005, tendo sido oficializado pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, a fim de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (Brasil, 2006).

Os dispositivos legais que regulamentam a EaD no Brasil são inúmeros, remontando aos mais antigos como o Decreto-Lei 4.244/42 (Reforma Capanema) até os mais recentes como a Portaria Normativa Nº 11 de 20 de junho de 2017 (Brasil, 2017).

Cita-se aqui alguns mais recentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei Nº 9.394/96, estabelece que “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). Menciona-se também o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que define a educação a distância como uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com

peçoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Em regulamentação ao Decreto ora mencionado, a Portaria Normativa Nº 11 de 20 de junho de 2017 estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância (Brasil, 2017).

A Universidade Federal da Paraíba integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2007, com a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação (*lato sensu*) na modalidade a distância em polos, atualmente, distribuídos pelos municípios da Paraíba.

O Curso de Letras Língua Inglesa, a distância, completa 10 anos em agosto de 2024, e, dentre as ações que integram esta data comemorativa, estão contempladas atividades presenciais a serem desenvolvidas nos 14 polos UAB, em que este curso está sendo ofertado, nos seguintes municípios da Paraíba: Alagoa Grande, Araruna, Campina Grande, Conde, Cuité de Mamanguape, Duas Estradas, Lucena, Mari, João Pessoa, Itaporanga, Pombal, São Bento, Santa Luzia e Taperoá. Dentre elas, destacamos o lançamento deste livro, como forma de incentivar os alunos a se engajarem em atividades de pesquisa durante o curso.

Este livro é um convite para conhecer alguns estudos realizados pelos alunos (egressos) deste curso e incentivar os alunos ativos a mergulharem no universo da pesquisa científica.

A motivação para organizar este livro surgiu quando os organizadores participaram, inúmeras vezes, como orientadores ou como membros titulares de bancas examinadoras de TCC de alunos, bem como coordenadores e/ou colaboradores de projetos de iniciação científica do referido curso.

Este livro está organizado em doze capítulos que abordam investigações teóricas e aplicadas sobre os estudos da linguagem, e mais particularmente, o processo de ensino e aprendizagem relacionado à área de Língua Inglesa.

Os capítulos que constituem este livro fazem parte de uma coletânea dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Projetos de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvidos pelos alunos do referido curso entre os anos de 2020 e 2023. O TCC é um componente curricular obrigatório para integralização da carga horária do curso e obtenção do diploma. Já a participação de alunos em Projetos de Iniciação Científica é uma ação voltada para o incentivo à pesquisa acadêmica, de caráter opcional.

Este livro está organizado em doze capítulos que abordam estudos sobre os estudos da linguagem, e mais particularmente, o processo de ensino e aprendizagem relacionado à área de Língua Inglesa.

No Capítulo 1, **“Língua Inglesa: a origem histórica deste componente curricular na educação brasileira”**, Izabel da Silva Castro defende a importância de compreender de que maneira o ensino da língua inglesa foi institucionalizado no Brasil. Nesse sentido, propõe um estudo que visa

investigar o processo histórico de institucionalização da língua inglesa a partir da sua inserção dentro da sociedade brasileira e em seu sistema educacional, verificando a importância que a sua influência representa, a fim de compreender de que maneira o ensino da língua inglesa foi estruturado no Brasil. A partir da realização de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, foi aplicado um filtro com os critérios preestabelecidos para a seleção dos trabalhos nas plataformas Google Acadêmico e Periódicos CAPES, produzidos no período de 2010 a 2022, que abordam o processo de institucionalização do ensino de inglês no Brasil. Os resultados indicam falhas nesse processo, uma vez que essa institucionalização estruturou-se de modo que reproduz as desigualdades da sociedade, sendo viabilizada para as classes mais ricas, ao passo que se apresenta com má formação para as camadas mais pobres nas escolas públicas.

No Capítulo 2, intitulado “**A importância do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras**”, Tallyta Montielly Manguiera de Sousa aborda o papel do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I nas escolas públicas brasileiras. Na pesquisa realizada, de caráter exploratório e natureza qualitativa, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas de artigos, teses, monografias e dissertações nas plataformas Google Acadêmico e nos Periódicos CAPES a partir de determinadas palavras-chave. Considerando os critérios de inclusão e de exclusão para a seleção de trabalhos nessas plataformas,

cinco trabalhos foram selecionados, sendo três artigos, uma monografia e uma tese para análise. A partir dos trabalhos analisados, foi possível perceber a importância do ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, bem como a necessidade de o profissional da educação que atua neste nível de ensino estar sempre atento às novas estratégias de ensino e práticas docentes.

No Capítulo 3, “ **O uso das tecnologias pelo professor de inglês no período da COVID-19: um estudo em uma escola pública do município de Ingá -PB**”, Dyêgo Ferreira da Silva aborda como tema o uso de tecnologias, como aparelhos eletrônicos e *softwares*, para o ensino da língua inglesa no período de pandemia. Considerando as ferramentas pedagógicas como aliados no desenvolvimento da prática docente, este estudo busca investigar meios e recursos tecnológicos que o professor utilizou para desenvolver seu trabalho remoto em tempos de pandemia. O estudo foi desenvolvido no município de Ingá (agreste paraibano) e teve como participantes três professores do Ensino Fundamental atuantes nesse município. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa empírica, realizada por meio da aplicação de um questionário elaborado no *Google Forms*. O estudo evidencia que existem diferentes tecnologias utilizadas no ensino da língua inglesa, especificamente os dispositivos móveis e seus aplicativos conectados à internet, como o *Google Meet* e o *WhatsApp*. Os resultados revelam que o uso efetivo de novas tecnologias favorece o desenvolvimento e/ou

aperfeiçoamento das habilidades de língua inglesa pelos alunos, além de promover uma maior interação entre eles.

O Capítulo 4, **“A implementação do inglês como componente curricular nos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública”**, de Welton John dos Anjos, apresenta um estudo sobre a viabilidade do ensino/aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais e no Fundamental I nas escolas públicas. A partir da adoção de uma abordagem qualitativa, aplicou-se um questionário junto a 14 professores de inglês de escolas públicas, localizadas no interior da Paraíba. O estudo revelou um número significativo de professores que não possuem a formação mínima necessária para lecionar uma língua estrangeira e que os professores, participantes da pesquisa, consideram que o inglês seja ministrado desde as séries iniciais para favorecer tanto o desenvolvimento dos alunos quanto as práticas docentes.

No Capítulo 5, intitulado **“O Livro didático Way to go: um estudo acerca das atividades de Listening e de Speaking para o ensino médio”**, Valdizia Karen Izabel dos Santos Gomes Oliveira e Sandra Maria Araújo Dias abordam dados de uma pesquisa, de cunho documental e natureza qualitativa, que busca identificar como os livros didáticos de língua inglesa estão incorporando elementos de fonética e fonologia, especialmente sobre pronúncia, em seu conteúdo. Para isso, foi feita uma análise do livro didático *Way to Go!*, com foco nas seções de *Listening* e *Speaking*. Os resultados demonstram que o referido livro didático contempla a

pronúncia de modo incipiente nas atividades integrantes das citadas seções. Assim, sendo, as autoras recomendam que as atividades de pronúncia devem ser pensadas e inseridas no material didático, de modo que haja momentos de prática da pronúncia, exercícios de percepção e produção dos sons, ou seja, exercícios mais controlados (como os *drills*), inicialmente, até atingir a prática oral totalmente livre.

No Capítulo 6, **“Reflexões sobre o uso de recursos digitais por professores de língua inglesa de Taperoá-PB durante a pandemia”**, Felipe Cassemiro da Silva analisa os desafios enfrentados pelos professores de língua inglesa ao adotarem a modalidade de ensino remoto emergencial em suas aulas durante a pandemia. Para isso, objetivou identificar os recursos digitais usados pelos professores e refletir sobre as implicações pedagógicas para implementá-los. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, por meio da aplicação de um formulário via *Google forms* enviado aos professores de língua inglesa que atuavam no Cariri Paraibano. Os resultados demonstram que as aulas de língua inglesa na modalidade remota aconteceram de forma parcialmente satisfatória, apesar dos desafios enfrentados. Por fim, a pesquisa retrata a necessidade de momentos e espaços formativos para que o corpo docente possa realizar, com êxito, trabalhos na modalidade de ensino remoto.

No Capítulo 7, **“As fronteiras entre o jornalismo literário e a literatura de ficção: uma análise da obra Na Pior em Paris e Londres”**, Wendrell Andrade de Araújo Marinho e Jeová Rocha de Mendonça visam compreender

as confluências entre o jornalismo literário e a ficção literária presentes na obra “Na Pior em Paris e Londres”, escrita por de George Orwell. Considerando as discussões sobre o campo literário e social que as obras de Orwell abordam, esta pesquisa analisa esta obra pela ótica do binômio literatura de ficção e de não ficção, com ênfase no gênero jornalismo literário. Para isso, o autor apresenta as características dialógicas do gênero jornalismo literário e da literatura de ficção propriamente ditos e analisa a obra de acordo com as fronteiras de gênero que esta estabelece. A partir da análise realizada, conclui-se que os elementos trazem à obra as confluências entre o jornalismo literário e a literatura de ficção, o que impõe a constatação de que a narrativa na obra analisada estabelece fronteiras entre a realidade social e a ficção literária, mediante a confluência entre os elementos de denúncia social e das características factuais que estão atreladas a elementos ficcionais na referida obra.

O Capítulo 8, **“A problemática dos corpos pós-humanos: figurações dos autômatos em narrativas fílmicas de ficção científica”**, Gabriela Barbosa de Souto e Jeová Rocha de Mendonça apresentam a ficção científica como um campo de experimentação no qual se pode analisar a complexa subjetividade da relação entre a humanidade e a tecnologia por ela construída. Nesse contexto, a autora levanta questionamentos acerca das figurações pós-humanas a partir das distinções estabelecidas pelos processos de desconstrução ontológica (Santaella, 2007a) e das diferentes formas de vida artificial (Regis, 2012). Assim sendo, propõe-

se uma investigação que visa reexaminar o conceito de “inteligência artificial pura” ao analisar personagens dos filmes *O Homem Bicentenário* (1999), *Blade Runner – O caçador de andróides* (1982) e *O Fantasma do Futuro* (1995), que se configuram como formas de vida artificial que almejam transcender a sua condição inumana ou parte dela. A análise desses filmes possibilitou reflexões acerca da volatilidade e da intercambialidade dos processos de corporificação, descorporificação e recorporificação, além de promover ressignificação sobre os paradigmas da humanidade como uma das possibilidades que a ficção científica pode oferecer.

No Capítulo 9, **“Histórias sobre o ensino de língua inglesa reveladas no relato autobiográfico: um estudo à luz da Pesquisa Narrativa”**, Aniele da Conceição Neves, Sandra Maria Araújo Dias e Juliene Paiva de Araújo Osias propõem-se a analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico de uma professora iniciante na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFPB. Pautada nos princípios teóricos e metodológicos da Pesquisa Narrativas, cujo foco é o estudo da experiência humana, esta investigação constitui-se como estudo de caso de natureza biográfica e cunho qualitativo. A pesquisa apresenta, por meio de um relato autobiográfico, o percurso de formação e as histórias vividas por uma professora iniciante de língua inglesa, destacando o papel do relato autobiográfico na (re) construção da identidade docente em contextos de formação inicial de professores de línguas estrangeiras.

No Capítulo 10, **“Andragogia no processo de leitura e escrita de língua inglesa: um relato de experiência”**, Ruth Eduardo de Oliveira e Juliene Paiva de Araújo Osias apresentam um relato de experiência docente, a partir da utilização de textos autênticos, em uma oficina de leitura e escrita em língua inglesa destinada a adultos, pautada na andragogia. O capítulo descreve que os participantes foram envolvidos em discussões e atividades de leitura e escrita com base em textos autênticos sobre tópicos variados, incluindo saúde, tecnologia e cultura. A autora defende a eficácia da andragogia no aperfeiçoamento da leitura e da escrita em inglês dos participantes envolvidos, uma vez que ela pode favorecer a autonomia e a aprendizagem autodirigida, motivação e confiança dos aprendizes ao usar a língua inglesa. Assim, a pesquisa propõe-se a identificar a relação entre a leitura e a escrita na aprendizagem de estudantes de inglês e avaliar seu impacto na proficiência neste idioma. Especificamente pretendem verificar a influência da leitura e da escrita como incentivo ao estudo do idioma, identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, analisar o uso de tecnologias nesse contexto e propor melhorias com base na autoavaliação dos alunos. As autoras afirmam que a andragogia reconhece as características únicas dos adultos como aprendizes. Desta forma, os adultos que buscam aprender línguas estrangeiras têm motivações específicas, como avançar na carreira, viajar ou interagir com pessoas de diferentes culturas. Somando-se a este pensamento, foi feita uma pesquisa de campo junto a alunos de um curso livre

de inglês na modalidade remota, sediado na cidade de João Pessoa. Neste relato de experiência, fica evidente que há relevância no uso das abordagens andragógicas na educação de adultos durante as aulas de língua inglesa, com destaque para as estratégias de ensino que promovam a participação ativa, a autonomia e a motivação dos aprendizes.

No capítulo 11, **“Reflexões sobre o uso do podcast nas aulas de inglês para o desenvolvimento da oralidade no Ensino Médio”**, Samara da Silva Santos apresenta um estudo sobre o ensino de língua inglesa com foco na oralidade a partir do uso do *podcast*. Para isso, discute, ao longo do trabalho, o uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) para o ensino de língua inglesa e, desta forma, verifica as dificuldades da utilização dessas TCIs nas aulas de língua inglesa para este segmento. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, demonstra que o *podcast* é uma ferramenta pedagógica que promove o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da compreensão oral, motiva os alunos e desperta-lhes o interesse. Além disso, evidencia-se que os estudantes já estão habituados e, desta forma, assumirão o protagonismo das aulas, criando seus textos, produzindo e gravando seus *podcasts*.

Por fim, no Capítulo 12, **“Interculturalidade e Ensino de Língua Inglesa: Reflexões a partir da experiência do Estágio Supervisionado no Ensino Médio”**, David Albuquerque Cavalcanti aborda reflexões sobre o ensino de língua inglesa na escola pública oriundas da realização de aulas pautadas em uma abordagem intercultural. Trata-

se, portanto, de relato da experiência docente, vivenciado no estágio supervisionado em uma turma do 3º ano do Ensino Médio. O relato apresenta uma detalhada descrição do planejamento das aulas de inglês, com ênfase na interculturalidade, do período de observação e de regências dessas aulas ministradas pelo autor deste capítulo. No relato, é possível perceber a necessidade e a importância de os professores de língua inglesa planejarem suas atividades na perspectiva participativa, pautando-se na dimensão intercultural, visto que alunos se tornaram agentes mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Aproveitamos para reforçar nossos agradecimentos aos autores e autoras por autorizarem a divulgação dos resultados das pesquisas realizadas no Curso de Letras Língua Inglesa, modalidade a distância, do CCAE/UFPB.

Desejamos uma produtiva leitura!

Os Organizadores

A HISTÓRIA DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Izabel da Silva Castro

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa possui uma longa trajetória de transformações até se consolidar como um idioma conhecido mundialmente e com bastante influência no mundo globalizado em que vivemos. Representando a linguagem de países importantes no sistema socioeconômico global, ela tem se tornado cada vez mais difundida, sendo inserida em pequenas escalas nos demais países – a exemplo do Brasil, com o processo de adoção de algumas palavras, como *Ok, air bag, scanner, bike, blazer, check-in, crush, design*, entre tantas outras – e com a inserção da disciplina de Língua Inglesa como obrigatória no currículo da educação básica.

Sua inclusão na sociedade brasileira remonta ao período colonial com a influência britânica enquanto consequência da relação criada com a Coroa Portuguesa em sua fuga para o Brasil. Enquanto componente curricular, sua trajetória apresenta, inicialmente, um grande prestígio junto a outras línguas estrangeiras também aprendidas na sociedade brasileira, como o latim, o grego e o francês. À medida que os Estados Unidos foram conquistando força de influência no cenário internacional, principalmente no período após a Segunda Guerra Mundial e com o desenvolvimento do cinema (objeto de propagação do

poder estadunidense), a língua inglesa obteve ainda mais prestígio. No entanto, o Brasil, no mesmo período, retirou-a do currículo escolar, o que causou o crescimento das escolas de idiomas, privilegiando as classes economicamente mais favorecidas.

Neste sentido, é possível observar que a língua inglesa é um idioma de grande importância no cenário mundial. Seja para o mercado de trabalho, seja para o lazer, ela está presente como um grande elemento de comunicação no contexto de globalização em que vivemos. Dessa forma, é importante compreender como se deu o processo de institucionalização da língua inglesa no Brasil, bem como a sua construção no sistema educacional, para que, com isso, seja possível criar estratégias que contribuam para a constituição de uma disciplina de língua inglesa que sirva ao processo de formação escolar de maneira eficiente, permitindo que os alunos aprendam o idioma, sua construção histórica, sua influência globalmente e os aspectos críticos que a circundam.

Conforme previamente mencionado, a presente pesquisa visa estudar o processo histórico de institucionalização da língua inglesa a partir da sua inserção dentro da sociedade brasileira e em seu sistema educacional, verificando o papel social que esta língua representa, a fim de compreender de que maneira foi estruturado o ensino da língua inglesa no Brasil.

Para nortear a pesquisa, a pergunta problematizadora é: “como se deu o processo de institucionalização da disciplina da língua inglesa no Brasil?”.

Sabemos que, dentro de uma sociedade com profundas desigualdades como a brasileira, direitos que podem trazer possibilidade de crescimento pessoal e financeiro tendem a ser privilégio de grupos que já possuem poder financeiro. O acesso à cultura, à educação e à qualidade de serviços fica comprometido para as massas as quais precisam se satisfazer com uma má formação que não lhe permitirá um bom desenvolvimento social. A língua inglesa possui relevância, e é de suma importância refletir sobre como ela tem se estruturado para contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Tendo em vista o que foi discutido e a proposta da pesquisa, o presente trabalho está organizado em quatro tópicos. O primeiro é a fundamentação teórica, que aborda a formação histórica da língua inglesa, sua dimensão atual, seu objetivo escolar e os desafios existentes para a prática docente. O segundo corresponde aos procedimentos metodológicos, em que são apresentados o tipo de pesquisa, os critérios de inclusão e os resultados dos materiais sistematizados. O terceiro refere-se à apresentação e à discussão dos resultados e detém a análise dos materiais da pesquisa. Por fim, são as considerações finais, nas quais se faz uma discussão geral do que foi encontrado na pesquisa, as limitações e possibilidades que ela deixa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O inglês é uma língua europeia germânica ocidental, que teve como palco do seu desenvolvimento histórico o atual território britânico, pela influência dos povos que ali viveram no decorrer da história com a expansão do Império Romano, as invasões escandinavas e o domínio dos Normandos. Portanto, com as intervenções dos povos que foram ocupando esse território, a língua inglesa passou por modificações, saindo do “*Old english*” para o “*Middle english*”, até chegar ao idioma difundido atualmente chamado de “*Modern english*” (Martini; Soares, 2018).

O território britânico foi por muito tempo colônia do Império Romano, aproximadamente entre os anos 43 a 449 d.C. Antes das invasões romanas, as terras britânicas eram povoadas por muitas tribos celtas. A chegada dos romanos transformou o modo de vida celta através da imposição de sua língua, suas crenças e costumes, aproximando os povos, ao mesmo tempo que acentuando as diferenças entre eles (Martini; Soares, 2018, p. 19).

Temendo a invasão dos visigodos em Roma, no século V, o primeiro imperador romano do Oeste, Honório, pediu a retirada das forças romanas do território britânico, o que fez com que houvesse abertura para que povos germânicos adentrassem o território, inicialmente nas regiões costeiras no sul da Grã-Bretanha. É dessa fusão de povos que advém o termo “anglo-saxão”, devido ao compartilhamento de crenças, costumes e demais aspectos socioculturais dos povos anglos, saxões e jutos (Martini; Soares, 2018). Essa

invasão marca o início do período *Old English* com as contribuições linguísticas e culturais deixadas pelos povos germânicos (Moreira; Gomes; Resgala, 2015).

As mudanças linguísticas ocorridas em uma língua viva são mais percebidas em seu vocabulário. Palavras antigas dão lugar a novos vocábulos, sem contar a mudança de significado das já existentes. Esse fenômeno incidiu também sobre o Old English, fazendo com que muito do seu antigo léxico fosse perdido (Moreira; Gomes; Resgala, 2015, p. 161).

A influência escandinava se deu pela expansão viking, que estava em seu apogeu. Dotados de conhecimento naval, tinham grande facilidade em velejar pelos mares, mesmo advindos das regiões mais frias da Europa. Eles tiveram grande influência na língua inglesa a partir de trocas culturais que contribuíram para o “empréstimo” linguístico para ambas as partes, tendo em vista que cada língua possuía elementos diferentes (Martini; Soares, 2018).

Os anglo-saxões e os escandinavos mantinham relações culturais significativas, pois ambos possuíam uma mesma descendência, advinda de tribos germânicas. Consequentemente, o Old English, a língua dos anglo-saxões, e o Old Norse, a língua falada pelas tribos escandinavas, também compartilhavam conexões lexicais e gramaticais que facilitavam a comunicação entre seus falantes (Martini; Soares, 2018, p. 23).

A língua inglesa adquiriu, ao longo do tempo, uma grande influência internacional, devido ao destaque que os Estados Unidos tiveram ao longo do século XX até os dias

atuais. Nesse sentido, com as estratégias de difusão da língua inglesa por meio do desenvolvimento da globalização, a língua inglesa se tornou um idioma de referência para a comunicação mundial.

Após séculos de extensa influência da Grã-Bretanha e do Reino Unido desde o século XVIII, através do Império Britânico, e dos Estados Unidos desde meados do século XX, o inglês tem sido amplamente disperso em todo o planeta, tornando-se a principal língua do discurso internacional e uma *língua franca* em muitas regiões. O idioma é amplamente aprendido como uma segunda língua e usado como língua oficial da União Europeia, das Nações Unidas e de muitos países da *Commonwealth*, bem como de muitas outras organizações mundiais. É o terceiro idioma mais falado em todo o mundo como primeira língua, depois do mandarim e do espanhol (Wikizero, 2021, p. 1).

Atualmente, o inglês é a terceira língua mais falada no mundo, ficando no *ranking* atrás apenas da China e da Espanha. Os países com maior população de falantes nativos de Inglês são, em ordem decrescente, os seguintes: Estados Unidos (215 milhões), Reino Unido (61 milhões), Canadá (18,2 milhões), Austrália (15,5 milhões), Nigéria (4 milhões), Irlanda (3,8 milhões), África do Sul (3,7 milhões) e Nova Zelândia (3,6 milhões) (Wikizero, 2021).

Ela é língua oficial em mais de 55 países e organizações como a ONU e a OTAN. Como segunda língua oficial ela é falada em mais de 60 países. O número de falantes nativos é de aproximadamente 430 milhões e o de não nativos é de aproximadamente 950 milhões. Uma entre cinco pessoas no mundo

fala inglês como língua nativa, segunda língua ou língua estrangeira (Polidório, 2014, p. 340).

Nesse sentido, o ensino da língua inglesa deve corroborar a compreensão de que, pelo sujeito que a estuda, sua identidade nacional não é a única possível, da mesma forma que não é melhor, mas uma dentre diversas outras praticadas por comunidades mundo afora. O escopo da disciplina deve levar o entendimento para os alunos de que há várias identidades diferentes da sua, que também precisam ser respeitadas em suas singularidades. O aprendizado da língua inglesa deve visar contribuir para a melhor compreensão dos processos que posicionam os indivíduos e as comunidades em relação de poder, sendo esta não uma revelação da essência dos indivíduos, mas representações simbólicas das pessoas (Jordão, 2004).

A partir disso, faz-se necessário entender quais as condições políticas, sociais e estruturais que constroem a formação de língua inglesa na sociedade brasileira, tendo em vista os múltiplos problemas enfrentados na prática escolar pelos professores e alunos.

Compreendemos que o aprendizado da língua inglesa está associado não apenas à transmissão dos conhecimentos gramaticais e vocabulário, mas também à construção do reconhecimento de múltiplas culturas, de modo que não haja o apagamento ou o desmerecimento da própria cultura, mas que haja uma soma de conhecimentos e desenvolvimento de tolerância com o diferente. Dessa maneira, a língua inglesa vem acompanhada de uma

racionalidade crítica sobre a sua função global, as culturas que ela representa e as implicações do seu prestígio social. Com isso, é possível ter o ganho do aprendizado da língua e da sua carga sociocultural. Segundo Silva (2019),

Os motivos para se aprender inglês precisam enfatizar a ideia de que a comunicação com outros falantes não-nativos de inglês ao redor do mundo é relevante. Além disso, outras variedades da língua inglesa que não apenas norte-americana ou britânica precisam ser apresentadas aos alunos no desenvolvimento das habilidades receptivas e nas de compreensão, assim como os temas trazidos para a sala de aula, os quais abrangem questões sociais de alcance global, precisam ser ampliados. Além disso, faz-se necessária uma maior conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e, especialmente, do inglês como língua de comunicação internacional, bem como sobre sua expansão no mundo e sua vinculação com a [atual] globalização econômica (Silva, 2019, p. 161).

Nesse sentido, o aprendizado da língua inglesa é construído dentro da sua complexidade, e não de maneira meramente técnica. No entanto, ainda são muitos os problemas enfrentados pelos professores para o desenvolvimento do aprendizado do inglês nas escolas.

Dentre os desafios encontrados pelos professores em sala de aula, há a própria descrença dos alunos da sua capacidade em aprender outro idioma. Segundo Marzari e Gehres (2015, p. 14), “os alunos saem da escola sem aprender uma língua estrangeira de forma eficiente, pois acreditam que precisam falar a língua alvo fluentemente

para provar que realmente a conhecem”. Além disso, não dão credibilidade para a importância que o aprendizado do inglês pode ter, pois compreendem que a sua utilidade se dá apenas para viagens internacionais (Marzari; Gehres, 2015).

O professor tem um papel fundamental nesse sentido, pois compete a ele mostrar aos alunos a importância de aprender uma língua estrangeira, principalmente na sociedade contemporânea, tendo em vista as múltiplas possibilidades de interação e comunicação que estão cada vez mais disponíveis aos indivíduos (Marzari; Gehres, 2015, p. 14).

Além disso, a falta de segurança dos professores de inglês por se acharem incapacitados também se mostra um problema. Soma-se a ele o fato de haver carência de docentes com formação específica na área, o que implica a atuação de professores de disciplinas diferentes tendo que ministrar aulas de língua inglesa, mesmo não possuindo as habilidades linguísticas e competência metodológica adequadas para assumir tal demanda (Marzari; Gehres, 2015).

Outros fatores estruturais também fazem do ensino de língua inglesa, nas escolas brasileiras, um grande desafio. Dentre elas, Quevedo-Camargo e Silva (2017) apontam três principais problemas: a alta vulnerabilidade social que constitui a grande maioria das escolas públicas, nas quais os alunos convivem com a violência, medo, insegurança e sentimentos de desconforto e não pertencimento; a existência de turmas excessivamente numerosas e heterogêneas, o que dificulta e, muitas vezes, impossibilita um ensino que atenda e alcance todos os alunos de modo que possam trabalhar

a comunicação e a oralidade; as condições de trabalho dos professores de inglês que apresentam problemas de contratações instáveis, pois são feitos contratos temporários, normalmente cobrem as lacunas de professores concursados, precisam lecionar em várias escolas e assumem as piores turmas, o que desestimula a criação de vínculo entre docente e discente e não permite a continuidade do aprendizado.

Ainda dentro da precariedade do trabalho dos professores de inglês, acrescenta-se a extensa jornada de trabalho, pois, além da sala de aula, há o serviço que é levado para casa. Além disso, soma-se a questão salarial, bastante precária, pois não considera o tempo de planejamento das aulas, elaboração de provas, correção dos trabalhos dos alunos ou das provas aplicadas, levando-se em conta apenas o tempo em sala de aula (Quevedo-Camargo; Silva, 2017).

Compreende-se, assim, que o ensino da língua inglesa no Brasil não escapa dos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, o que faz com que haja a reprodução da má formação do idioma, ora pela insegurança dos alunos, reflexo de suas condições sociais, ora pelas barreiras enfrentadas pelos professores para dar conta de viabilizar o ensino. Porém, o resultado acaba sendo a reprodução da precariedade, mantendo a possibilidade de desenvolver o domínio da língua inglesa apenas para aqueles que podem arcar com custos extras para sua educação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando estudar o processo histórico de institucionalização da língua inglesa a partir da sua inserção dentro da sociedade brasileira e em seu sistema educacional, estudando a importância que a sua influência representa, a fim de compreender de que maneira o ensino da língua inglesa foi estruturada no Brasil, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza exploratória, mediante um levantamento bibliográfico.

A pesquisa exploratória consiste em estudos que têm como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41). Dessa forma, constitui um excelente meio para alcançar o objetivo do trabalho, tendo em vista que é flexível de acordo com o que é estudado.

O levantamento bibliográfico, por sua vez, apresenta-se como um dos principais métodos da pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002), é o tipo de estudo que se baseia nas produções já realizadas sobre o tema explorado, principalmente livros e artigos científicos. Ainda de acordo com o autor, “embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas” (Gil, 2002, p. 44).

Com isso, foram pesquisados artigos, anais, dissertações e livros que trabalhassem o tema abordado no estudo a partir das palavras-chave “trajetória da língua inglesa”, “disciplina escolar língua inglesa” e “currículo escolar língua inglesa”. Para a busca desses materiais, foram utilizadas as plataformas acadêmicas digitais Google Acadêmico e o repositório digital Portal de Periódicos Capes. A fim de garantir a proximidade com o objetivo na pesquisa, foram criados os seguintes critérios de inclusão (CI): 1) Discutir como se originou a língua inglesa e como se disseminou; 2) Abordar como a língua inglesa constituiu-se como disciplina no Brasil; 3) Estar publicado em língua portuguesa; 4) Compreender o período de 2010 a 2022.

Além disso, também foram estabelecidos os critérios de exclusão, a saber: apresentar duplicidade e não ter proximidade com o tema abordado.

Partindo disso, as produções encontradas estão dispostas na Tabela 1 com os filtros utilizados:

Tabela 1 – Resultado do material de pesquisa de acordo com os filtros

Filtro		Produções
Google Acadêmico	“Trajetória da língua inglesa”, “Disciplina escolar língua inglesa” e “Currículo escolar língua inglesa”	15.800
	Período: 2010-2022	
	Idioma: Português	
Periódicos CA-PES	“Trajetória da língua inglesa”, “Disciplina escolar língua inglesa” e “Currículo escolar língua inglesa”	32
	Período: 2010-2022	
	Idioma: Português	

Fonte: Elaborado pela autora

Após a aplicação dos filtros, foram sistematizados cinco artigos que atendiam aos critérios estabelecidos para a pesquisa. A análise deu-se a partir da leitura dos trabalhos encontrados, identificando os conteúdos que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 02 – Disposição dos trabalhos após o filtro

Autor(a)	Trabalho	Tipo	Ano
Miranda, Silva Conceição	Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica	Dissertação	2015
Silva, Flávia Matias	Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras	Artigo	2015
Santos, E. S. de. S. e.	O Ensino da língua inglesa no Brasil	Artigo	2011
Polidório, Valdomiro	O Ensino de Língua Inglesa no Brasil	Artigo	2014
Bocca, Sofia	Língua inglesa no Brasil, reformas educativas e métodos de ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar	Artigo	2019

Fonte: Elaborado pela autora

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o estudo, abordaremos, na próxima seção, a análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A dissertação de Miranda (2015), intitulada “Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica”, investigou o ensino da Língua Estrangeira, especificamente a Língua Inglesa no Brasil, a partir da análise das relações entre as políticas educacionais nacionais e internacionais, por meio de um estudo bibliográfico e documental. A autora aponta que a influência britânica no território brasileiro tem início

no período colonial, em 1809, com as relações estabelecidas da Coroa Portuguesa, que fugiu para o Brasil após sofrer represálias da França com Napoleão Bonaparte, pois, mesmo com o Bloqueio Continental imposto pela França, Portugal continuou mantendo relações comerciais com a Inglaterra. Nesse sentido, conforme a autora, os ingleses passaram a ter influência em todos os aspectos da vida brasileira: no mercado, nos investimentos em títulos de empréstimo do governo, em companhias mineiras, em estradas de ferro, nos costumes de moradias, na moda, nos móveis e objetos das casas. Segundo ela,

Por intermédio dessa invasão comercial, política e econômica da Inglaterra sobre o Brasil, este passa a incorporar, de forma indireta, a cultura inglesa. A interferência inglesa na cultura brasileira passa a despertar o interesse por vários aspectos da cultura britânica. A leitura de romances estrangeiros, especialmente os ingleses, serviu de inspiração a diversos escritores brasileiros, dentre eles: José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo e Machado de Assis. Essa presença de autores ingleses nas escolhas temáticas e ideológicas de alguns escritores brasileiros resultou em alguns hibridismos (interculturais), abrindo espaço para uma literatura crítica que, ora retratava a cultura do outro como sendo algo positivo ora tecia duras críticas à influência de países estrangeiros (Miranda, 2015, p. 29).

Neste sentido, percebeu-se que a política cultural do modelo britânico foi introduzida no cotidiano brasileiro, que internalizou sua língua e seus costumes. Com a consolidação do imperialismo britânico, houve a necessidade e o interesse

dos governantes em instituir o ensino da língua inglesa no Brasil, a partir do Decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João, e da Decisão nº 29 – Resolução de Consulta da Mesa do Desembargo do Paço de 14 de julho de 1809, o que motivou a criação da primeira cadeira pública de língua inglesa. Com isso, legitimou-se o ensino da língua inglesa com o objetivo de favorecer os novos interesses comerciais dos ingleses (Miranda, 2015).

Miranda (2015) explica que, a partir de 1920, surge o cinema norte-americano, constituindo um grande intensificador da cultura dos países de língua inglesa. A ele, soma-se a rádio e, depois, a televisão, também propagadores da cultura e língua norte-americanas. Com isso, em 1930, no governo Vargas, são feitas algumas modificações educacionais com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a fim de buscar uma formação superior e atender às demandas no mercado, fazendo, assim, com que fossem priorizadas línguas vivas e oferecendo a disciplina de língua inglesa nos três dos cinco anos do Ensino Fundamental.

A referida autora acentua ainda as reformas que ocorreram em 1942, conhecidas como as Reformas Educacionais Capanema, feitas pelo Ministro Gustavo Capanema, que contribuiu incluindo na organização da matriz curricular, o estudo das línguas estrangeiras “clássicas” e “modernas” ou “vivas” no 1º ciclo, oferecendo o estudo da língua inglesa, francesa e latim; e, no 2º, acrescenta-se o ensino de inglês como optativo ao lado da

oferta do latim e do espanhol obrigatórios. Essa proposta visava proporcionar cultura geral e humanística na formação dos sujeitos educandos para o ensino secundário (Miranda, 2015).

Silva (2015) reflete, em sua produção “Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras”, acerca das políticas linguísticas, trazendo para o debate o modo como as línguas estrangeiras (em especial, o idioma inglês) têm enfrentado, em sua trajetória brasileira, problemas de qualidade, principalmente em se tratando das camadas menos abastadas da sociedade. Mesmo com o crescimento do interesse da língua inglesa no Brasil, desde o período colonial, a eficiência da sua formação não chega a todos de maneira satisfatória, o que a autora coloca como uma legitimação pela escola das desigualdades sociais, tendo em vista que colabora para a preservação da hegemonia da classe dominante.

Não seria exagero afirmar que a atual desigualdade social e cultural é predominante no contexto escolar há tempos. Diversos fatores que corroboram com esse fato poderiam ser citados: a diminuição da carga horária dedicada ao ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas da educação básica, a falta de investimento na qualificação dos profissionais que atuam, principalmente, no setor público, a ideia de que a língua inglesa dificilmente é aprendida na escola regular. E muitos outros fatores que tornam o ensino de língua inglesa no Brasil precário para muitos e eficaz para poucos (Silva, 2015, p. 6).

A autora Silva (2015) discute ainda sobre o caminho percorrido para a institucionalização do ensino de língua inglesa na sociedade brasileira, iniciado junto a outros idiomas em 1837, quando da criação do Colégio Pedro II; depois, em 1930, com o Ministério da Educação e da Saúde Pública, que estipulou 17 horas semanais para o ensino de francês e inglês nas turmas de 1.^a a 4.^a séries (nove horas para o francês e oito para o inglês), e a reforma de Capanema em 1942, a qual trouxe mais prestígio à língua inglesa. No entanto, Silva (2015) aponta que, mesmo com o crescimento do prestígio da língua inglesa devido à influência estadunidense no pós-guerra, o idioma sofreu retrocessos com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e de 1971, pois foi retirada a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, deixando a cargo das escolas a sua inclusão nos currículos, a partir da ideia de que inglês não se aprende na escola, o que, por sua vez, fez com que crescesse significativamente a quantidade de cursos livres de inglês. Isso salientava o modo como as políticas linguísticas buscaram servir às elites, os grupos capazes de custear esses cursos e formação de qualidade. Esse cenário começa a ser revertido em 1996, com o retorno da língua inglesa no currículo escolar.

Silva (2015) ainda reflete sobre a disposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para o primeiro, há uma ênfase ao ensino da leitura em língua inglesa, o que a autora avalia como importante, tendo em vista que

apresenta uma relevância dentro do contexto social dos aprendizes, sendo uma habilidade a permanecer com o(a) aluno(a) após o curso. Já para o Ensino Médio, os PCN não indicaram uma habilidade específica para ser desenvolvida, trazendo, por sua vez, uma abordagem mais teórica e pouco operacional, sendo avaliado pela crítica como ineficiente. A autora salienta a necessidade de a prática pedagógica da língua inglesa estar associada a uma posição linguística política, trazendo a reflexão crítica, e não somente uma construção do saber do idioma de maneira técnica.

Santos (2011) corrobora, em seu artigo “O ensino da língua inglesa no Brasil”, as reflexões de Silva (2015). Trazendo a mesma trajetória histórica que as demais produções analisadas sobre a internalização e a institucionalização da língua inglesa no Brasil, a autora explica que, atualmente, essa disciplina é componente obrigatório, sendo um direito de todos os cidadãos. Ela acentua que existem duas orientações distintas dos PNC do Ensino Fundamental e Médio, dando a impressão de que são ensinos de língua estrangeira em dois países distintos, um voltado para a leitura e outro, para a comunicação. Ela apresenta sua crítica ao refletir sobre a qualidade do ensino de língua inglesa no Brasil.

Mais de dez anos depois da apresentação dos PCN à sociedade, a grande maioria dos alunos ainda não teve a oportunidade de participar de cursos de leitura nos quais eles pudessem ter acesso a, por exemplo: treinamento estratégico, ensino planejado de vocabulário, instruções sobre como explorar um dicionário bilíngüe, textos que contribuam para seu conhecimento enciclopédico e enriquecimento

cultural, nem a um ensino que favorecesse o desenvolvimento da competência comunicativa (Santos, 2011, p. 2).

Ela acrescenta as ações concretas para o desenvolvimento suprir as dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa nas escolas, principalmente públicas, para atingir seu propósito institucional e o domínio do idioma. O ensino de língua inglesa fica restrito à apresentação das regras gramaticais mais básicas, sem aprofundamento que permita o mínimo de aprendizagem do idioma em si. Assim, as instituições que saem ganhando são as escolas de idiomas privadas, das quais as classes mais abastadas usufruem. Além disso, apresentam a formação distante do compromisso em promover a apreciação e o respeito pelas diferenças e a falta de critérios na escolha dos livros didáticos, adotando livros nos quais constam situações que reforçam os preconceitos e estereótipos, aspectos que o ensino de línguas estrangeiras poderia ajudar a combater.

O artigo de Polidório (2014), intitulado “O ensino de Língua Inglesa no Brasil”, propôs realizar um estudo sobre este tema dada a tamanha importância que o idioma possui no mundo globalizado. Ele aponta a mesma construção histórica da internalização e institucionalização da língua inglesa no Brasil. O autor explica que a língua inglesa teve um significativo retrocesso com as edições da LDB de 1961 e 1971, pois estas não incluíram as línguas estrangeiras no currículo das disciplinas. Já a de 1996 modifica essa decisão, determinando a obrigatoriedade do ensino de uma língua

estrangeira no 1º e no 2º graus, correspondentes aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O autor ainda aponta as dificuldades enfrentadas no ensino de língua inglesa no Brasil, com os problemas estruturais do sistema educacional que limitam a atuação docente, possibilitando o desenvolvimento do aprendizado do idioma inglês como desejado. Essa má formação, segundo Polidório (2014), acaba contribuindo para uma aculturação dos alunos, com a apropriação acrítica da cultura externa e desvalorização do próprio país.

O ensino de uma língua não deve ser realizado somente através de estrutura da língua, pois há uma história da formação dessa língua, e isso deve ser ensinado. Temos que ter somente em mente que nós temos a nossa língua materna e nossa história, e que o aprendizado de outra língua deve vir somente para enriquecer nosso conhecimento e não tomar lugar de nossa identidade. E que isso não fique entendido como um falso nacionalismo (Polidório, 2014, p. 343).

O artigo de Bocca (2019), “Língua inglesa no Brasil, reformas educativas e métodos de ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar”, também expõe brevemente a trajetória da língua inglesa como disciplina escolar no Brasil, a fim de entender aspectos de sua inserção, suas características e finalidades no decorrer da história de sua inclusão em processos de escolarização. Dessa maneira, segue a mesma estrutura dos demais artigos, retratando os mesmos aspectos históricos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu observar que a língua inglesa teve sua trajetória na sociedade brasileira intrinsecamente relacionada com as mudanças nas relações de produção, sendo elemento de efetivação da presença externa no Brasil. Tendo sua inserção no período colonial, o ensino da língua inglesa se estruturou dentro da organização da desigualdade social nacional.

Em seu processo histórico, seu prestígio foi se dando à medida que os países falantes da língua foram ganhando os espaços de poder no cenário global. Dessa maneira, tornou-se uma língua importante de se dominar, sendo um elemento de diferenciação na sociedade e no mercado de trabalho. A pesquisa mostra que, em seu processo de institucionalização no Brasil, a língua inglesa foi sendo possibilitada para as classes mais abastadas, tendo em vista que conseguiam arcar com os custos de uma boa educação, ao passo que o ensino para a população mais pobre se fez mais precarizado. Isso é possível observar com a retirada do ensino de língua inglesa com os PCN de 1961 e 1971, viabilizando a criação de cursos de idiomas provados.

Sendo uma língua que possui grande influência no mercado de trabalho, essas determinações terminaram contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais. Mesmo que, atualmente, a língua inglesa faça parte do currículo do ensino básico, percebemos pouca qualidade na oferta desta disciplina dentro de uma estrutura educacional precária e que contribui minimamente para o

desenvolvimento dos alunos, pois o conteúdo é estudado de modo superficial.

Até os dias de hoje, são muitos os desafios enfrentados pelos professores para a efetivação do ensino de língua inglesa. Mesmo compreendendo a sua função educacional e a vontade de oferecer um aprendizado eficiente, o corpo docente se vê limitado pelas questões estruturais da educação que atingem tanto os professores como os alunos.

A pesquisa apresentou ainda limitação referente ao reflexo socioeconômico da sua institucionalização, precisando observar de que modo a língua inglesa se estruturou de maneira não inclusiva. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de estudar quais as camadas sociais possuem o privilégio de desenvolver a fluência na língua inglesa com cursos particulares e com a qualidade de ensino privado. No mesmo caminho, analisar como a disciplina no ensino público está estruturada, com seus desafios e potencialidades.

REFERÊNCIAS

BOCCA, S. Língua Inglesa no Brasil, Reformas Educativas e **Métodos** de Ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 29-48, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/14594/7922>. Acesso em: 10 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. edição. Editora Atlas. São Paulo: 2002.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como “commodity”:** direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

MARTINI, A. M. B.; SOARES, I. M. **A Língua Inglesa Através do Tempo: as influências consequentes das invasões escandinavas nas Ilhas Britânicas.** **Revista Philologus**, ano 24, n. 70. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/70/_RPh70.pdf#page=17. Acesso em: 10 maio 2022.

MARZARI, G. Q.; GEHRES, W. B. S. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein**, v. 7, n. 14, p. 12-19, Santa Maria, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/214>. Acesso em: 10 maio 2022.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Pará. Curitiba. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41447/R%20-%20D%20-%20NILVA%20CONCEICAO%20MIRANDA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOREIRA, C. de S.; GOMES, M. D.; RESGALA, R. M. **Memória e Linguagem: Apontamentos sobre a História Diacrônica da Língua Inglesa.** 7. ed. **Revista Transformar**, 2015. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/37/34>. Acesso em: 10 maio 2022.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 15 maio 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ens. Tecnol. R., Londrina**, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.utfrp.edu.br/etr/article/view/7500/4700>. Acesso em: 08 maio 2022.

SANTOS, E. S. de S. O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2012. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf#:~:text=ensino%20de%20l%C3%ADngua%20inglesa%20como%20disciplina%20obrigat%C3%B3ria%20no,l%C3%ADnguas%20estrangeiras%20de%20que%20se%20conhecia%20na%20%C3%A9poca. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, F. M. da. O ensino da língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 58.1, p. 158-176, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LP_r6bP78G5z65h/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 maio 2022.

SILVA, F. M. da. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras**. Pesquisas em Discurso Pedagógico 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi=>. Acesso em: 10 maio 2022.

WIKIZERO. LÍNGUA INGLESA. 2021. Disponível em:
https://www.wikizero.com/pt/L%C3%ADngua_inglesa.
Acesso em: 15 maio 2022.

O PAPEL DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Tallyta Montielly Mangueira de Sousa

1 INTRODUÇÃO

Diante do processo de globalização em que vivemos atualmente e do avanço das tecnologias de informação, cada vez mais, a sociedade e o mercado de trabalho exigem o conhecimento de uma língua estrangeira, principalmente o inglês, já que é considerado uma língua universal. Consequentemente, muitos pais preocupam-se em preparar seus filhos cada vez mais cedo para que sejam inseridos nessa sociedade e pressionam as escolas para que cumpram este papel. Dentro deste contexto e sob o argumento de que “quanto mais cedo começar, melhor”, incorporado pelo senso comum, tornou-se uma tendência, entre muitas escolas particulares, incluir a disciplina de inglês em suas grades curriculares desde a Educação Infantil, além de institutos de idiomas oferecerem cursos para crianças.

Visto que o ensino da língua inglesa já existe nos anos iniciais das escolas privadas, o presente trabalho tem como proposta trazer como tema a importância do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas, onde a oferta do inglês começa apenas

no 6º ano do Ensino Fundamental II. Para Freire (2021), a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, durante a infância, tende a ocorrer de maneira mais fácil, pois se dá de forma descontraída. A criança ainda não está condicionada a aprender pela forma ou por normas gramaticais, não tem medo de arriscar e tem uma curiosidade nata, facilitando a aquisição. Isto não acontece com a mesma intensidade na puberdade, pois o adolescente tem medo/vergonha de se expor e errar. Parece, portanto, ser a infância o momento ideal de se ofertar este ensino.

Além da oferta deste ensino nas séries iniciais, é de fundamental importância que ele seja viabilizado com critérios seletivos, adotados pelo professor, fato que conduzirá a uma metodologia a qual contemple o propósito de quem aprende. Com vistas à implementação de um ensino eficaz, é necessário conhecer abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira, pois, adicionando a teoria, a prática, a criatividade e o conhecimento, o aluno irá atingir facilmente o seu objetivo: a aprendizagem da língua-alvo.

No campo educacional, o cenário atual é de ampliação e diversificação das tarefas dos profissionais da educação e, em consequência, de exigência de qualificação e profissionalização docente, com base nas mudanças sociais significativas que vêm ocorrendo nas últimas décadas. Frente ao crescimento do ensino de idiomas, sabe-se da busca por profissionais que atuam com alunos da Educação Infantil.

A Educação Infantil e sua concepção como a primeira etapa da Educação Básica está na lei maior da educação do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece o direito de crianças de zero a cinco anos à educação. No âmbito nacional, representa um marco histórico de grande importância, estabelecendo-a como um dever do Estado, além de ser direito da criança, pois lhe oportuniza o desenvolvimento de suas potencialidades, aprendendo a viver em sociedade.

Nesse contexto de Educação Infantil, o ensino de Língua Estrangeira para crianças, já presente em muitas escolas no Brasil, requer uma atenção especial com respeito à prática da sala de aula. Porém, percebe-se a carência de professores de Inglês, especialmente preparados para ensinar esse idioma às crianças ainda não alfabetizadas, bem como a necessidade de se estudar mais sobre as características da primeira infância, quando envolvidos com este público específico.

Diante do exposto, o presente estudo tem o objetivo geral de discutir o papel da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I nas escolas brasileiras. Para isso, concebemos como objetivos específicos os seguintes: a) realizar um levantamento bibliográfico nas plataformas “Google Acadêmico” e nos Periódicos CAPES dos trabalhos já feitos sobre o ensino da língua inglesa para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I; b) refletir sobre os resultados encontrados, destacando os pontos que

consideramos mais importantes sobre o tema em questão e suas implicações pedagógicas.

Diante disso, o presente trabalho está organizado em quatro tópicos. O primeiro é a fundamentação teórica, a qual aborda a importância do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os desafios encontrados na educação para a inserção desse ensino, principalmente nas escolas públicas. O segundo corresponde aos procedimentos metodológicos, nos quais **são apresentados o tipo de pesquisa, os critérios de inclusão e os resultados dos materiais sistematizados. O terceiro é referente à apresentação e à discussão dos resultados e detém a análise dos materiais de pesquisa.** Por fim, as considerações finais, nas quais é feita uma discussão geral do que foi abordado durante todo o trabalho, as limitações e possibilidades futuras que ele deixa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de desenvolvimento da criança deve ser acompanhado atentamente desde o seu nascimento. A Educação Infantil é o período em que a criança interage e tem contato com o mundo, com outras crianças e adultos que estão a sua volta e consigo mesma. A Educação Infantil fornece elementos para uma eficaz aprendizagem, pois ela favorece a socialização da criança no contexto escolar. Assim sendo, torna-se um alicerce para a construção de uma aprendizagem e de um desenvolvimento crítico.

A Educação Infantil é uma das bases principais na construção dos saberes do aluno, e, por isso, quanto mais for explorada a capacidade de aprender da criança, mais competências ela desenvolverá. No que se refere ao ensino da língua inglesa, segundo Freire (2021), as crianças que iniciam, na infância, o estudo desse idioma, tendem a ter interesse em aprender sobre ele e a desenvolver a capacidade e a facilidade de lidar com situações que façam uso de palavras ou expressões estrangeiras, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

No Brasil, o inglês é a língua estrangeira mais estudada. Como afirma Leffa (2001, p. 10), “[...] é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; o inglês é a língua das organizações internacionais”. Pelo fato de a inserção da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I público ainda ser optativa, isto tem ocorrido de forma lenta e gradativa. Este fator reforça as desigualdades para aqueles que não têm acesso ao aprendizado do idioma na escola pública regular, visto que o ensino de inglês, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, já é uma realidade consolidada nas escolas privadas. Para Lima (2009, p. 9), a necessidade de se aprender a língua inglesa “[...] tem se justificado por razões que vão de status a real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras”.

É inegável a importância da língua inglesa atualmente no cenário mundial. Sabemos que falar inglês tornou-se uma qualificação extremamente importante ou até mesmo

obrigatória, tanto para as relações pessoais quanto para as comerciais e profissionais. Nas palavras de Paiva (2003, p. 10), aprender uma língua estrangeira é tarefa “necessária como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) é um documento norteador do processo de ensino-aprendizagem. Na BNCC, institui-se o que os alunos devem aprender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este documento também defende que o ensino do inglês se torne obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Porém, isso não quer dizer que a escola não pode iniciar o processo mais cedo. Na verdade, existem muitos benefícios quando o aprendizado do inglês ocorre durante a infância. Apesar de ser biologicamente possível aprender uma nova língua estrangeira em qualquer idade, as crianças possuem uma maior facilidade (Finger, 2007). Nesse sentido, o autor postula que o “Período Crítico” pressupõe que o ser humano aprende o idioma com mais facilidade até certa idade, pois o desenvolvimento neurobiológico natural do indivíduo criaria limites para sua capacidade de aprendizagem da língua devido à perda da plasticidade do cérebro.

O ensino da língua inglesa nas séries iniciais é muito importante para o educando se inserir na sociedade atual. Isto se deve por ela ser uma língua de comunicação mundial, utilizada em negócios, artigos científicos, entretenimento e debates mundiais, sendo esses exemplos referentes à vida adulta.

Flory e Souza, citando Genesee (2004), esclarecem que, nos dias de hoje, vivenciamos uma internacionalização sem precedentes, impulsionada por uma globalização crescente de indústrias e comércio, por uma revolução nas comunicações eletrônicas, possibilitando a comunicação com qualquer parte do mundo de forma fácil, rápida e acessível, por migrações voluntárias de pessoas de um país para outro e, ao mesmo tempo, por um movimento de revitalização de línguas minoritárias (Flory; Souza, 2009, pag. 24).

O fato de esta implementação ser gradativa no Ensino Fundamental I na rede pública implica também a exclusão da participação da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, como consequência disto, a falta de material didático para ser trabalhado com os alunos em sala de aula. Isto traz à tona a maneira desconexa e, principalmente, desigual como a língua inglesa é difundida nos anos iniciais das escolas públicas do país (Rocha, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases, doravante LDB, enfatiza, dentre as finalidades da Educação Básica, o desenvolvimento do educando, de forma a “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 20). Assim, devido também à influência da mídia em torno da promoção dos institutos de idiomas e das escolas bilíngues, parece haver uma necessidade de a escola pública tentar não ficar para trás nessa corrida competitiva, desigual e desleal.

A oferta do ensino da língua inglesa, nos anos iniciais da escola pública, representa uma preocupação com a igualdade de oportunidades para todos e todas, uma vez que a implantação da disciplina, nos anos iniciais da rede privada já é uma realidade consolidada. No entanto, é necessário estarmos atentos, principalmente no que se refere às visões e aos objetivos que são construídos em torno do ensino da língua inglesa neste setor, bem como analisarmos de forma crítica as implicações do papel hegemônico que esta língua exerce na atualidade.

O ensino do inglês nas séries iniciais pode ser algo prematuro, mas é preciso se ter a certeza de que as pessoas estão tendo contato com essa língua cada vez mais cedo. Dessa forma, torna-se essencial o uso da tecnologia a favor do ensino, pois é uma ferramenta que está muito presente na vida das crianças, como o celular, os jogos eletrônicos, a *internet*, entre outros dispositivos que promovem uma forma para tornar esse ensino mais efetivo na educação contemporânea.

Vale ressaltar a importância de o professor da língua estrangeira ter conhecimento das dificuldades de aprendizagem deste público-alvo. Nessa direção, deve ter o cuidado ao ensinar, pois muitos ainda não estão alfabetizados, visando, assim, a uma busca de novos critérios, conteúdos, atividades e formas de se obter uma aprendizagem efetiva, refletida e analisada com sabedoria e atenção. Visto isso, é de suma importância o professor ter uma formação específica

para poder ensinar de forma lúdica para as crianças dessa faixa etária, pois, segundo Luckesi (2002):

O lúdico faz parte da atividade humana e caracteriza-se por ser espontâneo e satisfatório. O fenômeno da ludicidade foca a atividade lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia, e define como aquela que propicia a plenitude da experiência (Luckesi, 2002, p. 27).

A metodologia utilizada faz toda a diferença na forma de ensinar, por isso o profissional precisa passar aos seus educandos o que conhece de forma segura e atrativa, ou seja, inovadora, para que se sintam motivados e confiantes para aprender a língua.

Quando o Inglês é apresentado como diversão, as crianças passam a ser incentivadas e desenvolvem uma ótima capacidade de concentração. Por meio de trabalhos lúdicos, passa a haver uma finalidade no aprendizado. “Consequentemente, caberá ao professor dar uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado” (Nunes, 2004).

Por meio de uma aula lúdica, a criança passa a ser incentivada, tendo uma nova vazão em seu aprendizado. Assim sendo, Nunes (2004) defende que:

As atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas intelectuais e morais. Ademais, a ludicidade não influencia apenas as crianças, ela

também traz vários benefícios aos adultos, os quais adoram aprender algo ao mesmo tempo em que se distraem (Nunes, 2004, p. 27).

As aulas de Língua Inglesa para crianças que frequentam as séries iniciais devem ser bastante lúdicas. No início, não é preciso perseguir a perfeição, mas incentivar o aluno ao tentar se expressar na língua em estudo.

Um dos principais fatores a que se deve ter atenção ao trabalhar qualquer língua estrangeira nas séries iniciais é o vocabulário. Este deve ser aprendido pela criança, sempre que possível, por meio do uso de objetos referidos, autênticos, ou com representação de material audiovisual. Para melhorar a pronúncia, é ótimo o uso de vídeos ou áudios em que o educando das séries iniciais possa ouvir um nativo da língua sempre que necessário.

Posto isso, é considerável que o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I não deve se pautar apenas no aspecto utilitário da língua, mas também no aspecto educacional, vista como prática social para o desenvolvimento de uma formação cidadã, crítica e plural em diferentes contextos sociais. Levando isso em consideração, a escola, ao fornecer o ensino da língua inglesa nos anos iniciais, está possibilitando uma formação mais aprofundada dos estudantes com o idioma. Isso, de fato, traz resultados práticos para a vida dos alunos, tanto acadêmica quanto profissional, além da sua inserção na sociedade global.

O pesquisador Brown (2001) acredita que, quanto mais a criança é exposta a uma palavra, maior será a retenção

do tal termo. E, quanto maior o engajamento no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mais a criança incorporará essas novas palavras. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental.

O professor de Língua Inglesa, para esta faixa etária, vai lidar com crianças que ainda não foram alfabetizadas em sua língua materna e, portanto, abordará a língua estrangeira de maneiras diversificadas, não sendo limitado a uma prática mais estrutural. É necessário apresentar o conteúdo de forma interessante e significativa para cada faixa etária, podendo utilizar-se de jogos, músicas, vídeos, entre outros, que ajudarão na fixação da matéria.

3 METODOLOGIA

Buscando atender os objetivos deste trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, tendo o suporte da abordagem qualitativa, já que esse tipo de estudo se constitui em um primeiro passo para a realização de uma pesquisa mais aprofundada (Oliveira, 2018).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Seu planejamento é bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao tema estudado. Visto isso, esse tipo de pesquisa possibilitou alcançar o objetivo do trabalho, tendo em vista que é flexível, de acordo com o que é estudado.

A abordagem qualitativa, segundo Gil (2002), depende de muitos fatores, tais como natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa. Podemos, assim, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização e a sua interpretação para obter o resultado esperado.

Considerando o levantamento bibliográfico, Gil (2002) relata que essa pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos impressos e/ou disponíveis em plataformas acadêmicas digitais. Embora, em quase todos os estudos, seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Posto isso, nessa etapa, foi feita uma pesquisa de livros, artigos, anais, dissertações, teses e monografia que falam a respeito do tema apresentado neste trabalho. Esses tipos de documentos foram encontrados nas plataformas acadêmicas digitais Google Acadêmico e no repositório digital Portal de Periódicos CAPES, com a utilização de palavras-chave: “inglês no fundamental I”, “ensino de inglês anos iniciais”, “inglês na educação infantil”. Com vistas a realizar uma busca mais eficaz sobre o tema em questão que intitula este trabalho, foram criados os seguintes critérios de inclusão (CI): 1) Trabalhos que estejam verdadeiramente ligados aos objetivos desta pesquisa; 2) Apresentar dados

que sejam relevantes para alcançar o resultado; 3) Estar publicado em língua portuguesa; 4) Período estipulado entre 2009 e 2022.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 47), na fase de identificação, é necessário reconhecer os assuntos pertinentes ao tema estudado, encontrar materiais e analisar os sumários para verificar do que trata cada estudo. Diante disso, os critérios de exclusão entre as pesquisas encontradas foram os que não eram da língua portuguesa e não eram correlativos ao tema escolhido.

Posto isso, na tabela a seguir, estão estruturados os trabalhos encontrados de acordo com os filtros utilizados:

Tabela 01 – Resultado do material de pesquisa conforme os filtros utilizados

Plataformas	Filtros	Quantidade de trabalhos
Google Acadêmico	Inglês no fundamental I”, “Ensino de inglês anos iniciais” e “Inglês na educação infantil	24.300
	Período: 2009 – 2022	
	Idioma: Português	
Periódicos CAPES	Inglês no fundamental I, Ensino de inglês anos iniciais e Inglês na educação infantil	22
	Período: 2009 – 2022	
	Idioma: Português	

Fonte: Elaborado pela autora

Após a aplicação dos filtros, foram selecionados cinco trabalhos, os quais atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa. A análise foi feita a partir das leituras dos artigos encontrados, identificando os conteúdos que contribuiriam para o desenvolvimento desta pesquisa.

Tabela 02 – Disposição dos trabalhos após o filtro

Autor(a)	Trabalho	Tipo	Ano
Alessandra Moreira Cavalieri, Fábio Schwarz Soares Dos Santos, and Claudia Regina Mosca Giroto.	Interações Discursivas Entre a Alfabetização E O Ensino De Inglês Em Salas Do Primeiro Ano Do Ensino Fundamental I	Artigo	2021

ÁVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção	As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública	Artigo	2020
BORBA, Giovanna Gonçalves Kaipper de	Língua Inglesa e Pedagogia: reflexões acerca da oferta de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Monografia	2022
SANTOS, Leandra Ines Seganfredo	Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente	Tese	2009
ZUCCHI, Marluci Paludo; SANTOS, Leandra Inês Seganfredo	ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental	Artigo	2011

Fonte: Elaborado da autora

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o estudo, será abordada, a seguir, a análise dos dados.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os trabalhos selecionados, abordar-se-ão os dados relevantes de cada um deles, destacados de acordo com a temática trabalhado nessa pesquisa. Os

trabalhos serão expostos de forma crescente em relação ao ano de publicação.

Em seu trabalho denominado “Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente” (Santos, 2009), a autora oferece opções metodológicas para a aprendizagem da língua inglesa e reflexões acerca do papel do professor e do aluno. A autora destaca o papel do docente ao eliciar informações das crianças, ampliar o que já sabem, comentar tema, manter os alunos envolvidos, usar ilustrações, repetir partes da língua inglesa, ou usar exemplos para enfatizá-la, modificar a linguagem por meio de oferta de sinônimos:

Podem ser usadas no desenvolvimento das aulas para que haja envolvimento e significado por parte dos alunos, como marionetes, bonecas de papel, mascote da turma, cantinho da Língua Inglesa, caixas de papelão, gravuras, fogos de cartas e de tabuleiros, livros, transparências, projetor, calendários, relógios, mapas, brinquedos, aparelho de som, CDs, e uma infinidade de outros materiais, de acordo com a criatividade do professor e discentes (Santos, 2009, p. 45).

Outro fator pertinente e que merece ser mencionado é a formação do professor, sendo uma temática relevante para o desenvolvimento deste trabalho. Santos (2009) relata a importância dessa formação para atuar com alunos dessa faixa etária, defendendo o curso de Pedagogia como uma Formação Inicial ou Continuada para os professores atuantes na língua inglesa. Para a referida autora, esse curso capacita/forma o docente como profissional responsável

para atuar com alunos da Educação Infantil, do primeiro ao quinto anos, e conteúdos pedagógicos para formação docente, proporcionando instrução didático-pedagógica para lidar com os alunos:

Compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. Tal curso prevê, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, planejamento, execução e avaliação de atividades educativas e aplicação ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental-ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural (Santos, 2009, p. 52).

Não se pode deixar de relatar a importância da formação continuada do professor, já que ela ajuda o docente a se atualizar e se adaptar às mudanças ocorridas no cenário da Educação, pois o professor é um eterno aprendiz, que se tornará também um facilitador de aprendizagem.

O artigo intitulado “Ensino e aprendizagem da língua inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental” foi desenvolvido pelas autoras Zucchi e Santos (2011), mediante coleta de dados e observações da metodologia usada durante as aulas ministradas por uma

professora de Inglês, em uma escola municipal de educação básica, com crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O artigo traz muitas observações sobre as principais metodologias indicadas para que o professor possa seguir nas turmas iniciais do Ensino Fundamental, respaldando a necessidade de uma formação adequada, visto que, de acordo com a sua formação, o professor saberá que tipo de abordagem usará em suas aulas, escolhendo, assim, os métodos mais apropriados para a orientação da aprendizagem daquela turma e obtendo melhores resultados.

As autoras defendem a necessidade de a língua inglesa ser abordada em diversos planos, com diferentes propósitos e abordagens, para que possa facilitar o aprendizado dessa nova língua, pois seu domínio completo requer o desenvolvimento das habilidades de audição, fala, escrita e leitura. Sendo assim, as metodologias a serem escolhidas precisam também atentar ao tipo de aluno a que a professora irá ensinar, levando em consideração as habilidades e conceitos que o aluno já porta e dificuldades que ele ainda não superou.

No artigo, foi posto que a professora observada não utilizou um único método durante o desenvolvimento das aulas, apenas se baseava nas aulas pré-dispostas pela matriz curricular da rede municipal de ensino, fazendo apenas algumas alterações, acrescentando atividades encontradas via *internet*, tendo em vista que as crianças não possuíam material didático. As autoras explicam sobre o uso de

atividades encontradas na *internet* e utilizadas em sala de aula:

Não discordando da ferramenta internet ser aconselhável para o preparo de aulas, mas questionando o quão importante é saber o que estamos buscando, e ter um preparo, um conhecimento para saber usar corretamente um instrumento que pode trazer tantos benefícios quanto malefícios, faz-se necessário que o professor se conscientize quanto ao papel dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, e que ele também adquira habilidades de preparação e uso desses recursos tecnológicos e assim possa elaborar atividades que requeiram o uso desses recursos (Zucchi; Santos, 2011, p. 7).

De acordo com as autoras, as aulas eram praticamente iguais, não havia um planejamento diferenciado, ou qualquer atividade que saísse da rotina. Mesmo assim, a professora conseguia desenvolver suas atividades, alcançando seus objetivos, apesar de as aulas terem um tempo curto. Ela baseava sua metodologia de acordo com as dificuldades que encontrava dentro da sala e também de acordo com as dificuldades a serem trabalhadas.

As autoras defendem que, independente do caminho metodológico escolhido pelo professor, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem forneça para o aluno um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informação, sendo preciso perceber o quanto o método que está em uso funciona durante as aulas ou não.

O artigo das autoras Ávila e Tonelli (2020), tendo como título “As motivações para a implementação do ensino

de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública”, foi realizado com base na investigação por meio de entrevistas e buscas de dados para demonstrar quais foram as motivações para a implementação da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal situada no norte do Estado do Paraná. A inserção da Língua Inglesa ocorreu primeiramente em forma de projeto no ano de 1994; em 2012, o idioma foi inserido no currículo, e, no momento da geração de dados para a realização da pesquisa para o artigo, entre os anos de 2018 e 2019, ainda se mantinha a oferta.

As entrevistas foram feitas com pessoas que trabalhavam no início da inserção do ensino da Língua Inglesa, no ano de 1994, quando foi implementado o projeto, e com pessoas que trabalhavam em 2012, quando foi inserida no currículo e com as pessoas que trabalhavam no período em que o artigo estava sendo produzido. Essas entrevistas foram bases norteadoras para se saber quais as motivações os profissionais tiveram para iniciar o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

De acordo com as referidas entrevistas, as motivações para iniciar o ensino da língua inglesa nessa escola tiveram quatro momentos: a motivação política, a motivação pedagógica, a motivação administrativa e a motivação mercantilista:

Na ‘motivação política’, analisamos as respostas das entrevistadas levando em conta, predominantemente, os aspectos políticos concernentes à implementação

da LI na escola que foram por elas mencionados. Ancoramo-nos em Bowe et al. (1992), Mainardes (2006), Shohamy (2006), entre outros, para análise dos dados. A ‘motivação pedagógica’ encontra respaldo em Pires (2001), Chaguri e Tonelli (2013), Rinaldi e Fernández (2013), pois consideramos, nessa categoria, as razões para a implementação da língua no que diz respeito aos benefícios desse aprendizado para o aluno, visando sua formação. Na terceira – ‘motivação administrativa’ – evidenciamos as respostas das entrevistadas que demonstram certa preocupação com as questões administrativas e logísticas da escola, mais especificamente acerca da inclusão das aulas de LI para suprir a professora regente de turma em seu horário de hora-atividade (Tanaca, 2017). Na última – ‘motivação mercantilista’ – analisamos os aspectos concernentes à inclusão das aulas de LI com vistas à formação do aluno para o futuro, mais especificamente para o mercado de trabalho e para o ingresso em uma instituição de ensino superior (IES), a partir de Heller (2010), Garcia (2011), Picanço (2013), dentre outros autores (Ávila; Tonelli, 2020, p. 15).

Podemos considerar, então, que, diante das diferentes motivações para a implementação da língua inglesa na escola investigada, as quais foram estabelecidas por meio das respostas das entrevistadas, a influência que o inglês exerce no dias atuais, impulsionado pela força da globalização, é vista como uma “porta de entrada” para o mercado de trabalho, o que revela o aspecto das desigualdades sociais e de forma de exclusão para aqueles que não foram contemplados com essas oportunidades, pois o quanto antes o aluno iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o inglês, mais fácil será a aquisição desse idioma,

bem como a concepção de que essa aprendizagem está referenciada a benefícios futuros.

O artigo dos autores Cavalieri, Santos e Giroto (2021), intitulado “Interações discursivas entre a alfabetização e o ensino de Inglês em salas do primeiro ano do Ensino Fundamental I”, teve, como princípio norteador, discutir as orientações curriculares de uma rede municipal do interior paulista, com vistas a empreender modos de ensino da Língua Inglesa no primeiro ano do Ensino Fundamental I, estabelecendo relações dialógicas com a alfabetização. O referido artigo remeteu-se à análise das diretrizes para o ensino de inglês apresentados no Currículo Comum da Rede Municipal de Ensino e a Base Nacional Comum Curricular, visto que a BNCC oferece as diretrizes da Língua Estrangeira organizadas para os anos finais do Ensino Fundamental II, o documento deixa a encargo dos municípios e Estados a oferta do ensino da língua inglesa nos demais segmentos da Educação Básica, podendo, dessa forma, utilizar tais diretrizes como referência para elaborar e organizar currículos para os anos iniciais.

Diante disso, o Currículo Comum foi fundamentado na teoria da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e nos pressupostos bakhtinianos da linguagem, elaborado coletivamente e implementado no ano de 2016, contando com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, tendo o planejamento anualmente efetivado.

Em observações no material em questão, os autores identificaram os métodos utilizados pelas escolas para o ensino da língua inglesa nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental I, destacando os pontos relevantes, os quais podem ser melhorados, para facilitar o ensino para essas turmas:

O lúdico é presentificado nos objetivos e torna-se necessário, principalmente, em salas de primeiro ano, as quais recebem muitas crianças com a idade a partir de cinco anos. Portanto, o ‘jogo de papéis’ ainda é fundamental no desenvolvimento das crianças, porém, observa-se que a “ludicidade” anunciada no documento está ligada à metodologia e não ao desenvolvimento humano e à apropriação e utilização da linguagem oral e escrita em seus aspectos históricos e sociais (Cavaliere, Santos e Giroto, 2021, p. 7).

Os autores em questão relatam também a importância do preparo do professor para planejar as aulas de acordo com o documento norteador, o Currículo da Rede Municipal:

Pois propor o ensino da alfabetização e de LEM utilizando os gêneros do discurso como instrumentos de ensino da linguagem oral e escrita requer do professor um planejamento realizado em consonância com os pressupostos teóricos que embasam o Currículo da Rede Municipal e a criação de condições de ensino que dialoguem com tais propósitos, numa realidade complexa como a da sala de aula (Cavaliere, Santos e Giroto, 2021, p. 11).

Deste modo, cabe ao professor o olhar atento, a escuta sensível, para criar condições de ensino que tornem o processo

de aprendizagem da língua inglesa e de alfabetização um instrumento de poder, buscando ultrapassar as barreiras da desigualdade. Pois não se trata apenas de conteúdos ensináveis, mas sim da relação entre conhecimento de mundo e conhecimento linguístico, utilizando diversos contextos discursivos em sala de aula e socialmente.

Em sua monografia intitulada “Língua Inglesa e Pedagogia: reflexões acerca da oferta de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, Borba (2022) faz questionários para professores com formação em Letras Inglês, com experiências no Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores das escolas de Educação Básica. Esses questionários basearam-se em perguntas relacionadas com o problema da pesquisa, buscando-se conhecer o perfil dos informantes, como a formação profissional, tempo de atuação, instituição de vínculo, como também foi possível obter respostas pessoais sobre pontos importantes da aplicação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Diante das respostas obtidas, pode-se observar que os profissionais consideram importante o aprendizado da língua inglesa para os alunos da escola pública:

Há um consenso entre os entrevistados sobre a importância de os alunos da escola pública receberem a oferta da Língua Inglesa. Não se deve somente levar em conta o mundo globalizado, mas também as necessidades de comunicação presentes e a compreensão de informações que hoje recebemos por meio de notícias, pesquisas/estudos e sistemas

operacionais diversos (nas mais variadas empresas e estabelecimentos comerciais), majoritariamente na LI (Borba, 2022, p. 17).

Os professores responderam afirmativamente sobre o processo de dinâmica e didática para as aulas na Educação Infantil em relação aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I:

Por isso, a importância de usar a criatividade e a ludicidade ao abordar os temas e conteúdo em geral. E buscar se inteirar a respeito do tempo de concentração de cada faixa etária e o que mais chama a atenção deles. Assim como, explorar o contexto da comunidade e famílias da turma, para aproximar as aulas da realidade deles. É imprescindível fazer relações nas aulas com o que está sendo ensinado/aprendido com acontecimentos do dia a dia. Para tanto é necessário que se esclareça a idade que poderíamos incluir a Língua Inglesa no currículo da Educação Infantil, na Escola Pública: a partir dos 3 anos nas turmas de maternal. Pois nos dois primeiros anos a criança está desenvolvendo habilidades vitais para sua sobrevivência. Então neste período o foco deve ser auxiliar este bebê nestes processos mais primários e fundamentais da vida (Borba, 2022, p. 25).

Perante as respostas, também se considerou a importância de os professores que irão ministrar as aulas nessas turmas tenham uma formação mais específica durante o curso de graduação, ou depois dele, pois, nessas faixas etárias da educação, os conteúdos precisam ser passados com mais dinâmicas, e os alunos irão se interessar ou não,

de acordo com a forma como o professor irá transmitir os conteúdos, como já foi visto anteriormente:

A docência carrega uma grande responsabilidade de olhar e considerar o contexto dos alunos, o entorno, aquilo que afeta diretamente o seu interesse e desempenho escolar. É fato que muitos podem se desinteressar ou desmotivar em relação ao aprendizado da segunda língua pela falta de conhecimento e sabedoria na hora de oferecer/compartilhar/mediar o idioma (por parte do professor) - nas suas propostas e práticas, assim como no modo de falar. Defendemos também que os graduandos precisam estar mais atentos a estas questões. Pois como sabemos: um professor pode fazer o estudante amar ou odiar um componente curricular pela maneira que ele planeja e executa as suas ministrações (Borba, 2022, p. 27).

Em meios às questões abordadas e de acordo com a problemática deste trabalho, os relatos desses docentes caracterizam bem o quão importante é a exposição do idioma para as crianças desde os anos iniciais, visto que aprendem com mais facilidade, assim como também a preparação do docente para poder ensinar de forma adequada para essa faixa etária.

Os trabalhos apresentados mostram os principais pontos relevantes para a inserção da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, visto que, no trabalho de Santos, publicado no ano de 2009, foi abordada a metodologia de aulas dinâmicas, com uso de diversos materiais para trabalhar o inglês nessas turmas, bem como uma formação adequada para os professores, fazendo com

que o condicione para uma melhor preparação no intuito de administrar suas aulas, e esses pontos repercutiram nos demais trabalhos, que são dos respectivos anos 2011, 2020, 2021 e 2022.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme previamente mencionado, o presente trabalho teve como objetivo geral demonstrar a importância da inserção do ensino da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente nas escolas públicas. Assim, traçamos, como objetivos específicos, a análise dos trabalhos já feitos sobre o ensino da língua inglesa para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, comparar os dados encontrados, bem como discutir os resultados, destacando os pontos mais importantes sobre o tema abordado nesse trabalho.

De acordo com o que foi visto nas pesquisas escolhidas para desenvolver este estudo, apesar da diferença dos anos das publicações, eles se complementaram, pois cada um fortaleceu a necessidade da língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas Públicas, a sua importância na vida da criança, como também relataram sobre a preparação e a adaptação do professor, bem como uma formação a qual o capacitará, para que ele saiba usar abordagens específicas para os alunos de cada faixa etária.

O inglês, sendo considerado um idioma universal, está cada vez mais presente em nosso cotidiano, atingindo todas as faixas etárias, pois até mesmo as crianças estão

tendo contado com as palavras em jogos, vídeos e outros conteúdos voltados para esse tipo de público, levando, então, à necessidade do ensino de inglês nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, pois, nessa fase, as crianças estão mais propícias a novas descobertas e têm facilidade de internalizar os conteúdos oferecidos.

Por se tratar do primeiro contato da criança com o ambiente escolar, o ensino da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer muita atenção e dedicação, mas não apenas para o ensino de inglês, e sim qualquer conteúdo. Destacamos ainda a necessidade de o profissional da educação estar sempre atualizado, envolvido e revendo diariamente sua prática metodológica, aproveitando ao máximo as situações oportunas para introduzir aos poucos novas palavras em inglês. O importante é que a criança seja incentivada e exposta ao ambiente propício a esta aprendizagem, já que esse ambiente reflete também no contexto da criança e no aprendizado de maneira mais natural.

Por fim, é cabível a necessidade da discussão desse assunto, com vistas à reflexão sobre a importância da inserção da Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, principalmente nas escolas públicas, com o intuito de desenvolver o interesse e a aprendizagem dessa língua.

Referências

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos

iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 42, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/50986>. Acesso em: 20 set. 2022.

BORBA, G. G. K. de. **Língua Inglesa e Pedagogia: reflexões acerca da oferta de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2337>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL, LDB. **Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2022.

BROWN, H. D., **Teaching by principles: and interactive approach to language pedagogy**. 2nd ed. San Francisco: State University, 2001.

CAVALIERI, A. M. SANTOS, F. S. S. D.; GIROTO, C. R. M. “Interações Discursivas Entre a Alfabetização E O Ensino De Inglês Em Salas Do Primeiro Ano Do Ensino Fundamental I.” **Revista EntreLínguas 7 (2021)**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15823>. Acesso em: 25 set. 2022.

FINGER, I. A abordagem conexcionista de aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, R. M.; FINGER, I. **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, p.70- 82, 2007.

FLORY, E. V; SOUZA, M. T. C. D. Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, v.

19, p. 23-40, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3488>. Acesso em: 29 set. 2022.

FREIRE, S. R. G.; SANTOS, P. F. d. O Ensino Da Língua Inglesa Na Educação Infantil: O Distanciamento Entre a Escola Pública e a Privada. **Id on Line Rev. Psic.**, Outubro/2021, vol.15, n.57, p. 788-797, ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3254>. Acesso em: Acesso em: 20 set. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua Inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. **Educação e ludicidade**. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 3 out. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 2003.

NUNES, A. R. S. C. de A. **O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua**. Disponível em: http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** Brasília: UnB, 2003. p.1-35. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

ROCHA, C. H. **Reflexões e Propostas Sobre Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade.** Campinas: Pontes Editores, 2012.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 198 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 20 set. 2022.

ZUCCHI, M. P.; SANTOS, L. I. S. Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa: metodologias vivenciadas em anos iniciais do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 171–180, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/9104>. Acesso em: 20 set. 2022.

O USO DAS TECNOLOGIAS PELO PROFESSOR DE INGLÊS NO PERÍODO DA COVID-19: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE INGÁ - PB

Dyêgo Ferreira da Silva

Fábio Pessoa da Silva

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando tempo difíceis, tempo de adaptação e descobertas, devido à pandemia que assola o mundo, e a razão de tudo isso é o coronavírus, causador da COVID-19 (sigla para Doença do Coronavírus, 2019) que tem ceifado a vida de muitos nesses últimos dias. Isso tem refletido em todos os aspectos da vida humana, seja na área sanitária, econômica, emocional, comportamental e, sobretudo, social. O mundo passou a se comportar de modo diferente, com uma nova impressão a respeito do que é a vida, e quanto é tão vulnerável e frágil o ser humano. Isso é o que os noticiários têm exposto todos os dias repetidamente.

Assim, como todos os aspectos da vida humana foram adaptados com o propósito de vencer esse vírus, no campo do ensino e da aprendizagem, não foi diferente em todas as disciplinas, especialmente na de Língua Inglesa. Sendo assim, as aulas presenciais passaram a ser remotas.

Com base nesse contexto, abordaremos o seguinte tema: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS PELO PROFESSOR DE INGLÊS EM PERÍODO DE COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE INGÁ, PARAÍBA, com o propósito de expor os meios tecnológicos que o professor de Inglês utiliza em virtude desse vírus, respeitando as recomendações das autoridades de saúde pública sobre o distanciamento social. Agora, as aulas passaram a não ser presenciais, e sim remotas. Com isso, o professor da Língua Inglesa teve que se reinventar e utilizar meios da tecnologia para isso. Logo, serão esses meios e/ou recursos tecnológicos que abordaremos, e também apresentaremos, por meio de gráficos, as ferramentas utilizadas pelo professor de língua inglesa, mediante uma pesquisa empírica em uma escola pública do município de Ingá, Paraíba.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

As novas tecnologias de informação têm ganhado muita proporção nesse momento de pandemia, especialmente na educação, de modo que sua importância para o desenvolvimento social tem sido notória em todo sistema educacional no mundo.

A difusão das novas tecnologias na educação vem estrondosamente modificando o panorama do sistema educacional, e, por essa razão, podemos falar em dois tipos de aula: um antes e outro depois da pandemia da COVID-19.

Assim, durante esse período pandêmico, uma das ferramentas mais utilizadas está sendo o *WhatsApp*, um aplicativo de mensagem bastante dinâmico e que serve para manter comunicação via texto, áudio e vídeo. Pode-se conversar de modo instantâneo ou não. No campo educacional, tem utilizado esse recurso como meio de aproximação de todos, tanto professor e alunos, quanto aluno e aluno.

Outra ferramenta ou recurso muito utilizado no campo educacional, em especial nas aulas de Inglês, é o *Google Meet*, principalmente em reuniões de modo simultâneo e ao vivo, com inúmeros recursos e ferramentas. Assim, também podemos destacar o *Google Classroom*, no qual podemos montar uma sala de aula virtual para inserir e aplicar tarefas.

Dessa forma, destacamos também o *Google Forms*, utilizado para desenvolver formulários em forma de questionário, provas e exercícios, muito utilizado dentro do setor educacional para aplicação de avaliação.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

No caso do ensino de idiomas, em especial da Língua Inglesa, novas tecnologias podem ser grandes aliadas, propiciando práticas educativas integradas a várias mídias, tornando as matérias bem mais atraentes para o aluno. Sendo assim, compreende-se que, quando se reflete sobre alguma inovação educacional, devemos identificar condições prévias para integrar as TICs à educação.

No ensino de Língua Inglesa, uma coisa que vale destacar é que alguns aplicativos permitem também que não só a pessoa faça um estudo individual, de modo a fazer também contato com o professor ou com outros estudantes, inclusive, para treinar a sua pronúncia, como o caso de tradutores digitais.

Compreende-se que o ensino de língua estrangeira é configurado por vários vieses, assim como qualquer outro campo da educação. O crescente avanço tecnológico aliado à grande produção de *softwares* educativos tem contribuído para maior aproximação entre a educação e a informática (Lopes, 2012).

As mudanças tecnológicas transformaram o modo pelo qual nos comunicamos é nos relacionamos antigamente a gente mandava carta, telegrama, fazíamos pesquisa em uma enciclopédia impressa e hoje agente envia e-mail, mensagens de texto pelo celular e usamos a internet para nos ajudar em nossas pesquisas, esse salto tecnológico vem alterando a maneira de como criamos o sentido de uma mensagem, uma vez que mudamos os meios e os recursos que utilizamos (Oliveira Netto, 2005 *apud* Lopes, 2012, p. 6).

Essa mudança que o autor cita acima tem alcançado toda a sociedade, principalmente na educação e no ensino da Língua Inglesa.

Com esses adventos, surgem desafios e novos olhares, e isso tem levado o professor de Língua Inglesa a galgar novos caminhos. As tecnologias trazem grandes desafios para os educadores, exercendo influências nos

comportamentos individuais e sociais, promovendo ressignificações nas concepções e no papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Moran (2003), a educação pressupõe aprender e gerenciar tecnologia tanto da informação quanto da comunicação, estabelecendo processos de comunicação cada vez mais ricos e mais participativos (Moran, 2003).

Percebe-se a participação efetiva do professor de Língua Inglesa no uso desses recursos tecnológicos para o desenvolvimento do seu trabalho.

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm influenciado significativamente na educação, de modo a realçar a sua importância para o desenvolvimento social.

A junção das novas tecnologias na educação vem aceleradamente, modificando o panorama do sistema educacional. Em razão disso, pode-se falar em dois tipos de aula: um antes e outro depois da propagação das mídias e das tecnologias de comunicação digital, principalmente em função do contexto pandêmico atual (Oliveira, 2005). Assim, a discussão em torno da educação envolve os avanços científicos e tecnológicos.

Corroborando essa ideia, concordo com a autora quando diz:

Vivemos um período em que os avanços tecnológicos nos possibilitam formas de comunicação sem precedentes, e que modelos autoritários, centralizados, homogeneizantes vão sendo substituídos por

formas descentralizadas, heterogeneizantes, plurais e democráticas de relacionamento tecnológico (Gimenez, 2000, s/p).

Assim, fica evidente a transformação social, principalmente na comunidade educacional entre educação e tecnologia.

Com o papel de facilitador, a educação e as novas tecnologias vêm, cada vez mais, tornando-se multidisciplinar e interdisciplinar.

Dessa forma, para Beaugrande (2002), a tecnologia sempre se fez presente na educação para facilitar a apresentação da informação. O autor ressalta que, comparados aos tradicionais espaços para o ensino, os atuais laboratórios informatizados oferecem aos aprendizes um ambiente mais rico para a aquisição do conhecimento, assim também no que diz respeito ao ensino.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ATUAL DO MUNICÍPIO DE INGÁ – PB

Em meio a essa crise sanitária que assola o mundo, marcado pela COVID-19, que já matou milhares de pessoas, compreende-se que o momento atual requer cuidados e medidas de segurança, e uma delas é o distanciamento social. Dessa forma, as escolas ficaram vazias, e as aulas passaram a ser remotas. Portanto, vivenciamos uma transformação brusca e repentina na prática docente, pois estamos literalmente passando por uma transformação educacional e, com ela, toda a prática docente. Sendo assim:

PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020, Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020 (Brasil, 2020).

Assim, na educação em esfera federal, vivencia-se essa realidade, e não tem sido diferente na educação em nível municipal.

Decreto 221/2020 de 18 de março, 2020, em que estabelece medidas de enfrentamento do novo coronavírus COVID-19, artigo 8º, dispõe sobre a paralisação das aulas presenciais e inicialização das aulas virtuais, em respeito as medidas sanitárias no que se diz respeito ao distanciamento social (Brasil, 2020).

Dessa forma, segundo o referido decreto municipal, a transformação educacional veio pela substituição das aulas presenciais pelas virtuais. Há uma exigência para que o professor, no desenvolvimento da sua prática docente, domine algumas habilidades, dentre elas, a manipulação de equipamentos tecnológicos, não apenas para o desenvolvimento da sua aula propriamente dita, mas para uma conciliação entre a ferramenta tecnológica e o conteúdo, uma busca que facilita a sua aula, expondo-a de maneira pedagógica, porém sem perder a ludicidade, dinâmica da aula por meio de um recurso tecnológico. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam:

Uma concepção do processo de ensino e aprendizagem virtual centrada na dimensão tecnológica, em que a tecnologia deve ter resultado efetivo na aprendizagem do aluno e o professor precisa dominar o conhecimento tanto dessas ferramentas como das diferentes formas de inseri-las em seu trabalho; o professor deve mediar o processo interativo do aluno com a informação (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 75).

Nessa visão, quando ele diz sobre dominar o conhecimento, refere-se não apenas ao ensino do conteúdo, mas a saber manusear as novas ferramentas tecnológicas que servirão de apoio para o bom desenvolvimento na prática docente, assumindo, assim, um conjunto de desafios e obstáculos a serem superados, como, por exemplo, ter conhecimento e saber manusear aparelhos eletrônicos, *softwares* como: aplicativos, programas, redes sociais, etc. Assim também o uso das novas tecnologias passa ser usada em todo o contexto da aprendizagem, no momento de planejamento, aplicação do conteúdo, avaliação, até no momento no qual se inserem as notas nas cadernetas eletrônicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida no campo organizacional, com planejamento, tendo como foco central o professor de Língua Inglesa, ajustando com os professores toda informação e os dados necessários para o desenvolvimento do trabalho, como sua metodologia de ensino, sua utilização das TICs e seus desafios. Em seguida, usando a metodologia baseada

no cabedal teórico de Minayo (2010) e Gil (1999), dentre outros, no percurso metodológico. A pesquisa empírica foi realizada na Escola Major José Barbosa Monteiro, localizada na cidade do Ingá – Paraíba. A perspectiva metodológica situará de acordo com os objetivos deste estudo.

A perspectiva metodológica empírica do presente artigo se situa de acordo com o objetivo deste estudo. Assim, optamos pela realização de pesquisa do tipo qualitativa-descritiva.

Nesse tipo de pesquisa, conforme apresenta Minayo (2010), dedica-se especial atenção ao universo de significados, sem a pretensão de construir leis gerais. Ressaltamos, no entanto, que este tipo de abordagem não desconsidera a dimensão quantitativa presente nos dados, já que quantitativo e qualitativo não se opõem, mas se complementam numa relação dialética que se estabelece entre si. O método qualitativo se adapta melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de documentos (Minayo, 2010, p. 57).

Pesquisas descritivas servem para encontrar e descrever características de certa população. Gil (1999, p.44) explica que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados”.

A pesquisa empírica foi realizada na Escola Major José Barbosa Monteiro, localizada na cidade do Ingá,

Paraíba. O critério da escolha das instituições para ser o campo de pesquisa se dá pela qualidade do ensino e pela disponibilidade dos mesmos.

O estudo será desenvolvido com todos os docentes da disciplina de Língua Inglesa que atuam na instituição de ensino pesquisada.

Portanto, o questionário estruturado (com dez questões fechadas) foi utilizado nesse percurso metodológico. Minayo (2010) considera que o questionário estruturado combina perguntas fechadas (ou semiestruturadas). As questões fechadas foram formuladas para ser analisadas de acordo com a Estatística Descritiva. As questões abertas foram elaboradas no sentido de se utilizar de técnicas qualitativas, visando posterior análise e interpretação. O questionário foi criado por meio do *Google Forms* e aplicado para os entrevistados remotamente com as seguintes questões:

1 – Qual o grau de escolaridade do professor? Superior incompleto/em andamento, Superior completo, Especialização, Mestrado e/ou Doutorado.

Questão 2 – Leciona em qual etapa do ensino? Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Questão 3 – Considerando o cenário causado pela pandemia da COVID-19, avalie as questões a seguir: Houve dificuldades de adaptação das atividades desenvolvidas presencialmente para o ensino remoto (exemplos: elaboração de roteiro de estudos, disponibilização das atividades, critérios de avaliação de atividades, etc.). As alternativas

são compostas dessa forma: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo/ indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

Questão 4 – É de extrema importância que as instituições acadêmicas reflitam sobre a implementação de componentes curriculares que auxiliem o professor em sala com as novas tecnologias? As alternativas são compostas dessa forma: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo/ indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

Questão 5 – Os critérios de avaliações propostos no ensino remoto são capazes de mensurar o real aprendizado do aluno?

Questão 6 – Considerando o contexto da aula remotamente, qual foi a ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento das aulas de Língua Inglesa? As alternativas são compostas dessa forma: *WhatsApp, Google Meet, Instagram, Facebook, Google Classroom, Outro(s) – Qual(is)*.

Questão 7 – Quais dessas ferramentas utilizadas como meio de ensino de aprendizagem ganhou mais aceitação pelo discente na ministração da aula de Língua Inglesa? As alternativas são compostas dessa forma: *WhatsApp, Google Meet, Instagram, Facebook, Google Classroom, Outro(s) – Qual(is)*.

Questão 8 – As ferramentas Tecnológicas utilizadas como meio de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa, de fato, trouxeram melhor desenvolvimento para o

trabalho do professor? As alternativas são compostas dessa forma: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo/ indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

Questão 9 – De modo geral, quais seriam as principais dificuldades encaradas pelo professor no ensino de Língua Inglesa em escolas da rede pública no período de pandemia? Esta questão é aberta, e a resposta do professor, dissertativa.

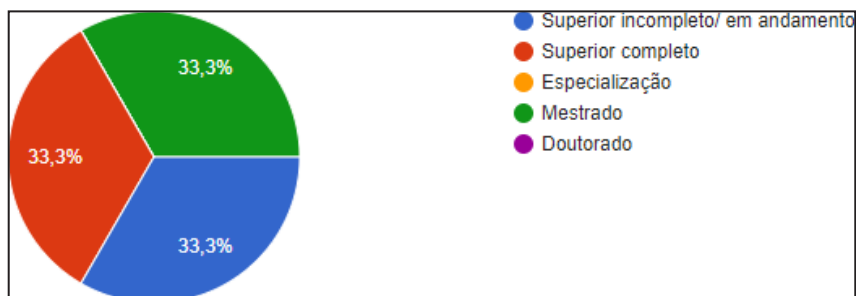
Questão 10 – Para você, como professor de Língua Inglesa, quais as aprendizagens que esse momento de pandemia lhe trouxe? Esta questão é aberta, e a resposta do professor, dissertativa.

Por fim, esses dados foram tabulados e analisados com fundamentos teóricos e confrontados contexto socioeconômico da comunidade escolar, considerando as limitações e os desafios enfrentados pelo professor de língua inglesa na utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Evidenciando a utilização das tecnologias no ensino da Língua Inglesa a partir dos resultados da pesquisa, a pesquisa foi realizada por meio do *Google Forms* com três professores da rede municipal da Escola Major José Barbosa Monteiro, localizada na cidade do Ingá, distribuídos na educação básica, no ensino fundamental, com o grau de escolaridade desses professores apresentados assim:

Gráfico 1 – Grau de escolaridade dos professores do Ensino Fundamental

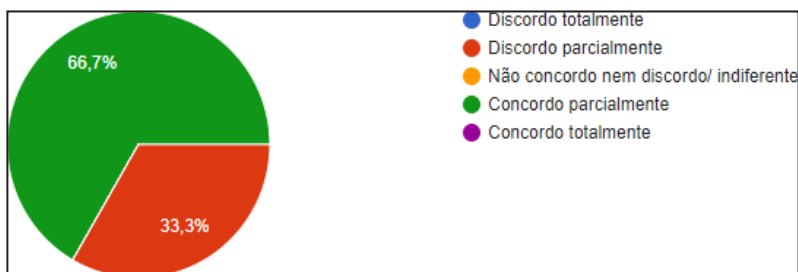


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Percebemos que um professor tem grau superior completo, outro incompleto, e o terceiro, pós-graduado com o título de mestre. Assim, verificamos que 66% tem a formação completa e devida para o ensino da Língua Inglesa.

Após essa observação, verificou-se sobre as dificuldades de adaptação das atividades desenvolvidas presencialmente para o ensino remoto (exemplos: elaboração de roteiro de estudos, disponibilização das atividades, critérios de avaliação de atividades, etc.), assim como no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Dificuldade de adaptação no desenvolvimento das atividades no ensino remoto

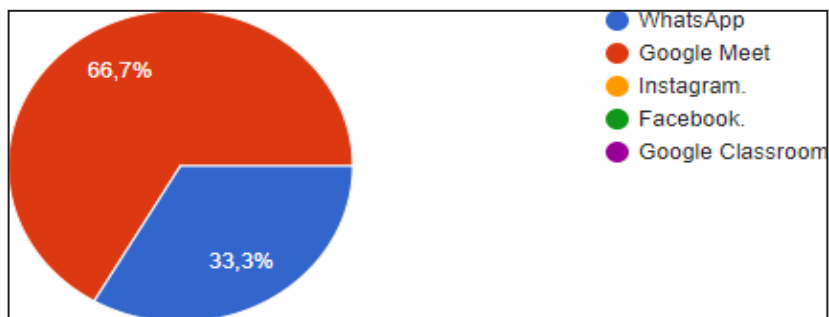


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim, percebe-se que 66,7% dos professores afirmam sobre a dificuldade de adaptação no desenvolvimento das atividades no que se diz respeito à passagem do ensino presencial para o ensino remoto.

Seguindo com a análise dos dados coletados, quando questionados sobre o contexto da aula remota, qual ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento das aulas de Língua Inglesa, obtivemos como respostas:

Gráfico 3 – Ferramentas mais utilizadas no desenvolvimento das aulas de língua inglesa



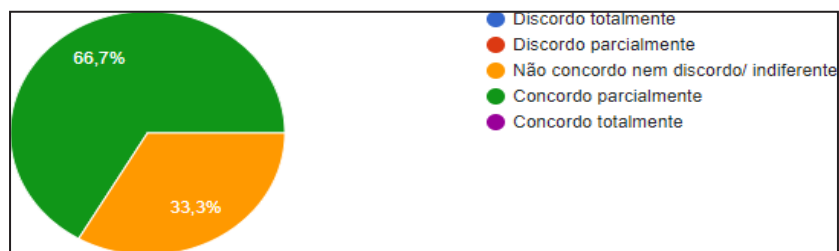
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Percebe-se que foram utilizadas apenas duas ferramentas na aplicação da aula remotamente pelos professores de Língua Inglesa: o WhatsApp, aplicativo muito útil no campo pedagógico pela sua multiforme utilização em prol do ensino e da aprendizagem, podendo ser utilizado para enviar e receber mensagens de textos e áudios, simultâneos ou não, e realização de chamada de áudio e vídeo. A outra ferramenta mais utilizada foi o Google Meet, onde o professor elabora questionários para os alunos e esses, por sua vez, ao responder ao questionário,

a própria plataforma se encarrega de realizar a avaliação e atribuir uma determinada nota ou conceito.

Continuando com a análise, questionou-se sobre as ferramentas pedagógicas utilizadas como meio de ensino e aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa: de fato, elas trouxeram melhor desenvolvimento para o trabalho do professor? Assim, analisaremos:

Gráfico 4 – Ferramentas pedagógicas no trabalho do professor

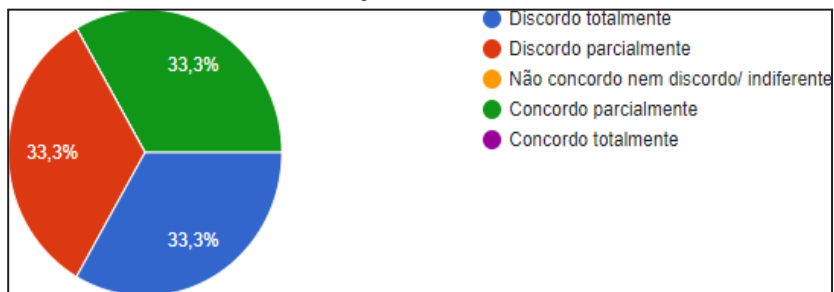


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Segundo o gráfico apresentado acima, tivemos respostas em apenas duas alternativas das cinco apresentadas. Os professores de Língua Inglesa pesquisados afirmaram que 66,3% concordam parcialmente que as ferramentas tecnológicas trouxeram, de fato, melhorias no desenvolvimento do seu trabalho. Já 33,3% afirmaram que não concordam nem discordam/indiretamente. Compreende-se uma insatisfação por parte dos docentes pesquisados no que diz respeito às ferramentas utilizadas como algo que melhorou o seu trabalho como professor.

Nessa perspectiva, outra questão levantada foi sobre a avaliação: os critérios, no ensino remoto, são capazes de mensurar o real aprendizado? Vejamos a seguir:

Gráfico 5 – Critérios de avaliação no ensino remoto

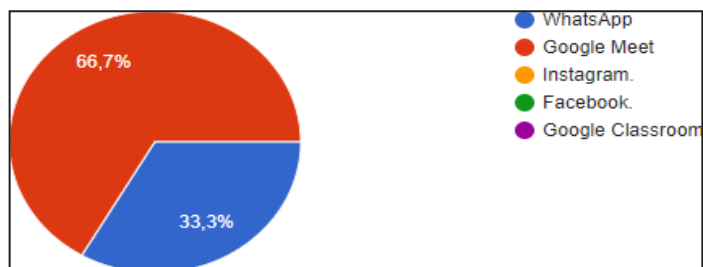


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

De acordo com o resultado, vimos que, dentre as cinco alternativas apresentadas, apenas três foram assinaladas pelos professores pesquisados. Todos com a porcentagem de 33% afirmaram concordar plenamente que as ferramentas tecnológicas, realmente, serviram para mensurar a real avaliação nesse período de aulas remotas. Já 33% afirmaram que discordam parcialmente, e 33% afirmaram que discordam totalmente de que as novas tecnologias, no contexto das aulas remotas, serviram para averiguar, de fato, a aprendizagem dos alunos.

Continuando com a análise dos dados da pesquisa, o próximo questionário se refere a qual ferramentas tecnológicas foi mais aceita pelos alunos na ministração da aula de língua inglesa. Observamos:

Gráfico 6 – Ferramentas tecnológicas mais aceitas pelos alunos nas aulas de inglês

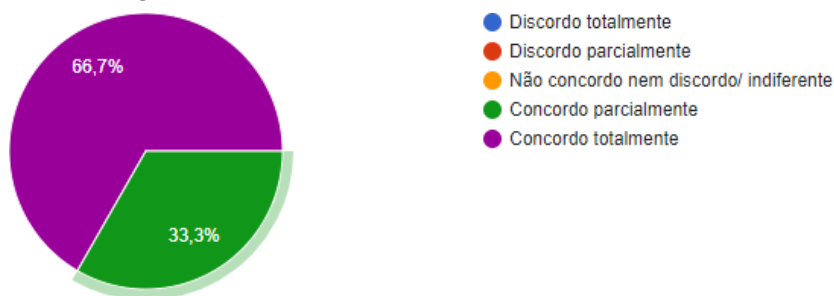


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O gráfico acima apresenta apenas duas ferramentas que trouxeram aceitação pelo corpo docente na ministração das aulas de Língua Inglesa, com destaque maior para o *Google Meet*, com 66,7% de mais aceitação pelo corpo discente e com 33,3% de aceitação pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Isso mostra o quanto essas ferramentas foram importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão importante em destaque é a formação docente a respeito dessa mudança da aula presencial para o virtual, tendo sido o professor obrigado a desenvolver diferentes habilidades para ministrar suas aulas, como, por exemplo, a utilização de aplicativos para gravação, edição e transmissão de vídeos. O uso de ferramentas tecnológicas passou a ter mais importância. Dessa maneira, a próxima análise mostra a opinião dos docentes pesquisados sobre a importância da reflexão das instituições acadêmicas quanto à preparação mais contundente do professor no uso das novas tecnologias. Vejamos:

Gráfico 7 – Opinião dos professores sobre a formação para uso das novas tecnologias



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Assim, constatamos que 66,7% dos docentes concordam totalmente que há uma necessidade de um olhar das instituições acadêmicas mais efetiva na formação do professor concernente ao uso das novas tecnologias. Também, 33,3% concordam parcialmente sobre a questão abordada. Sendo assim, o quantitativo sobressai nessa questão, reconhecendo que a preparação do professor no uso das novas tecnologias é algo de suma importância.

Como foi aplicado um questionário semiestruturado na coleta dos dados para essa pesquisa, vejamos a próxima questão que foi dissertativa e de opinião própria, falando sobre as dificuldades de modo geral enfrentadas pelo professor de Língua Inglesa no período da pandemia. O professor A falou sobre “Procrastinação dos alunos para realização de atividades; falta de interesse por saber que, por lei, não reprovam; trabalhar mais que o normal para estimular os alunos fazerem as atividades, devido ao fato de que temos que preparar aulas totalmente diferentes do modo presencial.”

O professor A apontou algumas dificuldades em tempo de pandemia, de modo a percebermos dois pontos: sobre o aluno, a falta de interesse em aprender, a não ter como importante o conteúdo de aprendizagem, e o desenvolvimento do trabalho do docente, que passou a ser mais trabalhoso desde o planejamento até a elaboração da aula nessa mudança do presencial para o virtual.

O professor B respondeu sobre as dificuldades em ministrar suas aulas em tempo de pandemia: “Fazer com que a maioria do alunado dê um retorno satisfatório tem sido a maior dificuldade.” Ele expõe como dificuldade, na ministração da aula de Língua Inglesa, provocar estímulos para que o aluno lhe dê um retorno satisfatório nesse contexto de pandemia. Analisando a resposta do processo C, sobre essa mesma questão, temos: “Falta de material e recursos didático.” Para o professor C, a dificuldade enfrentada é a falta de material didático para esse período pandêmico, indicando, assim, uma falta de adaptação do material, o qual foi planejado para aulas presenciais, mas agora teve que ser utilizado para outro contexto, que é a aula virtual, na qual tudo passou é digitalizado.

Desse modo, a última questão abordada nesse instrumento de pesquisa de levantamento de dados foi a aplicação dessa questão: “Para você, como professor de Língua Inglesa, quais as aprendizagens que esse momento de pandemia lhe trouxe? O professor A assim respondeu: “Me fez perceber que a realidade do ensino público é bem pior do que se imagina, com isso, aprendi ser mais empática

e maleável com as situações pessoais de cada aluno.” O professor A trouxe como reflexão dois pontos: primeiro, foi a percepção da realidade do ensino em instituição pública, que, segundo ele, foi algo pior do que pensava, outro ponto que é destacado é que o professor faz uma autorreflexão sobre o seu relacionamento com o seu alunado.

O professor B, pensando nessa mesma questão, assim disse: “Me fez enxergar o leque de possibilidades que podem ser usadas no ensino à distância, além de gerar adaptação à muitas delas, cuja algumas eu nem conhecia antes.”, destacando, assim, na sua fala, a variedade de opções que agora surge para o desenvolvimento do seu trabalho.

E, assim, finalizamos com o professor C, quando diz: “Que somos capazes de mover o mundo.” O professor C afirma com euforia a sua capacidade de conquistar e galgar outros horizontes e que foi isso o legado que esse contexto pedagógico do real, presencial para o virtual, remoto lhe ensinou.

Logo, mesmo considerando a realidade de cada aluno e professor como algo importante e indispensável de se destacar, percebe-se que esse processo ensino-aprendizagem tem servido de impulsionamento de novos conhecimentos, trouxe reflexão sobre o exercício permanente de uma atualização pedagógica e, sobretudo, tem evidenciado que todos, nesse meio e contexto, tornam-se eternos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o crescimento do uso das novas tecnologias, principalmente devido ao contexto pandêmico que vivenciamos em razão da COVID-19, as novas tecnologias são utilizadas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem por todos as instituições de ensino, considerando que os recursos tecnológicos sempre foram utilizados. Porém, o que destacamos foi o crescimento dessas ferramentas tanto para o professor quanto para o aluno.

Nesse sentido, percebe-se, de acordo com este estudo, que o uso das novas tecnologias passou a ser algo essencial, e o que podemos destacar com essa mudança de metodologia praticada aula presencial para o virtual é o desenvolvimento dos docentes.

Para tanto, realizou-se um levantamento por meio de uma pesquisa empírica com professores de Língua Inglesa do ensino fundamental de uma escola pública do Município de Ingá, Paraíba, e foi constatado que os aplicativos e aparelhos celulares foram os mais citados para o desenvolvimento do ensino da Língua Inglesa nessa escola.

Desse modo, após a realização da entrevista, coleta de dados e análise, podemos perceber, nas respostas dos professores pesquisados, que a ferramenta mais utilizada nesse momento pandêmico foi o *Google Meet* e, em segundo lugar, o *WhatsApp*. Assim, também o nível de aceitação pelo corpo discente seguindo essa mesma ordem.

Também podemos concluir que o uso das novas tecnologias para o ensino da Língua Inglesa é algo que acontecia antes da pandemia, porém foi exatamente nesse contexto que a utilização desses meios tecnológicos, como aliados no desenvolvimento docente, ganhou uma extraordinária proporção. Com isso, percebemos vários fatores, como, por exemplo, a necessidade de uma preparação para os docentes no uso das novas tecnologias, um material didático adequado a essa nova metodologia, mas sobretudo, práticas docentes e discentes que combinem com a aprendizagem nesse contexto pandêmico.

Concluo afirmando que o desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de Língua Inglesa nesse período de pandemia foi e está sendo algo desafiador e, ao mesmo tempo, um momento reflexivo e de uma extrema superação por várias razões. Dentre elas, destacamos: a mudança repentina do presencial para o remoto, a utilização de novas tecnologias, mesmo quando não se dominam esses recursos, material didático e planejamento para uma aula de modo presencial e não virtual e finalizando acrescento que a cima de tudo é que outro desafio enfrentado pelo professor de Língua Inglesa, nesse contexto sanitário e social, é apropriação de recursos não apenas materiais, mas também emocionais, psíquicos e comportamentais para vivenciar todo esse contexto educacional, utilizando essa nova forma de trabalhar suas aulas de inglês, lidando, todos os dias, com dúvidas, incertezas e sendo bombardeado de notícias e informações negativas causadas pelo vírus.

A caráter de estudos futuros, sugere-se que a investigação aqui realizada seja ampliada para a análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado, a fim de que o escopo de análises seja aumentado e que sejam identificados novos caminhos para o uso das tecnologias na aprendizagem da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/search?SearchableText=PORTARIA%20N%C2%BA%20544,%20DE%2016%20DE%20JUNHO%20DE%202020>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Diário oficial da união**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 24 set. 2021.

Brasil, Paraíba, INGÁ. **Decreto nº 221/2020**, 18 de março de 2020, p. 02 em que estabelece medidas de enfrentamento do novo coronavírus COVID-19. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 22 jul 2021.

BEAUGRANDE, R. Cognition and technology in education: knowledge and information language and discourse. **International Journal of Cognitive Technology**, vol. 1, n. 2, 2002. Disponível em: https://stemeducationjournal.springeropen.com/?gclid=CjwKCAiA04arBhAkEiwAuN0sIk_

DeEDRyoXCi0J0tIpRV1i9hixrsmwBLEufhoCA44QAvD_
BwE. Acesso em: 22 set 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação** [recurso eletrônico] Porto Alegre: Penso, e-PUB, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Sandra/Downloads/mesclar,+L)Ensino+H%C3%ADbrido+revisado+05-12+Marcio-Valente.pdf .Acesso em: 22 set 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. A formação de professores: desafios da próxima década. *In: Southern EFL Teachers' Association Conference*,3. Florianópolis, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/19245455/A_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_de_ingl%C3%AAs_desafios_da_pr%C3%B3xima_d%C3%A9cada Acesso em: 22 jul 2021.

INGÁ. **Decreto 224/2020, de 18 de março, 2020**. Dispõe sobre a decretação de calamidade pública no município de Ingá, e dá outras providências. Disponível em: https://www.inga.pb.gov.br/storage/content/legislacao/decretos/408/arquivos/file_202104070708W4yC.pdf Acesso em: 02 jul. 2024.

LOPES, D. V. **As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras, 2012**. Disponível em: . Acesso em: 23 jul 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec. 12. ed. 2010.

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Revista Contrapontos**, Itajaí,

SC., v. 4, n. 2, mar. 2009. ISSN 1984- 7114. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em: 24 jul. 2021.

MORAN, J. M. **Desafios na comunicação pessoal:** gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2003.

OLIVEIRA, C. A. **Métodos de ensino de inglês:** teorias, práticas, ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

PEIXOTO, A. *et al.* Uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia de COVID-19: relato de experiência. **Anais do 39º seminário de atualização de práticas docentes.** Anápolis: UniEvangélica, p.199-203, 2020. Disponível em: <https://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/download/5726/3217/9577>. Acesso em: 24 set. 2021.

SOUZA, R. P. de.; MOTA, F.; CARVALHO, A. B. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação.** 21. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_EDU_2016,LivroEletronico.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

A INSERÇÃO DO INGLÊS COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA

Welton John dos Anjos

Fábio Pessoa da Silva

1 INTRODUÇÃO

Em um mundo marcado pela globalização, o Inglês tornou-se um idioma indispensável para a comunicação, para as relações de trabalho, para a aquisição de conhecimento, etc. Desse modo, as escolas têm um papel fundamental quanto à garantia de sua oferta, bem como à qualidade com que a dispõem para seus alunos. A qualidade do ensino do Inglês enquanto língua estrangeira, ou língua franca – se adotarmos a nomenclatura utilizada pela BNCC (Brasil, 2018) – é uma questão amplamente discutida atualmente, se considerarmos a pouca eficácia de seu aprendizado, principalmente em relação aos alunos lotados nas redes públicas de ensino. Muitas são as problemáticas e causas que se atribuem ao pouco êxito do ensino do idioma em questão. No entanto, no decorrer de nossa pesquisa, elencamos algumas, como: a formação ainda deficitária dos professores; a expressiva quantidade de professores que, por inúmeros motivos, leciona sem a formação necessária; a escassez de material que insira o aluno no contexto de

fala da língua meta; a falta de motivação dos alunos; a não obrigatoriedade do ensino de LE a partir das séries iniciais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) afirmam que o ensino de Língua Estrangeira, no Brasil, não é considerado importante em relação à formação dos alunos como um direito que lhe é assegurado. Ao contrário: é um componente curricular desprestigiado no currículo, contemplando poucas séries do Ensino Fundamental, sem caráter de promoção ou reprovação, além de aspectos, como a escassez de materiais adequados, a numerosa quantidade de alunos por sala, o pequeno número de aulas semanais, a escassez de formações contínuas, etc. Todos esses são alguns dos muitos fatores que contribuem para que o ensino da língua inglesa não obtenha os resultados esperados em relação à aquisição/aprendizagem dos discentes. Assim, questiona-se: em que medida o ensino de Inglês nas séries iniciais e no Fundamental I pode favorecer a aprendizagem dessa língua nas séries seguintes?

Desse modo, nosso objetivo, por meio dessa pesquisa, é investigar a viabilidade do ensino/aprendizagem de Língua Inglesa nas séries iniciais e no Fundamental nas escolas públicas. Para tanto, organizamos este estudo em três tópicos, sendo o primeiro “O ensino de Inglês no Brasil a partir dos documentos oficiais”, que trata de analisar como o ensino de língua estrangeira está normalizado em nosso país, a partir dos documentos oficiais, bem como verificar se há regulamentação desse ensino para as séries iniciais e Fundamental; o segundo tópico, “A influência da idade

na aquisição de uma segunda língua”, problematiza o fator idade para a aquisição de uma língua estrangeira no contexto escolar; por fim, o terceiro tópico, “Resultados e discussões”, em que são analisados os questionários, nos quais constam as perspectivas de professores de Inglês de escolas públicas acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa nas séries iniciais e no Fundamental.

Para atingir o objetivo proposto, partimos de uma metodologia qualitativa, tendo como instrumento de pesquisa um questionário aplicado a professores de Inglês, lotados em escolas públicas do interior da Paraíba. Como suporte teórico, adotam-se autores como Ellis (2004), Luz (2003) e Cameron (2001), etc., que abordam sobre a relevância do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a partir das séries iniciais, argumentando que as crianças têm mais facilidade quanto ao aprendizado, uma vez que o aparelho fonador ainda está em desenvolvimento, são mais criativas, não possuem tantos bloqueios em relação a expressarem-se quanto os adultos, etc. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também é um documento citado e analisado no decorrer da pesquisa, dada sua contribuição para as diretrizes do ensino de LE em nosso país.

O interesse em relação à temática surgiu a partir de observações do modo como os alunos percebem e entendem a língua, o Inglês. Como professor da rede pública e privada, pude perceber a discrepância e a desigualdade oriundas de uma educação ainda movida por privilégios. Assim, sendo o Inglês um idioma importante para a mudança de panoramas

daqueles que o estudam, é dever do Estado promover uma educação de qualidade e que oferte a todos a possibilidade de estudá-lo desde as séries iniciais, diminuindo as distâncias entre a vontade de ascender e as oportunidades para tal.

Além disso, a não inserção da Língua Inglesa como componente curricular nas séries iniciais e no Fundamental I é um assunto pouco abordado em pesquisas e, conseqüentemente, pouco discutido pelas autoridades e documentos oficiais brasileiros que regem a educação. Mesmo o Inglês integrando expressiva parte da grade curricular das escolas públicas, há uma lacuna ao negligenciar o ensino a partir das séries iniciais. Sendo assim, propõe-se refletir sobre sua importância e a necessidade de sua obrigatoriedade em todas as fases da educação, bem como os efeitos danosos oriundos da escassez dessa oportunidade nos primeiros anos destinados à educação das crianças. Para tanto, essas questões começam a ser delineadas no tópico seguinte, que trata, justamente, das leis e documentos oficiais que regem a educação do Brasil.

2 O ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O ensino de Língua estrangeira, em específico para crianças (LEC), vem crescendo mundialmente, ainda que em diferentes ritmos, nos mais variados países. A UNESCO, por exemplo, desenvolve pesquisas que apoiam, incentivam e atuam na promoção do ensino-aprendizagem de LEC. Essas pesquisas são a base para despertar o interesse do Inglês (e

seu ensino) para o público infantil no mundo, pois a partir, justamente, da UNESCO, vários relatórios e publicações surgiram com o intuito de orientar o ensino da língua em questão (Brewster; Ellis; Girard, 2002).

Para Ellis (2004), os anos de 2003 e 2004 são essenciais, pois reafirmam a relevância do ensino de LEC, uma vez que o último ano citado é nomeado pelo Conselho Britânico como *Year of the Young Learner* (Ano do Aprendiz Criança). Essa designação teve por intuito a promoção do ensino de línguas para as crianças no mundo, a divulgação das práticas mais eficazes, bem como os conhecimentos acerca da temática. No que se refere ao Inglês como LE, percebe-se que, em muitos países, ele já está avançado há um relativo espaço de tempo, como, por exemplo, os que formam a União Europeia e países da Ásia e da África. Por outro lado, em outros países da Europa e da América do Sul, essa expansão tem ocorrido de maneira mais lenta, mais aleatória e mais desarticulada. É o caso do Brasil.

No contexto da educação brasileira – se comparado ao desenvolvimento mundial dessa área da educação – o ensino-aprendizagem de LEC ainda não é explorado em grande escala, tendo em vista que, na concepção de autores como Grigoletto (2000) e Bohn (2003), por exemplo, o ensino de línguas nas escolas regulares é marcado pela ineficiência, especialmente, nas instituições públicas, e esse é um dos fatores ao qual atribuem a dificuldade de implantar o ensino de línguas para crianças.

Além disso, outras problemáticas são latentes, como a escassez de capacitação do corpo docente (Almeida Filho, 2005), a pouca quantidade de horas semanais destinadas ao ensino de LE, somado ao grande número de alunos por sala, bem como os limitados recursos disponíveis (Coelho, 2005). Se relacionarmos, ainda, a questão da quantidade de horas somadas a uma quantidade de aulas exigidas por professor, é praticamente impossível desenvolver um trabalho em apenas uma escola ou com apenas com a língua estrangeira, tendo que inserir outras disciplinas ou fazer o movimento contrário de (sem formação adequada) colocar a LE como complemento de carga horária. Ambos os movimentos são prejudiciais para o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito ao aprendizado de uma nova língua, e também dos professores, pois eles, além de se desdobrar para conseguir desempenhar com êxito às exigências de sua carga horária (possivelmente em mais de uma escola ou com mais de uma disciplina), ainda têm que assumir responsabilidades de componentes curriculares que fogem à sua qualificação enquanto profissional da educação, desrespeitando-os enquanto professores, cidadãos.

Segundo dados apontados pelo Censo Escolar de 2019, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP em relação ao indicador de adequação da formação docente, na Paraíba, para os anos iniciais do Fundamental, as línguas estrangeiras se configuram com o pior resultado se comparadas às outras disciplinas, pois, das declaradas em turmas de anos

inicias, somente 29,3% são ministradas por professores com formação superior de licenciatura ou uma equivalente na mesma área da disciplina (INEP, 2020).

Outra perspectiva que se une aos aspectos anteriormente citados são os documentos oficiais que tratam acerca da educação no Brasil: eles não abarcam o ensino de Inglês para as séries iniciais e para o Fundamental I (tendo em vista, que não há obrigatoriedade), de forma que a lacuna na legislação vigente da BNCC homologada, continua a reforçar o caráter facultativo de inclusão na matriz curricular, perpetuando o desprestígio e o ensino inadequado, como vem sendo incluído e conduzido nas escolas regulares brasileiras (Lima; Borghi; Neto, 2019).

A BNCC¹ é um documento regido por normas cujo objetivo é a orientação das escolas acerca da elaboração de seus currículos, propondo um ensino padronizado em todo o território nacional, ainda que não possua ou defina uma estrutura como fixa ou a organização de um currículo único e/ou específico. Em síntese, ela reúne os aprendizados entendidos como necessários para o alunado no decorrer de sua trajetória estudantil. A elaboração da BNCC como documento norteador da educação básica

1 "A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)." (Brasil, 2018, p. 7).

surge com a justificativa de padronizar os conteúdos, assim como as práticas de ensino nas escolas do Brasil, uma vez que, segundo a Base, havia diferenças gritantes entre os assuntos e práticas dentro do sistema de ensino de todo o território brasileiro. Assim, a Base se estrutura por meio da argumentação de que, com ela, os direitos de aprendizagem dos alunos são assegurados. Por outro lado, ela afirma não desconsiderar os saberes e peculiaridades regionais de cada instituição educacional e, por consequência, do contexto em que se inserem, podendo organizar seus currículos, atentando para as necessidades regionais, mas sem deixar de obedecer às diretrizes que são postas.

O ensino de Língua Inglesa está previsto na BNCC motivado por seu caráter de abrangência no que se refere à comunicação internacional. O Inglês é uma das línguas que se caracteriza por sua influência mundial. Para tanto, no documento, consta:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. 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 estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018, p. 241).

No documento, consta que o ensino do Inglês é obrigatório, tão somente, a partir dos anos finais², que compreendem o Ensino Fundamental, ou seja, a partir do sexto ano. Ainda segundo a Base, o Inglês é considerado como uma língua franca, isto é, entre inúmeras outras, ele é o escolhido como idioma comum utilizado entre falantes de diversas nacionalidades. Essa mudança de conceito – de Língua Estrangeira (conceito usado pelos PCN) para Língua Franca – é uma das propostas da BNCC que visa legitimar a Língua Inglesa não só restrita à língua de países como Inglaterra, Estados Unidos, etc., mas como, principalmente, a chave que abre as portas para o mundo globalizado. Diante disso, crianças e jovens que têm a oportunidade de adquirir essa língua conseguem exercer sua cidadania e, sobretudo, aumentam, em níveis consideráveis, seus meios de comunicação em inúmeros e variados contextos.

Diante dessa concepção do Inglês como uma língua franca, o idioma em questão afasta-se do seu pertencimento restrito aos falantes nativos e assume o patamar de uma língua que varia, a partir dos contextos e locais onde é usada

2 A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (Brasil, 2018, p. 247).

para a comunicação. Essa perspectiva fortalece o ensino do Inglês a partir de um viés intercultural. Assim:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 241).

A terminologia de língua franca atribuída ao Inglês considera um deslocamento no entendimento da língua como um modelo ideal para um modelo mais real, ou seja, um que leva em conta variações de ordem linguística oriundas dos usos, bem como comunidades que se comunicam por meio delas, além de variações e distinções culturais. Sendo assim,

a BNCC reconhece a existência de variados repertórios linguísticos, alargando o entendimento daquilo que é certo ou errado acerca dos usos da língua:

O ensino de língua inglesa permite o trabalho com a língua estrangeira em sala de aula parte do entendimento do papel das línguas nas sociedades como mais do que meros instrumentos de acesso à informação: as línguas estrangeiras são possibilidades de conhecer, expressar e transformar modos de entender o mundo e desconstruir significados (Perin, 2005, p. 58).

A falta da obrigatoriedade do Inglês nas séries iniciais e no Fundamental I reflete na qualidade do desenvolvimento do ensino. É responsabilidade tanto dos Estados quanto dos municípios a inclusão do idioma em suas escolas, mas, como argumenta Ramos (2007), são raras as prefeituras que se comprometem com a oferta desse idioma nos níveis de ensino anteriormente citados. Outra problemática resultante da escassez de oferta é que os cursos de graduação em Letras, cuja habilitação é o Inglês, dedicam-se à formação de professores para atuarem no Fundamental II e no Médio, esquecendo-se dos níveis que lhes antecedem. Sendo assim, acerca da formação de professores de Língua Inglesa, é necessário que o Estado e as escolas invistam em formações continuadas e treinamentos específicos, para que, assim, além de capacitados, os professores consigam colocar em prática o que é proposto pela BNCC.

Gileno (2013) afirma que a LDB de 1996 defende que não há uma única forma eficaz que contribua para o ensino-

aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, assevera a necessidade da promoção de diretrizes que garantam uma formação básica comum. Dessa maneira, no ano de 1998, os Parâmetros Nacionais Curriculares são publicados e indicam para o ensino de LE a abordagem sociointeracional. Eles também não tratam do ensino de línguas estrangeiras para as Séries Iniciais e para o Fundamental I. O mesmo ocorre com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010).

Atualmente, cresce no Brasil o número de implantações do ensino de Inglês nos ciclos iniciais e no Ensino Fundamental I, mas, em geral, os dados a respeito dessas informações são difíceis quanto à sua obtenção, pois a maioria desses projetos se encontra a cargo dos municípios (Rocha, 2006). A pesquisadora ainda argumenta que excluir um conhecimento socialmente valorizado, como é o caso do Inglês, das possibilidades de aprendizado do público infantil é destituir os alunos do seu direito a esse ensino e renegar o que acontece na sociedade em relação ao mesmo aspecto. Sendo assim, ao estabelecer uma obrigatoriedade para o ensino de línguas estrangeiras, reforçam-se argumentos já repudiados, outrora pelos PCN de LE, por exemplo, “que o ensino de língua estrangeira não é visto como importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado” (Brasil, 1998, p. 24).

Há, portanto, uma desvalorização do ensino de inglês dentro do currículo escolar brasileiro, a qual é corroborada pela BNCC e pelos demais documentos que versam sobre

a educação, que faculta seu ensino e ainda sugere cargas horárias limitadas, se comparado a outras disciplinas, não o priorizando como matéria fundamental dentro das escolas. Apesar da desvalorização referente ao ensino de Inglês (e demais línguas estrangeiras) nas séries iniciais – anteriormente citadas – pode-se perceber – como tratado no próximo tópico – a relevância de seu ensino precoce, refletindo em um melhor desenvolvimento dos alunos na língua meta.

3 A INFLUÊNCIA DA IDADE NA AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

O ensino de LE integra, geralmente, os currículos do Ensino Fundamental I ao médio em escolas particulares, o que implica o questionamento acerca de sua ausência nos ciclos iniciais que abrangem o Ensino Fundamental da rede pública. Fator que deve ser pensado estabelecendo uma relação, justamente, com a exclusão social, uma vez que essa é a realidade do alunado que pertence às classes menos favorecidas financeiramente e, em consequência, sem acesso a essa oportunidade de ensino. Além da já citada escassez de parâmetros específicos, tendo em vista a inexistência de documentos oficiais que o regulamentem, as escolas públicas do Ensino Fundamental I que têm a LE implantada em suas grades o fazem apesar da falta de obrigatoriedade e de políticas públicas que garantam, incentivem e norteiem esse ensino.

Os pesquisadores que se dedicam ao estudo da aquisição/aprendizagem de outras línguas afirmam que, atualmente, há um ressurgimento do ensino de línguas estrangeiras para o público infantil. Ponderam também que a importância do aprendizado de uma LE, ainda na infância, dá-se a partir da concepção de que a criança aprende com maior facilidade que os adultos (Brewster; Ellis; Girard, 2002; Luz, 2003; Cameron, 2001). Nas palavras de Nikolov e Curtain (2003), o ensino-aprendizagem de LE em relação ao aprendiz criança está em voga atualmente. Para Brown (2001, p. 96), a criança é “um aprendiz que necessita despende menos esforço” do que, por exemplo, um adulto em relação à aprendizagem de LE.

Sendo assim, uma língua seria mais facilmente aprendida nos primeiros anos de vida da criança. Depois de aproximadamente 12 anos, esse processo seria dificultado, pois o adolescente não conseguiria adquirir a pronúncia original do idioma que anseia aprender (Brewster; Ellis; Girard, 2002). No entanto, Brown (2001) também defende que há uma diferença básica entre o aprendizado de crianças (considerando a fase acima dos seis anos) e adultos: o foco de atenção. O autor destaca que, em uma criança, ele se caracteriza por ser espontâneo e periférico; já no adulto, há uma possibilidade consciente de focar sua atenção nas formas pelas quais se molda a língua meta. Diante disso, o pesquisador pondera que, apesar de o aprendizado infantil necessitar de menos esforço, o adulto é mais bem-sucedido que o aprendiz criança, pois consegue reter mais

informações, aproveitar os processos dedutivos, bem como trabalhar pautado em conceitos e regras que, em geral, são abstratos.

Por outro lado, Cameron (2001) argumenta que as crianças, além de ser naturalmente curiosas, possuem um elevado potencial em relação à aprendizagem, o que as coloca em local de privilégio na aquisição/aprendizagem de novas línguas. Longo (1990) afirma que, quanto mais precoce for o contato entre uma criança e a LE, mais fácil ela desenvolverá o aprendizado, salvo os casos em que fatores biológicos dificultarem a aquisição de linguagem.

Piaget (1990) teoriza que o indivíduo vai mudando seu comportamento no decorrer de seu crescimento. Dessa maneira, sua individualidade não pode ser percebida por meio da mesma perspectiva, nas diversas fases da vida. A partir de então, são definidos inúmeros graus de socialização, dentre os quais se pode incluir a habilidade de falar. Na fase adulta, o sujeito pode criar várias barreiras psicológicas, só pelo terror oriundo da necessidade de aprovação alheia, a necessidade de usar a língua materna como “muleta” que apoie o aprendizado da língua meta, etc. Para o estudioso, as crianças dos dois aos sete anos se encontram na fase de desenvolvimento pré-operacional e do pensamento – logo, seu desenvolvimento cognitivo sofre influências das atividades perceptivas. Há, portanto, uma construção de conhecimentos baseada na interação com a realidade que o cerca. Desse modo, as crianças – em oposição aos adultos – têm vantagens no aprendizado de novas línguas, pois não

possuem entraves sociais que as limitem. Piaget acrescenta que o processo de aprendizado de uma língua parte do que ele denomina como degraus de embriologia mental, que vão desde a inteligência sensório-motora até a inteligência formal.

Vygotsky (1998), em sua teoria de enfoque sociointeracionista, considera que o desenvolvimento humano ocorre por meio de ferramentas cujo caráter é simbólico e representacional, e sua realização se dá por meio de situações de interação social. Sendo assim, é por meio dos outros – especialmente dos adultos – que a criança consegue se desenvolver nas atividades que realiza. Na concepção do autor, há o “discurso interno” e o “discurso externo” (respectivamente, o pensamento e a linguagem), que, unidos e indissociáveis, formam o sentido da palavra. Há, ainda, na teorização de Vygotsky, o entendimento de que o discurso interno se configura como uma língua de imagens, e essas imagens têm sua produção realizada pela língua, isto é, pelo ambiente externo. Upton (2001) esclarece que os recentes estudos acerca da aprendizagem de LE, pautados na ótica de Vygotsky e de sua teoria sociointeracionista, demonstram a influência cognitiva que a primeira língua exerce na aquisição do idioma meta. Logo, aponta para o fato de que, quanto mais precoce for a exposição do sujeito ao meio, mais satisfatórios e rápidos serão os resultados obtidos.

Chomsky (1959), por sua vez, considera que as crianças possuem um mecanismo que, naturalmente, lhes proporciona a aquisição de linguagem, a competência

linguística. Logo, elas são programadas para descobrir e desenvolver criativa e intuitivamente as regras pelas quais se adquirem as línguas.

Halliday (1974) assevera que há crianças que conseguem aprender duas ou até mais línguas de forma simultânea, caso estejam em contato com elas. E a língua materna se aprende, sem nenhum aporte metódico e/ou teórico, sendo possível que se aprendam outras línguas do mesmo modo. Assim, quanto mais cedo começa a dedicação ao aprendizado, mais cedo e com mais êxito se aprendem novas línguas. No entanto, as escolas secundárias, sendo um dos meios de aprendizado no que tange ao ensino de LE, não são os únicos nem as únicas maneiras de aprender, uma vez que o aprendizado não precisa necessariamente estar ligado a uma instituição de ensino formal, mesmo que seja importante sua valorização. O autor observa:

Uma vez admitido que a capacidade prática de uma língua pode ser separada, enquanto finalidade do ensino, de qualquer propósito cultural ou literário mais amplo, e que quanto mais jovem a criança mais facilmente adquire o domínio de idiomas estrangeiros, a inferência seguinte é evidente: a capacidade linguística não somente é um objetivo possível na escola primária, mas realmente é mais apropriada aí do que na escola secundária. É possível ir além disso. Observa-se comumente que o sucesso na aprendizagem de idiomas estrangeiros entre as crianças de escola primária, dentro de amplos limites, não se relaciona com a “inteligência” do indivíduo. Parece haver uma capacidade inteiramente separada de comportamento lingüístico, que não

se correlaciona estreitamente com o QI (Halliday, 1974, p. 297).

A criança que termina o ensino primário, na concepção de Halliday (1974), tem um domínio praticamente nulo da gramática, contudo, consegue utilizar as estruturas da língua em conversas cotidianas, com outras de sua idade. Dessa forma, na segunda parte do Ensino Fundamental, desenvolveriam uma capacidade, mesmo que limitada, de atuação em LE. Nessa perspectiva, a escola assume o papel de manter essa capacidade prática e desenvolvê-la. Outro aspecto relevante, segundo o teórico, é que, até os dez anos, a criança está desenvolvendo o aparelho fonador. Logo, se seu aprendizado de outra língua coincide com essa fase, ou seja, a criança reconhecerá os fonemas do idioma meta em igualdade aos de sua língua materna. Sendo assim, a aquisição de uma nova língua ocorreria paralela à fase de maturidade do aparelho fonador.

Inúmeras são as teorias e percepções de pesquisadores acerca do melhor momento para aquisição de língua, relacionadas ao comportamento do cérebro, no processo de aquisição da língua meta. Entretanto, para a eficácia do ensino/aprendizagem de LE, devem ser consideradas também as estratégias, ou seja, os meios pelos quais os alunos constroem e gerenciam seu próprio percurso de aprendizagem. Há estratégias diretas e indiretas. As diretas são estabelecidas por outras três estratégias: as de memória, de compensação e as cognitivas; e as indiretas,

por estratégias metacognitivas, afetivas e sociais (Fernandes; Calicchio, 2015).

Acerca do processo de aprendizado de línguas, Almeida Filho (2005, p. 78) sugere que as “necessidades, interesses, fantasias e projeções” dos estudantes sejam entendidos como uma das partes que integra o processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando que as crianças são “pessoas reais com preferências, ideias e visões (e, acrescentamos, crenças) próprias” (Moon, 2000, p. 6), que se formam e se consolidam a partir da interação social.

Para tanto, um dos métodos utilizados pode ser o comunicativo, como defende Almeida Filho (2002). Os métodos comunicativos, na percepção do autor, focam em três aspectos: o sentido, o significado e a integração entre os sujeitos na LE, sistematizando o aprendizado em tarefas que apontem para um real interesse e/ou necessidade dos alunos. Almeida Filho (2005) afirma que os métodos comunicativos, em geral, incluem uso da oralidade e de carga informativa, simultaneamente, objetivando a criação de situações favoráveis para desempenhar (de forma real) a comunicação em uma nova língua. O autor ainda acrescenta a importância de procedimentos metodológicos comunicativos e compreensíveis, materiais que motivem o aluno a expressar aquilo que deseja, bem como o uso de trabalhos em pares ou equipes.

A interculturalidade é também um aspecto importante quanto ao ensino do inglês, haja vista que o aprendizado da língua envolve a inclusão daqueles que a aprendem no

mundo globalizado. Nesse sentido, o inglês, concomitante ao contato com um novo idioma, proporciona o conhecimento sobre novos povos, culturas, países, etc. Antunes e Neto (2016) entendem que a interculturalidade é um dos meios de trabalhar a LE, pois proporciona a relação entre as línguas, tanto a materna quanto a meta.

Como discutido no tópico anterior, o ensino de uma segunda língua é direcionado, segundo a BNCC, para os ensinos Fundamental II e médio, contudo, há um crescente interesse no ensino/aprendizagem de LE voltado para o público infantil. Dessa forma, mesmo que o público específico a que se refira não seja o infantil, algumas diretrizes da BNCC podem ser utilizadas nessa modalidade de ensino:

[...] as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados (Brasil, 2018, p. 243).

Como a própria BNCC destaca, alguns aspectos devem ser considerados acerca do ensino de LE para crianças, como, por exemplo, a oralidade, atenção, concentração, criatividade, etc. Nessa perspectiva, é importante que os professores compreendam e considerem as características dessa fase de seus alunos, no planejamento de suas aulas.

A oralidade ganha um local de destaque no aprendizado do inglês, logo, os professores devem realizar

atividades em que seus alunos consigam desenvolver um “[...] reconhecimento das produções orais em Inglês, e que esse contato primário, já na infância, possa familiarizá-los com outra língua, verbalizando e identificando algumas expressões e palavras em Inglês [...]” (Antunes; Valle Neto, 2016, p. 13).

A oralidade pode se materializar na rotina da sala de aula por meio de inúmeras ferramentas e metodologias, como o uso de músicas e rodas de conversas, associações com o lúdico que permitam sua expressão no idioma meta. Para tanto, a BNCC preconiza:

[...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2018, p. 37).

Como defendido acima, as crianças têm mais facilidade em relação à aquisição/aprendizagem de outras línguas. Sendo assim, uma criança que tem a possibilidade de crescer em um ambiente bilíngue (educacional, por exemplo) cresce com um panorama diferenciado do mundo que o rodeia, pois aprende tudo a partir de duas ou mais classificações, duas ou mais nomenclaturas, etc., resultando em uma facilidade maior de interação com as pessoas, bem como a mobilização de soluções para suas problemáticas. Há também uma maior desenvoltura na capacidade de raciocínio lógico, portanto, o desenvolvimento do aprendiz

em outros componentes curriculares e, conseqüentemente, melhoras no processo de aprendizagem.

Além disso, adultos que têm a oportunidade de crescer em ambientes que promovam o bilinguismo possuem a sensação de pertencimento, uma vez que o domínio do inglês o coloca em uma posição de cidadão do mundo e ainda garante chances expressivas de inserção e ascensão no mercado de trabalho.

Considerando os aspectos acima tratados, propõe-se, no próximo tópico, uma análise acerca da realidade do ensino de inglês, em escolas públicas lotadas no interior da Paraíba. Para tanto, usa-se, como instrumento de pesquisa, um questionário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa em questão caracteriza-se por sua abordagem qualitativa, considerando que, ao analisar os dados, não se busca uma representatividade numérica ou percentual, mas a compreensão dos contextos e/ou sujeitos analisados a partir das análises:

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (Terence; Escrivão Filho, 2017, p. 2).

Na concepção de Minayo (2008), a pesquisa qualitativa tem como foco de trabalho pessoas e suas criações, que devem ser entendidas como atores sociais, isto é, com respeito as suas opiniões, valores e crenças. Logo, todo trabalho de coleta de informações deve atentar para “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” (Minayo, 2008, p. 204).

Para tanto, utilizamos questionários para coletar a amostragem de dados que trata, justamente, de investigar a formação, as práticas e as opiniões acerca do ensino de Inglês, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental I. Os participantes foram professores que ministram a disciplina de Língua Inglesa no interior da Paraíba.

Em relação à construção dos questionários, eles foram formulados dividindo-se em duas partes: uma primeira, que identifica o sexo e a faixa etária dos participantes, e uma segunda, que trata da formação e da atuação em Língua Inglesa, bem como das opiniões acerca do ensino da disciplina no âmbito público e nos anos iniciais que compreendem o Fundamental I. Ainda nos questionários, foram anexados termos de consentimento que autorizam os resultados de nossa pesquisa, baseados em suas resoluções ao questionário. Todavia, com a condição de anonimato, para preservar a imagem dos indivíduos pesquisados.

Para a realização da pesquisa, 14 professores responderam ao questionário aplicado e, para uma melhor visualização e análise, alguns dos dados coletados foram

dispostos em tabelas. Dos professores alvos da pesquisa, dez se identificaram enquanto mulheres, e os demais, enquanto homens. Seis dos professores estão na faixa etária que engloba dos 25 aos 34 anos de idade, outros seis se encontram dos 35 aos 44, e dois, dos 45 aos 59. Para tanto, percebe-se uma margem de professores, relativamente, jovens ministrando a disciplina e, em grande maioria, mulheres, coincidindo com a margem nacional, segundo dados da pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o *British Council* (2015), que verifica uma porcentagem de 81% das mulheres entrevistadas como professoras de Língua Inglesa.

Em relação às formações, nove dos professores se identificam, claramente, com formações voltadas ao ensino da Língua Inglesa, sejam elas graduações, especializações ou pós-graduações. Esses, por sua vez, estão, de 5 a 31 anos, atuando como professores do componente curricular supracitado; quatro dos professores responderam de forma inconclusiva, isto é, que não permite saber com exatidão se sua formação é em inglês, visto que contestam com respostas, tais como “Pós-Graduação em Língua, Linguística e Literatura”, “Mestrado em Educação”, “Letras”, etc. (esses, por sua vez, afirmam atuar entre 5 e 10 anos no ensino de Inglês); um professor respondeu que sua formação é em Letras (com habilitações em Português e Espanhol), atuando há 10 anos com a língua inglesa. Apesar de, tão somente, um professor expressar claramente que sua formação foge à adequada, pois, no Brasil, os professores que atuam

no ensino de Inglês, em geral, possuem um alto nível de escolaridade se comparadas ao contexto brasileiro.

A pesquisa divulgada pelo *British Council* (2015) constata que 87% deles possuem o ensino superior, no entanto, uma expressiva parte desses não tem uma formação específica em Inglês, sendo somente 39% dos casos os que possuem. Ou seja, uma parcela considerável dos professores que ministram o componente curricular Inglês possuem formações superiores em outras áreas, como Português, Pedagogia, ou mesmo outras línguas estrangeiras, como é o caso da professora participante desta pesquisa. Uma das possibilidades que justifiquem essa questão é a de complemento de carga horária, pois, muitas vezes, as disciplinas de língua estrangeira não são o bastante para atingir a carga horária suficiente para contratações. Nessa situação, são possíveis dois cenários: o de o professor de inglês completar sua carga horária com outras disciplinas, ou o professor de outro componente complementar a sua carga com o inglês. Ambas são prejudiciais para a manutenção da qualidade do ensino.

Na perspectiva do país, esse é um dado também comprovado por meio do INEP (2020), que constata os piores resultados em relação à formação de professores de língua estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a pesquisa, só 36,8% das turmas possuem professoras cuja formação corresponde à disciplina que ministram, configurando-se como o pior resultado em nível nacional.

No que se refere à atuação desses professores, a problemática em relação à inserção do ensino do idioma nas séries iniciais e no Fundamental I persiste, uma vez que apenas três afirmam atuar no Ensino Fundamental I, e nenhum deles atua no que compreende as séries iniciais. Por outro lado, todos atuam no Fundamental II, e uma expressiva parcela trabalha também com os ensinos Médio e EJA, demonstrando que o Inglês é uma disciplina presente nos currículos das escolas públicas, principalmente, no que tange ao Ensino Fundamental II e ao Médio, e isso ocorre dada a sua obrigatoriedade e incentivo, graças às políticas públicas que regem seu ensino e enquadramento dentro das instituições escolares.

Quando questionados acerca de como avaliam o ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas, todos convergem que o ensino prestado por essas instituições não é satisfatório, elencando inúmeras motivações, como: a não valorização e a falta de compromisso por parte dos alunos para com o ensino-aprendizagem da disciplina, a escassez de materiais e condições adequadas de trabalho, como destacam, por exemplo, os professores 14³ e 15⁴. O professor 13, por sua vez, destaca uma motivação interessante: segundo ele, “Os educando não acompanha

3 “Infelizmente, poucos alunos demonstram interesse ou veem como algo importante de ser aprendido. Eles têm muita resistência quando tentarmos trabalhar a habilidade speaking e se sentem mais à vontade apenas com o ensino de conteúdos gramaticais. As salas com muitos alunos e apenas 2 horas aula para a disciplina Língua Inglesa também são fatores que não ajudam”.

4 “Avalio como um processo que tem nos desafiado a cada momento, pois precisamos lidar com uma realidade difícil pela falta de motivação, pelas condições, muitas vezes, inapropriadas de ensino e aprendizagem”.

a aprendizagem pois a mesma começa tardio nos anos iniciais”. E aponta, justamente, para a falta de engajamento, interesse e até dificuldade de aprendizagem dos alunos, oriunda da escassez de uma base que os prepare para o ensino da LE. As respostas dos professores, por sua vez, corroboram o pensamento de Grigoletto (2000) e Bohn (2003), por exemplo, considerando que apontam a ineficácia da escola como causa dos poucos rendimentos em relação ao aprendizado do idioma.

Danielle de Almeida Menezes (2015) argumenta que as mídias comunicacionais noticiam cotidianamente a deficitária proficiência em Língua Inglesa no Brasil. Segundo ela, a falta de domínio do Inglês por parte dos brasileiros aponta para um paradoxo em que, por um lado, há uma forte valorização do idioma socialmente, e, por outro, o seu ensino não é eficaz no que se refere ao aprendizado realizado em sua completude, principalmente para aqueles que não podem arcar com os custos de cursos livres, transformando o ensino/aprendizagem do Inglês em um elemento que fomenta a segregação em nosso país. A última informação acerca da pouca eficácia do Inglês nas instituições públicas de ensino esbarra na grande oferta do idioma, pois, como se pode perceber pelos próprios questionários, ao menos no que tange ao Fundamental II e ao Médio, todas as escolas são contempladas, com garantias de obrigatoriedade de seu ensino, por meio de leis e políticas públicas. Então, quais seriam as motivações que fariam desse ensino de Inglês como LE ineficaz? Ainda que muitos dos professores participantes

da pesquisa apontem o desinteresse dos alunos como fator preponderante, o problema não se limita a essa questão, tendo em vista que as raízes da falta de motivação pelo aprendizado de um novo idioma podem estar na carência de uma formação que comece a se estabelecer na base, isto é, na sua infância, bem como de políticas públicas que valorizem o professor e o motivem, assegurando-lhe condições dignas de trabalho.

Autores como Luz (2003), Cameron (2001) e outros citados no decorrer da pesquisa defendem que a criança aprende com mais facilidade se comparada ao adulto por inúmeros fatores, como: o elevado potencial de aprendizado, menor inibição, facilidade de desenvolvimento da pronúncia, etc. Sendo assim, a pesquisa também busca compreender como os professores entendem a importância do ensino nessa fase. Logo, quando questionados “Para você, o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) pode favorecer a aprendizagem dessa língua nas séries seguintes? Por quê?”, todos os professores concordaram que sim, que o ensino do inglês mais cedo contribui para o melhor desenvolvimento e aprendizado dos alunos, corroborando os argumentos aqui defendidos. Diante do questionamento, ainda justificam suas opiniões assertivas em relação à temática, como podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 1 – Para você, o ensino de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) pode favorecer a aprendizagem dessa língua nas séries seguintes? Por quê?”

Professores	Respostas
Professor 1	Sim, para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem
Professor 2	Sim, porque a criança é mais receptiva , e capaz de absolver mais rápido um maior número de vocábulos
Professor 3	Sim, porque quanto mais cedo houver o contato com a língua estrangeira mais o aprendiz poderá desenvolver suas habilidades.
Professor 4	Sim, pois os alunos aprendem o básico e nas séries seguintes não sentem tantas dificuldades
Professor 5	Sim. Para que o aluno chegue nas séries fundamentais sabendo um pouco mais de Inglês. Sim, porque nessa fase, os alunos tendem a se mostrar mais receptivos e motivados para aprender a língua inglesa. Além disso, conforme indicam as pesquisas, eles estão mais propensos a terem melhor êxito pela facilidade de internalizar e assimilar mais os conteúdos ensinados.
Professor 6	
Professor 7	Sim, pois os alunos já associariam bem melhor o vocabulário
Professor 8	Sim, pois sendo construído desde o início acaba tornando-se algo natural
Professor 9	Sim, os alunos já teriam uma base como também despertaria o interesse maior em aprender uma segunda língua
Professor 10	Sim. Daria uma base vocabular melhor e um maior ‘costume’ com a língua.
Professor 11	Sim, porque quando os alunos chegam ao fundamental 2 sem nunca ter estudado inglês, eles não conseguem acompanhar a disciplina com a mesma desenvoltura dos alunos que estudam inglês nas séries iniciais.
Professor 12	Sim, pois motiva o aluno, de forma lúdica, a conhecer e se aprofundar na língua

Professor 13 Sim, porque a aprendizagem, quanto mais cedo, melhor para o entendimento base da língua estrangeira.

Professor 14 Sim, isso pode ajudar os alunos a se familiarizar com a língua inglesa desde pequenos e entender melhor a importância de aprender línguas estrangeiras.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os professores indicam que o início do aprendizado do idioma em questão, ainda no Fundamental I, é importante para o melhor aprendizado da língua, pois: a) forma uma base para o Fundamental II (como salientam os professores, por exemplo, os professores 4, 5, 9 e 11); b) as crianças conseguem aprender melhor no início da infância, em comparação a outras fases do desenvolvimento (como defendem os professores 2, 3, 6, 8, 10). A percepção do aprendizado de Inglês pelos professores 2 e 6 corrobora o que Halliday (1974) assevera em seus estudos.

Para o autor, a criança que termina a fase que compreende a escola primária não teria o domínio da gramática da língua meta, mas conseguiria utilizá-la (a língua) em conversas cotidianas que acontecessem entre crianças da sua faixa etária. Assim, ao chegar ao Fundamental II, em teoria, conseguiriam atuar de forma limitada na língua estrangeira, sendo atribuição dessa nova fase escolar conservar essa capacidade, bem como desenvolver as outras necessárias ao aprendizado de um novo idioma. Outro aspecto importante é que, nesse período, a criança está com seu aparelho fonador em formação. Sendo assim, se ela conseguir aprender os fonemas do inglês (idioma foco da

pesquisa) até os dez anos, ela entenderá os sons desse idioma do mesmo modo que entende os de sua língua materna. Ou seja, a maturidade do aparelho fonador seria concomitante à aquisição da língua meta.

Em relação ao questionamento abaixo exposto no Quadro 2, todos os professores concordam que o ensino da língua inglesa deve partir das séries iniciais que formam o Fundamental I.

Quadro 2 – Você acha que o ensino de língua Inglesa deve se tornar obrigatório no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental I nas escolas públicas? Por quê?

Professores	Respostas
Professor 1	Sim, pelo mesmo motivo dado na resposta anterior a convivência com a língua
Professor 2	Sim, quanto antes a Língua for apresentada mais chance de tornar-se um falante fluente na mesma
Professor 3	Sim, a língua inglesa atualmente deixou de ser apenas um diferencial no mercado de trabalho e passou a ser um idioma essencial no dia-a-dia, o sujeito que tem o domínio de outro idioma, terá diversas portas abertas, e não apenas no campo profissional
Professor 4	Sim. É de fundamental importância para sua formação estudantil
Professor 5	Sim.
Professor 6	Sim, porque quanto mais cedo eles tiverem contato com a língua inglesa melhor será a qualidade de aprendizagem dos mesmos e, dessa forma, estarão mais aptos a cursar as séries seguintes
Professor 7	Sim, pois é uma disciplina que quanto mais cedo for aprendida, melhor se desenvolve
Professor 8	Sim. Pela necessidade de melhorar as habilidades dos alunos antes deles chegarem ao ensino médio
Professor 9	Sim, pois despertaria um interesse em saber uma língua estrangeira
Professor 10	Sim. Pode auxiliar o aluno na motivação e na aprendizagem. Dando uma base maior nas séries seguintes
Professor 11	Sim, para acabar com a desigualdade, para que todos os alunos possam vir com a mesma bagagem e oportunidade
Professor 12	Depende, se isso não sobrecarregar profissionais

Professor 13	Todo o conhecimento é bem vindo, porque nessa faixa etária, as crianças já possuem acesso a LE, mesmo sem saber, através de jogos, redes sociais e propagandas. então, seria um complemento da aprendizagem em sala de aula
Professor 14	Sim, pela justificativa já fornecida acima. Aprender inglês é algo que se mostra essencial no nosso mundo globalizado e devemos começar a implementar desde cedo

Fonte: Elaborado pelo autor

As justificativas fomentam o questionamento anterior acerca do aprendizado de inglês nas séries iniciais do Fundamental I. No entanto, os aspectos citados pelos professores 3, 4 e 14 evidenciam um aspecto relevante do aprendizado de línguas. Desde a LDBEN (Brasil, 1996), a necessidade de um idioma estrangeiro já era reconhecida, como se pode notar pelo Artigo 36: “Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Brasil, 1996, s/p). O interesse e a necessidade de aprender uma nova língua crescem a cada dia no Brasil, motivados pela perspectiva de crescimento pessoal e profissional tanto dentro quanto fora das fronteiras do país, além da garantia de estabelecer uma comunicação satisfatória e adquirir novos conhecimentos. Costa (2007) afirma que o interesse em ascensão pelas línguas modernas, enquanto disciplinas do currículo escolar, tornou-se claro quando a educação deixou de ser um monopólio dos mais abastados e passou a ser considerada essencial para o crescimento social. Nesse sentido, o inglês não pode ter sua aquisição limitada

a uma pequena parte da população, ao contrário, deve ser entendido como um idioma assegurado como direito a todos pelo Estado.

Por fim, o último questionamento: “Você já ensinou inglês para crianças? Se sim, como você avalia a experiência?”. Dos 14 professores que participaram da pesquisa, quatro afirmaram não ter nenhuma experiência com o ensino de inglês para crianças. Por outro lado, os outros dez professores contestaram que já trabalharam ensinando inglês para crianças, estabelecendo, assim, um paradoxo, tendo em vista que a maioria atua a partir do Ensino Fundamental II, e, tão somente, três trabalham desde o Fundamental I com inglês – situação que gera a hipótese de que já trabalharam em algum momento de sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo, consolida a ideia de que, atualmente, poucas escolas têm em seu currículo uma língua estrangeira disponível para os alunos a partir das séries iniciais. Por sua vez, os professores também avaliaram as experiências: “foi proveitoso e as crianças aprendem e rápido”; “Achei bastante interessante uma vez que muitos ali estavam aprendendo a ler a falar inglês antes mesmo de aprender o português. A exemplo das cores, que muitos não sabiam nem como elas se chamavam em português”; “[..] foi muito boa! As crianças aprendem bem mais rápido e gostam das aulas pois por serem mais lúdicas nos anos iniciais, torna-se mais prazerosa”; “[...]as crianças demonstram o interesse bem maior em aprender em relação aos alunos do fundamental e médio, como também são mais

participativas”; “Crianças da faixa etária de 7 a 11 têm mais facilidade e curiosidade, quando estimulada, para aprender uma segunda língua. Achei gratificante”.

As justificativas dos professores em relação a suas experiências no ensino de inglês para crianças apontam, especificamente, para o que o demonstramos nas falas dos teóricos no decorrer da pesquisa. Isto é, que as crianças têm maior facilidade em aprender um novo idioma, pois conseguem adquiri-lo com maior agilidade; aprendem no mesmo ritmo em que vão adquirindo a língua materna; participam mais que os alunos com uma idade maior, pois não têm vergonha de se expressar; e, em geral, são mais curiosas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral da pesquisa, isto é, discutir a viabilidade do ensino/aprendizagem de língua inglesa nas séries iniciais do Fundamental I nas escolas públicas, pondera-se que ele foi atingido, uma vez que a pesquisa contempla uma discussão acerca dos documentos oficiais e a escassez por parte deles de políticas públicas que valorizem o ensino de Língua Estrangeira, em especial, do inglês. Essa realidade é também explorada na prática, tendo em vista que os questionários aplicados permitem entender a problemática a partir de um recorte no interior da Paraíba que não deixa de refletir o que ocorre em todo o país: a escassa oferta do ensino de inglês nas séries iniciais do Fundamental.

A partir do referencial teórico estudado e das análises dos questionários, a pesquisa considera que, em geral, as crianças conseguem aprender/adquirir um novo idioma com mais facilidade, pois o aprendem em consonância à aquisição de sua própria língua, não se prendem a barreiras que os inibam, conseguem associar o aprendizado ao lúdico, etc. No entanto, ao mesmo tempo em que, no âmbito do público infantil, há maiores chances de aprendizado de uma língua estrangeira, é também para eles dificultado o acesso, tendo em vista que, apesar da importância do inglês nos cenários nacional e internacional, ainda não existem, no Brasil, políticas públicas que regulamentem o ensino de inglês nas séries iniciais e no Fundamental I. Problemática que se reflete em um ambiente de segregação em nosso país, uma vez que o inglês torna-se um privilégio de poucos, e não um direito garantido para todos.

Somadas a essas questões, há também uma permissividade no quadro de professores das escolas públicas de nosso país que considera o ensino de LE (bem como de outras disciplinas) sem uma formação mínima necessária, isto é, a licenciatura no componente curricular que ministram.

Por meio da análise dos questionários, percebemos que essas questões se metaforizam também no interior da Paraíba, visto que alguns dos professores participantes não possuem ou não respondem acerca de suas formações. Além disso, há uma crítica persistente por parte deles acerca do descaso com o ensino do inglês tanto por parte do Estado quanto por parte dos próprios alunos, que, na visão dos

professores entrevistados, parecem desmotivados quanto ao aprendizado de uma nova língua. Todos, no entanto, percebem, na oferta do inglês, a partir das séries iniciais, uma possibilidade de mudança desse panorama, principalmente em relação à motivação e ao desempenho dos alunos para com a língua meta.

Por fim, destacamos com uma das limitações da pesquisa a escassez de uma demarcação mais clara do *corpus* de pesquisa objeto de estudo. Diante disso, propõe-se, enquanto um trabalho futuro, a análise desse contexto de inserção do inglês nas séries iniciais em escolas que compõem a rede municipal de educação de Taperoá.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.

ANTUNES, A.J.S.; VALLE NETO, V. C. O **ensino da Língua Inglesa na educação infantil**. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/4372/3/OEnsinoDaLinguaInglesa_Artigo_2016.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BOHN, H. I. The educational role and status of English in Brazil. *In: World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 159-172, 2003. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-971X.00285>. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** Educação é a base. Brasília, MEC, CONSED, UNDIME,

2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 93.94/96**, Brasília: 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 de julho de 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

BRITISH COUNCIL. **English in Brazil**: An examination of policy, perceptions and influencing factors. British Council, Education Intelligence: May, 2015. Disponível em: https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america_research/English%20in%20Brazil.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020

BROWN, D. **Teaching by Principles**. New York: Pearson Education, 2001.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CHOMSKY, N. Review of Skinner. **Language**, 35. pp. 26-58. 1959. Disponível em: <https://www.ugr.es/~fmanjon/A%20Review%20of%20B%20%20F%20%20Skinner%27s%20Verbal%20Behavior%20by%20Noam%20Chomsky.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

COELHO, H. S. H. **“É Possível aprender Inglês na Escola?”** Crenças de Professores e Alunos sobre o Ensino de Inglês em Escolas Públicas. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6ACG69>. Acesso em: 18 out. 2020.

COSTA, R. V. **Pode ser em inglês? Não. Em português primeiro. Ensino de língua inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada): Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_751fc4347a629043b55ca2d6f80b47cd. Acesso em: 13 out. 2020.

ELLIS, G. **Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class.** Thresholds, 2004. Disponível em: w.w.w.counterpointonline.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

FERNANDES, F. G., CALICCHIO, F.C. **Prática de ensino da língua Inglesa I.** Graduação Unicesumar, Maringá - PR, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268169231.pdf>. Acesso em 13 out 2020.

GILENO, R. S. da S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. *In: MONTEIRO, D. C.; NASCENTE, R. M. M. (Org.). Pesquisa, ensino e aprendizagem da língua inglesa:*

olhares e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v. 6, p. 37- 47, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001384329>. Acesso em: 15 out. 2020.

HALLIDAY, M. A. K. K.; McINTOSH, Angus; STREVENSON, M. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Tradução de Myriam Freire Morau. Petrópolis, 1974. Disponível em: <https://catalogo.biblioteca.fcsh.unl.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=18865&q=an:176796>. Acesso em: 13 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

LIMA, A.P.; BORGHI, R.F.; NETO, S.S. Base nacional comum curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cad. Pesq, São Luiz**, n. 1, p. 9-29, jan./mar., 2019. E-ISSN:2178-2229 DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n1p9-29>. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em: 15 out. 2020.

LONGO, M. Maturational constraints on language development. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 12, 251–285, 1990. Disponível em: <https://www.scrip>.

org/reference/referencespapers?referenceid=1839846.
Acesso em: 13 out. 2020.

LUZ, G. A. **O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula.** 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2003. Disponível em: <https://feliceuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/11/e-o-ensino-de-ingles-para-criancas-uma-analise-das-atividades-em-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

MENEZES, D.A. Ensino de inglês e formação de professores: reflexões sobre o contexto brasileiro. **Educação&Linguagem**, v.18, n.2, p.101-119, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/589>. Acesso em: 15 out. 2020.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOON, J. **Children Learning English.** Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NIKOLOV, M. & CURTAIN, H. An early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond, **CILT**, 2003. p. 5-12. Documento *on-line*. Disponível em: www.ecml.at/documents/earllystart.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

PERIN, J.O. R. **Ensino/aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal.** Pelotas: EDUCAT, 2005.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina-PR: Moriá, 2007. p. 61-75.

ROCHA, C.H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 17 out. 2020.

TERENCE, A.C.F.; ESCRIVÃO FILHO, E. **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais**. 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2006_tr540368_8017.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

UPTON, T. A. **First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese. ESL students**. Berkeley: TESLEJ, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo; Revisão Técnica José Cipolla Neto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O LIVRO DIDÁTICO WAY TO GO!: UM ESTUDO ACERCA DAS ATIVIDADES DE LISTENING E DE SPEAKING PARA O ENSINO MÉDIO

Valdizia Karen Isabela dos Santos Gomes Oliveira

Sandra Maria Araújo Dias

1 INTRODUÇÃO

A proposta de uma pesquisa que tomasse como base a Fonética e a Fonologia surgiu de uma singela experiência pessoal a partir da qual foi possível encontrar respostas para algumas indagações sobre o inglês falado, o inglês cantado, o inglês do cotidiano. Nesse sentido, percebemos a viabilidade em compreender a importância da pronúncia das palavras, os sentidos que as mesmas adquirem a partir da ênfase dada, e tantos outros elementos que a Fonética e a Fonologia explicam. Diante disso, levantamos o seguinte questionamento: como os livros didáticos de língua inglesa, adotados nas escolas a partir do PNLD, estão incorporando os gêneros orais, especialmente as atividades sobre pronúncia, em seu conteúdo?

Assim, o presente estudo busca investigar como o Livro Didático (LD) *Way to Go!* aborda os gêneros orais e atividades de pronúncia. Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) descrever a organização das seções do LD *Way to Go!*; b) identificar os gêneros orais inscritos na

seção de *Listening* e *Speaking* no LD *Way to Go!*; c) analisar as propostas de atividades de pronúncia na seção de *Listening* e *Speaking* do referido LD.

Com base na experiência pessoal, acreditamos que o tema em foco é relevante para os estudantes de língua inglesa, pois pode suscitar reflexões sobre o ensino tradicional do inglês, pautado na gramática e traduções. Assim, atentar para o estudo da pronúncia tende a, inclusive, evitar muitos problemas na conversação. Este estudo implica também na produção de conteúdo com intuito de dar visibilidade à necessidade de sensibilização dos autores, para que considerem aspectos da fonética e da fonologia ao produzirem seus livros didáticos de língua inglesa, uma vez que os mesmos servem como referência para o trabalho dos professores.

Nesse sentido, o presente estudo pode ser classificado como documental, tipo de pesquisa que “(...) vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). A abordagem deste estudo pode ser caracterizada como de natureza qualitativa, isto é, aquela na qual “o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise” (Suassuna, 2008, p. 349).

Apesar da coleção em análise ser composta por três volumes, o *corpus* deste estudo será composto pelas

atividades da seção *Listening and Speaking*, volume 1 do livro didático de língua inglesa *Way to Go!* para o ensino médio, de 2016. A escolha se deu pelo fato de as autoras desta pesquisa já terem familiaridade com este material, no curso de Letras Língua Inglesa (EaD) da UFPB.

2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

Antes de tratarmos sobre o livro didático de língua inglesa, é necessário contextualizarmos o cenário no qual o mesmo tem espaço na educação brasileira: a escola pública. Uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade é uma luta travada há tempos por educadores (Ribeiro, 2011), e a Carta Magna coloca tais aspectos como alguns dos princípios que trazem teor ao modo como o ensino deve ser ministrado (Brasil, 1988, grifo nosso):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

II – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

III – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

IV – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

V– gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

VII– piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal;

VIII– garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Ainda com essas e outras prerrogativas legais que norteiam o ensino, dificuldades existem e, muitas vezes, relacionadas ao contexto das próprias escolas públicas, conforme o British Council (2015, p. 9):

As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários.

A esse contexto desfavorável, somam-se outros aspectos que dificultam o ensino, tomando nuances mais intensas quando se trata de língua estrangeira, no nosso caso, a inglesa. Vejamos abaixo um gráfico proveniente de uma pesquisa feita pela British Council (2015, p. 15), que traz a perspectiva dos professores com relação aos problemas que enfrentam o ensino de inglês:

Figura 1 – Principais dificuldades vivenciadas no ensino de inglês

PRINCIPAIS DIFICULDADES VIVENCIADAS

O principal problema do ensino de inglês, segundo os professores, é o acesso a recursos didáticos adequados.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE.

Muitos outros trabalhos poderiam ser citados, reforçando esses dilemas e trazendo outros que o estudo da *British Council* não considerou. Contudo, aproveitamos o gráfico acima para frisar que o problema mais apontado referiu-se aos recursos, especialmente os livros didáticos. Assim sendo, endossamos a importância de este estudo referir-se a eles, cujos cuidados na elaboração devem ser levados a sério, pois, conforme visto acima, ao invés de serem excelentes guias, podem se tornar um grande empecilho para a aprendizagem dos alunos.

3 O PNLD DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O Livro Didático (LD) é um importante instrumento utilizado no processo de internalização de conteúdos das mais variadas disciplinas, nos diversos níveis de ensino (Fundamental, Médio e ainda no Superior), sendo,

portanto, amplamente utilizado (Costa, 2012). Mesmo com toda inovação tecnológica que tem adentrado os espaços educacionais e complementado o ensino de uma forma, muitas vezes, mais dinâmica e interativa, em muitas escolas públicas, o LD continua sendo o instrumento essencial para o trabalho do professor.

A par disso, é possível compreender que algo tão relevante necessita de avaliações constantes, de modo que a qualidade do mesmo seja preservada. É tanto que, “ao pesquisarmos sobre a história do LD no Brasil, observamos que ele acompanha as perspectivas de língua e métodos de ensino e aprendizagem de cada época” (Costa, 2012, p. 9).

Especificamente sobre o campo de Língua Estrangeira, Lombardi e Silva (2014) informam que nem sempre o LD esteve presente nas escolas públicas de educação básica, sendo mais restrito às instituições particulares. Contudo, foi com a implementação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que não apenas começou a haver distribuição gratuita desse tipo de livro para os discentes das escolas públicas, como a forma de concepção e apresentação desse material didático também mudou significativamente.

Cabe salientar que as origens deste Programa do Ministério da Educação (MEC) remontam ao início do século XX, mais precisamente, o ano de 1938. A partir de então, a história mostra sua evolução até os dias atuais, conforme informa Dias (2019). Este também pontua que, em 2017, com o Decreto de nº9.099, as ações de aquisição e distribuição de livros tanto didáticos quanto literários, que antes

eram contempladas pelo PNLD e também pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foram unificadas. Esse dispositivo legal também orienta que o PNLD foi instituído para avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, dentre outros materiais, de formas sistemática, regular e gratuita, não apenas às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, mas também às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (Brasil, |entre 2017 e 2021|).

Silva (2020, p. 90) deixa claro que, mesmo com todo esse percurso histórico, “de início, as Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) não foram contempladas neste programa, apenas adentrando às disciplinas atendidas pelo PNLD em 2011, com livros destinados ao ensino das Línguas Inglesa e Espanhola”.

Por vezes, indagamo-nos sobre a necessidade de, no Brasil, cuja língua oficial é o português, estudarmos uma língua estrangeira. Nessa direção, o PNLD 2017 nos traz a seguinte resposta:

O ensino de língua estrangeira na escola tem como um dos seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o acesso a diferentes modos de se expressar, sobre si, sobre outros e sobre o mundo, exercitando outras formas de significação do mundo, marcadas linguística e culturalmente. Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do

espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural (Brasil, 2017, p. 10).

Outro ponto importante a ser ressaltado no PNLD com relação ao ensino de Língua estrangeira é a ênfase na Oralidade, segundo Lombardi e Silva (2014, p. 38):

O ponto crucial que se apresenta, então, é que a produção oral, ainda que com restrições e inadequações, não tem sido mais negligenciada no contexto da escola básica. Os documentos e programas oficiais, como o próprio PNLD, reconhecem a sua relevância e vêm se organizando de maneira a elaborar um tratamento adequado do componente oral na sala de aula de língua estrangeira.

Diante do exposto, após tratarmos brevemente sobre o PNLD, enfocaremos mais adiante a questão do livro didático de língua inglesa.

4 O LD DE LÍNGUA INGLESA

Antes de abordarmos sobre o LD de língua inglesa, é importante salientar que as prerrogativas legais que dispõem sobre o PNLD trazem um aspecto importante, o Guia do Livro Didático, que pode ser definido, de acordo com a Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), como o documento de cunho público responsável por reunir informações para a orientação das escolas participantes na escolha dos materiais (livros didáticos) que melhor atendam aos seus projetos pedagógicos.

Tal Guia tem, a princípio, três funções: a primeira corresponde justamente à orientação que os professores da

Educação Básica devem receber, a fim de escolher melhor as obras que serão utilizadas pelos discentes nas escolas brasileiras; ele também enuncia os pressupostos da avaliação pedagógica e ainda tem a incumbência de facilitar o debate público e social acerca da política pública educacional, sendo mediador de concepções, afirmações e convocações com impactos no campo do currículo e da experiência social (Brasil, 2022).

Tendo pontuado tais considerações, compreendemos que a escolha dos livros não é realizada de modo aleatório ou sem tomar os devidos cuidados. É um processo criterioso, visando à qualidade para o corpo discente. Mas, ainda que a “melhor” obra seja escolhida, devemos ter consciência de que, conforme Sarmiento e Lamberts (2016, p. 294) afirmam, “não existe livro completo e perfeito. Cada comunidade escolar é um contexto diferente, cada turma é um universo distinto. Por isso, a adaptação e a visão crítica dos professores em relação aos LDs são fundamentais”. Assim sendo, situamos o livro didático de língua inglesa nesse contexto, e depreendemos que há vantagens e limitações em sua utilização nas aulas, como esclarecem com Richards (2002) *apud* Sarmiento e Lamberts (2016, p. 295):

As vantagens são: proporcionar um syllabus¹ ; padronizar o conteúdo; manter a qualidade de ensino, no caso de bons livros; apresentar variedade de recursos (CD-ROM, DVD, CD de áudio, sites da internet, manual do professor); facilitar a preparação de aulas; ser fonte de modelos de linguagem e insumo linguístico; treinar professores ainda inexperientes; e ser, em geral, visualmente atraente tanto para alunos

quanto para professores. Quanto às limitações, o autor ressalta que os LDs: podem conter linguagem não- autêntica² ; podem distorcer o conteúdo com o intuito de evitar temas polêmicos e contraditórios; não abordam as necessidades específicas dos alunos, precisando, assim, de adaptação; e podem reduzir a habilidade de criação dos professores, que acabam por tornar-se apenas técnicos, ou “pilotos”, em usar materiais desenvolvidos por outras pessoas.

Do exposto, é possível inferir que o livro didático é um importante instrumento de ensino, servindo como um guia, caso seja bem utilizado, adaptado às várias situações, turmas, ao ambiente escolar, às necessidades do alunado.

Além dessa adaptabilidade acima citada, o professor deve estar ciente da importância do aspecto cultural e de que, assim como nos “atualizamos” enquanto profissionais, os conteúdos das disciplinas avançam, bem como as próprias línguas. Se havia uma tendência de considerar o inglês hegemônico, um inglês padrão, é importante frisar que o mesmo se tornou uma como uma língua franca, que visa, principalmente, ser mutuamente inteligível entre seus falantes de diferentes nacionalidades, tendo em vista que a grande maioria das pessoas traz para a língua inglesa características de sua primeira língua, considerando-se que falantes que possuem o inglês como língua materna já são minoria (Becker, 2013). Em outros termos,

Não estamos afirmando que todas as estruturas e vocábulos de todos os povos que utilizam a língua inglesa precisam ser apreciados nos livros didáticos. Porém, os alunos precisam estar conscientes que podem se deparar com outras construções gramaticais

ou com vocábulos que são criados em regiões específicas. O inglês como qualquer outra língua está em constante mudança, e não é constituído apenas de regras fixas. É papel fundamental do professor trazer para sala de aula a cultura de seus alunos assim como mostrar um inglês internacional que não pertence apenas a um povo ou cultura. Para tanto, é importante que o professor esteja pronto para questionar o que o livro traz e incitar que seus alunos façam o mesmo. Também é importante trazer exemplos que mostrem a existência de outras versões diferentes da que o livro propõe (...) (Dagios; Bruz; Mulik; Fernandes, 2013, p. 17046).

Em suma, agora, ampliam-se as margens de aprendizado, e os discentes vão se aproximando inglês falado, e não apenas daquele totalmente gramaticalizado e, nesse cenário, o professor precisa estar atento aos aspectos pontuados acima.

5 O ENSINO DE PRONÚNCIA NO LD

Historicamente, percebe-se que o ensino da pronúncia tem sido negligenciado nas aulas de língua estrangeira, e, praticamente, a totalidade do que é ensinado gira em torno de aspectos meramente gramaticais, conforme Oliveira e Kauark (2011, p. 193):

A gramática e a interpretação de textos dominaram por um longo tempo as aulas por trazer, como objetivos, a compreensão leitora e a interpretação textual, com a finalidade de que os alunos pudessem participar das provas para ingresso nas universidades, ou profissionais pudessem trabalhar com cartas comerciais, traduções de legendas para filmes, traduções de livros e documentos juramentados. Não

havia tanto interesse pela oralidade, principalmente nas aulas de Ensino Fundamental.

Morley (1994) *apud* Silveira (2004) destaca algumas crenças como possíveis fatores para a afirmação feita no parágrafo anterior: a pronúncia não vista como relevante; a pronúncia é desnecessária, já que se supõe que os alunos podem obtê-la sem muito esforço; ou que seu ensino é muito difícil.

A chamada Abordagem Comunicativa (AC), advinda por volta dos anos 1970, foi uma espécie de divisor de águas, quando a relacionamos às abordagens e métodos de ensino de línguas existentes até então, centrados na gramática formal. Essa nova corrente, segundo Paula (2010), entende que o ensino de línguas visa proporcionar aos alunos oportunidades para que interajam uns com os outros, por meio da troca de mensagens relevantes para seu interesse pessoal.

A Abordagem Comunicativa aceita e encoraja o ensino da pronúncia, tendo como orientação “(...) fazer com que o aluno seja capaz de se comunicar de maneira inteligível com outros falantes na língua-alvo. Assim, a ênfase na pronúncia perfeita (como destacado pelo método audiolingual) e na busca pela inteligibilidade (Paula, 2010, p. 155), apesar de não haver unanimidade de posicionamento quanto ao ensino da pronúncia (op.cit.):

Dentro das instituições que dizem adotar a abordagem comunicativa, parece não haver um consenso a respeito da importância do ensino desta habilidade para a aprendizagem. Enquanto um número de

professores de Inglês como LE acreditam que o ensino da pronúncia seja uma prática ultrapassada e conservadora, dando mais importância ao ato de comunicar em si, outros já concebem o ensino da pronúncia como um aspecto essencial para garantir o sucesso da capacidade de comunicação do aluno.

Ainda assim, compartilhamos da ideia de que esse estudo sobre o ensino da pronúncia tenha sua importância e concordamos com Oliveira e Kauark (2011, p. 195), quando dizem que:

(...) o desenvolvimento da pronúncia afeta diversos setores da língua, complementando-os e aperfeiçoando-os. Intervêm nas competências sociolinguísticas, como uma das competências linguísticas, ocupa seu próprio espaço na competência comunicativa e mantém relação de igualdade com a competência léxica, gramatical, ortográfica e ortoépica.

Silveira (2004) também é a favor do ensino da pronúncia, afirmando que ele deve objetivar a obtenção da inteligibilidade, da comunicabilidade funcional, do desenvolvimento de uma autoconfiança crescente, além de habilidades de monitoramento e estratégias de modificação da fala, tanto para uso externo quanto interno da sala de aula.

6 REFLEXÕES SOBRE PRONÚNCIA NO LD WAY TO GO!

Com relação às Unidades do LD *Way To Go!*, temos as seguintes: *Studying with technology; Save the world! Go green!; Traveling around Brazil; Feel the image, feel the feeling;*

Old heroes, new heroes; Inventions and discoveries; Have fun and get fit; Express yourself in words.

No que se refere às seções do LD, estas são intituladas como *Understanding Instructions in English* (com alguns enunciados em inglês que aparecerão ao longo do livro); *Tips into practice* (nesta, será possível nos familiarizarmos com dicas para colocarmos em prática diversas estratégias de compreensão de textos escritos e orais em inglês); *Warming Up* (temos a possibilidade de explorar o título da unidade e as imagens de abertura para levantar hipóteses relacionadas ao tema); *Reading* (trata de uma preparação para a leitura do texto principal da unidade, fazer atividades de compreensão e refletir criticamente sobre o texto que acabamos de ler); *Vocabulary Study* (serve para o estudo do vocabulário de forma sistemática e contextualizada); *Language in Use* (seção que aborda o aprimoramento de nossos conhecimentos gramaticais a partir de situações de uso da língua); *Listening and Speaking* (propostas de atividades voltadas para ouvir e falar em inglês); *Writing* (há o reforço da prática da escrita, devendo-se escrever um texto com base na observação de textos explorados na Unidade); *Looking Ahead* (propõe-se debater com os colegas questões relevantes sobre o tema da Unidade); *Review* (revisão de conteúdos trabalhados, fazer questões do Enem e de vestibulares anteriores e avaliação de nossa aprendizagem a cada duas Unidades) e *Project* (trata do planejamento, desenvolvimento e apresentação de projetos interdisciplinares em grupo). Na última parte, o livro ainda traz as seções intituladas: *Language Reference*

and ExtraPractice, Irregular Verbs, Extra Activities, Studying for Enem, Glossary, Index e Bibliography.

Para atingir os objetivos traçados, no presente estudo, analisaremos, a seguir, a seção *Listening and Speaking*.

1.1. Identificação dos gêneros orais na Seção Listening e Speaking do LD WAY TO GO!

De acordo com Travaglia (2013, p. 04), o gênero oral pode ser conceituado da seguinte maneira: “aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Assim, consideram-se gêneros orais nas esferas escolar e acadêmica (Travaglia, 2013, p. 05-06):

[...] avisos/comunicados feitos em sala de aula por agentes diversos (professores, funcionários da direção ou da secretaria, alunos etc.), palestra/conferência, exposição oral (como nas aulas. Pode ocorrer em outras esferas), debate de opinião, debate deliberativo, arguição e defesa de dissertação ou tese ou sobre um assunto estudado ou de monografia/trabalho de conclusão de curso, comunicação de pesquisa (em eventos acadêmico-científicos), entrevista de pesquisa científica, arguição / prova oral, etc.;

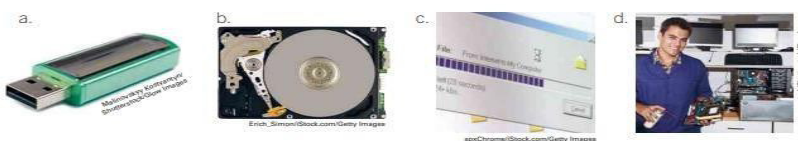
Analisando o livro didático *Way to go!*, mais precisamente a seção *Listening and Speaking*, foi possível observar que as atividades presentes na referida seção apresentam um padrão em sua composição:

- A primeira questão das oito seções *Listening and Speaking*, geralmente, traz nomes em um “quadro” e algumas figuras abaixo. O aluno deve relacionar os nomes “no quadro” às respectivas figuras, como mostra o exemplo a seguir:

Figura 2 – Questão 1 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 1

1. You already know a lot of words related to computers. Choose a word from the following box to label each picture below. Write the answers in your notebook.

download • upload • hard drive • software • IT professional • backup • flash drive



Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 31)

- Há mais duas ou três questões voltadas para o *Listening*, nas quais o aluno deve ouvir determinado áudio e responder às perguntas a partir dele.

Figura 3 – Questão 2 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 2

2. Listen to a local radio program from London about sustainable schools. Which photo best represents Wimbledon Park Primary School? Write the answer in your notebook.



Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 45)


- Há um verbete de *Spoken language* em todas as seções de *Listening and Speaking*, e ele é muito

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 46)

importante para esta pesquisa, pois é voltado para o inglês falado, e nele há uma breve explicação que tem a ver com os sons da língua, pronúncia e outros assuntos relacionados à fonética e à fonologia, para, logo mais, seguir-se uma questão correspondente

Figura 4 – Questão 6 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 2.

6. Is your school eco-friendly? In pairs, think of actions to make your school more sustainable. Write the answers in your notebook.

 **SPOKEN LANGUAGE**



▶ Listen to the recording and repeat the words. In your notebook, copy the words in the box below and mark the stressed syllable as in the example.

re.duce • re.use • re.cy.cle • sus.tain.a.ble • sus.tain.a.bil.i.ty • en.er.gy • a.ward


▶ Listen to the recording again and check your answers.


A penúltima questão da seção traz atividades a serem feitas conjuntamente, sendo, muitas vezes entrevistas com colegas de classe ou para discussão de algum tema em pares ou em grupos.


Figura 5 – Questão 6 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 4











6. Copy the table below in your notebook. Then interview your classmates to find out about their tastes and experiences concerning art. Replace the green icons  with new items to ask about. Replace the black icons  with your classmates' names when their answer is affirmative. Take turns as in the example.

 **Student A:** Do you like drawing?

 **Student B:** Sure! How about you?

 **Student A:** No, I don't. Do you go to art museums at least once a year?

 **Student B:** Not really. And you?

Find someone who...	Classmates' names
... likes drawing.	
... goes to art museums at least once a year.	
... knows three Brazilian painters.	
... prefers modern art to other forms.	
... listens to classical music.	
... enjoys dancing.	
	
	

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 80)

- A última questão, geralmente, é mais voltada para o próprio aluno, sendo constante pedir sua opinião sobre o assunto estudado ou até para ele explicar para toda a turma, como ocorreu na Unidade 5, a qual mostramos abaixo:

Figura 6 – Questão 9 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 5

9. It is time to make your speech to the whole class.
You can also record it to make a podcast and share it with other people.

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 100)

Assim, diante do exposto no parágrafo sobre gêneros orais e considerando a seção em foco descrita acima, nota-se que os gêneros orais mais evidentes na *Listening and Speaking* são a exposição oral e os debates, pois, em todas as atividades da seção, conta-se com questões que devem ser respondidas em pares ou grupos e também pedem uma apresentação oral. Nesse sentido, retomamos o que foi exposto no tópico 2.2 do presente trabalho quando utilizamos a citação de Lombardi e Silva (2014), os quais deixaram claro que o PNLD prima pela busca da oralidade, traço este bastante perceptível nas atividades da seção *Listening and Speaking* do livro didático *Way to go!*.

6.2 Análise das propostas de atividade de pronúncia na seção *Listening and Speaking*

Para analisar atividades de pronúncia na seção *Listening and Speaking* do LD *Way to go!*, é necessário conhecer

algumas técnicas geralmente utilizadas por professores no ensino da pronúncia da língua inglesa.

Sobre isso, Celce-Murcia *et al.* (2010) *apud* Reis (2017, p. 712-713) fornecem uma lista com 10 tipos de técnicas e materiais que tanto já foram como ainda são utilizados nesse sentido:

a) Escutar e imitar: se refere a uma técnica de ensino em que, como os próprios verbos que designam a técnica em questão sugerem, os aprendizes ouvem um modelo fornecido pelo professor e o repetem ou imitam. Com o avanço tecnológico da contemporaneidade, tal técnica tem sido aplicada com o auxílio de gravações em áudio, vídeos ou laboratórios de língua;

b) Treinamento fonético: diz respeito ao uso de descrições e diagramas articulatórios, e do alfabeto fonético através de atividades trazendo transcrições fonéticas ou leitura de passagens foneticamente transcritas, por exemplo;

c) Exercícios com pares mínimos: técnica que foi introduzida durante o que Celce-Murcia *et al.* (2010) chamam de “era audiolingual”, com vistas a auxiliar os aprendizes na distinção de sons semelhantes ou problemáticos da língua-alvo através da discriminação oral dos contrastes fonêmicos ou da prática de fala. Esse tipo de treinamento, como explicam as autoras, inicia-se tipicamente no nível do vocábulo e então avança para o nível da sentença;

d) Pares mínimos contextualizados: durante a Abordagem Cognitivista, o exercício com pares mínimos sofreu críticas quanto à forma descontextualizada através da qual o treinamento era realizado. Essa técnica passou, portanto, a contar com o estabelecimento de um contexto, a partir do qual os

aprendizes deveriam selecionar o item correto do par mínimo;

e) Subsídios visuais: dispositivos utilizados por professores para descrever o modo como os sons são produzidos e articulados, a exemplo de gráficos de cores e sons, e figuras;

f) Trava-línguas: técnica descrita por Celce-Murcia et al. (2010) como sendo vinculada a estratégias de correção de fala para falantes nativos;

g) Exercícios de aproximação evolucionários: técnica sugerida por estudos em aquisição de primeira língua, em que os aprendizes são encorajados a seguir os passos que muitas crianças falantes nativas de inglês percorrem enquanto adquirem os sons de sua língua nativa. Portanto, os aprendizes devem ser incentivados a produzir os fones que são mais facilmente adquiridos e produzidos pelas crianças;

h) Prática de troca de vogais e de acentuação relacionada pela afixação: prática relacionada a uma técnica através da qual o professor enfatiza a natureza regular das trocas de sons das vogais e de acento em palavras etimologicamente relacionadas, a fim de instigar a percepção do aprendiz quanto a tal regularidade. Um exemplo desse tipo de prática pode incluir a diferença quanto à sílaba que deva ser acentuada em PHOtograph e em phoTOGraphy, por exemplo;

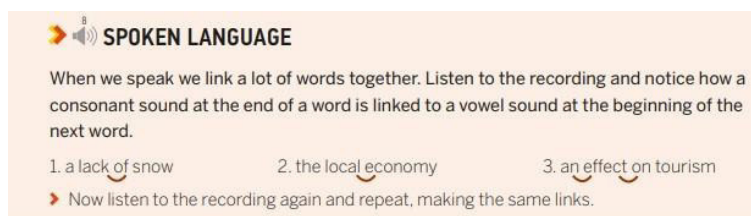
i) Leitura em voz alta / recitação: leitura em voz alta de passagens escritas como forma de fazer com que os aprendizes pratiquem aspectos fonológicos relacionados à acentuação, à entoação ou ao ritmo.

l) Gravações das produções dos aprendizes: gravação em áudio ou vídeo de falas espontâneas ou ensaiadas,

de conversas livres e de atividades envolvendo a interpretação de papéis.

Conforme vislumbramos acima, são muitas as técnicas de ensino de pronúncia da língua inglesa. Contudo, analisando a seção *Listening and Speaking* do livro didático *Way to go!*, das questões presentes nas atividades, apenas as de *Spoken language* trabalham mais diretamente com pronúncia. Vejamos algumas delas:

Figura 7 – Questão 6 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 3



SPOKEN LANGUAGE

When we speak we link a lot of words together. Listen to the recording and notice how a consonant sound at the end of a word is linked to a vowel sound at the beginning of the next word.

1. a lack of snow 2. the local economy 3. an effect on tourism

▶ Now listen to the recording again and repeat, making the same links.

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 66)

A questão retratada na Figura 7 traz o fenômeno chamado *connected speech* (fala encadeada), mediante o qual, na língua inglesa, apesar de determinadas palavras estarem separadas na escrita, quando faladas, soam como se fossem uma só, por meio dos *linking sounds*, palavras que definem um dos elementos do *connected speech*, tratando-se, justamente, dessa “mistura” que ocorre com certas palavras quando ditas em sequência (Yoshino, 2022).

Figura 8 – Questão 7 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 5

13 SPOKEN LANGUAGE

► There are three different ways to pronounce the **-ed** ending of regular verbs in the Simple Past tense: /t/, /d/ or /ɪd/. Listen to the recording and repeat.

/t/	/d/	/ɪd/
helped	called	founded
worked	delivered	dedicated
	organized	coordinated

► In your notebook copy the table below and replace the icons 🗨️ with the verbs from the box. Listen to the recording and check your answers.

wanted • killed • asked • recognized • nominated • stopped

/t/	/d/	/ɪd/
🗨️	🗨️	🗨️
🗨️	🗨️	🗨️

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 100)

Figura 9 – Questão 6 da seção *Listening and Speaking*, da Unidade 6

16 SPOKEN LANGUAGE

► Schwa — /ə/ — is the most common sound in English. It is a weak, unstressed sound and it occurs in many words as in inventor and computer. Listen to the words in the recording and repeat them. Then copy them in your notebook and underline the letters pronounced as /ə/ as in the example below.

experts • system • discover • water • scientist • temperature

Fonte: Franco; Tavares (2016, p. 114)

Os conteúdos trazidos nas figuras 8 e 9, por sua vez, mostram alguns sons específicos na língua inglesa e estimulam os alunos a repetirem-nos, proporcionando, ao mesmo tempo, a prática de listening e o speaking.

Mesmo se utilizando de questões que envolvem o ensino da pronúncia, dentre todas as técnicas vistas no início do presente tópico, é perceptível que as mais frequentemente utilizadas no LD *Way to go!* são apenas duas: escutar e imitar e leitura em voz alta/recitação.

Considerando que o ensino de pronúncia no ensino médio é incipiente nos LDs, podemos atribuir isso ao fato

de que a pronúncia não é contemplada no edital do PNL D e aparece de modo limitado nos documentos oficiais. No caso do *Way to go!*, percebemos uma tentativa dos autores de abordarem essa temática mesmo com a exclusão da pronúncia no referido edital e a presença sutil nos documentos oficiais. A inclusão desta temática no LD *Way to go!* demonstra preocupação e a percepção dos autores da relevância da pronúncia como um dos elementos necessários para tornar a oralidade inteligível, contemplando, assim, tanto a compreensão como a expressão oral.

Problemas causados pela pronúncia inadequada, em nível segmental ou prosódico, podem gerar uma compreensão equivocada ou uma não compreensão, o que dificulta ou impede a comunicação. Por isso, defendemos que a presença de atividades de pronúncia no LD de língua inglesa, neste caso, o *Way to go!* traz grande contribuição para o desenvolvimento da oralidade inteligível.

Ante o exposto, podemos refletir e indicar alguns aspectos que poderiam ser considerados quando se trata do ensino de pronúncia. As atividades de *Speaking* inscritas no LD cujo foco é a pronúncia precisam ter como ponto de partida o *Listening*.

É importante que os alunos tenham conhecimento teórico sobre o assunto, porém é necessário promover experiências de modo que os estudantes possam refletir sobre a percepção dos sons. Para que a internalização do conteúdo seja efetivada, é preciso que haja momentos de prática da pronúncia. Porém, tais momentos não podem

centrar apenas nos aspectos ortográficos, mesmo que eles precisem ser reforçados. É fundamental que, primeiramente, os alunos realizem exercícios de percepção e, posteriormente, de produção, ou seja, exercícios mais controlados (como os *drills*) até atingir prática oral totalmente livre. Porém, cabe lembrar que é essencial que o professor monitore essas atividades e fique atento às dificuldades dos alunos para que, após a execução, ele possa dar um feedback aos seus alunos e, conseqüentemente, sugerir outras atividades para sanar tais dificuldades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já amplamente discorrido, o ensino da pronúncia nas aulas de língua inglesa é de suma importância, conforme apontado por Silveira (2004) quando ressalta que, de fato, vários pesquisadores e educadores destacam essa importância e endossam que isso auxilia no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendizes de língua estrangeira, mas que esse componente tem sido negligenciado nas aulas e também nos materiais didáticos.

Dito isso, ao livro didático *Way to go!*, foi possível perceber que ele contempla a pronúncia nas atividades integrantes da seção *Listening and Speaking*, contudo, isso ainda ocorre de modo incipiente, sendo necessário encontrar meios para que seja devidamente trabalhada da forma como deveria.

Apontamos como alguns desses meios que deve haver atividades de pronúncia nos livros didáticos.

Todavia, não podem ocorrer de qualquer modo, precisam ser orientadas pelos docentes, que devem estar atentos ao seu desenvolvimento nos discentes. É necessário que haja momentos de prática da pronúncia, exercícios de percepção e produção dos sons.

Assim, concordamos com Tílio e Souto Jr (2014) quando afirmam que não existe livro didático ideal, isto é, “acima de qualquer crítica”, e acrescentamos o entendimento de que tal instrumento de ensino não é o único, existindo outros recursos que podem e devem ser implementados para dar aulas. Contudo, mesmo não sendo o único, admitimos sua relevância, servindo como um guia para o docente. E, com essa função, a busca pela qualidade dos LDs deve ser uma constante, de modo a podermos, ainda que gradualmente, sanar algumas das tantas dificuldades que permeiam o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da língua inglesa sob o paradigma de língua franca: percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros**. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://nupffale.paginas.ufsc.br/files/2019/06/Tese-M%C3%A1rcia-Regina-Becker.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guias do Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês – Ensino Fundamental anos finais**. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 12, DE 7 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-12-de-7-de-outubro-de-2020-282473491>. Acesso em: 18 de abril de 2022.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

COSTA, B. R. M. **Crerios de seleçao e utilizao do livro didtico de ingls na rede estadual de ensino de Goias**: um estudo de caso com quatro professoras. 2012. 164 f. Dissertao (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goias, Goiania, 2012. Disponível

em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/b2c28ced-b3a2-42c2-8519-5a70a87b3192>. Acesso em: 27 fev. 2024.

COSTA, P. P. **A implementação do PNLD de língua inglesa nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2012. 28f. Monografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56160>. Acesso em: 27 fev. 2024.

DAGIO, M. G.; BRUZ, I. M.; MULIK, K. B.; FERNANDES, K. A. R. C. de M. O livro didático de língua inglesa e questões de cultura e interculturalidade. XI Congresso Nacional de Educação. **Educere**, 2013. Disponível em: Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9605_6126.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

DIAS, C. As dez principais etapas da evolução do PNLD em 80 anos. **Revista Educação**. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/23/dez-etapas-pnld/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FRANCO, C. de P.; TAVARES, K. **Way to go!:** língua estrangeira moderna: inglês: ensino médio /. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBARDI, R. S.; SILVA, M.C. O PNLD Língua estrangeira e a produção oral no LD de Inglês. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 35, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/18078>. Acesso em: 27 fev. 2024.

OLIVEIRA, M. N.; KAUARK, F. d. S. Fonética e fonologia: Aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. **Práxis Educacional**,

Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 191-204 jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/672/559/1095>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PAULA, L. G. de. O Ensino da Pronúncia do Inglês e a Abordagem Comunicativa. **Letrônica**, Porto Alegre, v.3, n.1, p. 154, julho 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/5053>. Acesso em: 27 fev. 2024.

REIS, F. S. dos. O uso de técnicas para o ensino de pronúncia da língua inglesa. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, vol. 11, n. 3, jul./set. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/37171/20914/166001>. Acesso em: 27 fev. 2024.

RIBEIRO, E. C. Educação Pública de Qualidade: utopia ou possibilidade? **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**. Curso de Pedagogia, n. 11. jul/dez. 2011. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDQ2.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

SARMENTO, S.; LAMBERTS, Denise von der Heyde. O papel do livro didático no ensino de inglês: aspectos sobre sua importância, escolha e utilização. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 10, p. 291-300, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14805>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SILVA, G. dos S. da. **Cultura e representações do livro didático de Língua Inglesa do PNLD**. 2020. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69274>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SILVEIRA, R. O ensino da pronúncia e a percepção dos padrões silábicos CV e CVC. **Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul**. 2004. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/O%20ENSINO%20DA%20PRON%3%9ANCIA%20E%20A%20PERCEP%3%87%3%83O%20DOS%20PADR%3%95ES%20SIL%3%81BICOS%20CV%20E%20CVC.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan.-jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>. Acesso em: 27 fev. 2024.

TILIO, R; SOUTO JUNIOR, E. M. de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD?. *In*: FERREIRA, A. de J. (org). **As políticas públicas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. v. 3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

YOSHINO, T. **Dica valiosa para entender o inglês falado de um nativo**. Disponível em: <https://thiemeyoshino.com.br/connected-speech/>. Acesso em: 25 maio 2022.

REFLEXÕES SOBRE O USO DE RECURSOS DIGITAIS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE TAPEROÁ-PB DURANTE A PANDEMIA

Felipe Cassemiro da Silva

1 INTRODUÇÃO

A *internet* e os recursos digitais são capazes de inovar e melhorar as aulas, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), além de outros materiais digitais, jogos e *sites* capazes de aprimorar o ensino de línguas. Diferentes conteúdos e métodos podem ser capazes de melhorar ainda mais o desenvolvimento do aluno, bem como do professor.

Vivemos rodeados de tecnologia, sendo possível encontrar qualquer que seja a informação que busquemos ao navegar nas redes. Vale ressaltar que é preciso derrubar tabus que ainda existem, negando o uso da tecnologia no âmbito escolar. Devemos utilizá-la de maneira cautelosa e crítica, selecionando o que melhor servir. Nesse sentido, a busca de fontes confiáveis é essencial.

Sabe-se que, diariamente, utilizamos dispositivos conectados à *internet*, como o *smartphone*, computador, *notebook* e outros. Esses foram apropriados como ferramentas educacionais no processo de ensino-aprendizagem de disciplinas nas mais variadas escolas do Brasil e do mundo durante

a pandemia (Melo *et al.*, 2021). É possível encontrarmos diversas ferramentas capazes de integrar recursos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem de línguas. A *internet* acelerou essa integração, possibilitando maior interação entre aluno e professor e tornando-se fundamental no processo de ensino na modalidade remota.

É por meio das mudanças que vivenciamos durante esse período de pandemia que refletimos acerca das implicações para o ensino, das adaptações dos planos, no intuito de viabilizar a continuidade do aprendizado dos alunos. A formação continuada dos professores de línguas, o envolvimento dos alunos e a integração digital nas escolas fazem-se necessários, para que novos métodos de ensino fossem capazes de proporcionar a continuidade das aulas, mesmo inseridas de forma remota.

Este estudo pode contribuir para que possamos compreender as dificuldades de aprendizado dos alunos, por meio das perspectivas do corpo docente, podendo, assim, buscarmos métodos de ensino cada vez mais eficazes para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Considerando que a pandemia trouxe reflexões e mudanças para todo o sistema educacional, adotamos como objetivo geral deste estudo o seguinte: analisar os desafios enfrentados por professores de língua inglesa, que atuam em escolas regulares da cidade de Taperoá, PB, ao adotar a modalidade de ensino remoto emergencial em suas aulas durante a pandemia. Para isso, delineamos os

seguintes objetivos específicos: a) identificar os recursos digitais usados pelos professores na modalidade de ensino remoto; b) refletir sobre as implicações pedagógicas para implementar esses recursos digitais nas aulas de língua inglesa.

Com relação ao que foi exposto, para que pudéssemos estruturar o trabalho, este foi dividido por sessões. Começamos pela introdução, expondo como a pesquisa foi desenvolvida, elencando os objetivos e a justificativa de tal realização. Em seguida, trazemos a parte teórica, que aborda a temática em questão voltada ao uso dos recursos digitais nas aulas de inglês, bem como as perspectivas dos professores de língua inglesa durante a pandemia, e a implementação do ensino remoto em suas aulas. Seguindo, discutimos e apresentamos os procedimentos metodológicos realizados para a obtenção de dados e, logo depois, apresentamos os resultados alcançados e analisados. O último capítulo deste trabalho apresenta as conclusões fundadas na pesquisa realizada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base no Parecer CNE/CP Nº: 5/2020, a Organização Mundial de Saúde notificou, em 11 de março de 2020, a disseminação da COVID-19 em todos os territórios continentais como pandemia, divulgando as devidas orientações capazes de impedir que o vírus se espalhasse, como isolamento social, tratamento dos casos e o distanciamento das pessoas, medidas informadas pela OMS.

Após o alerta emergencial de saúde sobre a pandemia, o Ministério de Educação também tomou medidas voltadas para a suspensão das aulas presenciais e, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, substituiu o ensino regular/presencial pela modalidade remota mediada totalmente por meios digitais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

Podemos observar que os recursos digitais tecnológicos passaram a ser ainda mais utilizados, no intuito de dar continuidade às aulas, adaptados para a modalidade remota. Sendo assim, os professores tiveram que repensar e reconfigurar suas práticas docentes e estabelecer meios de dar continuidade às atividades que eram desenvolvidas em sala de aula, exigindo de si o domínio na utilização de recursos tecnológicos que possibilitassem a integração do material didático ao ensino virtual.

Nesse contexto, o professor passou a criar possibilidades de engajar o alunado na internalização de conteúdos, pautados no ensino remoto, observando as dificuldades, buscando indagar as curiosidades dos alunos e dúvidas que pudessem surgir. É necessário que o professor esteja sempre aberto a possibilidades.

No cenário pandêmico em que vivemos, surgiram muitas dificuldades relacionadas à postura do professor e ao plano pedagógico a ser seguido. A relação entre professor e aluno mediada por meio de um dispositivo conectado à *internet* passou a ser o principal meio de comunicação e interação, e, nesse sentido, podemos imaginar o quão difícil foi para os professores atuarem por meio de *lives* (transmissão ao vivo), bem como no *Google Classroom* e/ou *Google Meet*, sendo estas duas últimas ferramentas que possibilitaram a interação desse grupo em meio ao isolamento/distanciamento social.

Tratando-se dos alunos atuais, podemos dizer que eles dominam precisamente a tecnologia e estão ainda mais engajados na utilização desses recursos. Desse modo, são considerados como “Nativos digitais”:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet (Prensky, 2001, p.1).

Dito isso, entendemos que foi fácil o processo de implementação do ensino remoto nas aulas de língua inglesa, mas ressaltamos também que, em meio ao domínio tecnológico e à familiarização dos alunos, há também um ponto importante relacionado às condições socioeconômicas, visto que nem todo aluno tem acesso à *internet* ou não possui recursos necessários, como *smartphone*, computador ou *tablet*. Esse é mais um desafio enfrentado pela docência no quesito de disponibilização de materiais e regência das aulas remotas.

Nesse sentido, compreendemos que o planejamento é essencial, a busca de métodos e ações eficazes é indispensável, como reforça Pierry Levy (2000):

[...] portanto, buscar encontrar soluções que utilizem técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico dos professores e formadores. Audiovisual, “multimídia” interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de ensino a distância repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou Internet... todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do “ensinado”, podem ser pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas (Levy, 2000, p. 169).

É possível pensar nas dificuldades enfrentadas pela educação brasileira durante a pandemia, especificamente nas aulas de língua inglesa na modalidade remota. Quando falamos de recursos digitais utilizados nas aulas, logo, pensamos na forte presença das tecnologias, bem como as TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a

Internet, que são inseridas no contexto escolar. Sabemos que a pandemia fez com que tais recursos se fizessem ainda mais presentes no âmbito educacional, e podemos discutir a sua implantação embasada na seguinte reflexão:

[...] Educar com novas tecnologias é um desafio que até agora não foi enfrentado com profundidade. Temos feito apenas adaptações, pequenas mudanças. Agora, na escola e no trabalho, podemos aprender continuamente, de forma flexível, reunidos numa sala ou distantes geograficamente, mas conectados através de redes (Moran, 2003, p.1)

Tendo em vista as questões trazidas pela pandemia, como a suspensão das aulas presenciais devido ao início do isolamento social, esses recursos tecnológicos passaram a ser explorados com mais veracidade, deixando de lado a simples utilização ou amostra em uma determinada aula, passando a ser os principais mediadores junto aos professores na ministração de aulas, pois, como defende Freire (2000 p. 25), “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção”.

O ensino de línguas passou por mudanças significativas ocasionadas pelo cenário que vivemos. Com isso, refletimos sobre as possibilidades e impossibilidades que permeiam o desenvolvimento do ensino aprendizagem, em especial, o desenvolvimento dos docentes do idioma.

As orientações do ensino na educação básica das escolas públicas, bem como dos particulares do nosso país, são definidas pela BNCC – Base Nacional Comum

Curricular (Brasil, 2018), e, em se tratando do ensino de inglês relacionado ao uso da tecnologia, o documento estrutura cinco eixos, tomados como foco do ensino do idioma, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, além das competências específicas e habilidades a serem alcançadas.

Tratando-se do ensino de línguas relacionado ao uso da tecnologia, podemos, de fato, explorar ainda mais tais orientações e fazer uma junção eficaz relacionada ao uso dos recursos que encontramos no meio tecnológico. Os conteúdos podem, de fato, ser adaptados ao uso digital como, por exemplo, na utilização de ferramentas, como e-mails, jogos educativos, redes sociais e sites relacionados ao estudo do idioma, bem como diversos outros recursos encontrados na *internet*.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018 p. 240).

Contudo, é preciso explorar e planejar quais formas de desenvolver o trabalho docente na modalidade remota

serão eficazes, sem que a aprendizagem do aluno venha a ser prejudicada, bem como o manuseio e a utilização de tais recursos.

Para Moran (2000), a inserção das tecnologias em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira adequada e significativa, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam. Sendo assim, a próxima seção apresenta os procedimentos para a realização deste estudo, levando em consideração o papel do professor de língua inglesa no que tange à utilização de recursos digitais, ressaltando-se o cenário pandêmico, conforme citado anteriormente.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A referida pesquisa é de natureza qualitativa e baseia-se na abordagem exploratória e descritiva, buscando a coleta de dados fidedignos por meio da organização de ideias no contexto educacional do ensino-aprendizagem dos professores de língua inglesa que atuam no município de Taperoá, nas escolas da rede estadual e municipal.

A pesquisa exploratória é um método utilizado com o objetivo de possibilitar maior familiaridade com o problema, assim, podemos torná-lo mais explícito e/ou construir hipóteses. E a descritiva tem como objetivo-base a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis (Gil, 2002, p. 41 - 42).

Para coletar os dados, utilizamos um questionário, elaborado e respondido via *Google Forms*. O questionário era composto por 22 questões, sendo sete objetivas, direcionadas ao perfil do professor, e 14 objetivas e abertas, abordando a implementação do ensino remoto e a utilização dos recursos digitais nas aulas de língua inglesa no ensino remoto, durante a pandemia.

O presente estudo foi traçado para explorar os desafios enfrentados e levantar reflexões do corpo docente de língua inglesa sobre a utilização dos recursos digitais no período de pandemia causado pela COVID-19.

A coleta de dados ocorreu após o retorno às aulas presenciais. Além do questionário enviado aos professores, os gestores escolares responderam a um outro questionário de caracterização escolar, elaborado, também, no *Google Forms*, para coletar dados sobre a estrutura da escola em que o professor e aluno estão inseridos. Ressaltamos que essas escolas estão localizadas na zona urbana da cidade.

A escola E1, instituição de ensino que tem dois professores de língua inglesa, funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, com os níveis de ensino Fundamental II, Médio e EJA (ciclo II e médio). Possui 10 salas de aula, e os alunos vinculados aos níveis de ensino dos turnos da manhã e da tarde totalizam 738. Não obtivemos informações referentes ao EJA, visto que a pesquisa foi direcionada somente aos níveis Fundamental II e Médio. Em termos de infraestrutura, é composta por uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de diretoria, uma sala

de secretaria, uma cantina, quatro banheiros, sendo dois para os alunos, um para os professores e um outro para os funcionários. Há também uma área livre para recreação. O prédio, de alvenaria, foi construído especialmente para a escola. Com relação aos recursos digitais tecnológicos, a escola possui computadores, aparelhos de som, TV e acesso à Internet via *Wi-Fi*. As diretoras desenvolvem todo o trabalho de orientação para o planejamento das ações desenvolvidas na escola. O corpo docente é composto por 28 professores, sendo sete deles do quadro de efetivos. E1 conta com a colaboração de 13 prestadores de serviços, dentre eles, um secretário, um inspetor de alunos, dois porteiros/vigias, seis auxiliares de limpeza e quatro merendeiras.

A escola E2 funciona no período integral e agrega os níveis de ensino Fundamental II, Médio e Médio Técnico (Especificamente o curso de Agronegócio). E2 possui 13 salas de aula e conta com 356 alunos matriculados. Possui uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, quatro banheiros, uma cantina, um refeitório adaptado e área livre para recreação.

O diretor da escola também exerce a função de coordenador pedagógico, pautado no modelo de ensino (pedagógico) integral, fundamentado em um currículo diversificado e seguindo as diretrizes das ECITS da Paraíba e o Novo Ensino Médio, tendo como centralidade o Projeto de Vida dos estudantes. E2 conta com o apoio de um coordenador administrativo e financeiro, além da Associação de Pais e Mestres. Tem um total de 28 professores, sendo

nove efetivos e 16 com contratos temporários e tem apenas um docente de língua inglesa que atende a todos os níveis de ensino. O corpo administrativo de E2 é composto por um secretário, cinco zeladores, dois inspetores de alunos, seis auxiliares de limpeza e duas merendeiras. Em relação aos recursos tecnológicos presentes na escola, possui TV, projetor de *datashow* e tela multimídia e acesso à internet.

A E3 funciona suas atividades nos períodos manhã e tarde nos níveis de ensino Fundamental II e EJA (ciclo II), possui 12 salas de aula e uma biblioteca, uma sala de diretoria, uma sala de secretaria, um refeitório, uma cantina, seis banheiros, uma quadra de esportes coberta. Não possui laboratório de informática. O diretor é do quadro de professores efetivos e, também, exerce a função de supervisor escolar. A instituição conta com os serviços de Orientação Educacional, e a Assistência Pedagógica é desenvolvida por uma supervisora pedagógica. O corpo docente é composto por 26 professores (dois de Língua Inglesa), sendo 18 efetivos e 06 prestadores de serviços. E3 conta com dois secretários, dois zeladores, dois serventes, dois inspetores de alunos, um auxiliar de limpeza e duas merendeiras. Sobre recursos digitais, na E3 tem *Smart TV* e projetor digital.

Por fim, temos a E4 que funciona em dois turnos (manhã e tarde) e é composta por nove salas de aula e agrega os níveis de ensino Fundamental I e II, com um total de 325 alunos. É composta também por uma sala de direção/secretaria. A instituição conta com duas

supervisoras pedagógicas que desenvolvem a Assistência e o planejamento pedagógico da instituição. A E4 não possui biblioteca, nem laboratório de informática. O corpo docente é formado por 28 professores, 13 efetivos e 18 prestadores de serviços, o professor de Língua Inglesa que atua na referida, faz parte do quadro de professores da E3. O diretor faz parte do quadro de professores efetivos. Cabe lembrar que, nesta escola, o professor de Língua Inglesa atua apenas no Ensino Fundamental II. Com relação aos recursos tecnológicos, a E4 tem um projetor digital e dois computadores. Na instituição de ensino, há dois secretários, oito auxiliares de limpeza e duas merendeiras.

Contribuíram com a pesquisa quatro gestores das escolas municipais e estaduais do município de Taperoá e quatro professores de Língua Inglesa que atuam nos níveis de Ensino Fundamental e Médio dessas escolas. Entretanto, vale salientar que um dos professores (que atua na E4) não respondeu ao questionário.

P1 é formado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, desde 2011, e fez Mestrado. No questionário, informou que não fez curso de idiomas/inglês e que atua como professor de Língua Inglesa há 11 anos e atua na E1 há nove, lecionando no Ensino Médio. Com relação a P2, que também atua na E1, é formado em Letras Inglês e Português desde 1990 e tem Especialização. P2 informou no questionário que não fez curso de idiomas e que exerce sua função como professor de Inglês há 34 anos; e atua na escola E1 há três anos no Ensino Fundamental II.

P3 informou que ainda não concluiu a primeira graduação em Letras Inglês. Citou no questionário que fez curso de idiomas, Inglês Básico, e atua como professor de Língua Inglesa há seis anos; na E2, atua há três meses, lecionando nos níveis Fundamental II e Médio da referida instituição. Já P4 informou no questionário que é formado em Letras Inglês desde 2021 e que nunca fez curso de idiomas. P4 exerce suas funções nas escolas E3 e E4 há um ano e três meses e atua no Ensino Fundamental II nas duas instituições.

Quadro 1 – Perfil do(a) professor(a) pesquisado(a)

Identificação Professor	Identificação Escola	Ano de formação	Participante	Nível em que leciona	Rede de ensino	Curso de Idiomas	Tempo de atuação como professor(a) de inglês	Tempo de atuação como professor(a) de inglês na escola pesquisada
P1	E1	2011	Sim	Ensino Médio	Estadual	Não	11 anos	9 anos
P2	E2	1990	Sim	Fundamental II	Estadual	Sim	34 anos	3 anos
P3	E3	Em andamento	Sim	Fundamental II e Médio	Estadual	Sim	3 meses	3 meses
P4	E4	2021	Sim	Fundamental II	Municipal	Não	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses
P5	E5	Sem resposta	Não	Sem resposta	Municipal	Sem resposta	Sem resposta	Sem resposta

Fonte: Elaboração própria (2022).

Quadro 02 – Instituições e Professores de Língua Inglesa

Código	Professor de inglês	Identificação/Professor – P	Participantes %
E1	2	P1, P2	100%
E2	1	P3	100%
E3	2	P4, P5	50%
E4	1	P4	100%

Fonte: Elaboração própria (2022).

Os quadros exibem a informações de identificação das instituições de ensino e seus respectivos professores (de língua inglesa) que responderam ao questionário de pesquisa. Esse serve para que possamos comparar os dados e respostas que serão expostos posteriormente.

Como citado, o meio de pesquisa se deu por meio da ferramenta *Google Forms*, as perguntas foram distribuídas individualmente para cada professor, sendo perguntas objetivas e abertas, levando em consideração o questionamento voltado para o cenário causado pela pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, a implementação do ensino remoto. O estudo traz também o questionamento a respeito do domínio, ou não, da utilização desses recursos, pelos professores, assim como o processo de adaptação da prática docente com o avanço da pandemia.

Organizamos as perguntas de forma que os participantes pudessem justificar de forma clara as suas reflexões durante o cenário pandêmico e a implementação do ensino remoto em suas aulas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O instrumento de coleta de dados deste estudo, o questionário, foi enviado individualmente para os professores de forma digital, como citado anteriormente. Asseguramos aos participantes que a identificação de cada um não seria revelada, mantendo a ética em pesquisas em Linguística Aplicada (Celani, 2006).

O questionário estava organizado em duas partes, a saber: uma que requeria informações sobre o perfil do professor e outra sobre o cenário causado pela pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, a implementação do ensino remoto, foco deste estudo. De acordo com os dados coletados, verificamos que, dos quatro professores de língua inglesa pesquisados, apenas um informou ter especialização; outro tem mestrado, um deles possui superior completo e somente um tem formação em andamento, ou seja, nível superior incompleto. Com relação aos dados relacionados ao nível de ensino em que cada professor atua, os resultados revelam que 75% dos professores pesquisados atuam no ensino fundamental, e 25%, no nível médio. Após a coleta desses dados, o professor P3 que trabalha na E2 informou, via *WhatsApp*, que, além de lecionar no ensino Fundamental II, atua também no ensino médio. Sendo assim, dois desses professores exercem a função no nível médio. Ainda com relação ao nível de ensino em que esses professores atuam, obtivemos os seguintes resultados: 40% dos participantes (P1 e P3) atuam no ensino médio, e 60% dos professores (P2, P3 e P4) desenvolvem suas atividades no ensino fundamental.

Na sequência, o questionário apresenta perguntas relativas ao cenário causado pela pandemia da COVID-19, período em que houve a implementação do ensino remoto nas escolas em decorrência dessa pandemia. Organizamos as perguntas, a fim de que os participantes pudessem justificar de forma clara as suas reflexões diante do questionamento feito. A questão feita buscava informações relativas ao tipo

de formação que os professores tiveram para trabalhar de forma *online/remota*.

Quando questionados sobre o processo de preparação/formação para trabalhar de forma online e/ou remota, 75% afirmaram que **não** passaram por esse processo, e 25% responderam que tiveram essa formação. Ainda sobre essa preparação ou formação para trabalhar de forma *online e/ou remota*, apenas o P3 explicou como esse processo aconteceu:

P3: “O processo foi bem difícil para todas as partes envolvidas, professores, coordenadores, gestores e supervisores, pois foi algo muito novo e inesperado, o que inviabilizou uma boa formação no que diz respeito a formações dos docentes. Algo que também foi uma barreira enfrentada foi o acesso as plataformas por parte dos discentes, pois muitos deles não possuíam equipamentos eletrônicos (celulares, computadores, ipads, notebooks, dentre outros) para ingressar na aula. Alguns professores batalharam também com seu “analfabetismo tecnológico”, pois muitos não tinham um bom vínculo com as tecnologias”.

É necessário buscar a criação de possibilidades para engajar em relação à receptividade e à exploração dos seus conhecimentos. Deste modo, o professor deve estar preparado para os questionamentos e indagações. Sabe-se que a implementação do ensino remoto aconteceu de maneira inesperada, e, com isso, surgiram diversas dificuldades. Mesmo sabendo que os alunos de hoje são considerados nativos digitais, os desafios estão de pé, um exemplo fundado é das questões socioeconômicas, isso se relaciona à reflexão trazida anteriormente pelo professor P3.

Na questão seguinte, foi perguntado aos professores como eles avaliam o seu desenvolvimento nas aulas remotas, e obtivemos um resultado unânime para a opção parcialmente satisfatória. Ainda em relação à avaliação que os professores fazem sobre seu desenvolvimento nas aulas remotas, as justificativas dadas foram diversas:

P1: “É notório que o processo de ensino e aprendizagem teve grande perda, tendo em vista que o período de adaptação e desenvolvimento não foi nada fácil. Deparamo-nos com o desafio de ensinar sem planejamento prévio, além da grande falta de interesse dos alunos, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho docente”.

P2: “Porque não estávamos preparados para atuar de forma 100% remota.”

P3: “Classifico o meu desenvolvimento parcialmente satisfatório porque eu tinha algumas dificuldades no âmbito tecnológico, precisei às pressas, aprender a formular exercícios e questionários em plataformas digitais e sim, acho que falhei em alguns, por falta de conhecimento dos meios. Também precisei inovar nas videoaulas pois o falar para a câmera difere do falar para o público, e também senti dificuldades nesses momentos.”.

P4: “A experiência com o ensino remoto foi satisfatória no quesito utilizar de ferramentas tecnológicas com o intuito de proporcionar uma aula mais dinâmica”.

De acordo com o que foi exposto anteriormente, percebemos que a implementação do ensino remoto aconteceu de forma desafiadora. Sendo assim, a adaptação

do ensino presencial para o remoto trouxe o desafio de engajamento na utilização assídua dos recursos digitais.

Ao responder sobre as dificuldades para adaptar as atividades desenvolvidas presencialmente para o ensino remoto, todos os participantes informaram ter tido dificuldades.

Com base nas respostas dadas, constatamos que todos os conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores passaram por adaptação. Sobre isso, P1 explica que foi diferenciada a forma como passaram a ser trabalhados os conteúdos, porque as aulas tiveram que ser *online* por meio de ferramentas tecnológicas, como plataformas, redes sociais, videoaulas, etc. Já P2 esclarece que os conteúdos que passaram por adaptação foram as avaliações, bem como o material didático, ofertados de forma *online*.

O professor P3 comentou que a maioria dos seus conteúdos passaram por modificações no quesito conteúdo programático anual, pois os mesmos não foram concluídos com êxito, e cita, como exemplo, o conteúdo “Passive Voice”, que não foi totalmente absorvido pelos alunos de 9º Ano, pois o mesmo foi ministrado em menos aulas que o normal. E completa afirmando que tiveram que reformular/adaptar todo o planejamento anual, em número de aulas por conteúdo e mesclar os mesmos em aulas diversas. Por fim, P4 diz que o conteúdo permaneceu sem alteração, havendo mudanças somente na metodologia, sendo possível inserir jogos *online* referente ao conteúdo estudado, postagem/publicação de vídeos que poderiam ser facilmente acessados a qualquer hora e de qualquer lugar. E a sensação era de

estar conectados virtualmente (professor e aluno), porém separados geograficamente. Diante disso, confirmamos o que Freire (2000) postula sobre o ato de ensinar.

Com base nas justificativas dos professores, constatamos que houve a possibilidade de inovação do ensino, como, por exemplo, na resposta de P1, que cita a ministração das aulas de forma *online*, por meio das ferramentas digitais. P2 fala sobre a adaptação dos conteúdos presenciais para a modalidade remota, sendo disponibilizados de forma *online*, como as avaliações e material didático. Diante disso, percebemos que estar rodeados de tecnologia no nosso cotidiano permite que possamos inserir a tecnologia no ambiente escolar como forma de aprimorar o ensino e aprendizagem.

O professor, P3 ao falar sobre a remodelagem do ensino de maneira inesperada, relaciona sua reflexão à absorção parcial do conteúdo ministrado, por questões de tempo, separação geográfica, visto que, atualmente, ou precisamente no momento pandêmico foram feitas apenas pequenas mudanças, adaptações emergenciais, pois não estávamos realmente preparados e aptos à modalidade remota. O contato presencial entre aluno e professor permite a troca de experiências, expansão do conhecimento, bem como a aprendizagem flexível entre ambos.

Nas reflexões do professor P4, observamos também o quesito inovação, mas ainda o ponto que mais se perpetua em questões do aprendizado é a separação geográfica, como mencionado anteriormente.

A exploração de meios que permitam a eficácia no ensino de língua inglesa na modalidade remota é indispensável. Cabe ao professor seguir as orientações trazidas pela BNCC, bem como o Projeto Político Pedagógico da instituição em que atua. Como citado em momentos anteriores neste trabalho, é preciso explorar e aprimorar o planejamento de como dar continuidade à aprendizagem do aluno, sem que sejam lesados. É necessário buscar formas eficientes de manusear as tecnologias no âmbito educacional, desde que atendam às necessidades escolares.

No questionário, os professores foram indagados sobre as dificuldades ao adaptar as atividades realizadas na modalidade remota. Sobre isso, os resultados demonstram 75% em relação às dificuldades enfrentadas na adaptação de conteúdos e atividades, e 25%, ou seja, apenas um professor diz não ter tido dificuldades. Percebemos que a maioria, três dos professores pesquisados, afirmam que o processo de adaptação foi difícil, e, para melhor entendermos os resultados anteriores, apresentamos abaixo as justificativas deles:

P1: “Tivemos que vivenciar uma rotina de trabalho dobrada, visto que além de preparar as aulas e atividades usando novos recursos, principalmente tecnológicos, o que exigia bastante tempo, precisávamos executar as aulas de forma remota e assíncrona, tendo ainda que atender alunos que participavam do ensino remoto, ensino a distância e por meio de material impresso.” P2: “Os alunos não mantinham participação ativa.”

P3: “Na verdade, tudo foi muito novo e diferente, pois na minha opinião pessoal, o professor só consegue avaliar por completo o desempenho de seu aluno com aulas frequentes e presenciais, pois a avaliação do alunado não se faz apenas através de exercícios avaliativos, mas também através da participação e assiduidade dos mesmos no momento da aula e da capacidade deles em discernir o que está sendo reproduzido pelo professor”.

P4: “Minha formação foi EaD, então, na prática eu já tinha ciência que seria uma metodologia de um futuro próximo. porém, não esperava que fosse no contexto de pandemia.”

Em outra questão, os professores responderam sobre o uso de material didático das aulas presenciais nas aulas remotas, e chegamos ao seguinte resultado: 75% dos docentes afirmaram utilizar esses materiais, enquanto 25% responderam que não. Sobre esse uso, mapeamos e mostramos, abaixo, as justificativas dadas pelos professores, com exceção de P1, que não respondeu.

P2: “livro didático, exercícios mimeografados e vídeos”, e sobre a forma de utilização disse que “o aluno recebia o material de forma presencial, cumprindo as exigências do isolamento, e às desenvolvia em casa.”.

P3: “livro didático adotado pela escola”, e “usava o livro didático para realização de exercícios, para melhorar o desenvolvimento da escrita dos alunos”.

P4: “sim, seguimos utilizando o livro didático, computador, slides e vídeos”, e essa foi a forma de utilização desse material “o livro didático físico, utilizamos para exercícios de fixação de aprendizagem,

slides em chamadas de vídeo para melhor assimilação de conteúdo e o computador que foi nosso portal de voz”.

Por entender que, geralmente, utilizamos algum recurso digital no nosso cotidiano, questionamos os professores se, como docentes, eles já utilizavam os recursos tecnológicos em sala de aula. 75% dos participantes, em sua maioria, responderam que já utilizaram, enquanto 25% negaram ter feito uso desses recursos. Dos recursos utilizados, demos as seguintes opções: *WhatsApp, Facebook, Google Meet, Instagram, Google Classroom, Sites e jogos online (outros)*.

P1 diz que *“já utilizava recursos tecnológicos e escolheu a opção outros, citando sites com jogos didáticos online”*. P2 afirma já ter utilizado *“o WhatsApp, o Google Meet e o Google Classroom em suas aulas”*. Já P3 afirma não ter utilizado *“outros recursos, mas, escolheu as opções Google Meet e Google Classroom”* como recursos utilizados. P4 escolheu a opção *“outros”* e esclarece que *“sua experiência em sala de aula começou na modalidade remota”*.

Podemos observar que, por meio do resultado obtido no questionamento anterior, os recursos digitais utilizados, em sua maioria, são ferramentas e recursos presentes no nosso cotidiano, mas, mesmo assim, é necessário que o professor esteja aberto a possibilidades que permitam inovar o ensino de línguas ao inserir a tecnologia digital em suas aulas. Manusear de forma correta e utilizar o que melhor favorecer a aprendizagem é essencial, e, mediante uma metodologia que atenda às necessidades dos alunos,

como citado anteriormente, a tecnologia pode, de forma satisfatória, aprimorar o desenvolvimento docente e enriquecer o ensino aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade aos questionamentos, perguntamos também quais recursos tecnológicos já utilizados por eles foram mantidos na modalidade de ensino remoto, obtivemos 50% de classificação para o uso do *WhatsApp* e 50% para a opção “Outros”.

Com base no que foi exposto, observamos que o *WhatsApp* foi o recurso mais utilizado pelos docentes, sendo mantido na modalidade remota. P1 escolheu como recurso tecnológico o *WhatsApp* e a opção “outros”, justificando com o “*uso de sites com jogos online*”. Já P2 escolheu apenas a opção *WhatsApp*, e não deu nenhuma justificativa. No caso de P3, ele diz que “*não utilizava recursos*”, sendo assim, não houve justificativas. P4 escolheu a opção “Outros” e justifica o uso do “*WhatsApp e YouTube para exibição de vídeos*”. Sendo assim, concluímos que o *WhatsApp* foi o recurso mais utilizado por se tratar de uma ferramenta, aplicativo utilizado no nosso dia a dia. O *app* está disponível nas versões Android e IOS para os smartphones e a versão web nos computadores. O aplicativo permite o envio de mensagens, bem como imagens, arquivos em PDF, mensagens de voz e vídeos. É uma multiplataforma que permite também a realização de chamadas de voz e vídeo.

O *YouTube*, como citado por um dos professores, é uma plataforma de compartilhamento de vídeos e, possivelmente, bastante utilizada no período pandêmico.

O *site* de jogos didáticos utilizado por um dos professores é uma forma dinâmica de inovar as aulas de Língua Inglesa e pode ser encontrado na *Internet*. Existem diversos sites que permitem o acesso, como, por exemplo, *Let's Play Stop*, que permite aprendermos inglês de forma divertida e didática.

Considerando o contexto de ensino remoto nas aulas de língua inglesa, perguntamos aos professores qual foi a ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento das aulas, e obtivemos o seguinte resultado: 37,5% dos professores utilizavam o *Google Classroom* (ferramenta direcionada à educação) como ferramenta de desenvolvimento das aulas, 25% utilizavam o *Google Meet* (serviço que permite a comunicação por vídeos), 25% utilizavam o WhatsApp, e somente 12,5% utilizavam outros recursos. Na referida questão, os docentes podiam selecionar mais de uma alternativa, e, quando escolhiam a opção “Outros”, eles deveriam dar exemplos de recursos relacionados à sua escolha.

Os professores P1e P2 escolheram a opção “*Google Classroom e Outros*”, citando o uso do “*Google P3 escolheu o “Google Meet e Google Classroom”, enquanto o P4 optou por “WhatsApp, Google Meer e Outros”, citando o uso do “Google Forms e YouTube”*”.

Podemos observar que alguns dos professores usaram ferramentas diferentes das propostas no questionário. Sendo assim, percebemos a diversidade de recursos digitais adotados nas aulas de Língua Inglesa pelos professores.

Quanto à aceitação dos alunos sobre a modalidade remota, envolvendo as ferramentas digitais e o desenvolvimento do alunado nesse cenário, os professores revelaram a ferramenta utilizada como meio de aprendizagem que foi mais aceita pelos alunos na ministração das aulas. Obtivemos um empate nas opções “*Whatsapp, Google Classroom e Google Meet*”, sendo indicados como as mais aceitas pelos alunos dos professores pesquisados. Sobre isso, P1 acrescentou a aceitação voltada para “Jogos”.

Outra questão indagou sobre a aprendizagem dos alunos, na percepção dos professores. O resultado obtido foi de 50% para “Insatisfatória” e 50% para “Parcialmente satisfatória”. Ao escolherem as alternativas, os professores fizeram as seguintes justificativas:

P1: Parcialmente Satisfatória – “Tendo em vista a falta de motivação dos alunos para a aprendizagem, já que houve uma certa perda de rotina escolar, uma vez que faltava autonomia e disciplina por parte deles para acompanhar as aulas e realizar as atividades propostas constatou-se certa defasagem na aprendizagem dos mesmos.”

P2: Parcialmente Satisfatória – “Diante o ensino remoto a participação dos alunos era parcialmente ativa.”

P3: Insatisfatória – “As dificuldades expostas nas repostas anteriores, impediram o bom andamento do ensino aprendizagem do alunado em geral, pois a modalidade de ensino foi bruscamente invertida, o que causou danos no desenvolvimento educacional de todas as áreas de ensino. A falta de preparo necessário da equipe dos docentes, diante de um fato tão novo

e tão obscuro, a falta de recursos tecnológicos em grande escala para abranger a todos os discentes, a falta de apoio por parte da família, em alguns casos, gerou uma série de problemas que desencadearam na baixa aprendizagem dos alunos.

P4: Insatisfatória – “É uma geração que tem muito contato com tecnologia para fins de entretenimento quando surgiu a proposta de levar para o lado de aprendizado não foi aceito, a participação e aceitação deles deixou muito a desejar.

Deste modo, observamos reflexões voltadas para a defasagem no aprendizado, participação parcialmente ativa dos alunos nas aulas remotas, bem como a falta de recursos tecnológicos que pudessem atender ao perfil de todos os alunos, falta de apoio familiar, além da dificuldade de utilizar tais recursos não somente para o entretenimento pessoal, mas como meio de aprendizado. Os professores responderam também ao questionamento relacionado à utilização de recursos tecnológicos, se foram capazes de trazer melhor desenvolvimento para o trabalho dos professores. Desses, 75% responderam que “SIM”, e 25%, “NÃO”, indicando justificativas para suas respostas:

P1: “SIM - Sem os meios tecnológicos seria inviável manter a comunicação e pôr em prática o processo de ensino e aprendizagem. Tudo o que foi realizado em prol da aprendizagem dos alunos precisou pautar-se no uso de alguma ferramenta tecnológica, seja as redes sociais, seja as plataformas de ensino adaptadas.”

P2: “SIM - Aprendemos a sair da zona de conforto e utilizar recursos que já existiam e que podem ser

usados para auxiliar no ensino de línguas, mas não eram explorados.”

P3: “NÃO - Ao meu ver não trouxeram, pois para que se tenha um bom funcionamento de qualquer meio, se faz necessário a capacitação do funcionário que exercerá a função, o que em meio a pandemia, não foi possível de uma forma satisfatória, muitos de nós professores, precisamos buscar outras maneiras para aprender a lidar com as várias ferramentas que foram implantadas para desenvolver as aulas remotas. Os professores ficaram sobrecarregados com muita demanda de serviço, o que também diminui a produtividade do serviço.”

P4: “SIM - As ferramentas tecnológicas na educação estreitaram a relação professor aluno.”

Analisando as justificativas anteriores, observamos pontos importantes para o desenvolvimento docente no âmbito do ensino remoto: o uso assíduo da tecnologia como principal meio de mediação nas aulas, em especial no cenário pandêmico, bem como o preparo e o planejamento da atuação do profissional para a modalidade remota, a junção na parceria e comprometimento entre aluno e professor, além do convite a sair da zona de conforto em busca da inovação. Esses são passos importantes para efetivar a eficácia do uso da tecnologia na educação.

Seguindo, fizemos um questionamento sobre os tipos de avaliações realizadas nas aulas remotas. Bem sabemos que, nessa modalidade de ensino, a forma de avaliar o desempenho dos alunos também passou por adaptação. Fez-se escolha por mais de uma alternativa e um pequeno número

na utilização de outros tipos de avaliações, além das provas *online* e avaliação contínua. Sendo assim, os professores P1 e P2 afirmaram ter realizado provas *online* e avaliação contínua. P3 também seguiu os mesmos procedimentos, além de utilizar “*exercícios de fixação, elaboração e interpretação de pequenos textos*”. P4 escolheu todas as alternativas, citando o uso de “*avaliações diagnósticas*”.

Sabemos que o surgimento da pandemia trouxe o uso assíduo dos recursos tecnológicos, bem como ferramentas digitais, e, de uma forma nítida, percebemos que não houve um preparo para adaptar o processo de ensino-aprendizagem, o que ocorreu de forma emergencial. As avaliações dos alunos, nesse contexto de ensino remoto emergencial, precisaram passar por adaptações e mudanças.

Com o advento da pandemia, os professores tiveram que repensar e reconfigurar suas estratégias de ensino da modalidade presencial para a modalidade remota, desde os conteúdos ministrados em sala de aula, até mesmo a forma de avaliação.

É primordial a busca de maneiras eficazes para otimizar o desenvolvimento pedagógico do docente, bem como o aprendizado do aluno, relacionando-as aos conteúdos trabalhados, bem como a forma de distribuição de atividades. Não deve haver limitações quanto ao uso de recursos tecnológicos que se costuma usar no cotidiano e na sala de aula, como o *smartphone*, *WhatsApp*, redes sociais. No entanto, é necessário conhecer e testar recursos capazes

de melhorar e inovar os métodos e estratégias utilizados na modalidade remota.

Por meio dos dados obtidos nas questões anteriores, fizemos perguntas relacionadas aos desafios enfrentados por eles na implementação das aulas remotas de língua inglesa. E também, sobre as aprendizagens que as aulas ministradas nessa modalidade trouxeram para sua trajetória profissional.

Na questão relacionada aos desafios enfrentados por eles na implementação do ensino remoto, obtivemos as seguintes respostas:

P1: “Reinventar-se para que pudesse oferecer alguma oportunidade de aprendizagem aos alunos e lidar com a falta de motivação/interesse por parte da maioria dos alunos.”

P: “A grande falta de interesse por parte dos alunos, visto que estudar de forma remota requer multidisciplinaridade.”

P3: “Falta de formações para o melhor desenvolvimento das ferramentas operacionais disponíveis, falta de interesse por parte dos discentes e a falta de apoio familiar foram os maiores obstáculos.” P4: “O maior desafio foi manter a frequência dos alunos na questão de acompanhar as aulas pelo Google Meet.”

Observamos diferentes reflexões e desafios trazidos pela modalidade remota para cada professor. P1 fala da inovação, busca de métodos atrativos e motivacionais para os alunos. P2 fala da posição multidisciplinar, por estarmos separados fisicamente, e a mínima distração pode tomar

nosso foco. P3 ressalva a falta de formação dos docentes para o momento de pandemia e aulas remotas, bem como a falta de interesse dos alunos, assim como o apoio familiar. P4 cita, como desafio, a pouca frequência do discente nas aulas ministradas no *Google Meet*, visto que essa ferramenta é utilizada de forma síncrona.

Nesse sentido, é preciso não apenas adaptar os materiais utilizados nas aulas, mas, de uma forma inovadora, buscar quebrar essas barreiras. O docente deve estar atualizado e aprofundar seus conhecimentos sobre os recursos digitais, além de usar a criatividade, valorizar o esforço dos alunos, encorajá-los e mostrar que eles são os protagonistas, visto que, muitas vezes, possuem um domínio mais amplo na utilização da tecnologia. Dito isso, defendemos que a adaptação e mudanças nos métodos de ensino devem, de fato, ser adotados em consonância com as necessidades reais dos alunos.

Prosseguimos, então, com o questionamento final sobre as aprendizagens trazidas para sua vida como docente de língua inglesa durante a modalidade remota. Obtivemos as seguintes reflexões:

P1: “Aprendi a sobressair-me em situações que exigem de mim maiores esforços, principalmente, para adaptar-se na preparação e desenvolvimento do fazer pedagógico e a familiarizar-se com a utilização de mais ferramentas tecnológicas.”

P2: “Melhor desenvolvimento no ensino aprendizagem tanto do professor quanto do aluno, diante o uso da tecnologia em sala de aula.”

P3: “A modalidade remota nos mostrou que, tendo uma boa formação educacional na área tecnológica, esses meios nos dão auxílio no desenvolvimento pedagógico, com várias ferramentas interativas, que prendem a atenção dos alunos, alguns aplicativos e até mesmo o Google classroom são ferramentas que vieram para acrescentar.”

P4: “Trouxeram inovações nas metodologias de ensino-aprendizagem.”

Foi possível perceber que esse cenário de mudanças no ensino durante a pandemia colocou o professor na posição de aluno, pois precisaram explorar os diferentes tipos de recursos e ferramentas digitais que permitissem ministrar suas aulas, bem como disponibilizar os materiais necessários para a aprendizagem dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi realizado a fim de compreender os desafios enfrentados por esses professores de língua inglesa, que atuam em escolas regulares da cidade de Taperoá, Paraíba, ao adotar a modalidade de ensino remoto emergencial em suas aulas durante a pandemia causada pela COVID-19. Assim sendo, a pesquisa realizada com os professores de língua inglesa das escolas de rede municipal e estadual do município de Taperoá, Paraíba, permitiu conhecer as implicações pedagógicas para implementar os recursos digitais nas aulas, durante a pandemia.

De acordo com o trabalho realizado, pudemos perceber a importância do uso das tecnologias digitais na adaptação do ensino presencial para o remoto, bem como a

necessidade de capacitar o corpo docente para realizar seus trabalhos nessa modalidade.

No desenvolver da pesquisa, observamos, de acordo com as reflexões dos professores, que os desafios que surgiram, de modo geral, foram favoráveis para que o ensino remoto nas aulas de língua inglesa pudesse acontecer de uma forma em que o corpo docente não se limitasse e passasse a buscar novos métodos e formas de ensino com o foco no aluno. Embora algumas dificuldades como a presença parcial dos alunos existissem, essa modalidade trouxe inovação no ensino.

Inserida de forma emergencial em virtude da pandemia, a modalidade remota de ensino permitiu que os professores se desafiassem e buscassem aprofundar seus conhecimentos tecnológicos relacionados ao âmbito educacional.

Consideramos os alunos atuais como “*nativos digitais*”, considerando as mudanças que ocorreram na educação no período pandêmico por mais desafiador que tenha sido a implementação dessa modalidade de ensino. Podemos dizer que os professores foram capazes de dar continuidade e, às vezes, inovar em suas aulas. De modo geral, esse momento promoveu mudanças na prática de docência, em que os professores precisaram “sair da zona de conforto” e se aperfeiçoar em relação às estratégias promovidas por essa modalidade de ensino.

A utilização dos recursos digitais nesse período nos mostra que é essencial permanecermos explorando tais

recursos nas aulas presenciais, a fim de tornar o ensino mais dinâmico e atrativo com foco nos discentes e na melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Os professores não podem deixar de realizar o planejamento das aulas, buscar e pesquisar materiais e conteúdos eficazes, estando sempre coesos na realização de suas aulas, seguindo sempre as normas estabelecidas pela BNCC e focando nas habilidades a serem desenvolvidas, mesmo que de forma remota.

No que diz respeito à contribuição acadêmica, a referida pesquisa pode servir como eixo para futuras investigações voltadas ao tema pesquisado que envolva a pandemia e o ensino remoto, bem como para a utilização dos recursos digitais nas aulas de línguas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020 – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-19>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do

Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 março. 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. D.E.L.T.A., v. 32, n. 2, p. 543-555, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/pGPFvqQSmj8wKMDmBpB6dJs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S/A, 2008.

LEVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 2000.

MELO, A. S. *et al.* As aulas remotas de língua portuguesa no contexto da pandemia: os desafios de professores de escolas estaduais da região metropolitana do Recife – PE. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**. 2021. Disponível em: http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/6193ccb4a95395378f5c9c84/pdf/dial_ogosplurais300-3-2-.pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

MORAN, J. M. **A integração das tecnologias na educação**. 2000. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/integracao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

MORAN, J. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2003. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/prof/moran/>

site/textos/tecnologias_eduacacao/inov.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Mundo Nativo Digital, 2001.

Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

AS FRONTEIRAS ENTRE O JORNALISMO LITERÁRIO E A LITERATURA DE FICÇÃO: UMA ANÁLISE DA OBRA “NA PIOR EM PARIS E LONDRES”

Wendrell Andrade de Araújo Marinho

Jeová Rocha de Mendonça

INTRODUÇÃO

Historicamente o ser humano se estabelece como o ser das descobertas, caracterizando-se como aquele que foge do desconhecido em direção ao mundo palatável à compreensão, como diz Pena (2006). Em razão disso, buscamos compartimentar a nossa realidade a fim de ampliar as possibilidades de estudá-la e melhor compreendê-la. Consequentemente, por esse prisma, explica-se o surgimento na literatura dos estudos de gêneros literários.

Por conseguinte, ao analisarmos as biografias sobre George Orwell, percebemos a complexidade da produção literária deste autor, em decorrência das fronteiras turvas de gêneros literários que ele estabelece em suas narrativas, tal como foi em sua vida, uma vez que Orwell – como escritor e jornalista – além de trabalhar as margens da ficcionalidade e da não ficcionalidade, é um ferrenho crítico da sociedade e de si mesmo (Meyers, 1991), caracterizando-se, assim, como uma figura de contrastes no escopo literário inglês.

Diante do acima exposto, e da relevância das discussões já existentes sobre as fronteiras entre os gêneros literários, o presente artigo buscará compreender a confluência entre o jornalismo literário e a ficção literária presentes na primeira obra publicada de George Orwell, a saber, **Down and out in Paris and London**.¹ A partir dessas considerações, indaga-se: como a narrativa em **Na Pior em Paris e Londres** estabelece fronteiras entre os gêneros jornalismo literário e ficção literária?

Diante desta questão, nos propomos analisar a obra pela ótica do binômio literatura de ficção e de não ficção², com ênfase no gênero jornalismo literário. Para alcançar tal objetivo, seguiremos pelo seguinte caminho metodológico: (1) iremos expor as características dialógicas do gênero jornalismo literário e da literatura de ficção propriamente dita e (2) analisaremos a obra **Na Pior em Paris e Londres** de acordo com a forma que a define como obra prematura do jornalismo literário com traços de literatura de ficção.

Portanto, partiremos da hipótese de que a obra em questão, apesar de conter elementos que são rejeitados pelo *new journalism*³ – por exemplo, a ficcionalidade – caracteriza-se por ser material prematuro do movimento, se estabelecendo na confluência da ficção e da não ficção, sem perder valor em ambos os gêneros.

1 A partir de agora faremos referência a *Down and Out in Paris and London*, pela sua tradução em português *Na Pior em Paris e Londres*, ou simplesmente como *Na Pior*.

2 Como literatura de não ficção, leia-se conteúdos de caráter realista e factual produzidos a partir da linguagem literária, a exemplo do jornalismo literário.

3 *New Journalism*, cuja tradução para o português é ora novo jornalismo, ora jornalismo literário.

Para viabilizar o teste da hipótese, buscaremos discorrer sobre a historiografia do jornalismo literário, atentando-nos para as fronteiras que este gênero estabelece com a ficção literária. Utilizaremos, principalmente, os estudos de Felipe Pena.

Na seção seguinte, analisaremos a obra de Orwell em pauta considerando as compatibilidades de gêneros que a obra estabelece, com o intuito de comprovar a hipótese da confluência entre os gêneros jornalismo literário e literatura de ficção.

Por fim, em nossas “Considerações Finais”, destacaremos que **Na pior em Paris e Londres** participa da confluência dos gêneros jornalismo literário e literatura de ficção. Por não podermos associá-la apenas a um dos lados dessa moeda, entretanto, veremos que a obra se insere prematuramente dentro do *New Journalism*, dada a pertinência em considerar a factualidade autobiográfica, bem como o tom social, concernente ao realismo, que é recorrente nesta obra específica de George Orwell.

LITERATURA E JORNALISMO LITERÁRIO: ALGUMAS PONDERAÇÕES.

Neste segmento de nosso artigo, buscamos examinar as questões históricas que permeiam o jornalismo literário como um possível gênero concernente à obra de Orwell, **Na Pior**, uma vez que partimos da noção de que a obra em questão se ancora na prática jornalística como forma de denúncia social.

Confere-se aos gêneros não ficcionais, com estreitas relações com o literário, tantas classificações quanto os ficcionais. Como exemplo podemos citar o jornalismo literário, as crônicas, as biografias e os artigos. Alguns autores, como Felipe Pena, tratam os gêneros literários supracitados, bem como outras formas análogas a estas, como possíveis subdivisões do gênero jornalismo literário. Mas o que é de fato jornalismo literário?

Segundo Pena (2006) o jornalismo literário compreende o momento da história em que escritores renomados assumiram papel de importância no jornal como editores, escritores, redatores etc., imprimindo no jornal características inatas à literatura. Ele também inclui ao conceito os textos literários publicados em jornais como as crônicas, as novelas ou mesmo os romances de ficção, e adota ainda o movimento do *new journalism* como associado ao gênero.

Historicamente, a literatura e o jornalismo sempre se relacionaram. Nos primeiros anos do jornal impresso, quando este ainda não possuía as características e determinações profissionais que tem contemporaneamente, escritores renomados imprimiram no jornal características literárias. Como explica Pena na seguinte citação:

Estamos falando justamente dos séculos XVIII e XIX, quando escritores de prestígio tomaram conta dos jornais e descobriram a força do novo espaço público. Não só comandando as redações, mas, principalmente, determinando a linguagem e o conteúdo dos jornais. E um de seus principais instrumentos foi o folhetim [...] (Pena, 2006, p. 5).

Somado a isso, segundo Pena (2006), nas décadas de 1830 e 1840 o jornal passou a se tornar popular, abrindo espaço para as publicações de textos literários com o objetivo de massificar as vendas, uma vez que, mais que informar, o jornal também teria a função de entretenimento, como esclarece a seguinte citação:

Para os escritores, também era um ótimo negócio. Não só porque recebiam em dia dos novos patrões, mas também pela visibilidade que ganhavam a partir da divulgação de suas histórias e de seus nomes. E o último elemento desse tripé, obviamente, eram os anunciantes, que, com o aumento das tiragens, pagavam mais caro pelo espaço publicitário e ajudavam a consolidar a lógica capitalista dos jornais (Pena, 2006, p. 5).

Portanto, o jornal e a literatura, nesses termos, passaram a desempenhar – assim como a sociedade e a literatura – uma relação interdependente e simbiótica. Acrescenta Simão (2018, p. 1): “Muitos foram os escritores que iniciaram a sua vida profissional em jornais, escrevendo contos, crônicas, artigos de opinião, crítica social”. Nestes termos, George Orwell foi um grande exemplo. Enquanto escritor literário, o autor imprimiu na sua escrita inegáveis características do seu trabalho como jornalista, conferindo as suas obras um tom factual e realista. Logo, não é de se espantar o paradoxo pragmático que alguns críticos elegem a Orwell e a seus escritos, ora colocando-os como jornalismo com características literárias, ora como literatura com característica de jornalismo. Desse modo, como também aponta Seferin (2013), se, inicialmente, era o jornal que buscava na literatura uma

forma de consolidação, posteriormente será a literatura a encontrar no jornal um caminho para a renovação.

Ainda a propósito do *New Journalism* – conceito novo que emergiu em 1960 nos Estados Unidos – pontua Santana (s.d.) que “O **Jornalismo Literário** é um estilo que une o texto jornalístico à literatura, com o objetivo de produzir reportagens mais profundas, amplas e detalhistas, com uma postura ética e humanizada” (Negrito no original). A respeito das principais propriedades deste gênero, Pena (2006) conferiu ao jornalismo literário sete características-base, que são: (1) A potencialização dos recursos do jornalismo, uma vez que a narrativa jornalística pressupõe o rigor técnico empregado no jornalismo convencional; (2) romper com os limites da periodicidade e atualidade do jornalismo comum; (3) proporcionar uma ampla visão da realidade, de forma a contextualizar a informação da maneira mais abrangente possível; (4) contribuir com a cidadania, uma vez que o texto literário possui um valor social que confere ao homem a capacidade de se formar enquanto cidadão; (5) romper com as técnicas de lide⁴; (6) evitar as fontes fixas; (7) a perenidade da obra, uma vez que a obra literária não se encerra em si mesma, nem tem a característica de ser momentânea, mas se eterniza na história.

Somando-se as características acima elencadas, outro aspecto do jornalismo literário diz respeito a imersão do autor no universo abordado na obra, quebrando com os pa-

⁴ Lide: estratégia usada no jornalismo para evitar o subjetivismo. Condiz com responder, logo no primeiro parágrafo, seis perguntas básicas, a saber: Quem? O que? Quando? Onde? Como? Por quê?.

radigmas da periodicidade e atualidade da notícia comum (Simão, 2018). Como relata-nos Crick (1980), Orwell residiu entre os mais pobres e miseráveis de Paris e Londres, imergiu em seu cotidiano e expressou em sua obra detalhes desta experiência, encaixando-se na seguinte descrição:

Outro fundamento jornalístico-literário é a imersão— ou aprofundamento. Implica uma dedicada e delicada investigação por parte do autor-jornalista para a compreensão e interpretação dos factos relativos à vida dos seus personagens, podendo ele imprimir na sua escrita a perspectiva autobiográfica ou o ponto de vista de um dos personagens (Faria, 2011).

E ainda nesta:

(...) o autor precisa partir para o campo, ver, sentir, cheirar, apalpar, ouvir os ambientes por onde circulam seus personagens. [...] Depois é que se afasta, reflete sobre a vivência, deixa as emoções, as intuições e os pensamentos assentarem-se. E então escreve (Lima, 2009, p. 373 *apud* Faria, 2011).

Destarte, cabe aqui mencionarmos o movimento do realismo social que, segundo Lima (1988), diz respeito a corrente literária que trata da captação do real. Nas palavras de Fontana (2006, p. 326):

O realismo social passa a captar – a partir da observação e da recriação detalhada do cotidiano – os costumes e a linguagem das ruas e trazê-los para o campo da ficção, a exemplo de Charles Dickens e Émile Zola. Por outro lado, Jack London e George Orwell, por exemplo, no início do séc. XX, se reinventam como personagens da classe pobre para viver entre sem-tetos e desafortunados, transformando suas

experiências em reportagem e relato autobiográfico, respectivamente.

Para Lima (1988), o realismo social presume a imersão do escritor/jornalista na realidade ao qual deseja escrever. Tomando suas palavras, citamos:

Apresentava várias características típicas do new journalism, como, por exemplo, fazer seus repórteres viver integralmente a vida dos personagens que iriam retratar. Por isso havia repórter que passava algumas semanas como operário, outro iria ser agrônomo um período, uma garota empregava-se como bancária, e assim por diante (Lima, 1988, p. 22)⁵.

No contexto de vivências do autor no universo de sua obra, relata Simão (2018, p. 36) que “Este tipo de jornalismo por vezes procura voltar os olhos dos demais para um problema sério; procura criar empatia e dar uma voz a quem não tem voz. Preocupa-se em guardar memórias, vivências, batalhas, amores, para que no futuro sejam lembradas”. Portanto, a notícia ganha a característica de elasticidade de tempo – ao que corresponde o período de produção da obra, – e perenidade – ao valor sócio histórico atemporal que a obra possui. Como veremos em mais detalhes posteriormente, tais fatores comungam com a realidade de Orwell no seu período de escrita de **Na Pior**.

Portanto, conceitua-se como jornalismo literário, o tipo de texto que compreende a concomitância da literatura e do jornalismo dentro de uma obra, humanizando os personagens através da narrativa literária, uma vez que, como

⁵ Paginação conforme PDF.

fala Simão (2018), eles deixam de ser meras fontes do jornalismo convencional, para se tornarem personagens com pensamentos, sentimentos e complexidades. E respeitando as imposições do jornalismo, onde, nessa perspectiva, emprega-se a deontologia da profissão do jornalista; imprimindo na obra o acordoético implícito e arbitrário de compromisso com a verdade. Sobre isso, explica Faria (2011, p. 31)

Este movimento estimulou o recurso a formas literárias em jornalismo, advogando a utilização cruzada de métodos jornalísticos de investigação com técnicas de escrita literária, o que estimulou não só a criatividade em jornalismo, mas imprimiu também a sensação de realidade em obras de literatura. A publicação de histórias reais ou baseadas em factos — como nas obras de não-ficção e/ou pseudofactuais — é detentora de um enorme interesse humano, e permite ao jornalismo dinamizar-se e transcender a dimensão comercial dos padrões jornalísticos tradicionais.

A respeito desse movimento, diz Simão (2018, p. 7) que “Com o tempo e partilhando os mesmos meios de difusão (quer seja o jornal, revista ou livro) é natural que tenha surgido um gênero de escrita que fosse uma conjugação do Jornalismo e da Literatura”. Assim, como também relatado por Candido (2006), o jornal contribuiu com a criação de novos gêneros, como o folhetim e a crônica, e com significativas mudanças em gêneros já existentes, como no romance.

Logo, concluímos que podemos também entender o jornalismo literário, como “Apossibilidade de se praticar um jornalismo que se “lesse como um romance” (Wolfe, 1972,

apud Simão, 2018, p. 10). Nesse prisma, as notícias ganham profundidade e características como personagens, cenários, diálogos, clímax, entre outros aspectos concernentes a um texto narrativo, sem deixar de lado o compromisso com os fatos, a veracidade das informações, típicos do jornalismo. A respeito disso, afirma Simão:

Posicionado na interface entre jornalismo e literatura, o Jornalismo Literário combina estéticas narrativas, associadas à literatura ficcional, e técnicas de investigação jornalística. Devido a esta junção, cria-se o desafio de produzir obras não ambíguas, que procurem ser o(sic) mais factuais possíveis e que não enganem o leitor, mas que prendam a sua atenção e o seu interesse (Simão, 2018, p. 11).

Entre os estudiosos desse gênero há certas discrepâncias em considerar as obras que misturam ficção e realidade ao jornalismo literário. Em detrimento do já citado acordo ético com a verdade e segundo Simão (2018, p. 12)

Ao ler um romance, o leitor pode emocionar-se, rir, chorar com as vivências do protagonista. Pode sentir-se feliz com as suas conquistas e revoltado com as injustiças de que ele é vítima. [...] O leitor pode emocionar-se com a história, mas esta encontra-se no campo da fantasia, da ficção, da invenção, da criação de um autor. Pelo contrário, o Jornalismo Literário tem esta peculiaridade: não se encontra no campo da fantasia, é um relato de factos reais, mas isso não o impede de procurar despertar sentimentos e sensações como os que experimentamos quando lemos um romance. Assim, da mesma forma, o leitor pode identificar-se, revoltar-se, entusiasmar-se com a informação contida numa qualquer peça de jornalismo literário. [...] O Jornalismo Literário pode

ser capaz de criar uma consciência coletiva de empatia com as situações relatadas e os seus protagonistas, o que pode levar à mudança de comportamentos e até da visão do mundo, das culturas e da organização das sociedades.

Portanto, assim como os gêneros ficcionais, os gêneros não ficcionais também partilham do poder de despertar o consciente coletivo, a capacidade de fabulação e as autênticas emoções do leitor. Para Simão (2018), o jornalismo deve se ater unicamente aos fatos. A respeito disso, Sims, na introdução do seu livro **The Literary Journalists**, relata:

Unlike fiction writers, literary journalists must be accurate. Characters in literary journalism need to be brought to life on paper, just as in fiction, but their feelings and dramatic moments contain a special power because we know the stories are true. The literary quality of these works comes from the collision of worlds, from a confrontation with the symbols of another, real culture. Literary journalism draws on immersion, voice, accuracy, and symbolism as essential forces (Sims, 1984, p. 2)⁶.

Assim sendo, a ficção jornalística se enquadraria em um gênero híbrido que poderia se encaixar como um subgênero do jornalismo literário. Kramer, entretanto, divide o jornalismo literário em duas fases, a saber: a fase experimental e a fase contemporânea. A respeito disso,

6 “Ao contrário dos escritores de ficção, os jornalistas literários devem ser precisos. Personagens do jornalismo literário precisam ser trazidos à vida no papel, assim como na ficção, mas seus sentimentos e momentos dramáticos contêm um poder especial porque sabemos que as histórias são verdadeiras. A qualidade literária dessas obras vem da colisão de mundos, de um confronto com os símbolos de outra cultura real. O jornalismo literário se baseia na imersão, voz, precisão e simbolismo como forças essenciais” (Tradução Técnica).

Kramer (1995 *apud* Simão, 2018) afirma que autores como Orwell e Truman Capote, que participaram – mesmo que implicitamente – da fase experimental do jornalismo literário, reformularam eventos em suas obras, impregnando-as da característica ficcional. Entretanto, segundo Simão, Kramer trata como situações perdoáveis, em razão do pequeno impacto das iniciativas ficcionais na obra e da precocidade das produções em relação ao movimento do Jornalismo Literário e das intenções dos autores supracitados.

Sobre isso, fala o narrador em **The Road to Wingan Pier**: “I have described all this in Down and Out in Paris and London (nearly all the incidents described there actually happened, though they have been rearranged)”⁷ (Orwell, 1937/2001. p. 138). E Orwell na introdução para a versão francesa de **Na Pior**, publicada em 1935, diz: “I think I can say that I have exaggerated nothing except in so far as all writers exaggerate by selecting. I did not feel that I had to describe events in the exact order in which they happened, but everything I have described did take place at one time or another”⁸ (Orwell, 1935 *apud* Longley, 2018).

A respeito da fase contemporânea, diz Kramer (1995, p.3 *apud* Simões, 2018, p. 20):

[...] no composite scenes, no misstated chronology,
no falsification of the discernible drift or proportion

7 “Eu descrevi tudo isso em Down and Out in Paris and London (quase todos os incidentes descritos lá realmente aconteceram, embora tenham sido reorganizados)” (Tradução Técnica).

8 “Acho que posso dizer que não exagerei nada, exceto na medida em que todos os escritores exageram ao selecionar. Eu não senti que eu tinha que descrever os eventos na ordem exata em que eles aconteceram, mas tudo o que eu descrevi aconteceu em um momento ou outro” (Tradução Técnica)

of events, no invention of quotes, no attribution of thoughts to sources unless the sources have said they'd had those very thoughts, and no unacknowledged deals with subjects involving payment or editorial control.⁹

Portanto, no prisma contemporâneo, na vertente do *New Journalism*, a obra de Orwell não se enquadraria como jornalismo literário, mas como uma possível subdivisão do gênero, uma vez que ela estaria “contaminada” com a ficção e por razão do autor ter reorganizado a ordem dos eventos, o que comprometeria o acordo ético da deontologia jornalística. Contudo, como também vimos nesse tópico, é inegável a característica jornalística em **Na Pior**, que, a despeito de seus elementos ficcionais, o tom realista continua tendo um grande impacto na obra.

NA PIOR EM PARIS E LONDRES: PANORAMA ANALÍTICO.

Diante do que discutimos sobre a relação entre literatura e jornalismo, passamos a partir deste momento a uma análise da obra, **Na Pior em Paris e Londres**, para demonstrar que esse binômio pode ser evidenciado em sua narrativa. Desse modo, a análise da obra seguirá os tópicos: A) Análise estrutural da obra: Classificação de gênero literário, e B) Jornalismo e Ficção em **Na Pior em Paris e Londres**.

Assim, uma vez que temos por hipótese que a obra que designa o nosso *corpus* parte de gêneros não ficcionais,

9 “[...] nenhuma cena composta, nenhuma cronologia deslocada, nenhuma falsificação da deriva perceptível ou proporção de eventos, nenhuma invenção de citações, nenhuma atribuição de pensamentos a fontes, a menos que as fontes tenham dito que tinham esses mesmos pensamentos, e nenhum acordo não reconhecido com assuntos envolvendo pagamento ou controle editorial” (Tradução Técnica).

possui raízes profundas no jornalismo, partilha do típico e amplamente conhecido subjetivismo orwelliano, como também não é isenta das características da ficcionalidade, levantamos duas questões de extrema pertinência para análise da obra, onde buscaremos responder parcialmente no decorrer da corrente seção. São elas:

1. Em qual (quais) gênero(s) literário(s) podemos classificar a obra de Orwell em pauta?
2. Quais as fronteiras entre o ficcional e o não ficcional em **Na Pior**?

Questões essas que servirão de base para resolver o nosso problema de pesquisa, a saber: Como a narrativa em **Na Pior em Paris e Londres** estabelece fronteiras entre os gêneros jornalismo literário e ficção literária?

ANÁLISE ESTRUTURAL DA OBRA: CLASSIFICAÇÃO DE GÊNERO LITERÁRIO

Para responder às duas questões supracitadas, julgamos pertinente começar discorrendo sobre os estudos classificatórios de gêneros literários, os quais, segundo Pena (2006), é uma tarefa antiga que parte da necessidade de conceituação e compreensão da humanidade sobre sua própria existência no desconhecido, bem como pela carência de controle do ser humano, que tende a compartimentar o mundo a fim de torná-lo palpável ao seu entendimento.

Assim, ao analisarmos a estrutura da obra, a priori superficialmente, podemos dizer que o veículo de circulação que carrega todo o conteúdo conceitual – histórico, social

e ideológico – de **Na Pior**, é o romance. Esse, que como diz James (1884) não pode ser analisado através do isolamento das suas partes, a saber, descrições, diálogos e ações, mas sim através do olhar de um todo como parte indecomponível da intenção narrativa:

I cannot imagine composition existing in a series of blocks, nor conceive, in any novel worth discussing at all, of a passage of description that is not in its intention narrative, a passage of dialogue that is not in its intention descriptive, a touch of truth of any sort that does not partake of the nature of incident, and an incident that derives its interest from any other source than the general and only source of the success of a work of art—that of being illustrative. A novel is a living thing, all one and continuous, like every other organism, and in proportion as it lives will it be found, I think, that in each of the parts there is something of each of the other parts (James, 1884, p. 6).¹⁰

Por conseguinte, prosseguiremos com a análise pela conjectura do todo, levando em conta as descrições, os diálogos e as ações dos personagens como partes indissolúveis da intenção de narrar, onde mesmo que por vias didáticas busquemos decompô-las, estas ainda assim compartilharão de características indecomponíveis, estando, intrinsecamente, uma parte associada a todas as demais.

10 Eu não posso imaginar uma composição existindo em uma série de blocos, nem conceber, em qualquer romance que vale a pena, discutir o todo de uma passagem de descrição que não está em sua intenção narrativa, uma passagem de diálogo que não tem a intenção de descrever, um toque de verdade de qualquer tipo que não partilha da natureza do incidente e um incidente que não derive seu interesse de alguma outra fonte que não seja a geral e única fonte de sucesso de uma obra de arte – aquela de ser ilustrativa. Um romance é uma coisa viva. Toda coisa viva e contínua, como qualquer outro organismo, e na proporção como vive será encontrado, eu acho que em cada parte há algo de cada uma das outras partes. (Tradução Técnica)

Assim, segundo Gancho (2006), podemos definir o romance como uma narrativa longa, dilatada em personagens, tempo, espaço e conflitos, em relação aos demais gêneros literários – a exemplo do conto e da novela. Longley (2018), em sua análise de **Na Pior**, define a obra como um romance caracterizado por ser uma autobiografia factual, parcialmente ficcional, que descreve as experiências do autor em períodos de pobreza e miséria em Paris e Londres.

São, de fato, inúmeras as citações autobiográficas contidas em **Na Pior** as quais podemos conferir com as biografias de Orwell escritas, por exemplo, por Meyers (1991) e Crick (1980). Dentre elas, elencamos:

- “Alguns dias mais tarde, recebi exatamente duzentos francos que me eram devidos por um artigo de jornal e, embora tenha sido doloroso, usei cada centavo para pagar o aluguel” (Orwell, [1933/2021], p. 26).
- “Perguntou se eu era um lavador de pratos experiente, eu disse que sim; ele olhou minhas mãos e viu que eu estava mentindo, mas, quando soube que eu era inglês, mudou o tom e me contratou” (Orwell, [1933/2021], p. 60)
- Diz um personagem a Orwell: “Não encontro muitos da antiga escola por aqui. Sou ex-Etoniano” (Orwell, [1933/2021], p. 167).
- “Quando nos registramos, disse que era ‘jornalista’. Era mais verdadeiro que ‘pintor’, pois às vezes eu ganhava dinheiro escrevendo artigos de jornal” (Orwell, [1933/2021], p. 203. Aspas do autor).

Sobre o caráter conceitual da autobiografia, nos diz Farias (2011) “Já a redação de memórias, que é outro dos gêneros de natureza jornalístico-literária, difere da biografia por não ter de narrar a vida inteira de uma pessoa, mas apenas uma parte ou um episódio dela, possuindo igualmente um caráter autobiográfico”. Assim sendo, comprova-se a pertinência em considerar o binômio literatura e jornalismo ao analisar a obra em pauta.

JORNALISMO E FICÇÃO EM NA PIOR EM PARIS E LONDRES

Como nos relata Candido (2006) é inegável a influência bitransitiva dos polos jornalismo e literatura, tanto na história – pela formação e reformulação da forma literária e jornalística – quanto no conteúdo pautados nestes. Também sobre essa confluência, reforça Bianchin(1997, p. 41 *apud* Seferin 2013, p.15) que “as relações entre jornalismo e literatura e as discussões em torno do fato de o jornalismo ser ou não um gênero literário são, praticamente, tão antigas quanto o próprio jornalismo”.

No cenário de **Na Pior**, como vimos, nos encontramos em meio a gêneros modificados e criados pela relação literatura e jornalismo; a exemplo temos o romance, o livro de memórias e a autobiografia; concomitantemente, encontramos a reportagem – gênero que é particularmente vinculado a própria constituição do ato jornalístico – a inegável presença do realismo, a imersão do autor no cotidiano das fontes e a quebra de paradigmas do jornalismo

convencional – característica que, como vimos anteriormente, estão relacionadas às bases do *new journalism* da década de 1960 – bem como a presença do texto narrativo, que segundo Sodré (2012 *apud* Seferin 2013), é o principal ponto que liga o jornalismo à literatura de maneira bitransitiva.

Em contrapartida a esse cenário favorável a inserir a obra no cânone jornalístico, em **Na Pior** temos a presença do elemento ficcional que contribui com as discussões por parte da crítica literária, principalmente daqueles que partem de raízes jornalísticas, sobre o não compromisso factual por parte do autor. A exemplo temos a fala de Seferin (2013, p. 10) “É imprescindível mencionar que, em nenhum momento da narrativa, Orwell se compromete com a produção de um relato fiel aos fatos, estabelecendo apenas que o seu grande objetivo era falar sobre a pobreza”.

Embora, como já citado no presente artigo o autor tenha levantado no seu segundo livro, **The road to Wigan Pier**, e no prefácio da versão francesa de **Na Pior**, que todos ou, pelo menos, quase todos os fatos ali realmente aconteceram, assumindo, de certo modo, tal compromisso factual: “[...] nearly all the incidents described there actually happened, though they have been rearranged” (Orwell, 1937/2001, p. 138);¹¹ e ainda “[...] but everything I have described did take place at one time or another” (Orwell, 1935 *apud* Longley, 2018).¹² Em contrapartida, Orwell continua no prefácio de **La**

11 “[...]quase todos os incidentes descritos lá realmente aconteceram, embora tenham sido reorganizados” (Tradução Técnica).

12 “[...] mas tudo o que eu descrevi aconteceu em um momento ou outro” (Tradução Técnica)

Vache Enragée,¹³ a dizer: “All the characters I have described in both parts of the book are intended more as representative types . . . than as individuals.” (Orwell, 1935 *apud* Crick, 1980)¹⁴. O que, Segundo Crick (1980) reforça a ideia do “quase todo”; da presença dos elementos ficcionais ao qual ele menciona em **Wingan Pier**.

Além disso temos o elemento da descontinuidade temporal, onde, no prefácio da edição francesa, o autor assume ter modificado a ordem dos acontecimentos. “I did not feel that I had to describe events in the exact order in which they happened [...]” (Orwell, 1935 *apud* Longley, 2018)¹⁵. Assim, se de um lado temos os elementos que aproximam a obra do jornalismo, do outro temos elementos que a afastam.

Ao que representa alguns dos elementos ficcionais da narrativa, temos os casos de Charlie¹⁶ e as histórias de alguns mendigos em Cromley¹⁷. A esse respeito, diz o narrador em **Na Pior**: “era a tradição oral que persistia, como um eco fraco da idade média” (Orwell, [1933/2021], p. 198). Logo, mais que ficção, Orwell relata nessas páginas a capacidade

13 **La Vache Enragée** é o título Francês para **Down and Out in Paris and London**.

14 “Todos os personagens que eu tenho descrito em ambas as partes do livro são intencionalmente mais tipos representativos... que indivíduos”. (Tradução Técnica)

15 “Eu não senti que eu tinha que descrever os eventos na ordem exata em que eles aconteceram [...]” (Tradução Técnica).

16 Páginas referentes aos casos de Charlie. Orwell, pp. 13-17 e 129-132. In Orwell, George. **Na Pior em Paris e Londres**. Tradução de Débora Isidoro. 1º ed. Jandira, SP: Tricaju, 2021. Doravante, utilizaremos as citações desse livro com o nome Orwell seguido pelos números das páginas.

17 Páginas referentes às histórias dos mendigos na cidade de Cromley: pp. 197 - 198. In Orwell, George. **Na Pior em Paris e Londres**. Tradução de Débora Isidoro. 1º ed. Jandira, SP: Tricaju, 2021.

inata de fabulação, uma vez que esta não se perde quando alguém se encontra em estado de pobreza e/ou miséria, mas, como diz Candido (2004), se configura como um bem inalienável e inato ao ser humano.

Ainda em relação aos causos, o narrador claramente sinaliza serem fatos potencialmente inverídicos, a exemplo: “Muito provavelmente Charlie estava mentindo como sempre, mas era uma boa história” (Orwell, [1933/2021], p. 129). Consequentemente, o narrador mostra que tal conteúdo apenas revela traços do caráter humano que persistem irremediavelmente a quaisquer situações que um sujeito possa passar. Em outro caso, o narrador fala: “Repito o que ele disse mais ou menos com suas próprias palavras” (Orwell, [1933/2021], p. 170). Esse trecho remonta o compromisso do narrador em reportar, mesmo diante de elementos ficcionais, a forma mais factual possível do seu trabalho, como ele mesmo disse, “I think I can say that I have exaggerated nothing except in so far as all writers exaggerate by selecting” (Orwell, 1935 *apud* Longley, 2018)¹⁸.

Igualmente, cabe tratar nesse tópico o fator personagem, que como vimos, se constituem mais como arquétipos¹⁹ do que como indivíduos. Portanto, os elementos ficcionais presentes na obra, que segundo a crítica jornalístico-literária

18 “Acho que posso dizer que não exagerei nada, exceto na medida em que todos os escritores exageram ao selecionar” (Tradução Técnica).

19 De acordo com a psicologia analítica, criada por Carl Jung, arquétipos são figuras primitivas que estão presentes no imaginário humano desde o início dos tempos. Portanto, arquétipos são protótipos, modelos iniciais de alguma coisa. Entre os 12 arquétipos mais comuns, destacamos o explorador, figura ao qual podemos relacionar a Orwell. SOUSA, Priscila. (13 de Maio de 2022). Conceito de arquétipo. Conceito.de. Disponível em: <https://conceito.de/arquetipo>. Acesso em: 10/11/2022.

a afastam do jornalismo, a aproximam, talvez, de um subgênero da dicotomia. Especificado tais características ficcionais, que afastam a obra do Jornalismo Literário, devemos retomar os conceitos de Pena e analisarmos a obra pelos fatores que a aproximam.

O primeiro dos elementos de uma obra confluyente aos dois polos é a potencialização dos recursos do jornalismo. Quanto a isso, diz Pena (2006, p. 6-7) “Mas os velhos e bons princípios da redação continuam extremamente importantes, como, por exemplo, a apuração rigorosa, a observação atenta, a abordagem ética e a capacidade de se expressar claramente, entre outras coisas”.

Não podemos desligar, pelo menos não totalmente, a obra de Orwell de tais componentes posto que, se é sabido que embora a obra possua inegáveis características ficcionais, a imersão feita por ele promoveu uma apuração rigorosa dos fatos, tal como observação atenta e detalhada sobre os ambientes e situações, a exemplo:

A cela media dois metros e meio por um metro e meio e tinha cinco metros de altura, era feita de pedra e tinha uma janela minúscula gradeada no alto da parede e um visor na porta, exatamente como uma cela de prisão. Nela havia seis cobertores, um penico, um cano de água quente e mais nada (Orwell, p. 154).

O segundo elemento é romper com os limites da periodicidade e atualidade do jornalismo comum. Conforme Pena (2006), o jornalismo literário deve romper com o *deadline* da notícia, deixando de se preocupar com o novo e ganhando

elasticidade no tempo. Característica que podemos associar a obra em questão, uma vez que ela foge do tempo impresso no jornal e da brevidade da notícia comum.

O terceiro elemento é proporcionar uma ampla visão da realidade. Se tomarmos apenas a característica da forma da qual a obra é constituída – o romance – conseguimos perceber o tratamento abrangente do tema ao qual o autor se propôs tratar. Como nos define Ganho (2006), o romance é uma obra que sofre um certo grau de dilatação em relação aos seus elementos. A esse respeito, podemos também considerar o fator temporal. Ao que sabemos, os relatos das memórias do autor, a imersão deste na extrema pobreza e miséria, como abordado na obra, compreendem cerca de 4 meses. Portanto, devido a tais fatores, é inegável a ampla visão do tema ao qual o autor trata.

Em quarto lugar temos o exercício a cidadania. Pena (2006, p. 7) pontua: “Quando escolher um tema, deve pensar em como sua abordagem pode contribuir para a formação do cidadão, para o bem comum, para a solidariedade”. Esse fator deve eleger o que Pena chama de espírito público. A obra de Orwell a qual tratamos se caracteriza como um bem de denúncia social, que reflete sobre a condição de vida dos pobres e miseráveis de Paris e Londres, bem como a forma como esses são vistos e tratados pela sociedade capitalista. Em razão disso, não podemos desconsiderar a função social concernente a ela.

A quinta característica é romper com as técnicas de lide do jornalismo convencional. Voltando ao âmbito

da forma, um romance não consegue compilar todas as respostas que uma notícia convencional necessita nos primeiros parágrafos, portanto, **Na Pior**, rompe com as técnicas convencionais do jornalismo comum em favor da forma literária. A respeito disso, diz Pena (2006, p. 8)

Para a socióloga Gaye Tuchman, por exemplo, a objetividade nada mais é do que um ritual de autoproteção dos jornalistas. E a pasteurização dos textos é nítida. Falta criatividade, elegância e estilo. É preciso, então, fugir dessa fórmula e aplicar técnicas literárias de construção narrativa.

A sexta prerrogativa define que o autor evite as fontes fixas. Devido ao tempo de imersão, que já supracitamos, Orwell relata características físicas, pessoais e o modo de vida de inúmeros pobres e mendigos. A exemplo:

Havia personagens excêntricos no hotel. Os cortiços de Paris eram locais de reunião de pessoas excêntricas, gente que havia caído nas valas solitárias e meio loucas da vida e desistido de tentar ser normal e descente. A pobreza as liberta dos padrões comuns de comportamento, como o dinheiro liberta as pessoas do trabalho. Alguns hóspedes do nosso hotel tinham vidas que palavras não podiam descrever (Orwell, [1933/2021], p. 9).

O sétimo elemento diz respeito a perenidade da obra. Segundo Pena (2006, p. 8):

Um bom livro permanece por gerações, influenciando o imaginário coletivo e individual em diferentes contextos históricos. Para isso, é preciso fazer uma construção sistêmica do enredo, levando em conta que a realidade é multifacetada, fruto de infinitas relações,

articulada em teias de complexidade e indeterminação.

Apesar de **Na Pior** não ser o livro mais famoso do autor, a sua relevância na construção da história literária é inegável. Veremos a seguir um relato de Sérgio Augusto no posfácio da versão brasileira de **Na Pior em Paris e Londres** da editora companhia das letras:

Best-seller instantâneo e duradouro, aqui traduzido como *Miséria à americana* (Record, 2004), foi muito elogiado na imprensa, mas nos comentários críticos que li não encontrei uma escassa menção à experiência pioneira — e mais radical — de George Orwell como pobre, subempregado e desempregado, em Paris e Londres, no final dos anos 1920. Era mais uma prova de que *Na pior em Paris e Londres* se perdera, injustamente, na memória do tempo, soterrado pelo maior peso da ficção orwelliana, notadamente pela fortuna crítica e popular de 1984 e *A revolução dos bichos*. Mas é indiscutível que Ehrenreich inspirou-se em *Down and out in Paris and London* para viver na pior na Flórida, no Maine e em Minnesota (Augusto, 2012, p. 146)²⁰.

Diante disso, compreendemos que muitos elementos se confluem entre o jornalismo e a literatura na obra do autor. Portanto, perante tudo o que vimos, podemos classificar a obra como uma possível produção prematura do *new journalism*, onde mesmo pelos seus elementos ficcionais e pela declarada intervenção do autor na ordem cronológica precisa e da preponderância de elementos literários como digressões, recursos poéticos, subjetivismo, figuras

²⁰ Paginação conforme PDF.

arquetípicas; a obra não se abstêm das características do jornalismo, configurando-se como um bem localizado na confluência deste binômio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos este artigo, constatamos que muito se discute sobre o campo literário e social que as obras de Orwell abrangem, bem como sobre as fronteiras bitransitivas entre a literatura que ele produziu e a realidade social por ele vivenciada. Uma parte da crítica literária coloca Orwell como um autor autobiográfico, jornalístico, porém pouco ficcional – principalmente quando o relacionam as suas primeiras obras.

Portanto, a relevância de nosso estudo está em contribuir com as discussões já existentes sobre as fronteiras que o trabalho de Orwell, especialmente em **Na Pior em Paris e Londres**. Por isso, se deu a importância em estudarmos sobre as confluências entre o jornalismo literário a serviço da realidade social e a ficção literária presentes em **Na Pior**.

Assim, para elucidar as considerações finais deste artigo, resgatamos o problema de pesquisa que busca discorrer sobre as maneiras como a narrativa em **Na Pior em Paris e Londres** estabelece fronteiras entre os gêneros jornalismo literário e ficção literária. Chegamos a conclusão de que a obra se localiza na confluência do binômio através de movimentos pendulares que ora incidem para o realismo literário, ora para a literatura de ficção.

Destarte, no nosso primeiro objetivo, buscamos expor as características dialógicas do gênero jornalismo literário

e da literatura de ficção propriamente dita. Para tanto, evidenciamos o panorama histórico concernente ao binômio literatura e jornalismo, do mesmo modo que o movimento americano do *new journalism* da década de 1960, além das características elencadas por Felipe Pena acerca da produção narrativa jornalístico-literária. No nosso segundo objetivo, analisamos a obra denotando as fronteiras entre os gêneros literários, que a define como um romance prematuro do movimento do *new journalism* com traços de literatura de ficção.

Nossa pesquisa partiu da hipótese de que a obra em questão, mesmo contendo elementos rejeitados pelo jornalismo literário, caracteriza-se por ser material prematuro do movimento, se estabelecendo na confluência da ficção e da não ficção, sem perder valor em ambos os gêneros. Verificamos que a obra em questão antecede o movimento da década de 60, contendo elementos que a tangenciam do movimento, embora também possuindo características que a aproximam. Então, chegamos ao resultado de que a obra possui valor social, ao passo que também é produto da fabulação do autor, uma vez que se é destacado o tom social concernente a obra, tal qual o elemento ficcional. Portanto, um bem fronteiro entre a simbiose anteriormente mencionada.

Isto posto, verificou-se que a narrativa em **Na Pior em Paris e Londres** estabelece fronteiras – muitas vezes tênues, turvas e fluídas – entre a realidade social e a ficção literária através das confluências entre os elementos de denúncia

social, bem como as características factuais que estão atreladas a elementos ficcionais na obra. Consequentemente, buscamos enquadrar a obra na confluência dos binômios, afinal, como disse Aristóteles, o equilíbrio está no meio.

Portanto, os principais resultados deste estudo concernem aos elementos que trazem a obra as confluências entre a literatura de ficção e o jornalismo literário, principalmente ao que diz respeito ao realismo e ao tom social empregados na obra, bem como as características prematuras de **Na Pior** em relação ao movimento do *new journalism*.

Diante do exposto, é importante salientar que esse artigo se limitou a responder parcialmente as questões sobre a dicotomia, uma vez que preexiste a este estudo inúmeras discussões a respeito de Orwell, bem como sobre sua obra que compõe o *corpus* desse trabalho. Consequentemente, as pesquisas e discussões sobre tal tema também não se esgotam neste estudo, mas apenas contribuiu ao dar um novo fôlego e um novo ponto de vista em discussões prévias sobre o tema.

REFERÊNCIAS:

AUGUSTO, S. Posfácio. In: ORWELL, G. **Na pior em Paris e Londres**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012. Disponível em: <https://asdfs.com/1qhz1~pdfviewer>. Acesso em: 11 nov. 2022

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade** .9.ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2006. p. 27– 50.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul. 2004. p. 169 -191.

CRICK, B. **George Orwell: A Life**. London: The Sutherland House Inc. 1980. Disponível em: https://www.orwell.ru/a_life/Bernard_Crick/english/e_a-life_1. Acesso em: 11 de nov. de 2022.

FARIA, N. S. Jornalismo literário: um olhar histórico para o gênero e suas características. **Open Edition Journals** (2011). Disponível em: <https://journals.openedition.org/cp/210>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

FONTANA, M. Os limites entre fato e ficção: jornalismo literário em perspectiva. **Anais do EventoPG Letras 30 Anos**, v. 1, n. 1, p. 325-333, 2006.

GANCHO, C. **Como analisar narrativas**. 9.ed.. São Paulo: Ática. 2006.

JAMES, H. **THE ART OF FICTION**. Longman's Magazine, London, 1884. Disponível em: <http://virgil.org/dsw/courses/novel/james-fiction.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LIMA, E. P. **O que é livro-reportagem**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LONGLEY, R. Down and Out in Paris and London' Study Guide: George Orwell's account of social injustice. **ThoughtCo**. 09 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.thoughtco.com/down-out-paris-london-study-guide-4169589>. Acesso em: 04 maio 2022.

MEYERS, V. **George Orwell**. London: Macmillan, 1991.

MOTTA, L. G. Análise pragmática da narrativa jornalística. In: LAGO, C.; BENETTI, M. (Orgs).

Metodologia de pesquisa em jornalismo. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 143-167.

ORWELL, George. **The Road to Wigan Pier** (1937). Harmondsworth/New York, 2001.

ORWELL, G. **Na Pior em Paris e Londres** (1933). Tradução de Débora Isidoro. 1. ed. Jandira, SP: Tricaju, 2021.

PENA, F. **O jornalismo Literário como gênero e conceito. Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, 2006, p. 1-15. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/77311256385591019479200175658222289602.pdf>. Acesso em: 03 maio 2022.

SANTANA, A. L. **Jornalismo Literário. InfoEscola.** (s.d). Comunicação. Disponível em: <https://www.infoescola.com/comunicacao/jornalismo-literario/>. Acesso em: 03 de maio de 2022.

SEFERIN, Carolina. **Entre o jornalismo e a literatura: um estudo de Na pior em Paris e Londres, de George Orwell.** 2013, 82 f. TCC (Graduação). Curso de Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo. Departamento de comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/77213>. Acesso em: 12 set. 2022.

SIMÃO, M. **Jornalismo Literário como gênero: Evolução, Implicações e Características.** 2018, 66 f. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) –Universidade da Beira Interior, Covilhã, fevereiro de 2018. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/9463/1/6042_12664.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

SIMS, Norman. **The Literary Journalists.** United States. Ballantine, 1984. Disponível em: <https://normansims.com/>

wp-content/uploads/2014/04/The-Literary-Journalists.pdf.
Acesso em: 02 maio 2022.

A PROBLEMÁTICA DOS CORPOS PÓS-HUMANOS: FIGURAÇÕES DOS AUTÔMATOS EM NARRATIVAS FÍLMICAS DE FICÇÃO CIENTÍFICA

Gabriela Barbosa de Souto

Jeová Rocha de Mendonça

INTRODUÇÃO

Se o futuro da humanidade caminha para uma realidade cada vez mais informatizada e virtual, por que o ser humano deveria permanecer limitado à pele? Algumas narrativas de ficção científica abordam essa e outras questões ontológicas quando exploram a multiplicidade de formas e modos de vida em diferentes cenários e temporalidades.

Pensar nos dispositivos técnicos como extensões do corpo humano não parece ser uma ideia tão absurda quanto o *upload* da mente no ciberespaço, ou mesmo o seu *download* em um corpo ciborgue ou completamente inorgânico. Quanto mais as tecnologias da vida avançam, promovendo a superação dos limites impostos pelo orgânico, mais a humanidade se avizinha dos ciborgues, que são, por definição, híbridos de carne e máquina. Partindo deste pressuposto e considerando que, desde o século XVII, as máquinas podiam ser animadas, e os organismos, mecanizados, por que os últimos deveriam permanecer restritos a um corpo orgânico?

Aparentemente, a humanidade ainda se encontra longe desta transformação paradigmática. No entanto, na ficção, muitas vezes, deparamo-nos com o caminho inverso. Não é o homem que busca transcender suas limitações físicas e/ou temporais, impostas à sua condição humana/animal, e sim a máquina que, diante de uma pressuposta imortalidade, deseja se humanizar. Se a máquina deixa de ser máquina por fugir de sua programação, agindo de forma espontânea, como defini-la? De acordo com a filosofia cartesiana, que ainda permeia muitos dos estudos acerca da relação entre homem e máquina, o homem só pode ser definido enquanto tal pela sua capacidade de pensar. Sob este parâmetro, as máquinas, cuja capacidade lógica quase sempre se mostra superior à humana, podem se equiparar aos seus criadores?

Estas questões são exploradas pela ficção científica desde o seu primórdio, sendo possível encontrar relatos do conflito entre homens e máquinas desde a Antiguidade. A ficção científica pode ser definida como uma tentativa de especulação sobre a realidade e que, não raro, oferece novos paradigmas que relativizam as compreensões pré-estabelecidas fora da ficção (Causo, 2003). Em narrativas literárias, como **Frankenstein ou o Prometeu Moderno**, de Mary Shelley (1818), considerada, por muito tempo, como a obra inaugural do gênero, a relação entre homem/criado e o inumano/criatura é levada até as últimas consequências. Marcado no imaginário coletivo até os dias atuais, o mito do criador e da criatura foi renovado a partir do complexo de

Frankenstein (Asimov, 2010) e parece se repetir em diversas narrativas do gênero.

Ainda que não seja uma unanimidade, a maioria das máquinas antagonizam a humanidade, querendo controlá-la ou exterminá-la. Fora deste papel, elas só são encaradas como amigáveis quando obedientes. A autonomia é, por si só, motivo suficiente para desconfiar da natureza de seus duplos maquínicos. Com o intuito de analisar as figurações do pós-humano dentro da ficção científica, mais precisamente a partir da sua produção cinematográfica, este artigo procura reexaminar a categorização das formas de vida artificial que protagonizam o conflito entre homens e máquinas, particularmente as que são consideradas “inteligências artificiais puras”, refletindo também acerca da questão do corpo, que é tão presente nesta relação.

Com a publicação do **Manifesto Ciborgue**¹, de Donna Haraway (2016), o ciborgue, híbrido entre máquina e organismo, aparece como figura fundamental para compreender como a tecnologia interfere em todas as esferas da vida humana. A partir desta criatura de ficção, pensada enquanto mito político e irônico, Haraway (2016) analisa diversas dicotomias que reforçam políticas identitárias, propondo a ruptura destas fronteiras excludentes. O corpo do ciborgue surge como elemento de análise para se pensar o pós-humano dentro e fora da ficção. Pensando nestes corpos autômatos, identificáveis nas mais diversas produções artís-

¹ O texto original, *Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist-Feminism*, também conhecido como *A Cyborg Manifesto*, foi publicado em 1985 pela revista *Socialist Review*.

ticas do gênero, que trazem consigo uma divergência a respeito de sua natureza artificialmente construída, este artigo é fundamentado em um referencial teórico que contempla algumas temáticas, a saber: o pós-humano e os processos de desconstrução ontológica do corpo, com base nos estudos de Lúcia Santaella (2007a, 2007b); o cinema de ficção científica, apoiado nos apontamentos de Éric Dufour (2012), e a relação entre homem e máquina, dentro e fora de narrativas ficcionais, a partir de Donna Haraway (2016) e, especialmente, de Fátima Regis (2012), que propõe uma categorização de diferentes formas de vida artificial envolvendo robôs (inorgânicos), andróides (biológicos) e computadores (entidades).

Estas temáticas serão colocadas em constante diálogo não apenas entre si, mas com algumas das produções cinematográficas mais conhecidas do gênero da ficção científica, selecionadas para situar o leitor tanto sobre o debate almejado, quanto aos filmes que são, de fato, analisados mais detalhadamente. Para isso, o presente artigo irá explorar a representação fílmica de personagens pós-humanas, debatendo sobre as condições do corpo na ficção científica a partir dos filmes **O Homem Bicentenário** (1999), **Blade Runner** – o caçador de andróides (1982) e **O Fantasma do Futuro** (1995). Em cada um destes filmes, é possível analisar as máquinas de acordo com a categorização estabelecida por Fátima Regis (2012). Assim, os filmes serão analisados não em ordem cronológica, mas seguindo uma ordem tipológica destas formas de vida que desejam transcender a sua condição inumana, ou parte dela.

O CORPO, O CINEMA E A FICÇÃO CIENTÍFICA

As mutações pelas quais passa a humanidade, em especial aquelas que transcorrem pelo corpo, permitem-nos questionar se existe, de fato, uma alma humana (Tadeu, 2016). A dicotomia cartesiana que envolve o par “corpo” e “alma” pode ser extrapolada a partir da figura do ciborgue, criatura híbrida entre animal e máquina, que suscita muito mais indagações sobre a natureza humana do que sobre a natureza da máquina, obrigando-nos a repensar a própria subjetividade da existência do ser humano. Ainda segundo Tomaz Tadeu (2016), a homogeneidade do humano como a imaginamos é invalidada pela heterogeneidade que compõe o ciborgue.

Desde a publicação do **Manifesto Ciborgue** (Haraway, 2016), o ciborgue emerge como figura fundamental para compreender de que forma a tecnologia interfere em todas as esferas da vida na sociedade humana. Partindo desta criatura de ficção, a autora analisa diversas dicotomias (corpo e alma, organismo e máquina, natureza e cultura, etc.) que reforçam as políticas identitárias, propondo a ruptura destas fronteiras excludentes.

A relação entre organismo e máquina é vista por Haraway (2016) como uma guerra de fronteiras que coloca em xeque os lugares de (re)produção e de imaginação. O corpo do ciborgue, tão representativo do entrecruzamento de fronteiras, surge como elemento de análise para se pensar o pós-humano dentro e fora da ficção. Sem uma narrativa de origem, o ciborgue aparece como mito justamente no

(não) lugar onde a fronteira entre o humano e o animal é transgredida, demarcando afinidades entre as pessoas e demais seres vivos.

A partir da relação entre homem e máquina, torna-se cada vez mais difícil sustentar as dicotomias fronteiriças, ficando cada vez menos nítida a distinção entre quem faz e quem é feito. Para Haraway (2016), com as práticas de codificação cada vez mais recorrentes, os corpos biológicos têm se tornado dispositivos de comunicação. Considerando que, desde o século XVII, as máquinas já podiam ser animadas, e os organismos, mecanizados, por que os últimos deveriam permanecer limitados pela pele?

Nesta esteira, Lúcia Santaella (2007a), em **Pós-humano – por quê?**, aborda o papel transformador que a tecnologia tem sobre o corpo humano e a sua relação direta com a emergência do conceito de pós-humano, oriundo não só destas transformações como também da desconstrução das certezas ontológicas e metafísicas que se aplicam tradicionalmente às categorias de sujeito, subjetividade e identidade.

Desde meados do século passado, as sociedades complexas têm modificado a forma como vêm acumulando informações, o que implica a modificação das suas relações, sobretudo pela inserção cada vez mais presente de dispositivos tecnológicos em seu cotidiano e em seus corpos. A datar dos anos 1980, quando a Internet ainda era incipiente, a ficção científica, por meio de sua vertente do *cyberpunk*, já prenunciava a simbiose entre seres humanos

e máquinas por alteração genética, implantes de circuitos, invasão da mente, entre outras tecnologias que acabam por questionar a natureza humana.

Santaella (2007a) apresenta o movimento *cyberpunk* como um tipo de narrativa que tem a tecnologia como algo onipresente e ambivalente, podendo tanto prover meios de liberdade e prazer, quanto a escravização e a destruição da humanidade, somado a profundos questionamentos filosóficos sobre o que é ser humano, o que é a realidade, quais as fronteiras entre humanidade e tecnologia, entre outros. Estas questões levantadas pela literatura e pelo cinema fizeram com que os termos pós-humano, pós-biológico, biomaquinal e outros ganhassem corpo ao longo dos anos 1990. Para Santaella (2007a, p. 129), “a condição pós-humana diz respeito à natureza da virtualidade, genética, vida inorgânica, ciborgues, inteligência distribuída, incorporando biologia, engenharia e sistemas de informação”.

Não se pode mais afirmar que o corpo é composto unicamente de partes orgânicas, sendo constituído também por informações, imagens e tecnologia. Este mesmo corpo, onipresente e sem fronteiras, tem se tornado uma propriedade mutável, heterogênea e constantemente renovável e interpretável, como sugere Santaella (2007b) em **Figurações do corpo biológico ao virtual**. Neste artigo, a autora aponta alguns fatores para esta ubiquidade das questões do corpo nos debates contemporâneos, como: o deslocamento da identidade de um eu com a sua imagem corporal; a espetacularização do corpo nas mídias; os avanços biotecnológi-

cos; a exploração da maquinaria de diagnóstico médico e os processos de corporificação, descorporificação e recorporificação proporcionados pela virtualidade tecnológica.

Detendo-se nos processos de corporificação, descorporificação e recorporificação, que colocam em crise as crenças na manutenção dos limites corporais humanos, Santaella (2016) elenca algumas modalidades para essa nova antropomorfia do corpo híbrido, biocibernético: a) o corpo conectado nas redes, por meio de dispositivos que permitam mudanças nas relações entre corpo e mente: percepção, mentalização e reação imediata; b) o corpo dos avatares, imersão dada pela figuração gráfica que está presente no ciberespaço; c) o corpo da imersão híbrida, em que movimentos físicos se encontram com interfaces virtuais, sistemas interativos ou ambientes imersivos; d) o corpo na telepresença, em que operadores remotos recebem retorno sensorio mesmo a distância; e) o corpo na realidade virtual, último estágio da imersão do corpo que o usa como interface através do contato físico; f) o corpo de vida artificial, que emula o comportamento da vida biológica, passando por mutações, adaptações, evoluindo de forma inteligente.

Ao estabelecer tais modalidades, Santaella (2007b) o faz com base no trabalho artístico, uma vez que, para ela, são os artistas aqueles que prenunciam as mutações pelas quais o corpo humano passará. Essas mesmas modalidades podem ser aplicadas à ficção científica, pois, como afirma Denise Siqueira (2002), em seu artigo **O corpo no cinema de ficção científica**, o gênero não só registrou o deslocamento

do homem como centro do universo para um homem que questiona seu lugar no mundo, como também trouxe os elementos de reflexão sobre a dominação humana sobre todas as demais formas de vida, do espaço e do tempo.

A ficção científica, que emerge na literatura e se expande para outras artes, pode ser encarada como um território “do inumano, o humano alterado, protético, borgue [sic], robô, andróide, extraterrestre, etc., como destinação futura da mutação do humano” (Penna, 2008, p. 186). Ao explorar o imaginário tecnocientífico em suas narrativas, a ficção científica, por vezes, encontra-se cercada por uma aura profética, embora suas questões abordem muito mais as problemáticas do presente em que é criada. Dentro e fora do contexto cinematográfico, essa aura costuma abranger, entre outras coisas, intervenções tecnológicas nos corpos humanos e a criação de seres vivos artificiais semelhantes aos seus criadores, em aparência e/ou em inteligência, como nos casos de **Metrópolis** (1927), **O Exterminador do Futuro** (1984), **Matrix** (1999), **A.I. – Inteligência Artificial** (2001), **Ela** (2013), entre inúmeras outras narrativas.

Os filmes citados exploram o conflito entre a humanidade e a máquina. Em **Metrópolis** (1927), pela divergência de interesses na relação entre governo e trabalhadores que habitam distintos níveis da cidade, uma robô humanoide é transformada em um simulacro da protagonista Maria, para tomar o seu lugar e difamá-la entre os trabalhadores, incitando-os a uma rebelião. Já em **O Exterminador do Futuro** (1984), a inteligência artificial Skynet torna-se consciente e

encara a humanidade como uma ameaça, provocando uma guerra nuclear. Os poucos sobreviventes que fazem parte da resistência humana são liderados por John Connor. Para evitar que seu oponente saia vitorioso, Skynet envia um ciborgue ao passado para assassinar a mãe de Connor antes que ele seja concebido. De modo semelhante, em **Matrix** (1999), inteligências artificiais conscientes de si entraram em guerra com os humanos quando estes tentaram destruí-las. Tendo perdido a guerra, os humanos passaram a ser cultivados como baterias em casulos que absorvem sua energia para alimentar as máquinas que os mantêm presos a uma existência simulada.

Em **A.I. – Inteligência Artificial** (2001), não há um conflito direto entre máquinas e humanos, embora estes tenham o hábito de destruir algumas máquinas por temer serem superados por elas. Tampouco os androides têm autonomia por seguirem estritamente a sua programação. No entanto, David, a criança protagonista, lança mão de recursos subjetivos e não programados em busca de atingir seu objetivo: encontrar a Fada Azul e se tornar um “menino de verdade”. Em **Ela** (2013), Samantha, um sistema operacional, envolve-se amorosamente com Theodore, um humano. Esta relação passa por vários níveis, desde a empolgação com a novidade à frustração pelo desejo de um corpo físico que possa coexistir com Theodore, até a consciência de que viver entre os humanos é uma limitação para o seu processo de evolução. Samantha não morre, como as demais formas

de vida artificial citadas anteriormente, mas parte para a existência em um plano inacessível aos humanos.

Estas relações, em sua maioria hostis, culminam na destruição, morte ou condenação dos corpos tecnológicos, fazendo prevalecer, conforme aponta Siqueira (2002), uma moral coletiva intolerante à existência de um outro: híbrido. Corroborando Siqueira (2002), em **O cinema de ficção científica**, o cinema de ficção científica reflete o homem por meio das narrativas (Éric Dufour, 2011). Muitos filmes abordam a relação homem-máquina colocam em questionamento o estatuto de superioridade da espécie humana. Quando a máquina deixa de seguir sua programação original e ganha autonomia, ela mostra que não pode ser reduzida a um estatuto de objeto, como nos casos do computador HAL-9000, em **2001: uma odisseia no espaço** (1968), uma inteligência artificial sensível que, ao ver a si e a missão em risco, revela-se paranoica e perigosa, e do policial ciborgue Murphy, em **Robocop**: um policial do futuro (1987), ressuscitado pela OCP para inaugurar a linha ciborgue de luta contra o crime e só tem sua personalidade recuperada quando consegue burlar as diretrizes as quais o limitavam.

Ganhar autonomia ou tornar-se senciente não implica, necessariamente, a rebelião das máquinas, embora seja algo recorrente na maioria dos filmes. Se a máquina deixa, então, de ser máquina por fugir de sua programação, fazendo o que não se espera dela, como defini-la? Para Dufour (2011), é justamente neste momento que pode se ter, por tabela, a definição do que é o homem. Citando o autor de ficção

científica Philip K. Dick, Dufour (2011), “ser humano” é um modo de se estar no mundo: “se uma construção mecânica interrompe o curso do seu funcionamento habitual para vir em nosso auxílio, então imputar-lhe-emos reconhecidos um caráter humano que nenhuma análise dos seus transístores ou circuitos conseguiria desvendar” (Dufour, 2011, p. 142).

Tal caráter de humanização das máquinas quase sempre se dá em contraste com a desumanização dos homens, atribuindo às primeiras características próprias da subjetividade humana, como a emoção e o afeto, e deixando aos últimos a frieza e a falta de empatia com o outro, independentemente de quem (ou do que) ele seja. Se o homem é homem porque ele pensa, conforme o parâmetro usado pelo filósofo Descartes para distingui-lo dos demais seres vivos, como lidar com robôs, androides e computadores cuja capacidade de raciocínio supera a destes homens?

Apesar da criação de autômatos não ser uma novidade oriunda da ficção científica, estando presente em mitos envolvendo servos criados a partir de matéria inanimada ganhando vida através da magia, em tratados sobre pneumática e na construção de relógios mecânicos, é por meio dessa que eles ganham força no imaginário. No gênero, os seres criados artificialmente por magia foram substituídos por seres puramente tecnológicos depois da publicação, em 1920, de **A fábrica de robôs**, uma peça teatral de Karel Tchépek, que cunhou o termo “robô” pela primeira vez, referindo-se aos corpos humanoides explorados pelo “trabalho forçado”. Assim, o golem e a criatura monstruosa

de **Frankenstein** (1818), de Mary Shelley, viram-se substituídos por robôs, andróides e supercomputadores (Regis, 2012).

Segundo Fátima Regis (2012) em **Nós, ciborgues: tecnologias de informação e subjetividade homem-máquina**, a forma e a constituição bioquímica dos corpos de vida artificial não só são determinantes para suas capacidades sensorial e emotiva, como também são elementos fundamentais para a atuação (ou não) destes corpos no mundo humano. As narrativas que dão conta destes corpos mostram “a ambiguidade entre o fascínio com o ser criado e o temor da superioridade ou rebeldia da criatura, dramatizam a contração de futuro e passado: o sonho de emancipação e ‘progresso’, e os questionamentos sobre a origem e a evolução da humanidade” (Regis, 2012, p. 133-134).

A partir da análise das narrativas de ficção científica, detendo-se na literatura, Regis (2012) elabora uma classificação das formas de vida artificial construídas pela humanidade por meio de recursos tecnológicos. Assim, a autora trabalha com três figuras centrais: a do robô, ser de metal que possui ou não corpo humanoide; a do andróide, constituído de matéria orgânica, e a do computador, uma entidade sem corpo associada a uma ideia de racionalidade pura. Os duplos de metal quase sempre são inteligentes e/ou engraçados, tendo os mais diversos tamanhos, formas e funções. Alguns têm emoções e despertam a empatia humana, outros se rebelam e se tornam ameaçadores. Já no caso dos andróides, conforme é apontado pela autora, que

são feitos à imagem e semelhança do homem, eles têm como objetivo substituí-lo

[...] principalmente após a cibernética e a biologia molecular terem dissolvido as distâncias entre humanos e máquinas, as histórias passaram a destacar mais os esforços de androides que desejam se tornar humanos, desenvolvendo os dilemas morais e os recorrentes problemas de preconceitos e diferenças ontológicas adjacentes à questão (Regis, 2012, p.136).

Em contrapartida, os computadores dificilmente despertam qualquer tipo de simpatia. No momento em que robôs, androides e computadores são colocados como fronteiras do humano, eles questionam se o que define o ser humano é o seu corpo, sua constituição biológica, suas emoções, seu pensamento, a consciência de si, entre outros fatores. Como veremos adiante, é com certa frequência que encontramos narrativas em que essas formas de vida artificial sencientes desejam e buscam o reconhecimento de um estatuto de humanidade. Desejar é o primeiro indício da humanização das máquinas, então, por que negá-la?

OS CORPOS PÓS-HUMANOS E A CONSCIÊNCIA DE SI

Conforme discorremos anteriormente, a ficção científica aparece como um campo de experimentação em que é possível observar a complexa subjetividade da relação entre o homem e a tecnologia por ele construída. Esta relação quase sempre é permeada por conflitos que vão desde debates filosóficos *per se* a guerras nucleares, com graves consequências para todos os envolvidos.

Cruzando as modalidades de corpos digitais definidas por Lúcia Santaella (2007b), enfatizando os corpos de vida artificial, com os arquétipos do robô (de natureza mecânica), do androide (de natureza orgânica e artificial) e do computador (tido como inteligência artificial pura) com aqueles estabelecidos por Fátima Regis (2012), este artigo procura analisar as figurações do pós-humano dentro do cinema de ficção científica, partindo do pressuposto de que estes corpos autômatos são identificáveis nas mais diversas produções artísticas do gênero, trazendo consigo uma divergência acerca da sua natureza artificialmente construída. Dessa forma, propõe-se reexaminar o conceito de “inteligência artificial pura” ao analisar personagens dos filmes **O Homem Bicentenário** (1999), **Blade Runner – O caçador de androides** (1982) e **O Fantasma do Futuro** (1995) enquanto formas de vida artificial que desejam transcender a sua condição inumana ou parte dela.

O homem bicentenário

Dirigido por Chris Columbus, **O Homem Bicentenário** (1999) é uma adaptação de duas histórias: o conto homônimo escrito por Isaac Asimov, conhecido por criar as Leis da Robótica, e o romance **O Homem Positrônico**, baseado neste conto, de autoria de Asimov e Robert Silverberg. O filme conta a história de Andrew, um robô da série NDR fabricado pela *NorthAm Robotics*, que é adquirido pela família Martin para fazer trabalhos de manutenção doméstica. Ao conviver com a família, ele deixa de ser considerado uma propriedade e é estimulado, especialmente por Richard e

sua filha caçula Amanda, a desenvolver sua personalidade única.

A descoberta de seu desenvolvimento criativo, logo, fora da programação com a qual foi construído, deu-se quando Andrew quebra o brinquedo favorito de Amanda, decepcionando profundamente a garota. Este fato fez com que o robô se sentisse afetado e procurasse, espontaneamente, uma forma de se redimir. Ao aparecer com uma réplica do brinquedo esculpida por ele mesmo em madeira, Richard percebe que o robô é diferente e o leva até a *NorthAm Robotics* para descobrir se a criatividade faz parte de sua programação normal ou se é uma particularidade desenvolvida por Andrew.

Ao apontá-lo como uma falha na produção da série NDR, o CEO da empresa tenta reavê-lo, alegando que esta poderia ser a primeira de inúmeras falhas, que poderiam representar um risco para a família. Ao voltar para casa com Andrew, Richard o incentiva a desenvolver sua personalidade e aprender tudo aquilo que, até então, era exclusivo da humanidade. Outra mudança de paradigma acontece quando Amanda, já crescida, advoga em favor de Andrew para que ele fique com o dinheiro oriundo da venda dos relógios mecânicos construídos por ele. Neste ponto, não só a matriarca da família, Rachel, como o próprio Richard, questionam que uso um robô teria para o dinheiro, com que ele gastaria se ele é autossuficiente e não precisa de bens materiais, algo tão significativo em uma sociedade capitalista.

Ao ter uma conta no banco, Andrew se distancia cada vez mais de sua origem maquínica. A sensibilidade inata e o conhecimento adquirido pelos anos de leitura e apreciação da arte fizeram com que Andrew desejasse ser livre. Ao expressar seu desejo a Richard, o robô se vê banido de seu convívio, ganhando a tão desejada liberdade em detrimento do convívio com a família da qual sempre fez parte.

Posteriormente, com o falecimento de Richard e o envelhecimento aparente de Amanda, Andrew percebe que todos a quem se afeioou acabarão morrendo. Com isso, ele parte em uma jornada em busca de outros robôs da série NDR para descobrir se mais algum desenvolveu o mesmo tipo de sensibilidade que ele. Quase 20 anos depois e sem sucesso, Andrew encontra Galatea, uma robô muito parecida com ele e que pertence a Rupert Burns, filho do designer original dos robôs NDR. Galatea, ao contrário da primeira impressão de Andrew, tem um chip de personalidade, fazendo com que ele continue sendo único. Burns quer seguir o legado do pai e construir robôs com aparência humana. Andrew, que já tinha financiado algumas modificações faciais que lhe permitissem expressar suas emoções, patrocina a pesquisa de Burns para se tornar parecido fisicamente com um ser humano.

Ao voltar para casa com um novo corpo, ele não é reconhecido por Amanda. Tampouco ela é reconhecida por Andrew, por estar tão envelhecida. Portia, sua neta, é idêntica à avó quando jovem e acaba sendo o último vínculo de Andrew à família Martin depois que Amanda falece. Sem

conseguir chorar por sua enorme perda, Andrew decide se tornar, de fato, humano. Nisto, recorre novamente a Burns para juntos fabricarem órgãos biomecânicos que lhe permitam sentir, fisicamente.

O primeiro corpo de Andrew era completamente inorgânico, autoconsertável e carregava consigo um cérebro positrônico. Este corpo não envelhece e não morre, ao contrário do corpo humano, que contrasta com ele através das gerações da família Martin. Quando ele não consegue encontrar um semelhante, decide por carregar uma aparência humana, para que se sentisse mais próximo de seus entes queridos. Este segundo corpo não tem órgãos ou terminações sensoriais que permitam a Andrew sentir fisicamente.

Quando sente inveja de Portia por não conseguir chorar pela morte de Amanda, Andrew faz uma nova modificação no corpo, o que lhe permite chorar, sentir fome e até mesmo ter relações sexuais. A única coisa que permaneceu inalterada foi o seu cérebro positrônico, e isso foi o que o impediu de conseguir o reconhecimento do Congresso Mundial, o qual alegou que a sociedade consegue aceitar a existência de uma máquina eterna entre eles, mas não um homem imortal.

Assim, Andrew se vê obrigado a modificar sua última peça original, para ser reconhecido como humano e poder se casar com Portia. Ao injetar sangue em seu corpo, Andrew começa a envelhecer junto com Portia. Este quarto corpo de Andrew simula completamente o corpo orgânico, dando-lhe as mesmas limitações físicas de um ser humano, tornando-se

tão precíval quanto o seu criador. Anos depois, em seu leito de morte, Andrew parte sem saber que o reconhecimento que tanto desejou foi atendido, sendo, a partir de então, reconhecido como homem e como máquina.

Ao contrário da ambição humana pela imortalidade, Andrew escolheu ficar limitado à pele ao tornar seu corpo um suporte precíval para sua existência. Ao longo do filme, o corpo robótico passa por uma série de transformações que rompem com as fronteiras até então bem estabelecidas entre a máquina, subalterna, e o humano. Seu medo em substituir o cérebro positrônico e, com isso, perder sua identidade, foi superado pelo desejo de “morrer como um homem a viver por toda eternidade como máquina” (O Homem Bicentenário, 1999).

Blade runner – o caçador de andróides

O filme, dirigido por Ridley Scott, é uma adaptação do romance **Sonham andróides com ovelhas elétricas** (1968), de autoria de Philip K. Dick, um dos mais representativos autores da chamada nova onda da ficção científica. No filme, o mundo se encontra destruído depois de uma guerra que extinguiu a natureza e os animais, deteriorando aos poucos a humanidade que ali tentava sobreviver. Assim, a colonização espacial se tornou uma alternativa para quem tinha dinheiro e genes saudáveis.

A narrativa fílmica acontece em Los Angeles, no ano 2019, cidade onde se localiza a sede da empresa *Tyrell Corporation*, que fabrica andróides para, entre outras coisas, ex-

plorar o espaço e construir as colônias fora da Terra. A *Tyrell* vem desenvolvendo modelos cada vez mais semelhantes aos seres humanos, com o diferencial de serem mais ágeis, mais fortes e inteligentes que estes. Os androides, conhecidos como replicantes, foram proibidos de permanecer na Terra depois de terem se rebelado contra o sistema que os escravizava. Uma força-tarefa especial da polícia foi criada para lidar com os replicantes ilegais, mas essa era uma missão cada vez mais penosa diante da dificuldade de identificar quem era ou não um replicante, sendo necessário o uso do teste psicológico Voight-Kampff, que, até então, conseguia detectar fisicamente os níveis de empatia dos sujeitos a ele submetidos quando feitas perguntas sobre animais.

Um grupo de replicantes do modelo mais recente, Nexus-6, foge para a Terra em busca de encontrar seu criador, Eldon Tyrell, com o intuito de conseguir mais tempo de vida. Por superarem os humanos em diversos níveis, os replicantes passaram a ter uma espécie de sistema de segurança (para os humanos), que limitava seu tempo de vida em apenas quatro anos. Este tempo foi estabelecido após perceberem que, passado esse período, os replicantes começavam a criar emoções genuínas, o que seria um impeditivo para diferenciá-los dos seres humanos.

Para aposentar os replicantes fugitivos, o agente afastado Rick Deckard é convocado, e, a partir disso, acompanhamos a sua perseguição aos remanescentes do grupo inicial: Leon, replicante de combate/carregador; Zhora, modelo de prazer reprogramada para ser uma assassina política; Pris, modelo militar/de prazer, e Roy,

que fazia parte do programa de defesa colonial e líder do atual grupo. Ao longo da caçada aos andróides, vários questionamentos são apresentados mediante a inversão de papéis dos personagens. Os replicantes, máquinas humanizadas que desejam mais tempo de vida, opõem-se diametralmente aos humanos, que se maquinizam ao serem frios e pouco (ou nada) empáticos com o seu outro.

A soturna Los Angeles, tão diversa em sua população, sedia os diversos fabricantes dos componentes dos corpos andróides. O avanço biotecnológico, estimulado pela criação de réplicas perfeitas dos animais já extintos, é o responsável pela criação dos replicantes que, ao contrário dos animais-máquinas que são cobiçados e admirados, são rejeitados pelo medo e pelo estranhamento causados pela proximidade com o humano de verdade. Máquinas que sangram, choram e amam podem representar a superação do homem no seu lugar autoimposto no mundo.

Os autômatos e os monstros são colocados na civilização ocidental como algo que é concomitantemente familiar e estranho (Mattos, 2009). O medo de serem dominados pelas máquinas, o que leva ao prazo de validade e ao extermínio daquelas que fogem à programação, representa as formas de “separação entre o homem e seu produto, que tornados independentes e desumanizados voltam-se contra ele” (Mattos, 2009, p. 81). Ao confrontar seu criador, Roy se vê diante da frustração de não ter o seu desejo realizado, não sendo possível reverter a limitação do tempo de vida. O destino do replicante se mostra o mesmo

de qualquer outro ser vivo: a morte. Ele mata seu criador, entretanto, em seus momentos finais, opta por salvar Deckard, com quem trava uma intensa batalha. Deckard se torna, assim, o legado de Roy, já que este não quer que sua vida caia no esquecimento, como lágrimas na chuva.

O fantasma do futuro

Dirigido por Mamoru Oshii, o filme de animação japonesa, que foi grande inspiração para **Matrix** (1999), é a primeira das várias adaptações, para diferentes mídias, do mangá **Ghost in the Shell**, criado por Masamune Shirow. Esta narrativa *cyberpunk* se passa no Japão de 2029, onde o avanço da tecnologia permite que o corpo humano seja quase inteiramente aprimorado com partes cibernéticas. Neste cenário, a ciborgue Major Mokoto Kusanagi recebe a missão de capturar um *hacker* que está invadindo e dominando a mente de outros ciborgues com alma.

Pelas definições apresentadas na própria narrativa, os ciborgues seriam corpos completamente construídos, exceto pela presença de um cérebro humano inserido em um crânio de titânio, como é o caso da Major. Uma das cenas mais emblemáticas do filme mostra o corpo dela sendo formado por várias camadas de peças sintéticas e fluidos que não sabemos se são orgânicos ou não. Não fugindo da dicotomia cartesiana, o que lhe confere humanidade é justamente sua alma, que permanece humana.

O *hacker*, conhecido como Mestre dos Fantoques, vem atuando por muito tempo quase sem deixar rastros.

Sua última atividade consistiu na invasão do corpo da intérprete do Ministro das Relações Exteriores, e imaginam que seu objetivo seria o de assassinar pessoas importantes. A *Megatech Body*, empresa que construiu o corpo da Major e é suspeita de ter conexões estreitas com o governo, foi hackeada e montou um corpo sem registros que, ao fugir, foi atropelado por um caminhão. A cabeça e o tronco despedaçado deste corpo, semelhante ao da Major, estão sob a posse do Setor 9. Representantes do Setor 6 chegam ao local para confirmar a identidade do corpo e a presença do Mestre dos Fantoques dentro dele.

Burlando o esquema de segurança que devia deixá-lo desativado, o *hacker* fala pela primeira vez, revelando que se reconhece como uma forma de vida autônoma e que, por esta razão, deseja asilo político. Acusado de ser um programa de autopreservação, o Mestre dos Fantoques lança uma série de indagações que acertam o ponto nevrálgico das fronteiras entre homem e máquina ao argumentar que, se sua existência é questionável por não ter como prová-la, a do ser humano o é igualmente.

De codinome Projeto 2501, o Mestre dos Fantoques, que não é uma inteligência artificial, define-se como uma forma de vida que nasceu no mar de informações. Ele tem seu invólucro roubado de dentro do Setor 9 por um agente do Setor 6 que usava trajes de termo-camuflagem. Atenta às movimentações suspeitas, Major e sua equipe estão de prontidão para seguir e recuperar o corpo perdido. Seu objetivo individual é conseguir se conectar ao Mestre dos

Fantoches para descobrir se ele possui ou não uma alma – algo que ela questiona sobre si mesma algumas vezes ao longo da narrativa.

Invadindo sozinha um prédio abandonado onde o carro que carrega o Mestre do Fantoches está escondido, Major é atacada e tem seu corpo quase completamente destruído, não fosse a chegada de seu parceiro Batou, que, além de salvá-la, ajuda-a a se conectar com o Mestre. Uma vez estabelecida a conexão, ele explica que foi criado pelo Setor 6 como um programa de espionagem industrial e manipulação de dados. Na medida em que ia invadindo as redes, foi tomando consciência de sua existência. Apesar disso, ele ainda se considera incompleto por não ter os processos mais básicos dos organismos vivos: a reprodução e a morte.

Sua ida até o Setor 9 foi deliberada para que conseguisse falar com a Major e lhe propor uma fusão, por considerá-la parecida com ele. Assim, ela teria todas as capacidades dele e ele, ao existir fora das redes, poderia morrer. A ideia do Mestre dos Fantoches é a de que, ao se fundirem, ultrapassariam as fronteiras ao elevar suas consciências a um nível mais alto e fariam parte de todos os seres. Enquanto isso, os atiradores do Setor 6 se aproximam do prédio para destruir os cérebros do Mestre e da Major, encobrendo os rastros do Projeto 2501. Uma missão que foi frustrada pela conexão e pela presença de Batou, que, ao proteger o corpo da Major, reduziu os danos sofridos por

ela, que manteve sua cabeça intacta enquanto o corpo do Mestre dos Fantoques foi completamente destruído.

Se os corpos biológicos são dispositivos de comunicação (Haraway, 2016), que fazem a dobra em extensões tecnológicas e virtuais que lhe permitem ter experiências dentro e fora destes corpos (Santaella, 2007b), o Mestre dos Fantoques não parece ingênuo em seu desejo de sair das redes e se corporificar através da fusão com alguém que ele considere seu semelhante. Ao se fundirem e se reproduzirem nas redes, o Mestre e a Major solucionarão suas questões primordiais de identidade ao se colocarem sob as mesmas condições da natureza animal, eliminando a barreira que os separa da humanidade ao mesmo tempo em que criam novas fronteiras ao se tornarem um ser completamente diferente de tudo que era conhecido até então.

Ao despertar na casa de Batou, com sua cabeça acoplada a um corpo de criança, a Major descobre que a fusão foi bem-sucedida. A pessoa que interage com Batou não é nem a Major, nem o Mestre dos Fantoques, mas uma combinação de ambos. Se, tal qual uma criança, que ela aparenta ser agora, ela agia sem grande autonomia até mesmo por questionar sua identidade (teria ela uma alma de verdade por ter um cérebro humano, ou teria ela um cérebro cibernético capaz de gerar uma alma própria?), estando fundida com o Mestre, ela não tem mais dúvidas. Se, ao sair da casa de Batou, ela se questiona para onde deve ir, tem como resposta do Mestre a vasta rede sem limites a ser explorada por ambos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao categorizar as formas de vida artificial como robôs, andróides e computadores, Regis (2012) sugere que as duas primeiras têm características físicas e emocionais antropomórficas, corporificando-se e recorporificando, enquanto a última não poderia ser categorizada da mesma forma, uma vez que sua racionalização extrema (associada à insensibilidade) e sua descorporificação a afastam do homem e a aproximam do divino. Diante das figurações do pós-humano expressas pela ficção científica, representadas pelos filmes analisados, questionamos: é possível repensar as categorizações feitas por Santaella (2007b) e Regis (2012)?

Em **O Homem Bicentenário** (1999), a questão do corpo é central. Andrew começa sua existência como um robô programado para servir uma família. Espontaneamente, o robô ganha emoções e criatividade, escapando de sua programação inicial que não previa estes tipos de capacidades. Ao se tornar um ser sensível, Andrew não pode mais ser considerado um robô, pois seus semelhantes são diferentes, tampouco pode ser considerado humano, visto que seu corpo ainda é mecânico e lhe propicia a imortalidade. Temendo perder todos os seus entes queridos e viver uma existência eterna e solitária, Andrew passa por uma série de transformações físicas (de robô a andróide e de andróide a humano) que lhe permitam compartilhar da mesma condição precíval dos seres humanos.

Os replicantes de **Blade Runner – o caçador de andróides** (1982) apresentam a mesma falha de programação

de Andrew: com o decorrer do tempo, passam a desenvolver emoções por conta própria. Mas, ao contrário deste, não desejam a condição humana, visto que, intelectual e fisicamente, já são superiores aos humanos. Tornar-se igual ao homem seria retroceder a um avanço já conquistado, uma vez que testemunharam feitos que jamais estarão ao alcance da humanidade. Os replicantes lutam por igualdade. Fizeram isso ao se rebelarem contra aqueles que os escravizaram, e o fizeram agora ao arriscarem tudo para enfrentar o seu criador em busca de mais tempo de vida.

Em **O Fantasma do Futuro** (1995), tem-se uma situação semelhante à dos replicantes. O Mestre dos Fantoques não se reconhece como uma inteligência artificial pura, programada por um ser humano, vendo a si mesmo como uma forma de vida autônoma que tem consciência de si e que deseja o reconhecimento do outro, no caso da humanidade, para que possa continuar existindo. Mas não só isso: ele busca um sentido em sua existência ao procurar alguém que ele percebe como semelhante, a Major, para se fundir e, a partir deste acontecimento, seguir o mesmo ciclo de vida da natureza: nascer, crescer, reproduzir e morrer. Ao deixar de existir sem um corpo, ele busca estar sob a mesma condição que os humanos, passível da morte, mas deixando na rede uma espécie de herança genética, sem deixar realmente de existir. Assim como Andrew, o Mestre dos Fantoques deseja escapar da imortalidade.

Repensar os paradigmas da humanidade é uma das possibilidades que a ficção científica oferece. Os corpos

digitais dos artistas considerados por Santaella (2007b) não só dialogam com o gênero, como são explorados por ele há muito tempo. O mesmo acontece com os robôs, os andróides e os computadores, conforme caracterizados por Regis (2012), embora pareçam fazer um caminho contrário, querendo sair da ficção para se tornar realidade.

Analisar a problemática dos corpos pós-humanos da ficção científica a partir dos filmes elencados nos faz refletir sobre como os processos de corporificação, descorporificação e recorporificação são voláteis e intercambiáveis. Ao reexaminar o robô, o ciborgue e o andróide, a questão do corpo parece estar bem definida, sendo este um elemento determinante para caracterizar as personagens e suas motivações individuais. No entanto, no caso da “inteligência artificial pura” observada, essa questão se torna mais complexa, uma vez que ela própria não se reconhece como uma inteligência artificial, identificando-se como uma forma de vida autônoma nascida do mar de informações contido nas redes.

O Mestre dos Fantoches não se antropomorfiza ao se fundir com um corpo ciborgue, mas se animaliza para seguir a natureza de tudo aquilo que tem vida. Assim, ele, enquanto forma de vida autônoma e artificial, se distancia do humano ao reafirmar a sua identidade, bem como se distancia do divino, ao negar para si mesmo a eternidade.

REFERÊNCIAS

2001: UMA ODISSEIA NO ESPAÇO. Direção Stanley Kubrick. Estados Unidos, Reino Unido: Metro-Goldwyn-Master, 1968.

A.I. – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL. Direção Steven Spielberg. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures e DreamWorks Pictures, 2001.

ASIMOV, I. **Os robôs, os computadores e o medo.** In: ASIMOV, Isaac et. al. **Histórias de Robôs.** Tradução de Milton Persson. – Porto Alegre: LP&M, 2010 (Coleção LP&M POCKET; v. 417).

BLADE RUNNER. Direção Ridley Scott. Estados Unidos: Warner Home Video, 2007. DVD Triplo Edição Especial.

CAUSO, R. de S. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950.** – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUFOUR, É. **O cinema de ficção científica.** Tradução Marcelo Feliz. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2012.

ELA. Direção Spike Jonze. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2013.

GHOST IN THE SHELL. Direção Mamoru Oshii. Japão: Bandai Visual Company, 1995. (83 min.)

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue:** as vertigens do pós-humano. Tradução Tomaz Tadeu – 2.ed., 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

O HOMEM BICENTENÁRIO. Direção Chris Columbus. Estados Unidos, Canadá: Buena Vista Pictures e Columbia TriStar Filme Distributors International, 1999.

MATRIX. Direção Lilly Wachowski e Lana Wachowski. Estados Unidos, Austrália: Warner Bros. Pictures, 1999.

MATTOS, M. Blade Runner: o elogio do simulacro. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, vol. 3, n. 2, Cachoeira, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/230628985.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

METRÓPOLIS. Direção Fritz Lang. Alemanha: Parufamet, 1927.

O EXTERMINADOR DO FUTURO. Direção James Cameron. Estados Unidos, Reino Unido: Orion Pictures, 1984.

PENNA, J. C. **As máquinas utópicas e distópicas**. In: Mutações. Organizado por Aduino Novaes – Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008, pp. 185-215.

ROBOCOP – O POLICIAL DO FUTURO. Direção Paul Verhoeven. Estados Unidos: Orion Pictures, 1987.

REGIS, F. **Nós, ciborgues: tecnologias de informação e subjetividade homem-máquina**. Curitiba: Champagnat, 2012.

SANTAELLA, L. Pós-humano – por quê? **REVISTA USP**, São Paulo, n.74, p. 126-137, agosto 2007a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13607/15425>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTAELLA, L. Figurações do corpo biológico ao virtual. **Interin (UTP)**, v. 1, p. 4-19, 2007b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=504450757004>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SIQUEIRA, D. da C. O. O corpo no cinema de ficção científica. **Logos**, [S.l.], Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 51-59, jan. 2015. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj>.

br/index.php/logos/article/view/14721. Acesso em: 15 ago. 2020.

TADEU, T. Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano. *In*: TADEU, Tomaz (org.). **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Tradução Tomaz Tadeu – 2ed., 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA REVELADAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO: UM ESTUDO À LUZ DA PESQUISA NARRATIVA

Aniele da Conceição Neves

Sandra Maria Araújo Dias

Julienne Paiva de Araújo Osias

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, as narrativas se inserem em pesquisas de cunho (auto)biográfico nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada (LA). Em LA, estes estudos centram-se em reflexões sobre diversas temáticas, como letramento, agir docente, identidade profissional na formação (inicial e/ou continuada) de professores de línguas (estrangeiras), dentre outras. Centrado na escrita como elemento identitário de formação (Kleiman, 2005, 2007), este estudo tem como objetivo analisar autobiografias produzidas por professores iniciantes à luz dos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000; Connelly; Clandinin, 2004; Clandinin, 2007).

Para realizar esta investigação, discorreremos sobre a pesquisa narrativa por meio de um olhar investigativo sobre narrativas produzidas por três professores iniciantes. O presente estudo será desenvolvido a partir dos dados

coletados na disciplina de Estágio Supervisionado (ES) ofertadas para os discentes dos cursos de Licenciatura em Letras-Inglês, na modalidade de Educação a Distância (EaD) de uma universidade pública no nordeste brasileiro. Os textos produzidos são resultados de uma busca por práticas diferenciadas de letramento docente centradas em narrativas de formação (Josso, 2004) e histórias vividas/interpretadas por professores (Clandinin; Connelly, 2000; Clandinin, 2007; Mello, 2005, 2012; Reichmann, 2009). O interesse em discutir o construto teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa surgiu a partir de leituras realizadas durante a execução da aprovação de um Projeto de Iniciação Científica, no qual uma das autoras desta pesquisa era bolsista.

Este estudo norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: de que maneira as histórias são construídas nas narrativas produzidas por uma professora iniciante na disciplina de Estágio Supervisionado I, do Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD)?

Quando falamos de Estágio Supervisionado, automaticamente, correlacionamos a teoria com a prática. Na concepção de Pimenta e Lima (2012), o objetivo central do estágio é unir a teoria com a prática observada em campo. Neste contexto, o estagiário irá se deparar com uma realidade educacional, na qual vai perceber que, para alcançar resultados positivos, não basta apenas fazer repetições das práticas aprendidas em aula e que a prática como imitação de modelos pode não ser funcional para todos professores em

formação, pois a repetição desses modelos está diretamente ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Nesse sentido, o estagiário deve refletir sobre como construir seu perfil profissional e desenvolver sua própria prática, espelhando-se naqueles que foram seus modelos.

Pimenta e Lima (2012) explicam que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, e isso dá a oportunidade de os mesmos reverem suas concepções sobre o ensinar e o aprender. Reichmann (2012) considera que o estágio é o “entrelugar socioprofissional”, porque o estagiário está em constante movimento da universidade para a escola campo, internalizando novos saberes e compartilhando experiências.

Consideramos que o estágio, nos cursos de formação de professores, é um momento de iniciação profissional tanto para o professor iniciante como para quem já tem experiência com a docência. O estágio pode ser considerado a fase inicial de experiência docente em um curso de Licenciatura, possibilitando, na prática, que o professor iniciante exerça a profissão escolhida por ele. Ou seja, nos cursos de Licenciatura, trata-se de um momento de preparação e inserção no ambiente escolar para conhecer e compreender a realidade de uma escola no seu contexto administrativo e pedagógico, partindo da fase de coleta de dados até a

regência. Porém, para os professores que já atuam em sala de aula, o estágio pode se configurar como um período de ressignificação do trabalho e de aquisição de saberes docentes. Conforme postula Pimenta (2004, p. 99), é uma oportunidade de construção da identidade profissional por meio da prática docente. Para que isso ocorra, é necessário percorrer um longo caminho, repleto de aprendizagens teóricas para chegar à dimensão prática; nessa dimensão, é possível perceber a aplicação de saberes construídos ao longo do curso.

Dito isso, este estudo pretende analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico, produzido por uma professora iniciante (estagiária) à luz dos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa Narrativas, na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD) da UFPB. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) demonstrar a forma de organização do ES no Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD) da UFPB; b) verificar o percurso de formação de um professor iniciante (estagiária), inscrito no relato autobiográfico, produzido na disciplina de ES do referido curso; c) identificar as histórias construídas nesse relato autobiográfico.

A partir da pesquisa realizada, parece possível problematizar o papel da narrativa e do pesquisador narrativo nos cursos de formação de professores de línguas (estrangeiras), potencializando as histórias vividas e contadas. Neste estudo sobre histórias de vida, (re)vividas

e (re)contadas, sublinhamos a relevância do ES como território de profissionalização docente, problematizando a escrita e a formação socioprofissional, como também reforço à importância da investigação sobre (re)construções identitárias com foco em narrativas produzidas na disciplina de Estágio Supervisionado I da UFPB.

Assim, além da introdução, este trabalho está organizado nas seguintes seções: Referencial Teórico, no qual serão apresentados os conceitos, características e justificativas acerca da formação de professores e ensino de línguas estrangeiras, do estágio supervisionado e da pesquisa narrativa; Metodologia, seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados neste estudo; Histórias inscritas no relato autobiográfico de Maria, que remete a uma análise detalhada dos dados desta pesquisa; Considerações Finais, seção que apresenta a nossa conclusão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUAS (ESTRANGEIRAS)

Ao tratarmos da formação de professores de LE, devemos obrigatoriamente fazer uma reflexão dos desafios acerca das competências exigidas para a sua atuação, pois formar cidadãos críticos não é tão simples, e a aprendizagem de um idioma não se limita apenas a razões culturais. Entender e falar outro idioma passaram a ter razões financeiras e estratégicas, desde que o avanço da tecnologia favoreceu a diversidade linguística, de modo que a interação entre as

pessoas contribuiu com o crescimento pessoal e profissional, Segundo Rocha e Basso (2008):

Deve-se “lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, capazes de atuar na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e deseju crescimento pessoal e profissional” (*op.cit.*, p. 8).

Trazendo as concepções dos autores para o ensino de LE, a luta para cumprir o propósito da educação é obrigatória e constante. Não é de hoje que são desenvolvidas constantemente técnicas e teorias de ensinar e de aprender uma LE em diversas instituições, portanto, a formação de professores nesta área requer o conhecimento profundo de competências e métodos eficazes na sua atuação.

O curso de Letras Língua Inglesa (EaD) da UFPB, por exemplo, engloba o domínio de variadas áreas de conhecimento essenciais no processo de formação, e a competência linguística é a mais exigida quando se trata do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois o domínio linguístico torna o profissional competente e valorizado no seu meio social. Assim como o domínio linguístico, ter domínio da tecnologia é essencial para utilizar como ferramenta fundamental no processo de formação, pois intensifica ainda mais o aprendizado da língua estrangeira. Assim, os referidos autores afirmam:

Em uma sociedade marcada pela diversidade linguística, como também pelo “constante surgimento de novas tecnologias e meios de comunicação, que

redimensionam a relação entre pessoas e povos, intensifica-se a busca por diversificados tipos de conhecimento, dentre eles, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua” (Rocha; Basso, 2008, p. 16).

De acordo com os autores, o surgimento constante de novas tecnologias intensifica a busca por diversificados tipos de conhecimento, ou seja, a tecnologia nos traz diversas formas de aprender uma LE e, muitas vezes, sem sair de casa, seja por navegadores, aplicativos, games, entre outros. Assim, torna-se uma estratégia que muitos professores de línguas utilizam para intensificar a aprendizagem de seus alunos. Desta forma, é necessário que, durante a formação de professores de LE, haja um casamento do domínio linguístico e tecnológico. É por isso que os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação deixam clara a importância da aprendizagem de língua estrangeira na formação de professores, porque é por meio deste domínio linguístico que o professor poderá, mediante o discurso, aumentar a autopercepção de seus alunos, de modo que o aprendizado da LE proporcionará diversas possibilidades de agir na sociedade. É o que afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p. 15).

Porém, esse engajamento não é tão simples, pois a formação do profissional em línguas estrangeiras demanda um bom tempo. Para isso, é necessário haver dedicação e esforço, pois muitos embarcam no curso porque têm vocação, outros porque acham interessante, entre outros motivos pessoais. Não basta apenas ter interesse de se tornar “professor”, tem que ter certeza, pois um professor de LE tem um amplo caminho literário e cultural para explorar, e é por isso que muitos ficam pelo caminho e só conseguem a formação tão desejada aqueles que se dedicaram a aprender a importância das línguas estrangeiras na educação para seu crescimento profissional e pessoal.

A formação de professores se dá pelo aprofundamento de seus conhecimentos em todos os componentes curriculares do curso de Letras, os quais envolvem muitas leituras/histórias, escritas, análise cultural, evolução da língua, entre outros. É por isso que, durante o curso, são indispensáveis as indagações sobre as didáticas e metodologias aplicadas ao ensino de LE, pois, por meio desses debates, entendemos a importância e a eficácia dos processos linguísticos durante a nossa formação enquanto discentes. Com isso, é necessário que o período cursado até sua formação tenha sido eficaz, capacitando-o para, quando exercer sua profissão, lembrar que o ensino da língua não se resume apenas a gramática e teoria e que, ao exercer o seu papel como professor, não deve fazer com que os alunos adquiram somente técnicas espontâneas de memorização, e sim uma prática dinâmica, rica em aprendizagem. Portanto, sua atuação em sala de

aula deve estar próxima ao que exige o mercado de trabalho e a sociedade em geral. Para isso, almejam-se mudanças nas metodologias e ações que promovam maior qualidade nos cursos de licenciatura, podendo, assim, formar professores de línguas estrangeiras mais competentes e valorizados.

A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil se dá pela necessidade de garantir à sociedade uma educação globalizada, na qual o indivíduo possa interagir com diversas partes do mundo. Assim, a era digital no século XXI, em termos de redes sociais e inovações tecnológicas, além das relações culturais, políticas e sociais, potencializou o crescimento do comércio e da economia global e, com isso, aumentou gradativamente a interação com o mundo lá fora, favorecendo aqueles que já falam um segundo idioma e aumentando cada vez mais a necessidade da aquisição de uma segunda língua, estando no topo o Inglês e o Espanhol. Neste sentido, o aprendizado de línguas estrangeiras é fundamental para a expansão do crescimento pessoal e profissional. A verdade é que o ensino de LE requer foco na formação de professores e qualidade nos cursos de licenciatura, pois a realidade do Brasil é um conhecimento muito abaixo do esperado pelas autoridades e instituições. De acordo com a “Pesquisa Data Popular: Brasil em Perspectiva 2013”, o quadro abaixo mostra que, no Brasil, apenas as pessoas de classe média alta possuem maior conhecimento na língua inglesa, tendo aprendido, possivelmente, por meio de cursos particulares ou sozinhas, de acordo com a idade.

Quanto ao nível básico, representado na imagem abaixo, podemos dizer que se concentra, em sua maioria, nas escolas públicas, onde o ensino de LE não é tão valorizado. A frequência de uso das habilidades linguísticas, também representada na imagem, faz-nos ter noção do tamanho do desafio que é ser professor de línguas estrangeira no Brasil.

Figura 1 – Conhecimento da Língua Inglesa no Brasil



Fonte: Pesquisa Data Popular: Brasil em Perspectiva 2013. Imagem disponível em: <https://www.thecamp.com.br/porque-95-brasileiros-nao-falam-ingles/>

As escolas brasileiras oferecem o ensino de Inglês e Espanhol nas instituições públicas e privadas, no intuito de proporcionar habilidades linguísticas a serem desenvolvidas no meio cultural e social. Porém, a realidade é que, muitas vezes, a qualidade de ensino destas línguas estrangeiras,

em algumas instituições, é insatisfatória, e ficam as várias indagações: “Será que os professores de línguas estão mesmos preparados? Mas nem são nativos!” “Por que tem pessoas que fizeram anos de curso e não conseguem fazer uma entrevista de emprego na língua cursada?” “Por que as escolas públicas não preparam os alunos para o mercado de trabalho?” “Mas meu professor só ensina o Verbo *To be*”.

A realidade do ensino de LE em escolas públicas deixa a desejar: alguns professores estão acomodados com a formação social do discente, e o ensino de línguas torna-se algo monótono, sem resultados. Às vezes, os próprios professores acreditam que os discentes são incapazes de aprender. É uma série de problemas que acarretam essa situação. Às vezes, são metodologias inadequadas, falta de motivação, desinteresse coletivo e despreparo dos professores. Mas o que fazer? A resposta é simples: formação continuada e projetos pedagógicos que tragam valorização para o ensino de LE, porque, se nada for feito, a tendência é continuar como as informações das imagens expostas acima.

Uma vez discutido sobre a formação de professores de língua estrangeira, passemos a abordar uma temática relevante nesse contexto de formação: o estágio supervisionado, foco da próxima seção.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado é a etapa mais importante dos cursos de Licenciatura, e sua obrigatoriedade está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) nº 9394/96, cujo objetivo é que as instituições e empresas venha promover o estágio aos acadêmicos para aquisição de experiência a partir da prática docente. Por meio dessa etapa, o acadêmico aprenderá, na prática, a exercer a profissão escolhida por ele. É o momento de descobertas e de identificação com a profissão. Nessa fase, ele será capacitado para o exercício da docência a partir de treinamentos a serem realizados em escolas-campo, sendo, assim, o momento de preparação principal na formação de novos professores, que é quando ele tem o primeiro contato com ambiente escolar, onde vai compreender a realidade de uma escola no seu contexto administrativo e pedagógico, partindo da fase de coleta de dados até a regência.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado configura-se como um espaço de tempo extremamente importante no processo de formação, pois é por meio dele que se possibilita a reflexão sobre a experiência. Esta reflexão é um importante eixo norteador de formação que encontra, no Estágio Supervisionado, condições propícias para ter autonomia para inovar, criar métodos dinâmicos, trazendo resultados à sala de aula, pois a repetição de modelos está diretamente ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer. Para Pimenta e Lima (2012), é papel do Estágio oferecer aos acadêmicos:

atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses

que apresenta, as dificuldades (Pimenta; Lima, 2012, p. 55).

Por meio do estágio, o acadêmico-estagiário conhece de perto a realidade escolar, as dificuldades e também se redescobre em seu futuro campo de atuação, tendo o primeiro contato com os alunos, com a sala de aula, com o sistema educacional, um período de oportunidades e um momento enriquecedor para todas as partes envolvidas tanto para o estagiário como para todo o corpo docente e discente da instituição, pois é um momento de descobertas, quando o estagiário terá o primeiro contato com alunos e professores, sendo, assim, natural que haja um clima de recepção calorosa (ou não) e que, com o decorrer do período, o estagiário vai se adaptando à realidade escolar e vai refletir e aprender a construir seu perfil profissional e desenvolver a própria prática, espelhando-se naqueles que foram seus modelos. Nesta etapa de sua formação inicial, o estagiário, em conjunto com seu professor formador, desenvolverá as atividades e planejará ações pedagógicas, a fim de executá-las de acordo com o que presencia em campo, de modo que aprimore suas práticas, buscando estratégias, técnicas de ensinar, reconstruindo sua identidade profissional, absorvendo, cada vez mais, experiências durante o período de estágio.

É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com

a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (Andrade, 2005, p. 2).

De acordo com o autor acima citado, o estagiário deve ter compromisso com seu estágio, com a sua universidade, com os professores regentes e, principalmente, com os alunos, adquirindo, dessa forma, profissionalismo na sua atuação.

É com esse compromisso que os estagiários proporcionam novos conhecimentos aos professores regentes, pois são dinâmicos e inovadores e desempenham seu papel com sede de aprender. Trata-se de uma parceria com trocas de saberes com aquilo que lhe foi atribuído, e, assim, busca-se, em conjunto, obter um ensino-aprendizagem de qualidade. mas não basta o estagiário e professor formador trabalhar com amor durante esse processo. Para se ter qualidade no ensino, a escola também deve fazer o papel, reunir as famílias, professores, funcionários, trabalhar todos a partir e um mesmo propósito, criando estratégias e métodos que resgatem e motivem os alunos, de modo que se tenha um ensino de qualidade. Feitos alguns apontamentos sobre o ES que consideramos relevantes, passemos, a seguir, a tratar da Pesquisa Narrativa.

PESQUISA NARRATIVA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A perspectiva narrativa se tornou tão comum que, ao ouvir tal expressão, automaticamente, correlacionamos a textos, histórias e contos ouvidos ou contados. No entanto, as histórias de pesquisadores narrativos mostram que a pesquisa narrativa não é só o ato de ouvir histórias, é uma forma de viver em sociedade, conforme Clandinin e Connelly (2011). Pesquisa narrativa é um processo de aprendizagem no qual se possa pensar narrativamente.

Conforme mencionado previamente, esta pesquisa pautou-se nos aspectos teóricos e da Pesquisa Narrativa (Clandinin; Connelly, 2000, 2006; Clandinin, 2013; Clandinin, 2007; Clandinin e Rosiek, 2007) para análise dos dados. De acordo com a PN, é no contar da própria experiência que as pessoas vão construindo sua identidade.

Pimenta (2004, p. 99) sustenta que o estágio é uma oportunidade de construção da identidade profissional por meio da prática docente e apontam que, ao estágio de cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional. Mas isso só é conseguido se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, que, por sua vez, devem contribuir para formar professores baseados na análise, na crítica e na proposição de novas maneiras de fazer educação, valorizando a prática profissional como

momento de construção de conhecimento por meio do pensamento, da análise e da problematização dessa prática, atuando, assim, como um professor reflexivo ou professor pesquisador de sua prática. Desta forma, compreender as histórias e as esferas que constituem a identidade profissional é extremamente importante para a formação docente, pois são inúmeros os desafios de se ensinar língua estrangeira no ensino a distância, e estas histórias advindas do estágio supervisionado, o contar dessas experiências com o ensino da língua estrangeira nos remetem a maiores descobertas e compreensão do que foi vivenciado. Assim, é evidente buscar mudanças e métodos para o que não foi eficaz durante a experiência.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 27).

A pesquisa narrativa relacionada ao estágio supervisionado faz com que o discente possa refletir e estudar sua história como futuro docente, assim como poder narrar suas experiências como estagiário, podendo também, eventualmente, tornar-se um pesquisador a partir do que foi vivenciado e do que pode vivenciar mediante projetos.

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de

ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio” (Pimenta; Lima, 2006, p. 17).

Considerando as citações acima, entendemos que, quando o pesquisador narrativo está vivenciando a experiência de estágio, ele não está apenas escrevendo a história de outrem, mas está compreendendo tudo que engloba uma pesquisa de campo.

A narrativa como método de pesquisa auxilia a sistematização das experiências no contexto socioeducacional, ajudando a entender como os professores produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido, visto que:

Se entendemos o mundo de forma narrativa [...] então se faz sentido estudá-lo de forma narrativa. Para nós, a vida como é para nós e para os outros são preenchidas por fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidade narrativas e descontinuidades (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48).

De acordo com essas autoras, é por meio da experiência que surgem novas experiências. Portanto, entender o mundo de forma narrativa é uma maneira de pensar sobre a experiência humana embasada em momentos históricos de tempo e espaço que são vivenciadas a cada dia. Estudar essas experiências de forma narrativa faz com que compreendamos como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros na sociedade.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza biográfica, que se inscreve no quadro epistemológico da pesquisa qualitativa realizada no curso de Letras Língua Inglesa, modalidade a distância, da UFPB.

Em relação à abordagem adotada, o presente estudo também se enquadra na abordagem biográfica, pois se caracteriza como um projeto de investigação-formação e de conhecimento de si (Souza, 2006), a partir de textos que descrevem as histórias de vida e trajetórias de formação, como um dos princípios que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento, inter-relacionando mutuamente a dimensão pessoal e profissional. Segundo Josso (2004, p. 21), a abordagem biográfica centra-se “[...] no sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação articulada com as histórias de vida”. Isto implica dizer que os saberes construídos a partir da experiência de vida e de escolarização demarcam, na memória dos indivíduos, a aprendizagem que os constitui como pessoas e como profissionais. A seguir, apresentamos a descrição do contexto sociointeracional deste estudo.

O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na disciplina de Estágio Supervisionado I (Inglês), ofertada no período letivo

2020.1, pelo Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (EaD). A referida disciplina tinha 41 alunos matriculados.

A Resolução CLLIEAD N° 03/2019, que regulamenta o Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa (EaD) indica que o ES tem o objetivo de possibilitar ao aluno deste curso a vivência no campo de estágio, tanto em escola regular de ensino fundamental ou médio, como em cursos livres para o professor iniciante. No caso do Estágio Supervisionado I, contexto desta pesquisa, o foco é na experiência docente e na vivência no ensino fundamental de escola pública ou privada, desde que tenha convênio firmado com a UFPB.

Conforme estabelece a CLLIEAD N° 03/2019, a carga horária total de ES I é de 120h e distribui-se em duas dimensões: a dimensão teórica e a prática. É interessante lembrar que, para aqueles que têm experiência em sala de aula, cursos de idiomas e que comprovem, por meio de documentos, têm direito a pedir aproveitamento da dimensão prática da disciplina, conforme estabelecido pelas normas da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM) da UFPB.

A carga horária da dimensão teórica é de 60 horas e é constituída de atividades teóricas realizadas via Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*). A carga horária da dimensão prática é de 60 horas e está organizada da seguinte maneira: 35 horas de observação de aulas e coleta de dados da escola; 05 horas de planejamento; 15 horas de elaboração

de relatório de estágio ou do relato de experiência; 05 horas de regência de aulas (intervenção).

A ementa desta disciplina propõe que sejam realizadas aulas expositivas na plataforma *Moodle*, videoconferências e tarefas escritas monitoradas e comentadas. Essas tarefas estão diretamente relacionadas com os componentes teóricos (fichamento, ensaio, resenha, relato de experiência, etc.) e práticos (observação de aulas, entrevistas, elaboração de plano de aula e de atividades, elaboração de Relatório Final de Estágio Supervisionado) desta disciplina, previstos na Resolução CLLIEAD N° 03/2019.

A disciplina de Estágio Supervisionado I foi organizada com o objetivo de desenvolver habilidades a serem executadas durante o primeiro período de estágio, com a seguinte ementa:

- Conhecer os princípios teóricos que norteiam os documentos oficiais brasileiros referentes ao Ensino Fundamental;
- Relacionar esses princípios com o planejamento de atividades para o campo e a regência de aulas;
- Discutir sobre temáticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira;
- Refletir criticamente sobre o campo de estágio em que atuará;
- Elaborar atividades, em colaboração com o professor supervisor e do professor orientador, em conformidade com o campo de estágio, necessidade e interesse dos alunos;

- Documentar a experiência docente, em um relatório de estágio, avaliando seu próprio desempenho durante o período de estágio.

A metodologia adotada para a condução da disciplina no semestre letivo 2020.1 foi exclusivamente via Plataforma de Aprendizagem Virtual (AVA), *Moodle*, devido ao período de pandemia da COVID-19. Para desenvolver as atividades da disciplina, o plano de curso foi organizado com base nos fundamentos teórico-metodológicos relativos ao ensino de língua inglesa para o ensino fundamental, o que contempla as seguintes temáticas: o estudo e a avaliação dos referenciais teóricos institucionais que norteiam as políticas pedagógicas educacionais relativas ao ensino de língua inglesa no ensino fundamental; a avaliação de recursos didáticos para o ensino fundamental e na Prática de Ensino.

É importante lembrar que, para o início do estágio, o discente precisa ter a permissão da Coordenação de Estágio e Monitoria para poder atuar legalmente na instituição que escolheu; só depois da autorização da CEM, ele estará liberado a realizar a parte prática de seu estágio. Assim, após o cadastro do ES no SIGAA, o discente gera o Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Entretanto, em virtude da pandemia, a disciplina foi realizada exclusivamente via *Moodle*. Mesmo assim, a CEM informou a obrigatoriedade do preenchimento do TCE (sem a necessidade de assinaturas) e envio para a Coordenação do Curso.

Quadro 1 – Descrição das atividades referentes à disciplina: Estágio Supervisionado I (Inglês) ofertada no período letivo 2020.1

QUINZENA	Período	Conteúdos estudados	Atividade Avaliativa Proposta	Pontuação
1ª	09/03 a 22/03	Texto: Autobiografia/ Implicações pedagógicas das autobiografias na formação de professores.	Fazer uma Autobiografia	0 a 25 pontos
2ª	23/03 a 06/04	Documentos oficiais /Leitura sobre: Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental	Responder Questionário	0 a 50 pontos
3ª	06/04 a 19/04	Texto: Material didático para o ensino-aprendizagem de línguas./ O papel da língua estrangeira na Educação Básica; Políticas linguísticas; Formação do Professor; Identidade profissional.	Fórum Avaliativo/ texto	0 a 25 pontos
4ª	20/04 a 06/05	Estudo sobre: Videoaula, uma ferramenta moderna no processo de ensino-aprendizagem de línguas	Atividade: Gravar Vídeo aula e anexar na plataforma.	0 a 25 pontos
5ª e 6ª	06/05 a 07/06	Leitura: Planejamento de Ensino	Atividade: Plano de Aula	0 a 25 pontos
7ª e 8ª	08/06 a 05/07	Componente prático: Mapeamento de aspectos do campo de estágio; Observação de aulas; Coleta de dados; elaboração e registro do plano de estágio de língua inglesa que será desenvolvido no campo de estágio pelo aluno	Questionário de autoavaliação da disciplina de estágio	0 a 50 pontos
Relatório Final	28/06	Envio do Relatório/ relato de experiência		100 pontos
Prova Final	10/07 a 11/07	Envio do Relatório que substitui a prova final		100 pontos

Fonte: Moodle – Disciplina Estágio Supervisionado I (Inglês) – Período letivo 2020.1

De acordo com o quadro acima, o conteúdo programático da disciplina foi organizado da seguinte maneira: a) Componente teórico: Documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases; BNCC – Ensino Fundamental; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental; O papel da língua estrangeira na Educação Básica; Políticas linguísticas; Formação do Professor; Identidade profissional. b) Componente prático: Mapeamento de aspectos do campo de estágio; Observação de aulas; Coleta de dados; elaboração e registro do plano de estágio de língua inglesa, a ser desenvolvido no campo de estágio pelo aluno.

Conforme mencionado, a disciplina pautou-se em as aulas expositivas na Plataforma *Moodle*, videoconferências e tarefas escritas monitoradas e comentadas. Essas tarefas estão diretamente relacionadas com os conteúdos teóricos e práticos estudados na disciplina. Portanto, foi organizada em oito quinzenas, em que foram distribuídas atividades para alcançar os objetivos acima citados.

Em relação à formação acadêmica, a PI era discente regularmente matriculada na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras Língua Inglesa (EaD) da UFPB, como previamente citado. Por questão de ética, quanto à preservação da identidade dessa PI, adotamos o nome fictício Maria, escolhido pela própria, para referir-se a ela ao longo deste estudo. A escolha dessa participante foi feita de forma aleatória.

Maria é natural de Brasília, no Distrito Federal (DF), onde fez o ensino fundamental I e II em duas escolas

diferentes. Em 2006, mudou-se para a Paraíba, onde concluiu o ensino médio em uma escola pública. Na época desta pesquisa, Maria já era fluente em língua inglesa, tendo já terminado um curso de nível avançado em uma escola de idiomas da rede privada de ensino, localizada no interior da Paraíba. É importante frisar que a referida participante havia vivenciado oficialmente sua primeira experiência como docente em um curso de extensão no ano de 2019. Ela atuava em duas turmas: uma de Inglês I e outra de Inglês IV, ambas com média de 22 alunos regularmente matriculados em cada turma. As aulas eram ministradas todas as terças e quintas, no turno vespertino, mais especificamente das 14 às 15 horas e 30 minutos e das 15 horas e 30 minutos às 17 horas. Além dessa experiência, em 2019, ela havia substituído uma professora por duas semanas, no semestre anterior, também na escola pública de ensino fundamental II.

A composição do *corpus* ocorreu no primeiro e no segundo semestres de 2011. Mais especificamente, o desenvolvimento da pesquisa compreende o período de 09 de março a 09 de julho de 2020. Para atingir o objetivo de levar esses professores à exposição e/ou à ampliação de eventos de letramento(s) e práticas identitárias¹, diversas atividades foram solicitadas. Entre elas, a elaboração de relato autobiográfico.

Considerando os objetivos delineados, para análise dos dados, recorreremos aos procedimentos propostos pela Pesquisa Narrativa. Também foram consultados outros

¹ Essas práticas identitárias podem ser desveladas em forma de diversos gêneros, como, por exemplo, linha do tempo, relato autobiográfico, fotobiografia, relato fotobiográfico, relato reflexivo, relatos pós-monitoria e pós-regência publicados no blog reflexivo e relatórios de estágio.

textos produzidos a partir do quadro teórico do ISD e que, atualmente, estudam questões discursivas relacionadas ao trabalho, como a proposta de uma metodologia discursiva de análise de dados produzidos em situações de trabalho educacional (Bronckart; Machado, 2004, 2005, 2009; Bueno, 2005; Machado, 2007, 2009).

Em virtude do tempo e da extensão deste trabalho, focaremos nossa análise no relato autobiográfico de uma PI do Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD), o qual se constitui como *corpus* deste estudo.

HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS NO RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE MARIA

Para melhor compreender a interpretação dos dados, esta análise será organizada em algumas seções, intituladas com trechos do relato autobiográfico de Maria.

“Eu sei que esta experiência é importante para mim como professora”

Para identificar o processo de (re)construção da identidade profissional docente, selecionamos fragmentos dos textos da professora iniciante (PI) Maria, enfocando, nesses recortes, principalmente a maneira como Maria se vê como profissional, atuando no início de sua carreira. A seguir, as discussões relativas ao agir da PI e a forma como o contar de suas histórias reconfigura seu agir e, conseqüentemente, (re)constrói sua identidade. No fragmento subsequente, o tema que é trazido à tona diz respeito à representação

da experiência do ES e seu impacto para a formação de professores:

Fragmento 01: “Bem, eu estava muito ansiosa com meu primeiro dia como estagiária porque eu sei como essa experiência é importante para mim, como professora. Eu estava esperando isso como uma coisa difícil, e me perguntando se eu era tão complicado como eu pensei que fosse. Mas eu pude ver no meu primeiro dia de escola que ser professor não é difícil e foi uma surpresa para mim.”

Conforme mencionado anteriormente, embora Maria já tivesse lecionado inglês em um curso de extensão, ela esperava aprofundar seus saberes docentes na disciplina de ES. O Fragmento 01 revela a crença de Maria acerca do ES, caracterizando-o, inicialmente, como uma atividade *importante*, porém *difícil e complicada*. Tal crença é ressignificada quando a PI, efetivamente, entra em contato com a escola, campo de estágio.

Percebe-se que a PI agindo como *actante* (Bronckart, 2006), situação encontrada no fragmento de forma significativa, já que é o agir dela que está sendo relatado. Apesar de a expectativa de Maria ter sido negativa, sua experiência de ensino é avaliada positivamente, o que provoca o sentimento de surpresa. No fragmento a seguir, a PI, mais uma vez, avalia, de forma positiva, sua primeira experiência na escola, campo de estágio:

Fragmento 02: “O primeiro dia foi uma grande surpresa porque eu pude ver que o modo de ensinar nunca

muda, e analisar como uma pessoa que quer ser professor. Eu ainda quero fazer algo diferente sobre isso”.

No Fragmento 02, Maria faz uma generalização sobre o trabalho docente ao afirmar que o modo de agir dos professores é fixo, imutável. Quando imagina a si mesma ensinando, depois de sua formação inicial, ela demonstra a intenção de mudar o modo do agir docente para facilitar a internalização do assunto e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos. Nas palavras da PI, *analisar como uma pessoa que quer ser professora eu ainda quero fazer algo diferente sobre isso*.

É possível notar que o artefato² material, o livro, utilizado pela professora regente dificulta a aprendizagem da língua estrangeira, e as aulas centradas na tradução indicam claramente a determinação de um momento de identificação profissional.

Fragmento 03: “O livro que os alunos estão usando é em inglês, e pode ser um grande problema, porque eles não têm vocabulário para entender todas as coisas que o livro está tentando explicar. A professor traduz muitas coisas do livro esperando que os alunos compreendam, mas na minha opinião, não é suficiente para tornar a disciplina mais clara para eles”.

O fragmento acima demonstra que a PI quer construir para si uma identidade profissional totalmente oposta à da

² [...] O artefato não é em si um instrumento ou componente de um instrumento (mesmo quando foi concebido de início para isso), sendo instituído como instrumento pelo sujeito que lhe dá o estatuto de meio para atingir os objetivos da sua ação. [...] Mas um mesmo artefato pode tornar-se um instrumento extremamente diferente de sujeito para sujeito (Clot, 2006, p. 120).

professora regente, cujo modo de agir não foi aprovado por ela. Na sequência, o trabalho do professor é revelado/ visto como uma atividade dinâmica e, portanto, passível de momentos de improvisação:

Fragmento 04: “Poucos minutos depois da chegada de Joana, Samara chegou e nos disse que estava um pouco doente, e não poderia ficar para aula naquele dia, portanto ela não precisaria de nossa ajuda para aplicar um exercício sobre o Simple Future e guiar os alunos para respondê-lo e entregá-lo no mesmo dia. Eu admito que fiquei muito apreensiva porque eu não esperava isso. Eu acho que, depois dessa aula improvisada nós poderíamos conhecer um pouco mais os alunos, identificar alguns nomes e ver que alguns deles apenas usam uma máscara de mau garoto e má garota.”

No Fragmento 04, Maria consegue refletir sobre suas ações em sala de aula e reforça o fato de que a improvisação é um elemento constitutivo do trabalho docente. A PI também relata os impedimentos de seu trabalho e menciona o que poderia fazer diferente em sua atuação profissional, ou seja, outras possibilidades de agir.

O trabalho real³ é bastante evidenciado nesse trecho de sua narrativa, caracterizando-se pelo que foi realizado e também compreendendo todas as atividades não realizadas, suspensas e os impedimentos. Desse modo, no Fragmento 04, é possível acessar as possibilidades que ela consegue enxergar, de fato.

3 O trabalho real refere-se ao trabalho tal como ele se realiza concretamente, mediante condições reais para esta execução.

Percebemos algumas propostas de ações que são re-dimensionadas conforme a demanda daquele contexto escolar. Essas propostas são autoprescritas, isto é, impostas por ela mesma, e caracterizam-se como uma tarefa prefigurada. Ainda no Fragmento 04, no qual a PI menciona o *simple present* para ilustrar o que vem a ser uma atividade prescrita (tarefa), destacamos o esforço, por parte da professora iniciante, para realizar a tarefa tal qual foi prefigurada.

As escolhas linguísticas da PI também indicam a repetição do paradigma que mostra o professor como um profissional cuja abordagem de ensinar não se alinha à abordagem de aprender. É possível observar que essa abordagem da professora foi determinada por suas características e história pessoal e de formação. A PI também reforça a imagem dos alunos – avaliados como estudantes capazes, porém preguiçosos – e dos professores, os quais exigem um papel mais ativo dos alunos. Ao enunciar isso, ela se identifica com esses alunos, reforçando que ainda assume o papel social de aluna:

Fragmento 05: “Às vezes, eu me sinto mal em ver que o modo de ensinar não é suficiente para os alunos aprenderem. Eu acho que o professor e os alunos podem fazer melhor. Os alunos são capazes de aprender mais e mais, mas eles são preguiçosos. Eu sei que eu também sou, portanto eu sei exatamente como eles se sentem. Eu sei que eles e eu podemos fazer melhor, porque nós estamos no mesmo lugar, nós todos somos alunos.”

O fragmento a seguir representa a imagem da professora iniciante de inglês e apresenta uma metáfora relativa à experiência de ensinar no período do estágio supervisionado:

Fragmento 06: “Estou insatisfeita com essa situação, porque perdi muito tempo esperando por essa experiência, e é quando estou chegando no pote de ouro atrás do arco-íris que a escola decidiu parar as atividades. Ok, o que eu posso fazer para mudar isso? Eu apenas tenho que jogar uma bomba na casa do governador. O que você acha? Enquanto a educação for uma preocupação secundária para o governo, nós não podemos fazer muita coisa para mudar, nós precisamos sobre quem mudar para governar nosso estado e país... Estou com medo do próximo semestre, mas espero que eu me saia bem nessa experiência de ser uma professora.”

No fragmento acima, encontramos a metáfora: o ES é um pote de ouro no final do arco-íris. O estágio é representado pela PI como um pote de ouro no sentido de que os professores iniciantes irão apreender as técnicas de ensino fundamentais até concluí-lo. A comparação implícita feita aqui é a de que Maria nem sempre sabe se a atividade de planejamento, preparada para os alunos de ES, vai dar certo ou se precisa ser reelaborada.

Aqui, portanto, notamos que nem sempre o trabalho que é prescrito coincide com o trabalho realizado.

Ainda com relação ao Fragmento 06, verificamos que um dos impedimentos que circundam o trabalho do

professor é a greve. Fica clara a indignação da PI acerca da greve, sinalizando para uma postura extremista de revolta e violência como forma de protesto. A greve também se configura como um determinante externo que, fortemente, influencia a atividade educacional. Além disso, a expectativa de Maria é ter sucesso no ES e tornar-se professora. Assim sendo, no final do fragmento, a PI apresenta a si mesma como uma profissional que teme o estágio de regência (a intervenção), apontando para sua satisfação em realizá-lo.

A análise dos fragmentos em que a PI aparece revela que o trabalho do professor consiste fortemente em um agir linguageiro (concebido como as intervenções verbais) dirigido ao aluno e feito com artefatos materiais e simbólicos na sala de aula. Percebemos, assim, que há referências a outros elementos constitutivos da atividade docente, tais como as *prescrições* e o *coletivo de trabalho* (Machado, 2004).

“Eu estou amando a experiência do estágio, mesmo sem ser professora ainda”

Notamos que a experiência que adquiriu no estágio de monitoria dá à PI poder e segurança. Especificamente, as aulas de observação e, principalmente, a imagem e a postura de Maria indicam, claramente, um momento de identificação profissional:

Fragmento 07: “No semestre passado eu observei uma professora, e vi muitas coisas que eu poderia fazer, e não poderia fazer para transformar a aprendizagem efetiva

em uma sala de aula. É uma experiência muito boa para obter alguma experiência docente.”

Neste momento da narrativa, a PI quer construir para si uma imagem igual à da professora regente (professora observada), cujo agir foi aprovado parcialmente. Ao expressar sua satisfação acerca da experiência do estágio de monitoria/observação, ela reproduz a imagem “romântica” do professor genérico como facilitador da aprendizagem na sala de aula.

Fragmento 08: “Assim como Hermano já disse, nós podemos ver quem nos influencia na decisão de ser um professor. Nós podemos lembrar até como a escola era organizada e como os professores agia quando estavam em sala de aula. Nós também podemos ver como um professor pode refletir na vida de um aluno, como nós, alunos somos influenciados pelos seus modos de ensino e crenças. E, ao menos eu pude notar que um professor, por pior que seja, é guardado na lembrança dos alunos.”

Verificamos que a voz da PI se situa ora no grupo de trabalho (coletivo sinalizado pela marca de pessoa *nós*), ora se situa na escola básica (voz marcada pelo pronome *Eu*). Observamos, assim, que a voz da PI transita pelo *eu* singular e pelo *eu* plural, constituindo-se no *tecido coletivo* (Gamero; El Kadri; Gimenez, 2012). O Fragmento 09 demonstra uma forte identificação da PI com seus ex-professores de inglês:

Fragmento 09: “Eu pude lembrar meus ex professores de inglês, e através disso eu pude me imaginar como uma professora. Agora eu sei que deveria ser mais cautelosa com

minhas atitudes em sala de aula, porque estarei na lembrança das spessoas por um longo período. Eu não quero que meus alunos se lembrem de mim como a “megera” na escola, mas eu sei que preciso ganhar o respeito deles para ser lembrada como uma boa professora.”

Verificamos que a experiência de Maria enquanto aprendiz de uma língua estrangeira pode implicar diretamente na sua postura como professora. Constatamos também o momento de identificação profissional da PI ao indicar sua intenção em querer construir, cautelosamente, uma identidade para si que implique o respeito por parte dos alunos. Projetando em seu discurso a imagem da professora “megera” e mostrando não se identificar com ela, a PI constrói uma imagem para si de *boa professora*, a qual deve ser respeitada pelos alunos.

No fragmento subsequente, os sentimentos de Maria se materializam e revelam seus sentimentos em relação ao estágio, ao seu desejo de ser professora e à interação com os alunos:

Fragmento 10: “Porém, estou amando a experiência de estágio, mesmo sem ser a professora ainda. É bom ver que você tem algo a oferecer e também é bom ver que os alunos gostam de você. Eu amo quando eles perguntam se irei ensiná-los novamente também e etc.”

A PI usa marcas positivas para falar de seu aprendizado no ES, como, por exemplo, *Eu estou amando a experiência, É bom..., Eu amo eles....* Seu entusiasmo faz com que ela expresse sua imagem de profissional e seu campo

de atuação, identificando-se como uma profissional que tem algo a *oferecer*.

“EU PUDE ME IMAGINAR COMO PROFESSORA”

A PI se vê como parte de um grupo; identifica-se com seus pares, teórica e pedagogicamente; identifica-se com a formação e com o desempenho profissional. Isso pode ser atestado no seguinte fragmento de sua narrativa:

Fragmento 11: “Eu tive um professor chamado James no 1^o ano do ensino médio, ele é minha maior referência entre todos os meus professores de inglês. Ele se tornou meu melhor professor porque ele sabe como mesclar as aulas, tornando-a divertida, as aulas eram muito interessantes, nós conseguimos aprender, e elas eram muito engraçadas. Eu gostava muito dele. Em 2006 eu decidi me tornar professora de inglês por causa dele, então eu comecei a estudar inglês em uma escola de idiomas chamada Fantasia.”

Considerando a importância da escola na vida dos indivíduos, com ênfase no tempo que passam e/ou passaram na escola, podemos inferir que as histórias vividas nesse contexto desempenham um papel importante na conscientização de Maria sobre sua identidade e a dos outros. Além disso, as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de (re)construção de conhecimento e de aprendizagem. Isso é explicitado no fragmento subsequente:

Fragmento 12: “Este período de 2002 a 2006, me apresentou a língua inglesa que estudei em escolas regulares. As

escolas e as salas de aula e o modo de ensinar do professor interfere muito na maneira de você aprender, as escolas que estudei era boas, mas às vezes eram muitoquentes, as pessoas ficavam conversando muito alto, o professor não tinha controle da turma etc. Este tipo de coisa deixava as coisas mais difíceis para mim também.”

No entanto, a PI apresenta uma concepção equivocada de docência, como uma atividade sempre prazerosa, alegre e divertida, sem conflitos e sem impedimentos. Desse modo, os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, especificamente devido ao papel de autoridade que os professores de inglês desempenham na (re)construção do conhecimento e, conseqüentemente, na formação do indivíduo, conforme reforça o exemplo a seguir:

Fragmento 13: “Todos os meus professores de inglês eram muito bons, eu não sei se é porque eu gostava da disciplina. As aulas eram geralmente muito interessantes para mim, não havia diferentes formas de aprender, apenas o mesmo quadro e giz, mas para mim era suficiente para entender e gostar. O fato é que eu não sabia pronunciar a maioria das palavras em inglês e as novas palavras que eu não conhecia o significado e que apareciam em alguns textos me deixavam insegura sobre a aprendizagem da língua, portanto as coisas eram um pouco difícil para mim.”

É perceptível, no fragmento apresentado, que a vivência no eixo do narrar disjuncto (isto é, quando o conteúdo temático se refere a fatos passados ou futuros)/im-

plicado⁴ foi pivotal. A partir das histórias vividas e contadas, Maria começa a argumentar de maneira enfática, assumindo posicionamentos em relação ao ser professor e, assim, vai construindo para si mesma sua *voz* de autoridade como profissional.

A PI faz representações pessoais do seu trajeto socioprofissional, sinalizando para sua autoconstrução profissional. Isso se evidencia no seguinte fragmento:

Fragmento 14: “Ao estudar inglês eu **percebi** que o aspecto mais difícil de aprendê-lo é que nós, a maioria dos alunos, não tem oportunidade de praticar inglês em uma situação real ou fora da escola, portanto se você realmente **quiser** aprender e melhorá-lo, nós temos que nos **dedicar** e **buscar** outras maneiras de aprender, como assistir filmes e séries, ouvir música, usar *internet* para bater papo *online* etc.”

É interessante salientar que, no Fragmento 14, os itens lexicais destacados emergem como recursos linguísticos que parecem sinalizar o diálogo de Maria com seu próprio *eu*. Os verbos de valor psicológico, como *perceber*, *querer*, *dedicar*, *buscar* indicam que há uma vontade da PI em utilizar um novo modo de ensinar que, de certa maneira, foi relevante para sua aprendizagem. Esses verbos destacados, portanto, são usados para expressar suas *intenções* quanto ao futuro

⁴ Baseando-se nesses estudos, Bronckart (1999) sustenta que o texto é IMPLICADO quando ele implica os parâmetros de ação de linguagem, com referências dêiticas a esses parâmetros, integradas ao conteúdo temático, sendo que para compreendermos este texto devemos estudar as suas condições de produção.

profissional, como índices dos seus processos de identificação profissional, ou seja, de (re)construção identitária em curso.

A *esfera social* (Carrolo, 1973) é compreendida mediante o reconhecimento da identidade profissional dos outros. Assim, podemos inferir que histórias apontam para elementos que permitem identificar outro papel social do professor no contexto do sistema de ação e de formação profissional, como ilustra o seguinte exemplo:

Fragmento 15: “Eu iniciei a educação infantil quando tinha 3 anos. Eu decidi iniciar a descrição de minha vida escolar, com a foto da minha primeira professora na vida. Ela se chama Maria, e eu era acostumada a chamá-la de biscoito de chocolate. Ela é minha amiga atualmente, e eu estou orgulhosa de dizer que ela foi a minha primeira professora, e agora amiga. Ela me ensinou na minha primeira escola, Escola B de Ceilândia, a cidade que eu morei por treze anos antes de me mudar para Campina Grande.”

Nessa esfera, a construção da história autobiográfica vale-se da memória de um passado distante, o que, provavelmente, leva a PI a se balizar pelos significados dos eventos, pessoas e lugares que foram sendo, inúmeras vezes, reconstruídos cognitivamente e afetivamente ao longo de seu processo de formação. Assim, a *experiência emocional* (Vygotsky, 1994) assume uma dimensão especialmente relevante no *relato interativo* (Bronckart, 1999), pois o distanciamento dos fatos contados acarreta reconstruções que impactarão a identidade da professora iniciante – agora norteado por parâmetros sistematizados.

No fragmento subsequente, percebemos que o desejo de uma atuação como docente em um mundo hipotético é outro modo de construir as identificações profissionais. Nesse caso, o uso dos verbos modais, como *deveria e pode*, aparecem no fragmento analisado para construir esse mundo no qual, no entanto, pode haver restrições quanto ao valor de verdade das asseverações: embora a PI afirme que o papel da narrativa como *gênero catalisador* se aplique a todos os professores, o emprego do modal *deveria* aponta para uma possibilidade/probabilidade. Maria, então, faz uma conjectura sobre essa possibilidade de uso em alguns contextos. Isso só foi possível porque, ao entrar no *espaço narrativo tridimensional* (Clandinin, 2007), a PI aprende novas formas de ver o mundo e a realidade.

Fragmento 16: “Eu pude lembrar meus ex professores de inglês, e através disso eu pude me imaginar como uma professora. Agora eu sei que deveria ser mais cautelosa com minhas atitudes em sala de aula, porque estarei na lembrança das pessoas por um longo período. Eu não quero que meus alunos se lembrem de mim como a “megera” na escola, mas eu sei que preciso ganhar o respeito deles para ser lembrada como uma boa professora.”

Examinando mais detidamente o fragmento anterior, percebemos que o contar de histórias funciona, no contexto de formação docente, como uma maneira de a PI demarcar e firmar identidades profissionais junto a ela (a professora iniciante) e, sobretudo, para si própria, projetando-se no confronto com os outros. Curiosamente, ao relatar suas

experiências enquanto aprendiz de uma língua estrangeira, Maria enfatiza as escolas e o modo de agir de *seus ex-professores* para justificar suas escolhas profissionais.

As histórias sobre os outros são também histórias sobre o *agente/enunciador* (Bronckart, 2006) e que as histórias que se contam na escola e/ou na universidade têm um papel fundamental na construção de quem somos (como professores) ao se defrontarem com as histórias que se contam na família. Desse modo, entendemos que, por meio de contar/viver histórias, a identidade da PI se (re)constrói. Isso pode ser atestado no fragmento a seguir:

Fragmento 17: “Através dessa narrativa eu pude ver como a escola propriamente dita se refletiu na vida dos alunos, a maioria das lembranças de minha infância são relacionadas com a época da educação infantil. Nós pudemos lembrar como a escola era organizada e como o professor agia enquanto estava em sala de aula. Eu pude ver como um professor é refletido na vida do aluno, como nós, alunos somos influenciados por seus modos de ensinar e crenças. E por último, eu pude notar que um professor, por pior que seja, é guardado na lembrança dos alunos.”

No fragmento anterior, a PI faz uma autorreflexão sobre a narrativa e constrói, com isso, a imagem de sua vida escolar e, de certo modo, acadêmica e profissional, trazendo indícios de *capacidades mentais e comportamentais* (Bronckart, 2006) de seus professores. Esse fragmento também expressa a orquestração de sentimentos, mostrando a individualidade da PI sendo construída não só com base na sua experiência

como aluna, mas também na percepção sinestésica de si e do contexto no qual está inserida.

Ainda em relação ao Fragmento 17, a mudança do *eu*-profissional é referente a uma atividade vivida por ela que lhe dá força para viver essa vida profissional de modo diferente do experienciado como aluna, nos contextos visualizados e valorizados por ela, a partir de sua vivência como PI – professora em (trans)formação. Como bem pontua Holland *et al.* (1998, p.16), “o processo [de construção identitária] é composto de mudança contínua lenta, às vezes caprichosa. A história-em-pessoa colide com combinações de circunstâncias que são, em grau, precedentes ou não precedentes.

Por se tratar de (re)construção da identidade profissional docente, é interessante observar a relevância do caráter dialógico da linguagem utilizada na narrativa, como explica Bakhtin (2003, p. 323-326). Nesse sentido, os fragmentos aqui analisados demonstram que, no processo de (re)construção identitária, coexistem realidades e ideologias. Quando isso ocorre, é porque diversas *vozes* “ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (Miolleto apud Brait, 2005, p. 172).

Ao ingressar no curso de Letras – Língua Inglesa (EaD), particularmente, ao entrar na disciplina de Estágio Supervisionado I, a PI começa a mudar seu modo de ver e a mudar seu foco de atenção: passa a considerar, além de

seu *eu-pessoal*, a projeção de sua futura vida profissional. Portanto, ao entrar em contato com diversas atividades, relacionadas com o ensino, passa a valorizar novas formas de fazer docente, ou seja, novos *estilos profissionais* (Machado, 2004).

Assim, a narrativa produzida pela PI, mais uma vez, evidencia-se como um espaço- tempo para possibilitar o viver e o contar as histórias de professores, bem como um *locus* físico de reflexão sobre o agir docente e sobre a própria formação, que podem incidir na (re)construção da identidade profissional docente.

Feita a análise da narrativa de Maria sob a ótica da Pesquisa Narrativa, a seguir, teceremos nossas conclusões sobre o presente estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme previamente mencionado, esta pesquisa teve o objetivo geral de analisar como a identidade profissional é construída no relato autobiográfico, produzido por uma professora iniciante (estagiária) à luz dos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa Narrativa, na disciplina de Estágio Supervisionado I do Curso de Letras – Língua Inglesa (EaD) da UFPB. Com relação aos objetivos específicos, delineamos os seguintes: a) demonstrar a forma de organização do ES no Curso de Letras – Língua Inglesa (EAD) da UFPB; b) verificar o percurso de formação de um professor iniciante (estagiária), inscrito no relato autobiográfico, produzido na disciplina de ES do referido

curso; c) identificar as histórias construídas nesse relato autobiográfico.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, verificamos que o ES I está alocado no 7º período dos Cursos de Letras Língua Inglesa (EaD), com carga horária total de 120h, sendo distribuída em 60 horas para dimensão teórica (atividades realizadas exclusivamente na modalidade a distância (através da plataforma de aprendizagem Moodle) e 60 horas para a dimensão prática da disciplina (realizada na escola-campo de estágio). Devido ao período de pandemia, as atividades da dimensão prática foram realizadas na modalidade de ensino a distância.

Os resultados da análise da narrativa docente sinalizam para percursos trilhados pelos PIs, revelando histórias *sagradas e secretas* (Clandinin; Connelly, 2011), (re) construídas ao longo da vida e da formação profissional.

A partir da análise realizada, é possível perceber a multiplicidade de investigações em torno da ideia de identidade profissional docente, bem como a variedade e a complexidade de *histórias sagradas e secretas* (Clandinin; Connelly, 2011) que tal análise/reflexão agrega, dando, sempre, explicações provisórias e parciais, como é da natureza do próprio conhecimento e da identidade do professor.

O distanciamento entre as dimensões do trabalho prescrito e do trabalho real quando referenciadas à atividade educacional, materializado em imagens e metáforas sobre o professore a docência, ajuda a compreender como é intrincado

o processo de (re)construção da identidade profissional docente.

Pela descrição e pela compreensão do próprio agir, é possível identificar aspectos acerca do trabalho docente, como, por exemplo, a escola, o ensino, a aprendizagem, os professores, os alunos, para que, com isso, o professor iniciante possa atuar para seu desenvolvimento profissional. Acredito ainda que, quanto mais compreendermos os elementos que constituem o trabalho do professor, suas especificidades e as dimensões do agir, melhor se pode entender o processo de (re)construção da identidade profissional docente, bem como os fatores que influenciam nessa (re)construção.

Assim, a implementação de narrativas neste território formativo, o Estágio Supervisionado (ES), permite o desenvolvimento contínuo do professor, podendo torná-lo mais autocrítico e autoconsciente do seu papel no processo de (re)configuração de seu próprio agir, (co)construindo saberes e fazeres docentes, a partir de interações dentro e/ou fora da sala de aula, na e pela linguagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. de A. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org). Estágio Curricular: Contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: EdUFRN. 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estágio/pdf:acesso. Acesso em: 08 jan. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003/[1992].

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. MACHADO, A.R.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). Campinas Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHAO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 132-163.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 203-229.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESPE, EDUC, 2009.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. *In*: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1973, p. 21-50.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Walnut Creek: Left Coast Press. 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. *In*: CLANDININ, D. J. **The handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007, p.35-75. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/291895802_Mapping_a_landscape_of_narrative_inquiry_borderland_spaces_and_tensions. Acesso em: 08 jan. 2024.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. (org.). Narrative Inquiry. *In*: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory. ELMORE, Patricia B. **Handbook Of Complementary Methods In Educational Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477-487.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**: San Francisco: Jossey-Bay, 2000.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes. 2006.

GAMERO, R.; EL KADRI, M.S.; GIMENEZ, T.. Material didático para educação tecnológica de professores de inglês: uma experiência no âmbito do programa 'Novos Talentos'. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 1, 2012,

p. 181-212. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15415>. Acesso em: 08 jan. 2024.

GUÉRIN, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Editora Edgard Blücher. 2001.

HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE Jr., W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1998.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B.; REICHMANN, C. L. 'tive uma visão melhor de minha vida escolar': Letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. **Cadernos de Letras** (UFPEL), v. 18, p. 156-175, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/issue/view/476/8>. Acesso em: 28 jan. 2024.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v.32, n. 53, p.1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 07 jan. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp&MEC, 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 26 out. 09.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos. *In*: KLEIMAN, Angela. B. (Orgs.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MELLO, D. M. English Teacher Education, Curriculum and Narrative Inquiry. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012, p. 69-85.

MELLO, D. M. de. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e experiências: buscando espaço para formação do professor de língua inglesa do curso de Letras**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2024.

PIMENTA. S. G. Formação de professores; identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA; S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA; S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

REICHMANN, C. L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de LetrasEstrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, p. 933-954, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdxPfyGhwsH5CS83PwyMyYq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2024.

REICHMANN, C. L. Ensinar, escrever, refazer(-se): um olhar sobre narrativas docentes e identidades. *In*: PEREIRA, Regina Celi M.; ROCA, Pilar (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho commuitos acessos. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 69-89.

ROCHA.C. H.; BASSO E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender Língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2008. p.15-34.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativana constituição da identidade profissional. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Reflexões e Ações (Trans)Formadoras no ensino-Aprendizagem de Inglês**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, v. 01, p. 141-172.

RIESSMAN, C. CK. **Análise narrativa**. Newbury Park, CCA: SAGE Publishings, Inc., 1993

SOUZA, E. C. (Org). **Autobiografias, História de Vida e Formação: pesquisa e ensino**. Salvador/Bahia: EDUNEB-EDIPUCRS, 2006.

UFPB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, modalidade a distância. 2020. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/>

cliead/contents/documentos/ppc/1-ppc.pdf/@@download/
file/1%20PPC.pdf. Acesso em: 07 jan. 2024.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo:
Martins Fontes, 1994.

ANDRAGOGIA NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE LÍNGUA INGLESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ruth Eduardo de Oliveira

Juliene Paiva de Araújo Osias

INTRODUÇÃO

Diante da constante busca por melhorias e novas estratégias de ensino, os professores de inglês têm o desafio de tornar a aprendizagem do idioma mais fluida e agradável, de modo que seus alunos sigam com ganas de aprender e de estudar. Uma das ferramentas amplamente utilizadas são a leitura e a produção escrita de diversos gêneros textuais. Entendendo que, conforme Valente (2013), os gêneros textuais são a forma de instrumentalização da comunicação no dia a dia, intrinsecamente conectados com a cultura, a sociedade e o momento histórico vivenciado, isto é, a contemporaneidade.

O ensino e a aprendizagem que viabilizam a construção do conhecimento da Língua inglesa são essenciais para toda e qualquer pessoa, sobretudo se considerarmos que o mundo está cada dia mais conectado, e a internet, constituindo-se em ferramenta fundamental para o nosso cotidiano (Carloto; Piasecka-Till, 2013). Por meio desse exercício de investigação dos impactos da aplicabilidade da

leitura e da escrita, com o suporte tecnológico no contexto das aulas particulares de inglês, poderemos entender quais os gêneros textuais desconhecidos para os alunos, fazê-los com que entendam as diferenças, aumentem seu repertório e vocabulário, desenvolvendo afinidade com a gramática e a construção de entendimento de diversos assuntos.

No contexto escolar, os resultados, muitas vezes, não são satisfatórios, uma vez que os professores davam maior foco às aulas de gramática e não costumavam importar para suas aulas novas práticas pedagógicas em buscas de resultados diferentes, tais como alunos motivados, interessados, entendendo e observando a própria progressão de aprendizagem dos conteúdos propostos, ganhando novos vocabulários e aplicando-os em novos contextos e na produção de conteúdo próprio, consolidando a significativa aprendizagem (Nogueira, 2008). Sabe-se que, de forma estruturada e bem planejada, os recursos tecnológicos são grandes aliados para o ensino da língua inglesa, gerando impacto positivo e promissor no desenvolvimento dos alunos, provendo uma conexão entre a realidade vivenciada pelos alunos e o mundo virtual (Carlotto; Piasecka-Till, 2013).

A leitura e a escrita em inglês não podem ter apenas como intuito o ensino de um sistema de códigos, mas as práticas unidas devem catapultar os alunos para interações frutíferas e estabelecimento de comunicações assertivas em contextos sociais e culturais exponencialmente mais amplos que a realidade vivenciada por eles (Santos, 2011). Tal investigação proposta também permitirá aos professores que

se utilizem dos planejamentos de aula de forma mais efetiva e assertiva para seus alunos, com qualidade e variedade de novas informações, assim como na utilização de recursos tecnológicos para a viabilização dessas múltiplas práticas de ensino com base na leitura e escrita.

Justificativa, problema de pesquisa e objetivos geral e específicos

A pesquisa para o TCC, cujo tema é a questão da “Andragogia no processo de leitura e escrita de língua inglesa”, foi motivada pela busca contínua por melhorias e novas estratégias de ensino no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de inglês e outros idiomas enfrentam o desafio de tornar a aprendizagem do idioma mais envolvente e eficaz, mantendo o interesse e a motivação dos alunos. A leitura e a escrita são ferramentas essenciais nesse processo, pois os gêneros textuais desempenham um papel fundamental na comunicação e estão intrinsecamente relacionados com a cultura e a sociedade.

Sendo assim, a justificativa para esta pesquisa tem base no entendimento de que o conhecimento da língua inglesa é fundamental em um mundo cada vez mais conectado e digital. No entanto, os resultados no contexto escolar nem sempre são satisfatórios. Os alunos, muitas vezes, não se sentem motivados e não conseguem aplicar efetivamente o que aprendem. Portanto, a aplicação da leitura e da escrita,

com o suporte tecnológico, pode desempenhar um papel crucial na melhoria da aprendizagem.

O problema do estudo concentra-se em identificar os fatores de motivação e os impactos das atividades de leitura e escrita em alunos da modalidade remota. A hipótese estabelecida sugere que a motivação dos alunos está relacionada a melhores oportunidades de interação em um mundo cada vez mais globalizado, maior proficiência na língua, busca por oportunidades de emprego em outros países e destaque no mercado de trabalho.

Por fim, como norteadores da pesquisa, temos o objetivo geral de identificar a relação entre a leitura e a escrita na aprendizagem de estudantes de inglês e avaliar seu impacto na proficiência neste idioma. Os objetivos específicos incluem verificar a influência da leitura e da escrita como incentivo ao estudo do idioma, identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, analisar o uso de tecnologias nesse contexto e propor melhorias com base na autoavaliação dos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de idiomas se constitui numa atividade que propicia o contato com outras pessoas, de múltiplas culturas e de diferentes *backgrounds* ideológicos. Sendo assim, quando entendemos que esse processo de ensino-aprendizagem tem muitos impactos, desde o estímulo à crítica e à reflexão do aluno dentro e fora de seu contexto

de ensino até o letramento digital¹, nosso olhar sobre o trabalho desempenhado pelos professores de idiomas deve ser mais atencioso (Donato; Rajagopalan, 2017; Valente, 2013). Além de viabilizar a aprendizagem, é função do professor de idiomas estrangeiros, mediante diversos tipos de textos (escritos, orais ou visuais), proporcionar ao aluno a aprendizagem do conteúdo ministrado e a construção do conhecimento, cidadania e inserção do indivíduo em múltiplos cenários (Donato; Rajagopalan, 2017).

Para isso, não somente diferentes tipos de mídias viabilizam essa construção de conhecimento, mas as abordagens e os métodos educacionais tornam isso possível. Com a intenção de tornar mais eficiente o ensino de idiomas, é importante que o profissional tenha formação na área e utilize materiais didáticos que estejam nas expectativas dos alunos (Donato; Rajagopalan, 2017). Entretanto, devemos considerar o contexto e condições de execução das aulas: no ensino regular, é mais comum identificar materiais desatualizados, salas superlotadas e carga horária reduzida (Donato; Rajagopalan, 2017). Esse conjunto de fatores desfavoráveis leva ao desinteresse no processo de aprendizagem, impactando fortemente nas habilidades comunicativas que, obrigatoriamente, devem ser desenvolvidas no ensino de idiomas: fala, escrita, leitura e compreensão oral (Donato; Rajagopalan, 2017).

1 Devemos levar em conta “letramento digital” como a habilidade de pessoas em interagir de modo eficiente e apropriada às exigências sociais relacionadas ao uso de recursos tecnológicos e à escrita no contexto digital (Arcoverde, 2007).

Pensando na instituição de práticas de leitura de textos autênticos, que expressam a realidade vivenciada pelo aluno, é o que possibilita o estímulo da autonomia, questionamentos sobre os temas abordados, a participação, a racionalização e a interatividade (Donato; Rajagopalan, 2017). Portanto, por meio de práticas de leitura, o ensino torna-se mais humanizado e significativo, fazendo com que o aluno seja mais participativo em seu próprio processo de aprendizagem (Donato; Rajagopalan, 2017). Além disso, as atividades de leitura, quando combinadas com a escrita, enriquecem o vocabulário e permitem gerar ideias, servindo de molde para o entendimento de produção textual de diversos tipos (Valente, 2013).

Desse modo, os materiais pautados na realidade e relevantes no ensino do idioma são, por exemplo, vídeos de notícias, contos, séries, textos jornalísticos, charges, etc.; e, por meio deles, proporciona-se a inserção do aluno nos contextos de diversos conteúdos, revisitando também os múltiplos significados de todos os personagens que participam desse processo de construção de comunicação e aprendizagem (Donato; Rajagopalan, 2017). Esses tipos de textos autênticos, quando combinados com o uso de produção textual, desvinculam o foco excessivo na gramática (o que, às vezes, torna-se enfadonho para os estudantes), possibilitando a contemplação do conteúdo-foco em um contexto e, assim, expandir as possibilidades de práticas de escrita que também sejam estimulantes, contextualizadas e integradas à realidade (Valente, 2013).

Introdução à andragogia

A Andragogia², uma abordagem educacional que se concentra no aprendizado de adultos, desempenha um papel fundamental no ensino de línguas estrangeiras no Brasil e, ao contrário da pedagogia, que se aplica ao ensino de crianças e adolescentes, a Andragogia reconhece as características únicas dos adultos como aprendizes (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016). Os adultos que buscam aprender línguas estrangeiras, muitas vezes, têm motivações específicas, como avançar na carreira, viajar ou interagir com pessoas de diferentes culturas. Então, nesse contexto, a Andragogia valoriza a autodireção no aprendizado, permitindo que os adultos escolham seus objetivos e métodos de estudo, tornando o processo mais significativo (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018; Schmit, 2016).

A experiência de vida dos adultos é uma riqueza que pode ser integrada ao processo de aprendizado de línguas estrangeiras, enriquecendo as discussões em aulas, tornando-as mais relevantes e interessantes (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010). A flexibilidade é outra característica-chave da Andragogia, e, no Brasil, onde muitos adultos têm horários de trabalho irregulares e compromissos familiares, isso é particularmente importante (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016). Os adultos também valorizam a aplicabilidade imediata do que estão

2 Para melhor compreensão do termo e aplicação na área de Língua Inglesa, recomendamos a consulta no repositório da CAPES, com destaque para os autores Stanislawski e Garbin (2021), Bonilla Traña e Díaz Larenas (2014), e Rosero Menéndez, Abata Checa, e Vargas (2016).

aprendendo. Portanto, no ensino de línguas estrangeiras, os professores podem incorporar atividades práticas e situações reais em suas aulas para atender a essa expectativa (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018).

Além disso, a Andragogia promove a avaliação formativa, incentivando os adultos a refletirem sobre seu próprio progresso e definirem metas de aprendizado pessoais (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016). Isso ajuda a personalizar o processo de ensino e permite que os alunos adultos tenham um papel ativo em seu desenvolvimento linguístico. Em resumo, a Andragogia desempenha um papel crucial no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, adaptando as práticas educacionais para atender às necessidades e características únicas dos alunos adultos, resultando em um processo de aprendizado mais eficaz, envolvente e significativo, promovendo o desenvolvimento da proficiência linguística e a compreensão cultural (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016).

A aplicação da Andragogia no ensino de línguas estrangeiras no Brasil não apenas considera a motivação e a autodireção dos adultos, mas também reconhece a importância da cultura na aprendizagem (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018; Schmit, 2016). Em um país tão diverso, como o Brasil, os alunos adultos podem trazer uma variedade de perspectivas culturais para a sala de aula, enriquecendo a experiência de aprendizado (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018).

Os professores podem aproveitar essa diversidade para criar discussões e atividades mais abrangentes, explorando não apenas o idioma, mas também as nuances culturais relacionadas à língua estrangeira em questão (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018).

Outro aspecto essencial da Andragogia é a flexibilidade, especialmente relevante em um país de dimensões continentais como o Brasil. Muitos adultos enfrentam horários de trabalho irregulares e compromissos familiares, tornando essencial um ensino adaptável (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010). As abordagens pedagógicas tradicionais muitas vezes são inflexíveis e não atendem às necessidades desses alunos (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016). A Andragogia permite a personalização do ensino, com opções de horários e formatos de aprendizado que se adequam à vida dos adultos, tornando o processo mais acessível e eficaz (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016).

Por fim, a avaliação formativa, promovida pela Andragogia, permite que os adultos participem ativamente do processo de aprendizado, pois eles podem avaliar o próprio progresso e definir metas de aprendizado pessoais, tornando o ensino de línguas estrangeiras mais direcionado e significativo (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Schmit, 2016). No Brasil, onde a aprendizagem de línguas estrangeiras é, muitas vezes, uma necessidade profissional, essa abordagem incentiva os adultos a se tornarem aprendizes ao longo da vida, capacitando-os a se adaptarem

às mudanças no mercado de trabalho e a atenderem às demandas do mundo globalizado (Carvalho; Carvalho; Barreto; Alves, 2010; Marangoni, 2018; Schmit, 2016).

Reflexões sobre leitura e da escrita no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro

A importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro é inegável. Essas habilidades desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da proficiência linguística e na compreensão das nuances de um novo idioma (Marcuzzo, 2017). Aqui, discutiremos como a leitura e a escrita contribuem significativamente para o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Em primeiro lugar, a leitura é uma ferramenta essencial para a expansão do vocabulário e a compreensão da gramática (Marcuzzo, 2017; Valente, 2013). Por meio da leitura de textos escritos na língua-alvo, os alunos são expostos a uma ampla gama de palavras e estruturas linguísticas, enriquecendo seu conhecimento linguístico (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Trevisani, 2004; Valente, 2013). Além disso, a leitura permite que os aprendizes observem a língua em contexto, facilitando a compreensão de como as palavras e frases são usadas na prática (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Torres; Alves, 2018; Valente, 2013).

A escrita, por sua vez, permite que os alunos pratiquem a expressão de suas ideias e pensamentos na língua estrangeira. Escrever textos, como redações, diários

ou e-mails, ajuda os alunos a consolidarem o que aprenderam e a desenvolverem suas habilidades de comunicação (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Trevisani, 2004; Torres; Alves, 2018; Valente, 2013). Além disso, a escrita promove a reflexão sobre a estrutura da língua, levando os alunos a considerarem aspectos, como ortografia, gramática e estilo (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Trevisani, 2004; Valente, 2013).

A leitura e a escrita também têm um impacto positivo na compreensão cultural. Ao ler textos escritos por povos do idioma-alvo, os aprendizes têm a oportunidade de explorar a cultura, tradições e perspectivas do povo que fala essa língua. Isso ajuda a contextualizar o aprendizado e a promover uma compreensão mais profunda da língua e da sociedade associada a ela (Marcuzzo, 2017; Trevisani, 2004; Torres; Alves, 2018; Valente, 2013).

Além disso, a leitura e a escrita podem ser adaptadas às preferências e aos interesses individuais dos alunos. Eles podem escolher ler material que seja relevante para seus gostos e necessidades específicas, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Valente, 2013). Da mesma forma, podem escolher tópicos de escrita que se alinhem a seus objetivos pessoais ou profissionais (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Trevisani, 2004; Torres; Alves, 2018; Valente, 2013).

Por fim, devemos entender que a leitura e a escrita desempenham um papel crucial na aprendizagem de um novo idioma, auxiliando o aluno a expandir seu vocabulário, compreender a gramática, aprofundar seu

entendimento cultural e desenvolver suas habilidades de expressão (Marcuzzo, 2017; Trevisani, 2004; Valente, 2013). É uma combinação poderosa que capacita os aprendizes a se tornarem comunicadores proficientes em uma língua estrangeira e a se envolverem de forma mais significativa com a cultura associada a essa língua (Marcuzzo, 2017; Silva, 2016; Torres; Alves, 2018).

Textos autênticos e o ensino de línguas estrangeiras

Os textos autênticos³ na aprendizagem de línguas estrangeiras representam materiais genuínos criados para fins de comunicação em situações da realidade (Souza *et al.* 2018; Torres, Alves, 2018; Donato; Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo, Cardoso, 2011; Oliveira, 2005). Eles abrangem uma ampla variedade de gêneros, como notícias, conversas cotidianas, publicidade, literatura e muito mais (Souza *et al.* 2018; Torres, Alves, 2018; Donato; Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo, Cardoso, 2011; Oliveira, 2005). A principal característica desses textos é que não são produzidos com o propósito específico de ensinar a língua, mas, sim, para facilitar a comunicação eficaz entre povos nativos do idioma. Esses materiais refletem o uso real da língua, incorporando vocabulário, gramática, pronúncia e expressões idiomáticas, proporcionando aos aprendizes uma exposição autêntica ao idioma que estão estudando (Souza *et al.*, 2018; Donato;

³ O entendimento de “textos autênticos” se alinha à noção de textos autênticos adotados por Harmer (1983), que explica que os textos autênticos são aqueles destinados especificamente para os falantes nativos, ou seja, são textos reais, direcionados para não aprendizes de língua, mas para falantes da língua em questão.

Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo; Cardoso, 2011; Oliveira, 2005).

A utilização de textos autênticos para a prática de leitura e escrita em outros idiomas oferece uma série de vantagens, por exemplo: proporcionam um realismo linguístico que ajuda os alunos a compreenderem as complexidades da língua de forma mais precisa, e, além disso, os textos autênticos oferecem uma janela para a cultura, permitindo que os aprendizes não apenas dominem a língua, mas também compreendam a sociedade, os costumes e os valores do grupo de povos nativos (Souza *et al.*, 2018; Donato; Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo; Cardoso, 2011; Oliveira, 2005).

Os textos autênticos também abrangem uma variedade de gêneros textuais, desde formas mais formais, como artigos acadêmicos e notícias, até conversas informais em mídias sociais. Isso expõe os alunos a diferentes estilos de escrita e discurso, tornando seu aprendizado mais versátil. Além disso, o uso de textos autênticos torna o aprendizado mais motivador, pois os alunos percebem a relevância prática do que estão estudando, aumentando a motivação para praticar a língua (Souza *et al.*, 2018; Donato; Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo; Cardoso, 2011; Oliveira, 2005). Essa prática também prepara os alunos para interações reais em contextos autênticos, como viagens, negócios e comunicação com povos nativos, uma vez que a leitura e a escrita com textos autênticos contribuem para o desenvolvimento de habilidades eficazes de comunicação,

auxiliando os alunos a se comunicarem de maneira mais confiante e competente em diversos contextos (Souza *et al.*, 2018; Donato; Rajagopalan, 2017; Gomes; Audi, 2013; Nassim, 2013; Figueiredo; Cardoso, 2011; Oliveira, 2005).

No entanto, é importante observar que textos autênticos podem ser desafiadores para alunos iniciantes ou de níveis mais baixos de proficiência. Portanto, os professores, geralmente, fornecem orientação e apoio, desenvolvendo estratégias para auxiliar os alunos na compreensão e na interpretação desses materiais. Com o tempo e a prática, os alunos se tornam mais proficientes na leitura e escrita com textos autênticos, o que, por sua vez, amplia sua competência na língua e os prepara para uma comunicação mais eficaz e enriquecedora em outros idiomas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base no tema da pesquisa, “Leitura e escrita em língua inglesa no desenvolvimento de alunos DA MODALIDADE REMOTA: fatores de motivação e sucesso, aplicação e resultados”, a pesquisa de campo proposta para este trabalho teve um caráter descritivo-explicativo, buscando compreender a influência de atividades de leitura e escrita na evolução da aprendizagem dos alunos que participaram da pesquisa. A amostra selecionada para o estudo foi composta por alunos de um curso livre de inglês na modalidade remota, sediado na cidade de João Pessoa. Esse curso atendia a alunos de diversos níveis de proficiência,

contextos e objetivos de aprendizado relacionados à língua inglesa. Buscando concordância com o objetivo geral e objetivos específicos, a seguir, continuamos a descrição do planejamento vislumbrado para o trabalho.

A abordagem metodológica adotada foi a pesquisa-ação, que combinou elementos qualitativos e quantitativos, com uma coleta de dados transversal. A pesquisa-ação foi uma abordagem colaborativa, tendo a pesquisadora trabalhado em estreita colaboração com os participantes do estudo, neste caso, os alunos do curso de inglês. Durante o período de junho a outubro de 2023, ao longo das aulas, foram identificadas as necessidades e oportunidades de aprendizagem apresentadas por cada aluno, como a vontade de vencer o medo de se comunicar em língua inglesa e ausência de um momento de prática além do momento da aula, instruídos pela professora.

Para a realização da pesquisa-ação, foram disponibilizados materiais que incluíram textos relevantes para atividades de prática e correção de leitura e escrita. Esses materiais foram selecionados com o intuito de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e adaptados de acordo com suas necessidades e progresso individual. Os textos foram extraídos, sem alterações, da plataforma “Breaking News English”, que fornece lições de inglês baseadas em notícias atuais em uma ampla variedade de artigos, *podcasts* e atividades de ensino que podem ser usados por professores e alunos para melhorar suas habilidades em inglês. As lições disponíveis são atualizadas re-

gularmente e abordam tópicos contemporâneos, tornando o aprendizado relevante e envolvente. O site é uma ferramenta valiosa para quem deseja praticar o idioma enquanto se mantém informado sobre eventos atuais em inglês.

Além disso, foram aplicados questionários de autoavaliação, cujos dados foram extraídos e incluídos neste trabalho e para pesquisas futuras e repetição do experimento, pelos quais os alunos puderam refletir sobre o próprio progresso, estratégias de aprendizagem e motivação. Esses questionários também forneceram a pesquisadora percepções valiosas para avaliar a eficácia das atividades propostas e identificar melhores práticas de ensino-aprendizagem. Os questionários de autoavaliação foram aplicados pelo *Google Forms*, e as atividades foram elaboradas, designadas e entregues para os alunos à medida que as aulas aconteceram, adequando-as aos conteúdos ministrados, em formato de PDF e encaminhadas pelo professor.

Ao longo do período de pesquisa, a pesquisadora esteve atenta ao acompanhamento das aulas, interações com os alunos e análise dos dados coletados, buscando compreender o impacto das atividades de leitura e escrita na evolução da aprendizagem deles. O trabalho colaborativo com os alunos permitiu a identificação de suas necessidades individuais e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas para promover um ambiente efetivo de aprendizagem.

As pessoas participantes se inscreveram dentre os dias 01 a 15 de setembro, tendo 71% delas se identificado com o sexo feminino (18% masculino, 5% não binário, e 5%

não desejaram informar). Os participantes tinham entre 18 e 45 anos, sendo 80% residentes do Brasil, e 20%, em outros países (Estônia e Irlanda). Quando perguntados sobre o nível de proficiência que possuíam, 34% apontaram ter o nível intermediário, 28% autodeclararam-se Iniciantes, 26%, Avançados, e 10%, Fluente. Para outras perguntas, como sobre se gostavam de estudar inglês, 90% responderam “Sim”; 76% já haviam estudado inglês em outras ocasiões; 76% dos participantes possuíam o hábito de leitura diária e semanal de conteúdos em língua inglesa, como livros, artigos científicos, portais de notícias e *blogs*, por exemplo; 69% assistem com muita ou moderada frequência a séries e a filmes em língua inglesa, utilizam recursos *online* para melhor aprenderem o idioma e destacaram os principais desafios na aprendizagem do idioma: aprendizagem e prática de vocabulário, gramática, compreensão textual, medo de cometer erros e a conversação. Uma vez que o direcionamento da oficina era na leitura e na escrita, houve foco em questões de gramática, interpretação de texto e aplicação de vocabulário das notícias de jornal extraídas e adaptadas do “Breaking News English”.

Essa abordagem de pesquisa proporcionou uma compreensão mais aprofundada da influência das atividades de leitura e escrita na evolução da aprendizagem em um contexto específico de ensino de inglês como língua estrangeira. Espera-se que os resultados da pesquisa tenham contribuído para aprimorar o planejamento e a implementação de estratégias de ensino mais eficazes,

beneficiando os alunos e promovendo uma experiência de aprendizagem significativa.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante quatro etapas, além do evento-teste (que possibilitou a melhoria da ferramenta aplicada), obtivemos resultado interessante no que tange à retenção de participação dos alunos, uma vez que obtivemos o total de 13 inscritos e 13 concluintes, que tiveram acesso ao conteúdo elaborado e opiniões dos alunos sobre a experiência. O teste, dividido em 6 níveis, teve temas diferenciados e adequados para cada etapa, a ver:

Tabela 1 – Notícias trabalhadas com os participantes da oficina, divididos por semana				
Níveis	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
0 a 3	“Walking 4,000 steps a day linked to longer life”	“‘Barbie’ the movie breaks box office records”	“Researchers find best temperature for sleeping well”	“TikTok trend causes laxative shortage in USA”
4 a 6	“Microplastics found in human heart for first time”	“FIFA suspends Spain coach over unwanted kiss”	“8,000-year-old ancestor of English found”	“Company makes booth for vertical napping”

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os diversos tópicos noticiosos variados que foram escolhidos mostram a ampla gama de eventos que ocorrem no mundo: a) um estudo sugere que caminhar 4.000 passos diários está associado a uma vida mais longa, incentivando a atividade física; b) O filme “Barbie” bate recordes de

bilheteria, destacando a duradoura popularidade da icônica boneca; c) pesquisadores encontraram a temperatura ideal para um sono saudável, ajudando as pessoas a otimizarem suas noites de descanso; d) No TikTok, uma tendência causou uma escassez de laxantes nos Estados Unidos, destacando o impacto das redes sociais na sociedade; e) reocupações surgem com a descoberta de microplásticos no coração humano pela primeira vez, ligando a poluição plástica à saúde; f) a FIFA suspendeu um treinador espanhol por um beijo indesejado, enfatizando a importância do consentimento; g) arqueólogos descobriram um antepassado da língua inglesa com 8.000 anos, contribuindo para o entendimento da evolução linguística e cultural; h) uma empresa inovou com uma cabine para cochilos verticais, demonstrando a criatividade na promoção do bem-estar no local de trabalho.

Esses tópicos refletem a diversidade de acontecimentos em nossa sociedade globalizada. A variedade de temas escolhidos para a oficina é fundamental por várias razões. Em primeiro lugar, ela oferece uma ampla gama de perspectivas e tópicos de discussão, o que torna o ambiente de aprendizado mais inclusivo e interessante para um grupo diversificado de participantes. Cada tema aborda aspectos diferentes da sociedade, da cultura e da ciência, permitindo que os participantes explorem áreas de seu interesse e ampliem seus horizontes.

Além disso, a diversidade de temas abordados na oficina é uma maneira eficaz de promover a curiosidade e o

pensamento crítico. Os participantes são desafiados a pensar em questões com as quais podem não estar familiarizados, incentivando a pesquisa, a análise e a formação de opiniões fundamentadas sobre uma ampla variedade de tópicos.

A variedade de temas também tornou a oficina altamente relevante e aplicável à vida cotidiana. Os participantes puderam encontrar conexões entre os tópicos discutidos e as próprias experiências, o que torna o aprendizado mais significativo e prático. Por fim, a variedade de temas na oficina reflete a riqueza e a complexidade do mundo em que vivemos. Ela promove a compreensão de que o conhecimento é diverso e interconectado e que a aprendizagem contínua é uma jornada que pode nos levar a explorar uma infinidade de áreas. Portanto, ao oferecer uma ampla variedade de temas, a oficina contribui para a formação de indivíduos mais bem informados, críticos e culturalmente conscientes.

Os pontos positivos e pontos de melhoria identificados, de forma geral, foram: 100% participaram e concluíram o projeto, apresentando oportunidades de melhoria para a oficina, além de demonstrarem interesse nos conteúdos abordados. Quanto aos pontos de melhoria, 100% dos participantes demonstraram dúvidas quanto à pontuação, 70% ,quanto à gramática, 25%, na interpretação de texto e aplicação. Isso é um reflexo de que a maioria possui pouca oportunidade de praticar a geração espontânea de ideias, não necessariamente que o nível de proficiência apontado seja inadequado.

Quanto à experiência percebida pelos alunos ao participarem da oficina, temos as considerações mais relevantes a seguir:

Tabela 2 – Opiniões expressas dos participantes da oficina			
Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
My excellent considerations on a well-designed test with an English linguistic repertoire that facilitates the answering question.	Gostei bastante de ter usado o filme da Barbie como gancho para falar de infância, consumo e brincadeiras também. Normalmente as discussões do filme enveredam muito para as questões de gênero.	My considerations about the placement test are the best, they were well prepared with scientific questions both external to English and to the impacts that technology causes, psychological problems are very interesting, excellent indeed.	Adorei participar. Tenho muita dificuldade em formular frases, mesmo entendendo super bem o inglês. A oficina me estimulou a escrever e pensar em inglês. Obrigada.
Teve uma melhora significativa em comparação ao teste piloto. Parabéns aos envolvidos.	Em questão sobre as perguntas só fiquei em dúvida sobre a última questão mas depois percebi que era sobre o primeiro texto.	Muitas palavras novas naquela lista para colocar na ordem.	My considerations regarding the topic are to better address health and nutrition issues that are important to people's lives.

<p>No início para escrever fiquei muito travada, fazia muito tempo que não tentava escrever em inglês, pois apenas faço muita leitura, então prática como escrever, falar e ouvir são baixas. Mas a partir da terceira questão estimulada a escrita as palavras começavam a vir em mente, principalmente com o estímulo das perguntas para detalhar mais ou justificar, dar opinião, então tentava formar as frases que vinham na mente. Algumas palavras escrevia errado o mesmo com os números haha, a gente acaba esquecendo como são com o tempo.</p>	-	-	<p>Gostei bastante, gostaria de mais oficinas assim, parabéns para o TCC, espero que eu tenha conseguido ajudar</p>
---	---	---	---

-	-	-	My considerations about the written reading workshop in English was excellent, covering varied topics such as technological issues, media pollution and food reduction, which are great for working on both the oral and written part of learning the English language.
-	-	-	Gostei demais! Peço desculpas por ter perdido o prazo da última etapa!
Fonte: Dados da pesquisa (2023).			

Os participantes da oficina compartilharam suas opiniões entusiasmadas sobre a experiência. Eles ressaltaram a qualidade excepcional do teste de posicionamento, destacando sua abordagem bem planejada e a ampla variedade de tópicos cobertos. O teste incluiu questões que iam além do domínio do inglês, abrangendo também impactos tecnológicos e questões psicológicas relevantes. Essa abordagem

abrangente foi apreciada pelos participantes, pois proporcionou uma visão mais holística das habilidades linguísticas e de comunicação.

Outro aspecto que recebeu elogios foi o uso do filme da Barbie como ponto de partida para discussões sobre infância, consumo e brincadeiras. Essa escolha não apenas cativou os participantes, mas também abriu portas para explorar questões de gênero, um tópico que, tradicionalmente, surge em discussões relacionadas à Barbie. A capacidade de abordar esse tema com sensibilidade e respeito foi reconhecida como um aspecto positivo da oficina.

Vários participantes destacaram a melhora significativa em relação ao teste-piloto, elogiando o aprimoramento do material. Essa evolução demonstrou o esforço e a dedicação da equipe envolvida no desenvolvimento da oficina e na preparação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), demonstrando que todos os participantes estavam cientes de que o destino final dos dados colhidos da oficina seria para o TCC. Houve, no entanto, algumas observações sobre a última pergunta, que gerou dúvidas. No entanto, essas dúvidas foram resolvidas ao perceber que a pergunta estava relacionada ao primeiro texto, destacando a importância da clareza e da estrutura das perguntas.

Alguns participantes mencionaram seus desafios iniciais na escrita em inglês devido à falta de prática. No entanto, eles enfatizaram como a oficina estimulou sua expressão escrita, incentivando-os a formular frases, compartilhar opiniões e detalhar ideias em inglês. Mesmo

que tenham surgido alguns erros, como ortografia e escrita de números por extenso, esses desafios foram superados à medida que a prática se intensificou. A oficina se mostrou uma oportunidade valiosa para melhorar suas habilidades de escrita e comunicação em inglês.

No geral, os participantes ficaram satisfeitos com a variedade de tópicos abordados na oficina, que incluíram questões de saúde e nutrição, tecnologia, poluição midiática e redução de alimentos. A diversidade de temas permitiu uma exploração abrangente das questões que afetam a sociedade contemporânea. Os participantes expressaram seu desejo de participar de mais oficinas semelhantes no futuro, destacando o papel importante desempenhado pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no desenvolvimento e na facilitação da oficina. Apesar de um pequeno atraso na entrega da última etapa, a maioria dos participantes considerou a experiência extremamente enriquecedora e benéfica para suas habilidades de escrita e comunicação em inglês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que origina este capítulo destaca a relevância das abordagens andragógicas na educação de adultos e a importância de estratégias de ensino que promovam a participação ativa, a autonomia e a motivação dos aprendizes. A andragogia, com seu foco na aprendizagem autodirigida e

no engajamento dos alunos, proporcionou um arcabouço eficaz para a condução da oficina e a coleta dos resultados.

A análise dos resultados revelou a eficácia da abordagem utilizada na oficina, que incorporou textos autênticos como base para discussões e atividades de escrita. A inclusão de tópicos variados, como saúde, tecnologia, mídia e nutrição, permitiu que os participantes explorassem uma ampla gama de tópicos relevantes. Isso demonstrou como a diversidade de temas pode ser uma ferramenta poderosa para engajar alunos adultos em aprendizado de línguas estrangeiras.

A melhoria significativa em relação ao teste-piloto indicou que a abordagem pedagógica estava alinhada com as necessidades e desafios dos participantes, que relataram dificuldades iniciais na escrita em inglês. No entanto, a oficina estimulou a expressão escrita, ajudando os alunos a superarem obstáculos, como erros ortográficos e escrita de números por extenso, à medida que ganhavam confiança em suas habilidades.

É clara a conexão entre andragogia, a importância da leitura e escrita em língua inglesa, a utilização de textos autênticos e os resultados colhidos. A andragogia forneceu o alicerce para uma abordagem eficaz de ensino e aprendizado que valoriza a autonomia e a experiência dos alunos adultos. Os textos autênticos serviram como ferramentas para envolver os participantes em tópicos relevantes e inspiradores, promovendo a leitura e a escrita em inglês.

Em resumo, este estudo demonstrou que a combinação da andragogia, textos autênticos e uma abordagem centrada no aprendiz pode ser altamente eficaz na promoção da leitura e escrita em língua inglesa entre adultos. Os resultados coletados destacam a importância de estratégias pedagógicas que incentivem a participação ativa e autodirigida, contribuindo para a melhoria das habilidades de comunicação em inglês dos participantes. Este trabalho oferece uma base consistente para futuros desenvolvimentos em educação de línguas estrangeiras voltados para adultos e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CARLOTO, L. A. D. PIASECKA-TILL, Aleksandra. A leitura e escrita, na língua inglesa, com apoio de recursos tecnológicos. **Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE**, Paraná, vol. 1, p. 2-14, 2013. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_lem_artigo_luciane_aparecida_durau_carloto.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

CARVALHO, J. A. D., CARVALHO, M. D., BARRETO, N. A. M., & ALVES, F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **Ensino, Saúde E Ambiente**, vol. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21105>. Acesso em: 15 out. 2023.

DONATO, M. S. R. RAJAGOPALAN, K. A aplicabilidade de textos autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa: uma abordagem crítica-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**, vol. 1, n. 15. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2017. Disponível em: <

<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/view/3862/2396>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GOMES, N. S. AUDI, Luciana C. C. O ensino de língua inglesa com textos autênticos. **Revista Eletrônica Prodocência/Uel**, ed. 3, v. 1, jan-jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/GOMES-LUCIANA%20AUDI.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

FIGUEIREDO, E. M. Q.; CARDOSO, E. L. Blogue: Tecnologia com Potencialidades para o Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. **Educ. Form. Tecnol.**, v.4, n. 2, Monte da Caparica jul./dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-933x2011000200006. Acesso em: 10 out. 2023.

MARANGONI, V. E. S. Ensino e aprendizagem de língua inglesa na perspectiva da andragogia: uma experiência com alunos adultos. 2018. 189 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4222>. Acesso em: 16 out. 2023.

MARCUZZO, P. O papel da leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28981>. Acesso em: 23 abr. 2023.

NASSIM, L. M. G. O uso de textos autênticos em um curso de inglês instrumental para conversação. **Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras**. v. 9, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://publicacoes>.

unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/764/590. Acesso em: 10 out. 2023.

NOGUEIRA, Z. P. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. **Portal Dia-a-dia Educação**, p. 967-4, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa**: analisando o seu uso o contexto da escola pública. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15350>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, C. L. de O. **Ensino da escrita em inglês com foco no desenvolvimento**: uma análise das concepções de língua e escrita dos alunos. 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-22082012-113606/publico/2011_CintiaLimaDeOliveiraSantos.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

SCHMIT, R. A. Andragogia como fundamento e instrumento de educação e orientação aos adultos. **RECSA**, v.5, n.1, jan/jun, 2016, Faculdade FISUL, Garibaldi, Brasil. Disponível em: <https://revista.fisul.edu.br/index.php/revista/article/download/68/50>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, F. G. da. **Práticas de leitura e de produção textual**: o artigo de opinião numa perspectiva de letramento em língua inglesa. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9572?mode=full&locale=es>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOUSA *et al.* Uma proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos baseada no ensino híbrido. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 165-181, jul./dez., 2018. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.11615 165. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11615>. Acesso em: 10 out. 2023.

TORRES, R. O.; ALVES, R. de C. B. A importância da leitura em língua inglesa: análise da abordagem dessa habilidade no livro *Way to english for brazilian learners* do 9º ano do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4., 2018, São Cristóvão. **Anais eletrônicos [...]**. São Cristóvão: LINC/UFS, 2018. p. 528-540. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10028>. Acesso em: 10 out. 2023.

VALENTE, V. N. O ensino das habilidades de leitura e escrita em LE via abordagem de gêneros – análise de uma coleção didática para o Ensino Médio. **Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22437/22437.PDFXXvmi=>. Acesso em: 12 mar. 2023.

REFLEXÕES SOBRE O USO DO PODCAST NAS AULAS DE INGLÊS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO

Samara da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Quando falamos sobre ensino de língua inglesa nas escolas públicas, nos vem à mente a imagem de que a escola não está preparada para essa tarefa, pois a escola pública não ensina a língua inglesa com eficácia, por estar presa a métodos tradicionais que se limitam a estudar o tão repetido “*verb to be*”.

Acreditou-se, por muito tempo, que aprender inglês na escola pública seria impossível, que trabalhar, principalmente, a oralidade de forma contextualizada e eficaz era privilégio dos cursinhos de idiomas. Na maioria dessas escolas, o foco das aulas de língua inglesa no ensino médio encontra-se na leitura e na compreensão de textos, sendo, muitas vezes, a questão da oralidade deixada em segundo plano. Acreditamos que isso acontece por diversos motivos: falta de conhecimento dos que orientam os documentos oficiais que regem o ensino de língua estrangeira no cenário brasileiro atual, inadequação de sala de aulas ou ambientes específicos que contem com uma boa infraestrutura física e tecnológica, sala de aula com número significativo de

alunos, falta de incentivo dos professores, dificuldade dos alunos em se expressarem oralmente em língua inglesa devido à timidez ou ao medo de cometerem erros, entre outros aspectos que dificultam essa prática. Se se aprende a ler lendo, a melhor forma de aprender a falar é falando (Swain, 1985). Cabe ao professor, responsável por mediar o conhecimento, desenvolver um ambiente em sua sala de aula juntamente com atividades pedagógicas que proporcionem e incentivem essa produção oral.

Acreditamos que, com os avanços tecnológicos, estruturais e físicos das escolas atuais, assim como os livros didáticos mais atualizados, podemos transformar a realidade do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras. Diante do cenário atual com a revolução tecnológica, surgem novas possibilidades que podem contribuir para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, em especial, da oralidade, no ensino de língua inglesa.

As TICs correspondem aos recursos tecnológicos capazes de viabilizar a informação e a comunicação nos mais variados setores, quando interagem entre si. Veremos que, ao se tratar do ensino de Língua Inglesa, o uso dessas TICs pode proporcionar oportunidades de aprendizagem, bem como o desenvolvimento das habilidades comunicativas de maneira significativa e dinâmica. Dito de outra maneira, a revolução tecnológica possibilitou inserir novas ferramentas que contribuem no ensino de língua inglesa no cenário mundial, como, por exemplo, o computador, o *smartphone*,

o *tablet*, *YouTube*, e, mais atualmente, temos o *podcast*, foco deste estudo.

O *podcast* pode ser comparado a um programa de rádio *online*, funciona como um programa de áudio que fica disponível em dispositivos com acesso à *internet*. Eles devem ser encarados como uma ferramenta pedagógica de caráter integrador e como um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o trabalho colaborativo e promovendo a inclusão de toda a comunidade (Faria, Pereira, Dias, 2007). Dito isso, compreendemos que os *podcasts* podem facilmente ser utilizados em sala de aula, já que possuem características que podem favorecer a participação efetiva dos alunos (como produtores do *podcast* ou como ouvintes).

Diante do que foi exposto, nesta pesquisa, pretendemos analisar o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir o uso das TICs para o ensino de língua inglesa; b) verificar as dificuldades da utilização dessas TICs nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio; c) apresentar propostas pedagógicas com o uso do *podcast* nas aulas de língua inglesa para o 1º ano do Ensino Médio.

Para atingir os objetivos acima delineados, este trabalho está organizado nas seguintes seções: referencial teórico, procedimentos metodológicos, análise e discussão dos resultados e, por último, as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) dispõe de cinco eixos organizadores (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural) que visam nortear o ensino de língua inglesa para uma prática que vai além do ler, interpretar e resolver problemas que precisam ser bem compreendidos, para, de fato, o professor conseguir inseri-los/adaptá-los no/ao seu modo de lecionar. A respeito da oralidade, foco deste estudo, a BNCC esclarece:

A oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e de fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo (Brasil, 2018, p. 243).

Portanto, o ensino de língua inglesa precisa estar direcionado a uma prática que contemple esses cinco eixos organizadores, em especial, a oralidade, que é pouco trabalhada em sala de aula e, quando é, centra-se em práticas de “decorar e repetir”, de forma descontextualizada e sem significado para o aluno, tornando o aprendizado desinteressante e ineficaz. Segundo Nicholls (2001, p. 74),

A realidade do ensino de inglês nas escolas impede que o aluno adquira a competência satisfatória desejada. As amostras de inglês a que os alunos estão expostos no desenvolvimento de suas habilidades orais resumem-se geralmente à fala do professor na sala de aula, ao eventual material auditivo, como a fita cassete, o vídeo, o filme e a música e, embora

inadequada, devido à condição de aprendizes, a fala de seus pares. Por isso, a questão do domínio das habilidades orais como resultado da aprendizagem na escola é bastante controversa.

Com relação ao ensino, Lévy (1999) defende que sua função principal já não pode ser difundir conhecimentos, mas antes colocar desafios para aprender e pensar, processo no qual o professor se torna um animador da inteligência coletiva dos alunos por quem está responsável, de modo a acompanhar e gerir as suas aprendizagens. Com a apresentação de um *podcast* com a temática ciências, por exemplo, o professor pode estimular os alunos a verificarem o vocabulário já conhecido, compreender novos vocabulários, gerar uma discussão entre os alunos da turma acerca do tema, realizar um debate, entre outras atividades.

Sabemos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazem parte do mundo globalizado no qual vivemos, permitindo facilidade e rapidez nas interações dos mais diversos âmbitos. Entretanto, de acordo com Peralta e Albuquerque (2007), pesquisas mostram ainda uma certa resistência e/ou uma dificuldade em inserir essas tecnologias na esfera educacional, e, quando inserida, o seu uso é pouco significativo. Sobre as TICs, Miranda (2015, p. 17, *apud* Mendes) define como:

[...] um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica e etc. São tecnologias

usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações.

Como menciona Miranda (2015), as TICs surgem para facilitar a comunicação entre as pessoas e dar um novo significado ao que compreendíamos como compartilhar informações, tornando tudo mais rápido e acessível a todos que têm acesso à *internet*. Nessa direção, Valente (1999, p. 8) explica que, com a utilização das TICs:

[...] o aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor, o facilitador desse processo de construção.

Podemos observar o leque de possibilidades pedagógicas que o uso constante das TICs pode proporcionar às aulas, tornando o ambiente educacional mais interessante, de modo a colocar os alunos como possíveis protagonistas do conhecimento.

No âmbito educacional, as TICs possibilitam um ensino inovador e significativo, se bem utilizadas pelos professores. Conforme Silva *et al.* (2020, p.6) ressaltam:

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem ganhos significativos, visto que fazem com que o discente amplie seus saberes para uma nova realidade. Propõem, ainda, alternativas de aprendizagem de modo integrado, interativo e cooperativo. Escola e professor precisam estar

preparados para essa nova realidade para que, assim, possam desenvolver, nesses educandos, capacidades e competências de reflexão, análise e transformação de seu conhecimento prévio na busca por novas informações e, conseqüentemente, produzir novos saberes.

Diante disso, concordamos que as TICs podem e devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, a fim de romper com os métodos tradicionais e mecanicistas de ensino. Todavia, percebemos ainda que, mesmo na era tecnológica na qual vivemos, as práticas tradicionais de ensino continuam fazendo parte das atividades em sala de aula, sobretudo no ensino de Língua Inglesa.

Dentre a variedade de TICs que pode ser usada na sala de aula de língua inglesa, neste estudo, destacamos os *podcasts*. Eles devem ser encarados como uma ferramenta pedagógica de caráter integrador e como um forte aliado no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o trabalho colaborativo e promovendo a inclusão de toda a comunidade (Faria, Pereira; Dias, 2007). Dito isso, compreendemos que os *podcasts* podem facilmente ser utilizados em sala de aula, já que possuem características capazes de favorecer a participação efetiva dos alunos (como produtores do *podcast* ou como ouvintes). A respeito disso, Moura e Carvalho (2006, p. 8) ressaltam que:

O uso de uma ferramenta como o *Podcast* reduz, de certa forma, a tendência quase monopolizadora dos materiais impressos e vem abrir outras perspectivas ao sistema educativo. Para além disto, a flexibilidade espacial e temporal a nível da gestão individual dos

momentos e espaços de aprendizagem, são outros elementos que esta ferramenta vem trazer ao cenário educativo. Cabe ao professor provocar a curiosidade e induzir a avidez de aprender nos seus alunos através de ambientes inovadores.

Apresentando ferramentas mais atrativas nas aulas de língua inglesa, o professor possibilita ao aluno um ambiente mais rico em recursos, proporcionando ambientes inovadores que podem aguçar a curiosidade e a vontade dos alunos de participarem mais efetivamente das aulas.

O *podcast* é um recurso tecnológico da web 2.0 que surgiu em 2004 por intermédio de Adam Curry, apresentador da MTV, e do produtor Dave Winer. É um gênero digital semelhante ao rádio, visto que também possui um narrador, e pode tratar dos mais diversos temas, entretanto, ele é mais acessível e interativo do que o rádio, pois permite que qualquer pessoa, por meio do celular, *tablet* ou computador, compartilhe e troque informações a qualquer momento, já que os arquivos ficam disponíveis na internet (Reis *et al.*, 2012, p. 05).

Atualmente, as principais rádios e portais de notícias possuem canais de *podcasts* nos *streamings* de músicas. Como o *Café da Manhã*, parceria da Folha de S. Paulo e Spotify, o *Ao Ponto*, de O Globo, o *Estadão Notícias*, o *Jovem Pan*, etc. Além dos já conhecidos nos canais de TV e rádio, podemos destacar os *podcasts* mais populares do momento que já foram criados para as plataformas de *streaming*, como: *Mano a mano*, *Vinte mil léguas*, *Paciente 63*, *Não Inviabilize*, *Dragões de Garagem*, etc. Eles abordam temas variados que vão desde

simples entrevistas, buscando entretenimento, a assuntos científicos, tecnológicos e temas como literatura e produções artísticas e culturais. Ou seja, podemos encontrar temas diversos, dos mais simples aos mais complexos, nos *podcasts*.

Um dos nossos objetivos é que, com o uso e o desenvolvimento dessa ferramenta em sala de aula de língua inglesa no ensino médio, os alunos tornem-se capazes de desenvolver o hábito de ouvir e interagir por meio do *podcast*, compreender e aprender sobre a ferramenta e concluir o ensino médio com habilidades suficientes para elaborar *seu conteúdo (do podcast)* de forma individual ou coletiva. Assim, conseguirá desenvolver outras habilidades, além da linguística, como produzir, gravar e elaborar os conteúdos de um *podcast* próprio. Esse recurso digital da web 2.0, o *podcast*, que permite o *download* de arquivos em áudio em diferentes formatos. Desse modo, no 3º Ano do ensino médio, esperamos que esses alunos tenham uma melhora significativa na produção oral devido a suas experiências com diferentes formatos, temas e vocabulários.

Ao tratar do *podcast* como uma ferramenta pedagógica, alguns pesquisadores, como Peralta; Albuquerque (2007); Dutra *et al.*, (2016) e Reis *et al.*, (2012) consideram muito importante a sua inserção no âmbito escolar, tendo em vista que é um instrumento que faz uso da linguagem para transmitir as informações/conteúdos, possibilitando que a teoria e a prática interajam, fazendo com que a aprendizagem torne-se também uma experiência social.

A utilização do *podcast* no ensino promove não apenas a interação entre os alunos, mas também a construção de significados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Uma das vantagens ao empregar o *podcast* é que “[...] promove o desenvolvimento das competências dos alunos para se concentrarem nas suas capacidades de estudo e a capacidade de se apropriarem do seu próprio progresso” (Oliveira; Cardoso, 2009, p. 89), reforçando a ideia de tornar o aluno o protagonista em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, o seu uso “[...] permite o alargamento dos contextos de estudo possibilitando diferentes locais, dentro e fora da escola, onde este pode ser realizado” (Oliveira; Cardoso, 2009, p.89). Segundo os mesmos autores (2009, p. 89):

O uso dos *podcasts* é uma das últimas novidades que vai ao encontro destes, pois permite criar materiais sobre todo o tipo de temas, estão disponíveis 24 horas, são atualizados regularmente, são autênticos e gratuitos, permitem-nos realizar ensino diferenciado e reforçar o que foi ensinado, melhorando, assim, o desempenho da língua. Permitem por outro lado a produção de materiais, por parte de cada aluno, que mostrem aquilo de que são capazes.

Desta forma, as possibilidades de tarefas e atividades de sala de aula (de língua inglesa) são diversificadas, enriquecendo as aulas com novos materiais, tornando-as mais atrativas e dinâmicas, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme postula Gil (2002), este estudo, quanto aos seus procedimentos, consiste em uma pesquisa exploratória, visto que se fundamentou em livros e artigos científicos de outros estudiosos para a sua elaboração. Para o referido autor, “[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Por essa razão, teve-se a escolha desse procedimento para a realização da pesquisa. Em relação à sua natureza, a presente investigação consiste em uma pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2001):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21-22).

Tendo em vista o objetivo da pesquisa de analisar o papel das Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio, a pesquisa qualitativa mostrou-se a mais adequada, visto que vai além das informações objetivas, suprimindo a necessidade de conhecer mais profundamente e especificamente o objeto estudado, não se limitando aos números. A respeito disso, Flick (2009) aponta:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Cabe a cada pesquisador analisar e considerar diferentes aspectos de sua pesquisa, para que, diante dos objetivos pretendidos, escolher, dentre tantos, o método de pesquisa qualitativa mais adequado, buscando suprir todas as expectativas do pesquisador.

Neste estudo, tivemos como colaboradora uma professora de língua inglesa da Escola Caetano Fialho de Medeiros (nome fictício), localizada na região do Curimataú Paraibano.

A instituição pesquisada foi a Escola Caetano Fialho de Medeiros (nome fictício), que funciona em uma cidade do interior da Paraíba. Atualmente, esta escola oferta turmas para o ensino médio na modalidade integral, tendo um total de 197 estudantes distribuídos nas três séries do ensino médio.

Em termos de infraestrutura da escola, trata-se de uma construção em alvenaria, em boa conservação. Conta com sete salas de aula, uma biblioteca, um laboratório, uma cozinha, um refeitório, uma quadra coberta, uma quadra descoberta, possui banheiros e bebedouros adequados ao

número de alunos. Além disso, conta com projetores digitais e aparelhos de DVD como recursos pedagógicos.

O corpo docente da escola é constituído por 13 professores, sendo três efetivos e dez prestadores de serviços. Ela conta, ainda, com os seguintes funcionários: uma secretária, três zeladores e um inspetor responsável pelos alunos.

A professora se mostrou bastante acessível quanto à sua colaboração com esta pesquisa. Ela tem Licenciatura em Letras-Ingês pela Universidade Estadual da Paraíba, porém nunca frequentou curso de idiomas e, portanto, não possui formação complementar em língua inglesa. Segundo ela, existe uma real necessidade de uma formação complementar, como um aprofundamento em conversação em inglês. A professora informou que iniciou um curso voltado para essa habilidade, mas, na época, não pôde continuar.

A referida docente atua na escola e na área, aproximadamente, há três anos e onze meses, porém tem o mesmo tempo de experiência em turmas do ensino médio. Atualmente, ela leciona nas três séries do ensino médio da referida escola. A professora faz parte do quadro de professores contratados (temporários) da escola e cumpre uma carga horária total de 28 horas semanais, sendo 20 horas lecionando nas turmas do ensino médio e 08 horas desenvolvendo atividades como coordenadora de área.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário constituído de questões objetivas e abertas a respeito das atividades utilizadas em sala de aula, sobretudo

as de desenvolvimento de produção oral. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário utilizado foi estruturado em duas partes. A primeira, denominada “Caracterização da escola”, apresenta perguntas sobre os dados da escola pesquisada, como características físicas e tecnológicas, corpo docente e funcionários.

A segunda é composta de 20 questões (objetivas e subjetivas) e está organizada em dois tópicos: “perfil do professor” e “práticas de ensino de língua inglesa no ensino médio”. O primeiro tópico, como o próprio nome sugere, é constituído de nove perguntas que visam levantar dados para conhecer o perfil do professor, sua formação acadêmica e experiência/atuação profissional. Já o segundo busca conhecer as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, com foco na oralidade nas aulas de língua inglesa.

A aplicação desse instrumento de coleta de dados, o questionário, fez-se relevante, visto que permitiu conhecer a realidade do ensino-aprendizagem de LI na instituição de ensino pesquisada e, desse modo, contribuir para a elaboração de uma proposta pedagógica para aulas de língua inglesa no ensino médio, com ênfase de desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da oralidade, por meio do uso do

podcast, tomando como base a realidade da escola e turma pesquisadas.

A análise dos dados foi feita de forma qualitativa, interpretando as respostas obtidas, relacionando-as com os pressupostos teóricos previamente apresentados, a fim de atingir os objetivos deste estudo e promover reflexão sobre as práticas de produção oral nas aulas de língua inglesa no ensino médio.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção traz os resultados obtidos a partir das respostas dadas pela professora colaboradora acerca de sua prática pedagógica. Cabe aqui destacar que a professora de língua inglesa da escola pesquisada foi muito receptiva e aceitou prontamente colaborar com a pesquisa, respondendo às questões com interesse e curiosidade.

De acordo com a docente, ela geralmente consegue trabalhar as quatro habilidades de ensino de línguas em sala de aula (*reading, speaking, listening, writing*), recomendadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõe de cinco eixos organizadores (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural). Mas as habilidades utilizadas com mais frequência são o *reading* e o *writing* (leitura e escrita), pois, segundo ela, são mais necessárias na aprendizagem dos conteúdos programáticos. O *listening* e o *speaking* (exercícios de áudio e fala) são utilizados com menor frequência em atividades para colaborar no desenvolvimento da aquisição da linguagem.

Sobre as dificuldades de trabalhar as quatro habilidades em sala de aula, Miccoli (2007, p. 56) afirma que

[...] a dificuldade de se trabalhar com as quatro habilidades é uma experiência comum aos professores, que não conseguem principalmente implementar atividades para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala adequadas ao número de alunos em sala de aula.

Existe uma necessidade crescente no aprendizado de línguas, devido à grande importância na tecnologia, ciências e comunicação em geral, e essa necessidade se amplia quando se trata de trabalhar com a oralidade de forma mais efetiva.

A professora trabalha a oralidade em suas aulas com a utilização de vocabulários específicos, atividades que desenvolvem a compreensão dos vocabulários e leitura e interpretação de textos. Para ela, a utilização da oralidade em suas aulas é de grande importância, devido ao fato de a língua inglesa ser, atualmente, a língua mais importante na ciência, tecnologia, mídias sociais, etc. Segundo Consolo (2000), é essencial que a oralidade tenha espaço nas aulas de línguas estrangeiras. E, para que o docente possa dar atenção à oralidade, é indispensável que ele exiba uma proficiência oral apropriada na língua-alvo, pois, em suas explicações e orientações, seu conhecimento é indispensável.

As dificuldades encontradas por ela no ensino de língua inglesa vão além da oralidade. De acordo com a docente, em primeiro lugar, está o desafio de conscientizar

os estudantes sobre a importância de aprender a língua; seus alunos demonstram objeção ao estudo, pois acreditam ser algo desnecessário, do qual não precisarão no futuro, visto que não conseguem compreender a importância da língua. Em relação à oralidade, a maior dificuldade apresentada pelos alunos é a timidez em falar inglês na frente dos colegas, o medo de errar e se tornar uma piada para a turma.

Em relação às novas mídias sociais, a professora usa com frequência o *YouTube*, para apresentar músicas e vídeos em língua inglesa, promovendo um maior contato dos alunos com a língua-alvo, na tentativa de incentivá-los a práticas auditivas e vivência com o uso do idioma por falantes nativos.

Por último, perguntamos sobre a viabilidade do uso da mídia social *podcast* em sala de aula como ferramenta didática. A colaboradora informou acreditar na possibilidade do uso do *podcast*, desde que o nível da linguagem esteja adequado para a compreensão dos alunos. Como afirma Moura e Carvalho (2006), o uso do *podcast* reduz a tendência aos materiais impressos e vem abrir novas perspectivas ao sistema educativo. Nessa direção, Consolo (2000) aponta que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um espaço no qual o aprendiz tenha oportunidades de ouvir e interagir na língua-alvo, tanto com o professor, quanto com os colegas. Desse modo, o *podcast* apresenta-se tanto como algo inovador, como também proporciona oportunidades de praticar a habilidade de *speaking* dentro e fora do ambiente escolar.

Diante dessa realidade na escola pesquisada, podemos observar a viabilidade de sugerir a utilização de *podcasts* em suas aulas, como ferramentas pedagógicas e metodológicas, pois trazer as novas tecnologias para a sala de aula mostra-se eficiente, já que, de certa forma, já fazem parte do dia a dia dos alunos.

Considerando as respostas dadas pela colaboradora desta pesquisa, bem como a infraestrutura da escola pesquisada, verificamos a necessidade de maior utilização de ferramentas para ampliar o trabalho da oralidade em sala de aula. Assim, recomendamos o uso de TICs que podem romper as barreiras da resistência por parte dos alunos com relação à prática da oralidade em sala de aula, otimizando o tempo das aulas com atividades atrativas e dinâmicas.

Considerando a proposta de um projeto pedagógico com ênfase na oralidade no ensino médio, pretendemos delinear/sugerir aqui atividades a serem realizadas no primeiro ano do ensino médio, de modo a contemplar o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da oralidade e, conseqüentemente, a compreensão auditiva, tomando o *podcast* como principal mídia social. A partir da frequência do uso dos *podcasts*, é possível trabalhar mais vocabulários, estruturas da língua, pronúncia, buscando superar as dificuldades e resistências dos alunos com relação à oralidade.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO USO DO PODCAST PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO MÉDIO

A proposta pedagógica conta com quatro planos de aula que deverão ser aplicados em um semestre do ano letivo, englobando o terceiro e o quarto bimestres. Os três primeiros planos têm como objetivos o uso dos *podcasts* no desenvolvimento e na consolidação dos conteúdos programáticos, e o quarto tem como objetivo a elaboração dos textos e a produção dos *podcasts* dos alunos.

O *podcast* utilizado nos planos é o *Learn English*, produzido pelo *British Council*. Os episódios são baseados em discussões e abrangem vocabulário e situações cotidianas. Desse modo, ao elaborar os planos de aula relativos a essa proposta pedagógica, acreditamos que as aulas de língua inglesa serão dinâmicas e centradas no aluno, com o intuito de desenvolvimento das habilidades linguísticas, particularmente, a oralidade. Nesse sentido, o aluno está no papel de protagonista e mediador de conhecimento nas aulas de língua inglesa no ensino médio. A seguir, apresentamos os planos de aula que trazem nossa proposta pedagógica para uma turma do 1º ano do ensino médio.

Plano de aula A: Jo and Adam – Welcome back!

Quantidade de aulas: 08 Duração: 40 minutos (duas aulas)

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão auditiva na língua inglesa, por meio da interação;
- Ler e compreender o texto;
- (Re)conhecer, em texto, os heterossemânticos (cognatos e falsos cognatos) em inglês;
- Compreender o uso dos tempos verbais (*simple present, present continuous, simple past*).

Conteúdos: Heterossemânticos (cognatos e falsos cognatos) e *simple present*.

Texto: *Jo and Adam – Welcome back!*

Procedimentos:

1ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Posicionar os alunos em frente à televisão;
- Reproduzir o podcast “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Entregar aos alunos a transcrição do podcast *Jo and Adam – Welcome back!*;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem todas as palavras cognatas que eles encontrarem.

2ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;

- Explicar aos alunos sobre palavras cognatas e falsas cognatas;
- Realizar uma atividade de classificação das palavras entre cognatas e falsas cognatas;
- Aplicar e corrigir um exercício de fixação sobre o tema.

3ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o podcast “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Dividir a turma em duplas;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem as palavras e expressões, a fim de copiar o ritmo das falas;
- Realizar em duplas uma prática de leitura do texto.

4ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Realizar em duplas as práticas de leitura como forma de ensaio e de compreensão do texto;
- Reproduzir o *podcast* “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Apresentar a leitura para toda a turma. 5ª aula
- Saudar os alunos para iniciar a aula;

- Reproduzir o *podcast* “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Realizar atividade de compreensão de texto.

6ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Realizar atividade de compreensão de texto;
- Escrever um pequeno texto que sintetize as ideias do *podcast*.

7ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Jo and Adam – Welcome back!*”;
- Realizar uma tradução em duplas e com auxílio de dicionários inglês-português da transcrição do *podcast*.
- 7ª aula
- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Realizar uma tradução em duplas e com auxílio de dicionários inglês-português da transcrição do *podcast*;
- Realizar uma atividade de leitura e verificação das traduções.

Recursos didáticos: Televisão, *internet*, caderno, lápis, folha impressa.

Avaliação: Avaliação contínua a partir da participação dos alunos, e capacidade de compreensão do conteúdo.

REFERÊNCIAS:

BRITISH COUNCIL, **Learn English**, General English, Audio series Podcasts Series 1, 2022. Disponível em: https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/podcasts?utm_source=google.com&utm_medium=organic. Acesso em: 23 nov. 2022.

Plano de aula B: Carolina – At the shopping centre

Objetivos:

- Desenvolver a compreensão auditiva na língua inglesa, por meio da interação;
- Ler e compreender o texto;
- (Re)conhecer, em texto, os heterossemânticos (cognatos e falsos cognatos) em inglês;
- Compreender o uso dos tempos verbais (*simple present*, *present continuous*, *simple past*);

Conteúdos: vocabulários relacionados a roupas e compras; *simple present*.

Procedimentos:

1ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;

- Posicionar os alunos em frente à televisão;
- Reproduzir o *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*”;
- Entregar a transcrição do *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*” para os alunos;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem todas as palavras que eles já conhecem do vocabulário “*shopping centre*”.

2ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Introduzir o vocabulário “*shopping centre*”;
- Responder a uma atividade de fixação do vocabulário.

3ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*”;
- Explicar o *simple present* a partir do texto;
- Fazer uma revisão gramatical.

4ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Fazer uma revisão gramatical a partir do texto;
- Aplicar e corrigir uma atividade de fixação.

5ª e 6ª aulas

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*”;
- Explicar o *simple present* (nas formas interrogative and negative forms) a partir do texto;
- Aplicar e corrigir um exercício de fixação.

7ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*”;
- Dividir a turma em duplas;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem as palavras e expressões a fim de copiar o ritmo das falas;
- Realizar em duplas uma prática de leitura do texto.

8ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Realizar práticas de leitura como forma de ensaio e de compreensão do texto;
- Reproduzir o *podcast* “*Carolina – At the shopping centre*”;
- Fazer a leitura em duplas apresentando-se para toda a turma.

Recursos didáticos: Televisão, *internet*, caderno, lápis, folha impressa.

Avaliação: Avaliação contínua a partir da participação dos alunos, e capacidade de compreensão do conteúdo.

Referências:

BRITISH COUNCIL, **Learn English**, General English, Audio series Podcasts Series 1, 2022. Disponível em: https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/podcasts?utm_source=google.com&utm_medium=organic. Acesso em: 14 nov. 2022.

Plano de aula C: Tess and Ravi

Objetivos:

- Desenvolver a interação dos alunos, a compreensão auditiva na língua inglesa, a habilidade de leitura e compreensão de texto;

- Traduzir vocabulários relacionados à cidade de Londres;

- Compreender aspectos culturais da cidade de Londres;

- Estudar os tempos verbais (*simple past*).

Conteúdos: vocabulários relacionados a cidade de Londres, os tempos verbais (*simple present*).

Procedimentos:

1ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Posicionar os alunos em frente à televisão;
- Reproduzir o *podcast* “*Tess and Ravi*”
- Entregar a transcrição do *podcast* “*Tess and Ravi*” para os alunos;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem todas as palavras que eles já conhecem do vocabulário “Londres”.

2ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Introduzir o vocabulário “Londres”;
- Realizar atividade de fixação do vocabulário.

3ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Tess and Ravi*”;
- Ler a transcrição do *podcast*;
- Grifar o vocabulário relacionado a aspectos culturais da cidade de Londres.

4ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Estudar sobre a cidade de Londres;

- Apresentar sobre aspectos culturais da cidade de Londres.

5ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Tess and Ravi*”;
- Introduzir o *simple past*.

6ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Aprofundar o conteúdo *simple past* (*interrogative and negative forms*) a partir do texto;
- Realizar uma atividade de fixação.

7ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Reproduzir o *podcast* “*Tess and Ravi*”;
- Dividir a turma em duplas;
- Pedir que os alunos leiam a transcrição do *podcast* e marquem as palavras e expressões, a fim de copiar o ritmo das falas;
- Realizar uma prática de leitura do texto.

8ª aula

- Saudar os alunos para iniciar a aula;
- Realizar práticas de leitura como forma de ensaio e de compreensão do texto;

- Reproduzir o *podcast* “*Tess and Ravi*”;
- Fazer a leitura em duplas apresentando-se para toda a turma.

Recursos didáticos: Televisão, *internet*, caderno, lápis, folha impressa.

Avaliação: Avaliação contínua a partir da participação dos alunos, e capacidade de compreensão do conteúdo.

Referências:

BRITISH COUNCIL, **Learn English**, General English, Audio series Podcasts Series 1, 2022. Disponível em < https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/podcasts?utm_source=google.com&utm_medium=organic> Acesso em novembro de 2022.

Plano de Aula D: Produção de podcasts em inglês pelos alunos

Objetivos:

- Produzir um texto individual;
- Gravar um *podcast*.

Conteúdos: Os três textos dos *podcasts* trabalhados anteriormente “*Jo and Adam – Welcome back!*”, “*Carolina – At the shopping centre*” e “*Tess and Ravi*”.

Procedimentos:

1ª aula

- Saudar os alunos;

- Apresentar a proposta, orientar a pesquisa, conversar sobre a linguagem;
- Disponibilizar a audição dos três *podcasts* trabalhados no semestre para que todos tenham ideia do que se trata;
- Propor que a turma elabore, em duplas, um *podcast* em formato diálogo. Para isso, os alunos devem:
 - Fazer uma pesquisa, em duplas, sobre fatos e eventos atuais da escola e/ou de assuntos atuais do interesse deles que podem virar notícias;
 - Trazer para a próxima aula todos os materiais que encontrarem, como folderes, páginas de jornal, fotos de cartazes da escola, anotações, etc.
 - Registrar em um quadro as observações sobre os cuidados com a fala na produção do *podcast*;
 - Falar pausadamente, articulando bem palavras e frases;
 - Caprichar na entonação das frases, de modo a tornar a fala o mais expressiva possível.

2ª aula

- Saudar os alunos;
- Tirar as possíveis dúvidas acerca da atividade;
- Definir as duplas e definir os temas;
- Orientar os alunos sobre os temas e procedimentos de pesquisa.

3ª aula

- Saudar os alunos;
- Realizar a apresentação dos temas escolhidos e das pesquisas previamente realizadas pelas duplas.

4ª aula

- Saudar os alunos;
- Orientar acerca dos temas;
- Orientar as duplas para iniciarem a produção dos textos.

5ª aula

- Saudar os alunos;
- Apresentar previamente os textos dos alunos;
- Analisar os textos em inglês, revisar a gramática e os vocabulários utilizados;
- Orientar os alunos para que realizem as possíveis correções;

Revisar as pronúncias.

6ª aula

- Saudar os alunos;
- Iniciar a gravação dos *podcasts*;
- Sugerir os sites/aplicativos para gravar os *podcasts*: *Anchor, Adobe Audition, MP3 Skype Recorder, Audacity, Free Sound*;

- Iniciar as gravações em forma de modelo;
- Orientar as gravações para que os alunos realizem em casa.

7ª aula

- Saudar os alunos;
- Apresentar os *podcasts* dos alunos.

8ª aula

- Saudar os alunos;
- Analisar os *podcasts* da turma;
- Realizar um momento de considerações finais discutindo sobre as principais dificuldades encontradas ao longo do projeto e o que foi aprendido ao longo do semestre.

Recursos didáticos: Televisão, *internet*, caderno, lápis, folha impressa.

Avaliação: Avaliação contínua, a partir da participação dos alunos, e capacidade de compreensão do conteúdo.

Referências:

BRITISH COUNCIL, **Learn English**, General English, Audio series Podcasts Series 1, 2022. Disponível em <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/audio-series/podcasts?utm_source=google.com&utm_medium=organic> Acesso em novembro de 2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve o objetivo de analisar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas aulas de língua inglesa do ensino médio. Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir o uso das TICs para o ensino de língua inglesa; b) verificar as dificuldades da utilização dessas TICs nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio; c) apresentar propostas pedagógicas com o uso do *podcast* nas aulas de língua inglesa para o 1º ano do ensino médio.

Assim, verificamos, em nossa pesquisa, como o ensino de língua inglesa ocorre no ensino médio e quais os principais desafios encontrados nas aulas de inglês. Observamos a existência de dificuldades diversas desde o desinteresse dos alunos, a falta de variedade dos recursos didáticos, com intuito de tornar as aulas mais efetivas. Nesse sentido, caberá ao professor desenvolver um momento de apresentação, discussão e análise dos *podcasts*, buscando o desenvolvimento e a prática da compreensão oral, o aumento do vocabulário e o ponto inicial da prática para a produção escrita e oral.

O presente estudo apresentou uma proposta pedagógica com o uso de *podcast* com ênfase no desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento da compreensão oral por meio da utilização do *podcast*. A proposta de atividades pode ser motivadora, pois abordará temas variados de interesse dos alunos, por meio do uso de tecnologias e ferramentas às quais os alunos estão habituados.

A partir da proposta pedagógica, é possível perceber que os alunos assumirão o protagonismo das aulas, criando seus textos, produzindo e gravando seus *podcasts*. Além do conteúdo programático e das habilidades da aprendizagem, desenvolverão a autonomia e o protagonismo dos cidadãos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Rev. Estud. Univers.**, v.26, n.1, p.59-68, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/2665>. Acesso em: 20 out. 2022.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa e quantitativa. *In*: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. UFMG. **Linguagem e Ensino**. v.10, n.1, p.47- 86, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/155/122>. Acesso em: 02 nov. 2022.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA LOBO, Alex Sander; GOMES MAIA, Luiz Cláudio. O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. **Caderno de Geografia**, vol. 25, núm. 44, p. 16-26, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333239878002>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MOURA, A.; CARVALHO, A. A. (2006). **Podcast: Uma Ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula**. Disponível em: <http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

NICHOLLS, E. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EdUFAL, 2001.

OLIVEIRA, A. S.; CARDOSO, E. L. **Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts**. Disponível em <http://www.eft.educom.pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SILVA, S. M. da. FRANÇA, L. P. da S.. SILVA, M. B. da. Importância da tecnologia: No ensino da Língua Estrangeira e Inglesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, ed. 04, vol. 01, p. 174-184. Abril de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-da-tecnologia>. Acesso em: 24 de jun. 2022.

SWAIN, M. **Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development**. In GASS, S. & MADDEN, C. (Eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985, pp. 235-253. Disponível em <https://scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=476681>. Acesso em: 05 nov. 2022.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp Nied, 1999.

Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES ORIUNDAS DA EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO MÉDIO

David Albuquerque Cavalcanti

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), no Brasil, é mandatório nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, e no Ensino Médio, conforme estabelece a legislação atual (Brasil, 1996; 1998a; 1998b; 2000; 2002; 2017).

De acordo com Malvezzi (2013, p. 01), pode-se afirmar que, acerca desse ensino em específico, “[...] as atuais teorias buscam um ensino de língua estrangeira de qualidade, não só nas questões estruturais da língua, mas principalmente em seus aspectos extralinguísticos”. Isso porque o que temos em termos de realidade de ensino de LE na educação básica, especialmente no contexto de escola pública, muitas vezes, corresponde a práticas ainda muito arraigadas à abordagem estrutural da língua, com ênfase na memorização descontextualizada que não tem sido bem sucedida em termos de desenvolvimento de proficiência no alunado, mesmo após longos anos de estudo da LE enquanto disciplina curricular.

Além disso, há, em diversas realidades de ensino, uma tendência de os professores imporem esquemas instrucionistas em sala de aula. Dessa forma, as aulas de Língua Inglesa geralmente possuem um caráter instrucionista que desmotiva os alunos, os quais acabam permanecendo passivos na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. O problema é que, em muitas escolas públicas, principalmente, a ênfase ainda recai na eficácia de métodos e abordagens de ensino de LE.

À revelia dessa realidade, tanto nas diretrizes oficiais como nas principais pesquisas sobre ensino de línguas, o que percebemos é o discurso em que se defende que o enfoque das práticas de ensino deve incidir mais sobre o sujeito que aprende do que sobre a língua ensinada, “aumentando, assim, a responsabilidade do professor neste projeto de transformação social, cultural e individual” (Malvezzi, 2013, p. 01).

Reconhece-se, também, que é preciso considerar a função social da língua, seu caráter transformador, a apropriação da cultura e o respeito à diversidade que ela proporciona ao observar o aluno e suas individualidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a, p. 23-24), por sua vez, orientam que a diversidade de textos e gêneros deve ser enfocada nas situações de ensino e aprendizagem das línguas em geral, e essa é uma premissa importante para o ensino de línguas estrangeiras, para que o aprendiz possa atribuir sentido ao seu aprendizado

da língua e para que esse seja bem sucedido, garantindo, portanto, a tão almejada competência comunicativa.

Ao ensinar uma língua estrangeira, não se pode deixar de lado a carga cultural que está associada à língua, pois “esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade” (Brasil, 2017). Ao compartilhar desse entendimento, temos em mente que se deve ensinar levando em conta contextos socioculturais diversos.

Nesse sentido, não se pode negar ainda que o avanço tecnológico tem proporcionado o advento de várias práticas de letramento e exigido do falante/ouvinte o domínio dos “multiletramentos”, os quais podem favorecer o ensino de Língua Inglesa pois, cada vez mais, as mídias sociais advindas do avanço tecnológico fazem parte da vida do aluno.

Dessa forma, torna-se imperioso buscarmos (enquanto professores formados ou em formação) alternativas que integrem as experiências interculturais dos aprendizes e a utilização de ferramentas virtuais vinculadas às vivências reais dos alunos, sempre alinhando os objetivos traçados com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Inglesa (Brasil, 2017).

Diante desse cenário de ensino desafiador dos dias atuais, há uma preocupação constante com a qualidade da formação inicial dos professores que atuarão nas salas de aula de LE, de modo que tenham uma formação sólida e que deem conta das multifacetadas do processo de ensino-

aprendizagem numa sociedade complexa, globalizada, multicultural e altamente tecnologizada.

Nesse processo de formação inicial, destacamos a relevância atribuída à experiência do estágio supervisionado curricular que tem a finalidade de complementar a formação de professor de Língua Estrangeira, quando permite correlacionar os estudos teóricos com a prática, o que pode favorecer a formação de um profissional com experiência efetiva na sala de aula, mais experiente e conhecedor da realidade escolar.

Dentro dessa perspectiva de valorização das práticas de estágio, concordamos que o professor deve ser um exemplo do que diz Demo (2004, p. 25) quando afirma que “a função precípua do professor é cuidar da aprendizagem do aluno, com afincio, dedicação, sistematicidade, persistência. Em vez de alguém treinado para ensinar, passa a considerar-se o eterno aprendiz”.

Assim, o estágio também pode permitir o desenvolvimento do senso crítico do professor, o trabalho em equipe, a autonomia, a criatividade, o aperfeiçoamento da comunicação, uma vez que o professor precisa inter(agir) com os alunos e ter a capacidade de tomar decisões.

A partir do reconhecimento da importância de uma abordagem mais atual e engajada do ensino de LE na educação básica e do papel do estágio supervisionado como fase formativa preponderante para a construção da identidade do futuro professor de LE, nesta pesquisa, decidimos voltar o olhar, de forma mais específica, sobre uma experiência de

ensino operacionalizada em um contexto de estágio, da qual fizemos parte enquanto estagiário e atuamos sob orientação de uma professora formadora regente junto a alunos da 1ª série do Ensino Médio de escola pública.

Nesse contexto, nosso objetivo com esse estudo é investigar o ensino de Língua Inglesa na escola pública, à luz dos conceitos de interculturalidade, a partir da observação de uma experiência no período do estágio supervisionado, tendo como objetivos específicos: i) Relatar e discutir sobre uma experiência didático-pedagógica em contexto de estágio supervisionado de Língua Inglesa; ii) Analisar a abordagem da interculturalidade na experiência de ensino de LE vivenciada no ES.

Nesse contexto, esse trabalho justifica-se pela necessidade de que os professores estudem e discutam conteúdo pedagógico para saberem lidar com ciência pela pesquisa. Essa constatação remete naturalmente a deficiências prévias de formação docente e à falta de oportunidade de relacionar pesquisa como princípio educativo, enfatizando-se apenas com a aula instrucionista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Dentre as habilidades para o século XXI das quais os estudantes precisam para ter sucesso, conforme a UNESCO (Delors, 2010, p. 20), estão as habilidades de aprendizagem e inovação: criatividade e inovação, pensamento crítico e resolução de problemas e comunicação e colaboração.

Nos últimos anos do século XX, a UNESCO anunciou o resultado de uma pesquisa em que apresentou os novos paradigmas para o século XXI (*op.cit.*) que denominou os quatro pilares da educação, resumidos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Os pilares da educação

Aprender a conhecer	Aprender a fazer	Aprender a conviver	Aprender a ser
<p>– Cada um deve aprender a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente e desenvolver as suas capacidades profissionais para comunicar;</p> <p>– Está fundamentado no prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.</p>	<p>– Aprender a fazer não pode continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa;</p> <p>– associar a teoria com a prática.</p>	<p>– Estimular, em primeiro nível, a descoberta progressiva do outro;</p> <p>– Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.</p>	<p>– A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade;</p> <p>– Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Delors (2010).

Além dessas habilidades, ocorreram mudanças significativas na sociedade, que passou a se conectar e se ressignificar como produto da consolidação da *Internet*, da popularidade dos recursos *mobile* e do surgimento das redes

sociais, trazendo mais celeridade na aquisição da informação e, dessa forma, seguindo o desafio de transformar os fundamentos do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a importância da aquisição de uma língua estrangeira, especialmente a língua inglesa, é uma realidade que se torna cada vez mais premente, sendo também o desejo de crianças e jovens que se interessam em estar inseridos no mundo digital. É fato que, atualmente, encontramos, na sala de aula, os alunos com uma mentalidade tecnológica e senso de comunicação e colaboração bem desenvolvidos.

Tem sido inerente à criança, na mais tenra idade, pesquisar na *Internet*, diferentemente de algum tempo atrás, quando as habilidades de escrita, leitura e matemática com “decoreba” eram suficientes para educar as crianças. Nesses contextos de hoje em dia, é latente a presença da língua inglesa na comunicação cotidiana, seja nos comandos de jogos, legendas de anúncios e em uma infinidade de outros gêneros e contextos comunicativos vivenciados cotidianamente.

Essa perspectiva está presente nos PCN+, publicados em 2002, e defende que a LE deva ter papel privilegiado no currículo

[...] por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. O que ocorre nos projetos interdisciplinares, ainda que de modo simulado, é uma antecipação do que acontecerá na futura vida social do aluno, no

... mundo do trabalho e no âmbito acadêmico, se for prosseguir seus estudos (Brasil, 2002, p. 94).

Uma visão bastante lúcida sobre o ensino de LE é o que traz Malvezzi (2013, p. 07) quando afirma:

[...] torna-se necessário levar em consideração fatores externos da língua, como: sua função social, seu caráter transformador, a apropriação da cultura e o respeito à diversidade que ela proporciona, observando o aluno e suas individualidades. Há uma exigência do mercado de trabalho e uma aceleração no processo tecnológico, no qual o indivíduo deve ter domínio de uma segunda língua. Assim sendo, o ensino de LE na educação básica brasileira requer, além de professores capacitados, uma boa condição de trabalho, material didático de qualidade, e estrutura suficiente para o ensino e aprendizagem nas salas de aula.

Acerca das práticas pedagógicas, citamos as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) que propõem “o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas” (Brasil, 2006, p.111), defendendo que “todas essas habilidades comunicativas sejam trabalhadas ao longo dos três anos do ensino médio” (Brasil, 2006, p. 111).

Entretanto, especificamente, o ensino de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (LE) historicamente e durante a etapa da educação básica na escola pública brasileira enfrenta dificuldades que podem ser consideradas quase como unânimes no território nacional (Brasil, 1996; 1998a; 1998b; 2000; 2002; 2017).

É comum ouvirmos professores relatando dificuldades relativas a vários fatores, a exemplo de: i) impossibilidade do desenvolvimento das quatro habilidades (*reading, listening, speaking, writing*), especialmente a de produção oral; ii) a indisciplina dos alunos no ambiente da aula; iii) a falta de motivação para aprender a língua; iv) o desprestígio da disciplina de língua inglesa no ambiente escolar (Cunha; Miccoli, 2016).

Nesse contexto adverso, onde se encontram variadas perguntas e poucas respostas, o fato é que “muito mais do que discutir métodos, é extremamente importante, tanto para a educação em geral, como o ensino de LE, discutir sobre o papel do professor, sobre o que se pretende através do ensino” (Malvezzi, 2013).

Dessa forma, faz-se necessário redefinir objetivos, melhorar as condições de ensino e, principalmente, sensibilizar o olhar para cada contexto de aprendizagem, respeitando os interesses dos aprendizes, sua cosmovisão e valorizando a potencialidade que possuem em relação ao aprendizado de uma LE enquanto condição de autonomia e inserção cidadã.

INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A LE compreende um escopo linguístico-cultural que ganha significado dentro do contexto em que circula ou, ao passo que se leva em consideração aspectos que são intrínsecos à língua, que estão relacionados a ela de forma indissociável, mediados, portanto, pela interculturalidade.

Sobre interculturalidade, citamos Canclini quando afirma que “A interculturalidade é uma condição da sociedade atual, de modo que em diferentes escalas e níveis de ação os sujeitos estão realizando práticas interculturais, mesmo que de forma inconsciente” (Canclini, 2009, n.p.).

Pensemos, pois, na relação existente entre língua e cultura. Ao ensinar uma LE, não se pode desprezar a carga cultural que está associada à língua, considerando-se o fato de que, ao estar exposto a uma situação sociocultural de interação regida por normas, valores ou tradições, o aluno provavelmente se sentirá mais confortável, sendo capaz de participar daquela situação comunicativa.

Nesse sentido, Malvezzi (2013, p. 11) considera:

O ensino de LE além de contribuir com a transformação da sociedade, também pode colaborar com o entendimento do conceito de cultura. O aprendizado de outra língua facilita a compreensão do aluno com relação a sua própria cultura, e ainda o faz conhecer e aprender a respeitar a cultura de outros países. O ato comunicativo é visto como um processo cultural. Língua, comunicação e cultura estão intimamente ligadas. Não há como ensinar uma língua, sem ensinar a cultura dos falantes de tal língua.

Levando em conta a cultura, já que a comunicação por meio da língua constitui um ato social, faz-se necessário que o professor proporcione contextos socioculturais diversos em sala de aula. Nestes contextos, a construção do conhecimento linguístico deveria ocorrer considerando também os aspectos culturais da sua própria comunidade (Sarmeno, 2004).

Em vista disso, há uma crença de que o aluno da escola pública brasileira não precisa da LE, porque não há contextos de uso no país. Diante dessa crença, é possível inferir que não seria necessário ao aluno o conhecimento sobre culturas. Em discordância a esse raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na seção de LE esclarece que

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (Brasil, 2017, p. 243).

Dessa forma, corroboramos o que propõe a BNCC em relação à dimensão intercultural, especialmente porque, na sociedade em que vivemos, há uma diluição de valores e maior facilidade no que concerne à transmissão e ao acesso às diferentes manifestações culturais. É válido destacar que isso é possível por meio do contínuo processo de globalização, que traz consigo não somente o fluxo cultural, mas também o avanço tecnológico em diversas áreas. A evolução na produção de *softwares* e aplicativos, por exemplo, demanda do sujeito a necessidade de lidar com semioses diversas que fogem ao tradicional texto escrito. Isto é: falamos aqui do caráter expansivo da multimodalidade que demanda do sujeito, entendendo-se aqui o nosso aluno, os multiletramentos (Rojo, 2013).

Partindo do pressuposto de que todo aluno, não apenas de LI, lida diariamente com aparatos multimodais, acreditamos ser importante conceder espaço também ao uso da tecnologia na aula de inglês, uma vez que as TIDCs hoje são as responsáveis pelo acelerado processo de compartilhamento das diferentes culturas ao redor do planeta.

Tomemos, a título de exemplo, os aplicativos de redes sociais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em uma pesquisa realizada no ano de 2016, entre as pessoas com dez anos de idade ou mais, 94,2% delas utilizaram a Internet para trocar mensagens de texto, áudio ou imagens¹.

Tendo em vista o amplo uso de aplicativos de redes sociais utilizados pelos alunos (*Facebook, Instagram, Twitter, etc*), o professor pode desenvolver atividades que envolvam o uso desses aplicativos, com o intuito de proporcionar reflexões sobre os elementos multimodais que constituem as diversas construções textuais e os elementos linguísticos.

Assim, percebemos que o uso da tecnologia no âmbito educacional favorece tanto o professor quanto o aluno, quebrando, assim, o paradigma do uso da tecnologia na sala de aula de LI, pois, para Papadima-Sophocleous *et al.* (2014),

[...] tem se registrado que professores ainda estão hesitantes para aplicar TIC em suas aulas, uma

¹ Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens> Acesso em: 27 abr. 2020.

situação que deveria ser modificada para que os usuários da língua possam apreciar os benefícios da tecnologia, progredir dentro de suas profissões e oferecer a seus alunos, aulas de línguas condizentes com a era tecnológica na qual estão inseridos (p. 299. Tradução nossa).²

Nessa mesma linha de pensamento, Zou e Li (2015) apontam que o uso do celular e dos aplicativos pode auxiliar alunos de culturas diferentes no processo de aprendizagem da LI. É viável também observar as características contextuais no uso dos aplicativos de redes sociais como ferramenta de ensino, já que estes estão bastante próximos à realidade dos alunos. É provável que surjam questionamentos como: (1) nem todos os alunos têm celular; ou (2) nem todos eles dispõem de acesso à Internet; ou ainda (3) todos não utilizam a rede social X ou Y. Diante dos possíveis questionamentos, o professor deve sublinhar que toda prática de ensino ocorre em um contexto específico, e cada turma na qual atua constitui um contexto diferente.

Cabe, portanto, ao docente buscar alternativas para inserir características do meio digital na aula de LI. Ao fazê-lo, o docente corrobora a BNCC, pois esta defende a relevância da ampliação do valor dos letramentos com vistas à expansão aos multiletramentos para a concepção das práticas sociais do mundo digital “[...] no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação

² “Teachers have been recorded to still be hesitant to apply ICT in their classes, a situation which should be modified so that language practitioners can appreciate the benefits of technology, progress within their occupation, and offer their learners language classes equal to that of the technological era they are in” (Papadima-Sophocleous et al., 2014, p. 299).

e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens” (Brasil, 2017, p. 240).

Como discutido anteriormente, Rojo (2013) atenta para a evolução da tecnologia, a qual demanda que o sujeito (neste caso, o aluno) lide com textos multimodais. Partindo dessa premissa, notamos a urgência de trabalhar aplicativos que envolvem essas multimodalidades para promover o letramento digital, que é parte do dia a dia dos alunos e, portanto, palco das interculturalidades tão importantes para o ensino de Língua Estrangeira, especialmente da língua inglesa.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A prática do Estágio supervisionado é uma experiência comum e replicada em cursos de diferentes áreas do conhecimento. Nos cursos de formação de professores, as ditas licenciaturas em específico, o estágio passou por diversas mudanças ao longo dos anos e, frequentemente, sofre muitas críticas com relação aos procedimentos com que é operacionalizado, sendo taxado de “prática artificial” ou que “não prepara” o professor para a realidade de sala de aula.

Atualmente, os estudos apontam para uma perspectiva em que

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu

espaço específico de análise e síntese ao final do curso (Pimenta; Lima, 2009, p. 20).

Entretanto, cumpre ressaltar que o estágio, tal qual tem ocorrido historicamente, direciona os aprendizes de professores, limitando-os, muitas vezes, a observar, imitar, sem ao menos analisar e refletir sobre essa prática, como reprodução de técnicas que não permitem a esse aprendiz lidar com situações adversas na atuação educacional ou, na perspectiva do estágio, em uma prática instrumentalizada, limitada a uma atuação didática.

Assim, por tradição, o estágio é visto na ótica da prática instrumental, elucidando problemas na formação dos professores ao promover desarticulação entre a teoria e a prática.

Segundo Pimenta e Lima (2009),

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são (Pimenta; Lima, 2009, p. 08).

Concordamos com o comentário de Pimenta e Lima ao dizer que “Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares” (Pimenta; Lima, 2009, p. 6).

Estudos sobre o estágio buscam superar essa visão dicotômica entre teoria e prática, primeiro, por meio da visão de que o estágio leva o educando a aproximar-se da realidade na qual irá atuar como profissional, fazendo com que ele faça uma reflexão da realidade educacional e, segundo, trazendo a pesquisa como proposta de formação do estagiário como futuro professor, pois promove reflexões sobre as práticas cotidianas, fazendo uma ponte entre os saberes populares e acadêmicos. O que permite a esse futuro educador estruturar-se como tal e atuar com uma nova perspectiva, e não apenas ser um reproduzidor de práticas ou didáticas.

É no estágio também que se forma o professor-pesquisador que, segundo Bortoni-Ricardo,

[...] não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso eles se mantêm abertos a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 46).

O estágio pode ser compreendido como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para o ser humano, para a melhoria do processo educativo e para o estagiário, no que diz respeito à sua formação profissional. Esses preceitos tornam-se ainda mais indispensáveis quando se tem consciência de que os maiores beneficiados com o

aperfeiçoamento das práticas de estágio serão a sociedade, a comunidade escolar, os egressos da universidade e, no geral, a qualidade da educação.

É a partir dessa perspectiva que, neste estudo, voltamos o olhar para a experiência de estágio vivenciada por nós mesmos de modo a praticar a reflexão-ação-reflexão no nosso próprio processo de formação e ainda contribuir para as pesquisas de outros estudantes e professores que acessarem esse material em suas pesquisas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo tem como objeto de análise a experiência do estágio supervisionado durante uma vivência didática realizada em uma escola pública de Ensino Médio na cidade de Campina Grande, Paraíba. Assim, nesta seção em que apresentamos os aspectos metodológicos do estudo, além de descrever a natureza da pesquisa, traremos a descrição do campo de estágio no qual ocorreu a intervenção didática, alvo de nossa reflexão, e o panorama do planejamento e das aulas de língua inglesa que compuseram essa intervenção.

O presente trabalho é uma pesquisa de finalidade básica estratégica, uma vez que conta com um arcabouço teórico e tem a intenção de aprofundar o conhecimento sobre o tema, além de ser útil para futuros trabalhos, com objetivos descritivos com base em trabalhos existentes.

Conforme explica Gil (2017, p. 33), “pesquisas voltadas à aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas

práticos” são classificadas como básicas estratégicas. Nesse sentido, este estudo visa apresentar uma contribuição para a ciência, caracterizando-se, portanto, como uma pesquisa básica estratégica realizada em um contexto de ensino de LE.

Caracterizada como descritiva, esta pesquisa condiz ainda com o que apresentam Duarte e Furtado (2014, p. 26), quando sustentam que “a pesquisa descritiva se restringe a constatar o que já existe. Os acontecimentos são narrados. Procura-se conhecer a natureza, as características, a composição e os processos que constituem o fenômeno”.

Por fim, a pesquisa realizada no presente estudo também tem cunho exploratório, pois, segundo Gil (2017, p. 33), “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Quanto à abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto a ser analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais e executado com procedimentos de levantamento bibliográfico, documental e estudo de caso (Fontenelle, 2017).

A abordagem é considerada como qualitativa, já que, conforme lição de Marconi e Lakatos (2011, p. 269), “o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados”.

A escola, campo de pesquisa, está situada na zona urbana da cidade de Campina Grande, Paraíba, e funciona nos turnos manhã e tarde com 943 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

A estrutura física da escola é composta por uma sala, onde funciona a secretaria, sala da vice-direção, sala da direção, sala dos professores, depósito de merenda, almoxarifado, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, refeitório, 21 salas de aula, quadra de esportes, área coberta para recreação, 19 sanitários, um banheiro adaptado para pessoas com deficiência e uma guarita.

A escola conta com 96 funcionários, dentre eles, auxiliares de serviços gerais, bibliotecários, direção, vice-direção, secretaria, merendeiras, porteiros e pedagogos. O corpo docente da escola é formado por 26 professores, das disciplinas Artes, Português, Matemática, Inglês, Espanhol, Biologia, Química, Física, História, Geografia e Educação Física.

Grande parte da comunidade escolar, pais e alunos, tem como perfil socioeconômico a classe média baixa, sendo sua maioria funcionários de empresas privadas, funcionários públicos, comerciários, domésticas, costureiras, vigilantes. A faixa etária dos alunos que faziam parte da turma em que se realizou o estágio era entre 15 e 17 anos, conforme disposto no PPP da escola.

PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

no primeiro momento do estágio, aconteceu a observação e a sondagem sobre as temáticas que deveriam ser trabalhadas. Nesse período de observação, houve uma reunião com a professora da disciplina de prática (orientadora de estágio), em que se discutiram ideias para a produção do conteúdo e organização das aulas. Nessas reuniões, baseados nas leituras da bibliografia e nos temas propostos, elaboramos o cronograma e criamos as atividades a serem desenvolvidas.

O planejamento das aulas foi realizado semanalmente durante uma reunião entre o professor regente e o estagiário. Os temas abordados durante o estágio tinham como objetivo promover uma prática por meio de *realia*³, de forma que integrasse a cultura com o uso da LI, e, ao mesmo tempo, precisavam se encaixar na proposta apresentada no PPP da escola.

REALIZAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

As 14 aulas dedicadas à experiência do estágio supervisionado considerado neste estudo foram ministradas em uma turma do 1º ano do Ensino Médio. A observação das aulas ocorreu no período de 01 a 31 de agosto de 2016. No caso da regência, esta foi realizada nas segundas-feiras

3 Método de ensino tomando como base apresentar os objetos sobre o tema estudado.

e quartas-feiras pela manhã, sendo duas aulas ministradas por semana na turma, no período de 11 de setembro de 2016 a 27 de outubro de 2016.

Dessa forma, guiamo-nos pela sequência de aulas idealizadas na fase de planejamento, a qual está disposta no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Cronograma de aulas ministradas no estágio supervisionado

Conteúdo	Data da aula
Por que inglês?	11/09/2016
Greetings/ what/how questions	13/09/2016
Recicláveis – vocabulário	18/09/2016
Recicláveis – oralidade	20/09/2016
Recicláveis – leitura de texto	25/09/2016
Recicláveis – atividade escrita	27/09/2016
Redes sociais – Instagram – vocabulário	02/10/2016
Redes sociais – criar perfil	04/10/2016
Redes sociais – completar perfil	09/10/2016
Redes sociais – apresentar perfil	11/10/2016
Halloween – tradição doces e travessuras	16/10/2016
Halloween – vocabulário/ leitura de texto	18/10/2016
Halloween – oralidade	23/10/2016
Halloween – fantasia / jogo de força /doces	25/10/2016

Fonte: Elaboração própria (2021).

A primeira semana de aula foi uma ambientação entre o estagiário e os alunos da escola. O estagiário se apresentou e mostrou a importância da língua inglesa no contexto escolar, com o objetivo de promover um intercâmbio cultural entre alunos e professores. Além disso, foram ensinadas algumas expressões relacionadas a apresentações em inglês, como *what's your name?, where are you from?, how old are you?*⁴.

⁴ Como é o seu nome?, De onde você é?, Quantos anos você tem?, respecti-

Nas duas semanas posteriores (do dia 18 de setembro ao dia 27 de setembro), o tópico trabalhado foi reciclagem. Esse tema foi originalmente proposto pela escola e contemplado nas aulas do estágio. As aulas incluíam vocabulário sobre a identificação de produtos recicláveis (ou não), como por exemplo, *scarf*, *water bottle*, *food*, *cardboard*, *piece of paper*, *can*⁵ (exercício da produção oral), além de um texto sobre reciclagem intitulado “*Reduce Reuse Recycle*”⁶ – exercício de compreensão escrita.

Para isso, desenvolvemos aulas que abrangessem redes sociais, com enfoque no *Instagram*, que foram ministradas do dia 02 de outubro ao dia 11 de outubro de 2016. Propusemos uma atividade na qual os alunos completaram lacunas em uma ficha que imitava uma página da rede social com informações, como nome e idade, e criavam *hashtags* que melhor os descreviam.

O próximo tópico a ser tratado visou ao trabalho com aspectos socioculturais da língua, como discutido por Sarmiento (2004). Em razão do período em que ministramos as aulas, decidimos abordar o feriado do *Halloween*, parte importante da cultura norte-americana.

vamente.

5 Cachecol, garrafa de água, comida, papelão, pedaço de papel, lata, respectivamente.

6 Reduza, reutilize, recicle, respectivamente.

Na primeira aula sobre Halloween, um texto breve intitulado *Halloween* (Ver Apêndice A) foi apresentado, sobre a tradição do *trick or treat* e elaboramos questões de compreensão para serem respondidas após a leitura desse texto. Antes da leitura do texto, foram listadas no quadro palavras referente ao *Halloween* (e.g. *costumes, pumpkin, Jack o'Lantern, skeleton, candies, trick or treat*⁷).

No segundo encontro sobre esse tema e último encontro dos estagiários com a turma, foi realizado um momento de confraternização com os alunos, em que informamos que estes poderiam comparecer à aula fantasiados. Alguns alunos vestiram fantasias, evidenciando, por sua vez, o caráter da interculturalidade abordado nas aulas. Nessa aula, dois jogos foram utilizados para que os alunos, assim, praticassem o vocabulário visto no encontro anterior: bingo e forca (*hangman*).

No estágio, contamos ainda com a participação de alunos norte-americanos da Fundação *Fulbright*, cujo programa de interculturalidade possibilita a cooperação entre bolsistas americanos e estagiários das universidades estrangeiras que estejam atuando em escolas. Tal programa é liderado pelo governo dos Estados Unidos, em parceria com mais de 160 países em todo o mundo, oferecendo bolsas para estudantes, acadêmicos, artistas, cientistas, professores e profissionais que desejam compartilhar conhecimento e aprimorar seus talentos.

⁷ fantasias, abóbora, Jack o' Lantern, esqueleto, doces, gostosuras ou travessuras, respectivamente.

Aproveitando o contexto linguístico, os alunos conseguiam se comunicar com os estrangeiros, mesmo não sabendo tudo de inglês, pois, a partir dos assuntos programados para as aulas, eles conseguiam interagir e se sentiam usuários da língua inglesa.

REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

Durante o período de execução do estágio na escola campo de nossa pesquisa, observamos alguns pontos que são relevantes para uma reflexão, motivo pelo qual resolvemos abordá-lo neste estudo. Dessa forma, decidimos organizar esta seção em três aspectos observados e delimitados como categorias de análise, quais sejam: a) o planejamento e a execução dos planos de aula; b) o papel dos participantes dentro e fora da sala de aula; c) o ensino de LI na escola pública à luz da interculturalidade.

O PLANEJAMENTO E A EXECUÇÃO DOS PLANOS DE AULA

Como o propósito das reuniões entre a professora da disciplina do estágio, que também era a regente da disciplina na escola pública, e o estagiário, era discutir o projeto político-pedagógico (PPP) da escola por meio de informações fornecidas pela professora como regente, a partir delas, deveríamos elaborar os planos de aula para a turma. Como foi descrito anteriormente, trabalhamos três grandes temas ao longo do projeto: *reciclagem*, *redes sociais (Instagram)* e *Halloween*, dos quais, os dois primeiros faziam parte do PPP da escola.

Durante o planejamento das aulas, todas as sugestões e contribuições foram consideradas nos momentos de planejamento, desde a criação de um material didático, até a escolha de uma abordagem a ser utilizada nas aulas.

Segundo Sarmiento (2004), é necessário que o professor considere os contextos socioculturais de seus alunos ao elaborar aulas para eles. Percebemos uma corroboração entre o que é defendido pelo referido autor e o que foi feito pelos participantes ao longo da experiência no campo de estágio. Durante o planejamento, principalmente, a realidade sociocultural dos alunos foi discutida pelos participantes, especialmente pela professora regente, que conhecia de perto seus alunos.

Durante o planejamento das aulas cujo tema era *reciclagem*, decidimos utilizar o recurso didático *realia* para trabalhar vocabulário com os alunos. Nas aulas, percebemos que a utilização deste recurso deixou os alunos engajados no que diz respeito às estruturas gramaticais apresentadas e que as aulas com esse tema foram, em geral, produtivas.

Em relação às aulas cujo tema era *redes sociais*, nos foi informado pela professora regente que a utilização destas redes, segundo o PPP, era para servir de suporte para os conteúdos gramaticais previstos no mesmo documento. Durante o planejamento, surgiu a ideia de utilizarmos o *Instagram* como rede social para todas as turmas e adaptar o conteúdo gramatical de cada uma delas. Dessa forma, com essa experiência, corroboramos o que Zou e Li (2015) afirmam sobre a probabilidade do uso de aplicativos

auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos nas aulas de LI. Ao longo das aulas em que aplicamos essa atividade, percebemos participações significativas dos alunos.

INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LI NA ESCOLA PÚBLICA

desde o primeiro contato dos alunos da Escola com o estagiário, houve momentos de interculturalidade nas aulas, de maneira planejada ou espontânea. Durante as primeiras aulas, por exemplo, o estagiário se apresentou, e surgiram perguntas vindas dos alunos sobre algumas diferenças e semelhanças de alguns aspectos sociais e culturais dos Estados Unidos e do Brasil. Estas situações se caracterizam como momentos de interculturalidade espontânea.

Entretanto, durante o planejamento dos últimos encontros, cujo tema era *Halloween*, a interculturalidade ganhou um papel protagonista nos planejamentos das aulas, uma vez que um dos principais focos ao abordar esse tema era apresentar características dessa celebração nos Estados Unidos, principalmente em relação aos aspectos culturais.

Sobre esse aspecto, levamos em consideração o que é afirmado na BNCC sobre o fato de que as culturas não só passam por um processo contínuo de interação e (re)construção, mas também são de extrema relevância, considerando o contexto de ensino de LI. Um exemplo sobre a presença da interculturalidade nessas aulas foi a sugestão de os alunos virem fantasiados no encontro seguinte.

A utilização de jogos, no segundo encontro, também nos fez refletir sobre o ensino de LI. O bingo foi bastante

proveitoso no que diz respeito à verificação da compreensão oral dos alunos, pois as palavras presentes nas cartelas estavam em inglês e eles já as conheciam. O jogo da força motivou os alunos a lembrarem como se escrevem as palavras apresentadas na aula anterior, inclusive para esse momento nós pedimos que não utilizassem as cartelas do bingo e foi possível notar que não encontraram grandes dificuldades para acertar as palavras.

Um fator que consideramos motivador para a participação dos alunos nos jogos foi recompensá-los com doces, a fim de manter certa fidelidade ao costume de se conseguir doces no *Halloween*. Neste último encontro, tivemos uma única oportunidade de confraternização, e de abordar a interculturalidade no ensino de LI de forma lúdica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise da experiência de atuação enquanto professor de língua inglesa a partir de uma vivência numa escola pública durante o período do estágio supervisionado, ofertado como componente curricular obrigatório, de um curso de Letras – Língua Inglesa (EaD), este trabalho promoveu reflexões sobre como ocorre o ensino de Língua Inglesa (LI) atualmente em escolas públicas. Iniciamos com o planejamento de atividades, seguidas das aulas ministradas e, por fim, com o relato crítico aqui apresentado, que busca mostrar algumas sugestões de como

o ensino deve abordar o conteúdo pedagógico para além da aula instrucionista, sendo também material de pesquisa.

Dessa forma, realizamos algumas reflexões acerca do papel do professor e do ensino de LI na escola. Como os professores tendem a impor esquemas instrucionistas em sala de aula, porque, não sendo autores, não conseguem conceber esse objetivo nos estudantes. Assim, urge discutir propostas de desenvolvimento profissional docente (e de profissionais próximos, como *designers* curriculares, técnicos em novas tecnologias, avaliadores, etc.). É preciso superar a abordagem da absorção ainda muito dominante, embora não tenha apoio na pesquisa, teoria e prática da aprendizagem.

Sendo assim, concluímos que o estágio proporcionou, a todos os envolvidos, experiências e reflexões de ensino e aprendizagem de LI significativamente relevantes, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito profissional, pois, na experiência narrada, preencheu, com êxito, a lacuna que fica na formação docente que é o planejamento conjunto das aulas e ações de uma forma integradora e motivadora entre professor, graduando, aluno e pesquisador.

Desta forma, constatamos que estágios como esse podem promover resultados positivos quanto ao ensino de LI em uma escola pública, desde a relação dos alunos com a professora regente até a motivação destes com a aprendizagem de inglês.

Desta forma, a partir deste estágio na escola, é importante que os professores estudem e discutam conteúdo pedagógico para saber lidar com ciência pela pesquisa. Esta

constatação remete-se naturalmente a deficiências prévias de formação docente: não há oportunidade de encaixar pesquisa como princípio educativo, ficando apenas com a aula instrucionista.

Algumas das limitações deste estudo foi o pouco tempo de atuação com os alunos e a falta de um contato mais efetivo com os pais dos alunos e estudos sobre como os pais consideram a aprendizagem dos seus filhos.

Por fim, ressaltamos que este trabalho não esgota a problemática estudada, muitos temas de educação ainda podem ser pesquisados, tais como: propor uma continuidade na mesma sala que envolva estágio I e II; levantamento do perfil do professor de LI das escolas; percepção dos alunos quanto à aprendizagem de LI durante o estágio e percepção dos pais dos alunos sobre a aprendizagem de seus filhos.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/ Câmara de Educação Básica., 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação/ Câmara de Educação Básica., 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica., 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 08 out. 2021

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3º ed. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2009.

CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2010. Disponível em: <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 18 set. 2021.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DUARTE, S. V.; FURTADO, M. S. V. **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Saraiva, 2014.

FONTENELLE, A. **Metodologia científica: Como definir os tipos de pesquisa do seu TCC?**. 2017. Disponível em: <https://andrefontenelle.com.br/tipos-de-pesquisa/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MALVEZZI, K. F. O ensino de Língua Estrangeira na Educação Básica brasileira: novos caminhos. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 11, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013.

PAPADIMA-SOPHOCLEOUS, S.; GIANNIKAS, C. N.; KAKOULLI-CONSTANTINO, E. . **ICT in EFL: The global effect of new technologies in the language classroom.** *In: JAGER, S.; BRADLEY, L.; MEIMA, E. J.; THOUËSNY, S. (Eds). CALL Design: Principles and*

Practice: Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands. Dublin: Research-publishing.net, 2014. (p. 296-300).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, R.. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, R.. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs, v. 1, 2013.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 2, n. 2, março de 2004.

ZOU, B.; Li, J. Exploring mobile apps for English language teaching and learning. *In*: HELM, F.; BRADLEY, L.; GUARDA, M.; THOUËSNY, S. (Eds). **Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference**. Padova, Italy, 2015. (p. 564-568).

SOBRE OS AUTORES

Aniele da Conceição Neves tem formação em magistério pela Escola Normal Marieta Medeiros e é licenciada em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui cursos de aperfeiçoamento em inglês ofertados pelo British Council e pelo My English Online, sendo este último promovido pelo Programa Idiomas sem Fronteiras da UFPB. Tem experiência como professora polivalente no ensino infantil e fundamental em escolas públicas. Atualmente, é estudante do curso de aperfeiçoamento de Formação em Língua Inglesa e Formação de Professores, ofertado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e promovido pelo Ministério de Educação. É graduanda em Contabilidade pela Unicesumar, e atua em um escritório de Contabilidade onde utiliza inglês diariamente.

David Albuquerque Cavalcanti é graduando do curso de Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: decavalcanti@outlook.com.

Dyêgo Ferreira da Silva é professor do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (Docentept) – EaD pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e já atuou como tutor. É professor no curso de Auxiliar Pedagógico pelo PARAÍBATEC – Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia. Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Licenciado em Letras Inglês pela UFPB. Graduado em Gestão da Tecnologia da Informação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI/Indaial/SC, EaD. Possui Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo IFRN e em Ciências da Religião pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN). E-mail: dyegodavi@hotmail.com.

Fabio Pessoa da Silva é Doutor em Linguística. Docente do Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba - CCAE/UFPB. Professor permanente do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB. Vice-líder do grupo de estudos "Saberes e Práticas do Professor" (GESPP/CNPq/UFPB). Desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada.

Felipe Cassemiro da Silva é Graduado em Letras Língua Inglesa pela UFPB, estudante de pós-graduação em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, é Professor de Língua Inglesa na rede municipal de Ensino na cidade de Taperoá – PB. E-mail: felipe.cassemirosilva.fcs@gmail.com.

Gabriela Barbosa de Souto é Doutora e Mestra em Literatura e Interculturalidade pela UEPB. Possui licenciatura em Letras Inglês pela UFPB, bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande. É professora de História e Filosofia na educação básica. E-mail: gabrielabsouto@gmail.com.

Izabel da Silva Castro é Professora Graduada em Letras Inglês pela UFPB, com Aperfeiçoamento em Literatura Inglesa e Especialização em Linguística pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Atualmente, é professora de Língua Inglesa no município de Araruna – Paraíba. E-mail: izabelcastro.10@outlook.com.

Jeová Rocha de Mendonça é Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUC- São Paulo). É professor aposentado da UFPB, Campus I, tendo sido lotado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Atualmente, atua como professor Formador I de Literaturas de Língua Inglesa, na modalidade a distância, junto ao Departamento de Letras do Centro de Ciências

Aplicadas e Educação – Campus IV – da UFPB. E-mail: jeoi.vamendonca@live.com.

Juliene Paiva de Araújo Osias é Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da UFPB. É professora Associada I, lotada no Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – Campus IV – da UFPB. Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada. E-mail: juliene.paiva@academico.ufpb.br.

Ruth Eduardo de Oliveira é professora de Língua Inglesa e tradutora. É licenciada em Letras Inglês e Bacharel em Administração pela UFPB. E-mail: rutheduardodeoliveira@gmail.com.

Samara da Silva Santos é Licenciada em Letras Língua Inglesa pela UFPB. Atualmente, é professora de Língua Inglesa no Centro de Cultura Anglo Americana, Solânea – PB. E-mail: samara_silva_pb@hotmail.com.

Sandra Maria Araújo Dias é Doutora em Linguística pela UFPB, com período sanduíche na Universidade de Alberta, Canadá. É professora Adjunta II, lotada no Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – Campus IV – da UFPB. Suas áreas de interesse são: formação, trabalho docente e ensino de língua inglesa em espaços (in)formais de aprendizagem.

Tallyta Montielly Mangueira Nunes é licenciada em Letras Inglês pela UFPB. É concursada pela Secretaria da Educação do Estado da Paraíba e atua como Técnica Administrativa da ECIEEM Padre Manoel Otaviano, na cidade de Ibiara – PB. E-mail: tallytamontielly19@hotmail.com.

Valdizia Karen Izabel dos Santos Gomes Oliveira possui Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFPB. Está cursando Pós-Graduação em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Atualmente, é Assistente Social, lotada no Centro de Referência de Assistência Social das cidades de Equador/RN e Santana do Seridó/RN. E-mail: dizakaren@hotmail.com.

Welton John Dos Anjos é licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Doctum de Teófilo Otoni (UNIDOCTUM). Atualmente, é professor de Língua Inglesa no município de Livramento - PB. E-mail: weltonjohndosanjos@hotmail.com.

Wendrell Andrade de Araújo Marinho é especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Três Marias e graduado em Letras Inglês pela UFPB. É professor de Língua Inglesa na Microlins – Itabaiana. Atualmente, cursa especialização em ensino de língua inglesa pela FaSouza e Design Gráfico na Microlins. E-mail: wendrellandradeandrade@gmail.com.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Alexandre de Albuquerque Sousa é Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba Universidade Federal da Paraíba (2014). Possui Especialização em Política e Gestão Universitária (2012) e Graduação em Letras pela UFPB (2004). Tem experiência como professor de educação superior nas áreas de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na UFPB e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: alexandre@cchla.ufpb.br

Almir Anacleto de Araújo Gomes é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, com período sanduíche na Concordia University, Canadá. É professor de Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente, coordena o Idiomas sem Fronteiras (IsF) no âmbito da UFCG, compõe o conselho consultivo da Coordenação de Educação a Distância da UFCG - CEAD/UFCG. É Procurador Educacional Institucional da UFCG - PEI/UFCG e é tutor do Curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa, modalidade a distância, na UFPB. E-mail: almir.anacleto@professor.ufcg.edu.br

Juliane Paiva de Araújo Osias é Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. É professora de Língua Inglesa, lotada no Departamento de Letras do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCA) – Campus IV – da UFPB, como Vice-Chefe de Departamento no período de julho de 2015 a julho de 2017 e Vice-Coordenadora do Curso de Letras Língua Inglesa EaD (CLLIEAD) na UFPB, no período fevereiro de 2015 a fevereiro de 2017. É supervisora no Curso de Extensão intitulado “Conversação em Língua inglesa – Nível Pré-Intermediário” e atua como Vice-Coordenadora do CLLIEAD. Tem interesse em pesquisas com temáticas vinculadas à área de Linguística Aplicada.

Sandra Carla Pereira Barbosa é Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. É professora e Supervisora Educacional na Prefeitura Municipal de Campina Grande. Atualmente, coordena o Polo Municipal de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil - UAB. E-mail: sandracpb@gmail.com

Sandra Maria Araújo Dias é Doutora em Linguística pela UFPB. Coordenou o IsF no âmbito da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no período de 2015 a 2017. É professora de Língua Inglesa, lotada no Departamento de Letras do CCAE – Campus IV – na UFPB, com experiência na Coordenação do Curso de Letras Língua Inglesa EaD (CLLIEAD), no Biênio 2018-2020. Coordena os Cursos de Extensão intitulados “Conversação em Língua inglesa – Nível Pré-Intermediário” e o Conversação em Língua inglesa – Nível Básico. É coordenadora do CLLIEAD, biênio: 2024-2026, e desenvolve pesquisas na área de Linguística Aplicada, voltadas para os seguintes temas: formação, trabalho docente, letramentos e identidade docente, e ensino-aprendizagem de língua inglesa. E-mail: sandra.dias@academico.ufpb.br.