



PESQUISAR E ESCREVER

PROCESSO TRANSGRESSOR DE DESAFIOS E DESCOBERTAS

ORG. GEORGINA QUARESMA LUSTOSA

Editora UFPI

PESQUISAR E ESCREVER:

Processo transgressor
de desafios e descobertas

Ministério da Educação - MEC
Universidade Aberta do Brasil - UAB
Universidade Federal do Piauí - UFPI
Centro de Educação Aberta e a Distância - CEAD

PESQUISAR E ESCREVER:
Processo transgressor
de desafios e descobertas

Org.
Georgina Quaresma Lustosa





Reitor

Gildásio Guedes Fernandes

Vice-Reitora

Viriato Campelo

Superintendente de Comunicação

Samantha Viana Castelo Branco Rocha Carvalho

Editor

Cleber de Deus Pereira da Silva

EDUFPI - Conselho Editorial

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

**Diretora do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Lívia Fernanda Nery da Silva

**Vice-Diretor do Centro de Educação Aberta e a
Distância - CEAD**

Ildemir Ferreira dos Santos

**Coordenador(a) do Curso Licenciatura em
Letras Português**

José Vanderlei Carneiro

**Coordenador de Tutoria do Curso Licenciatura
em Letras Português**

José Vanderlei Carneiro

Projeto Gráfico. Diagramação.

Francinaldo da Silva Soares

Capa

Manuel teles de Oliveira Filho

Revisão

Revisado pelos autores

P474 Pesquisar e escrever : processo transgressor de desafios e descobertas / organizadora, Georgina Quaresma Lustosa. -- Teresina : EDUFPI, 2022. 176 f.

ISBN:

1. Pesquisas bibliográficas. 2. Trabalhos de Conclusão de Curso. 3. Coletânea de artigos. I. Lustosa, Georgina Quaresma.

CDD 010.711



Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil



Dedicamos esta coletânea de textos às professoras e aos professores que enfrentam, no Brasil, e principalmente no Sertão Piauiense, o desafio cotidiano de dar significado ao ofício de ensinar e de aprender.

SUMÁRIO

Apresentação13

Georgina Quaresma Lustosa

CAPÍTULO – I

Visão de professores egressos e acadêmicos sobre a formação de professores do ensino a distância em um município do estado do Piauí17

Aderson Leite Rodrigues

Catarina de Bortoli Munhae dos Santos

CAPÍTULO – II

Os desafios dos professores diante das novas tecnologias35

Ana Célia dos Santos Costa

Catarina de Bortoli Munhae dos Santos

CAPÍTULO – III

THE HANDMAID’S TALE e THE TESTAMENTS: o reflexo de uma sociedade totalitária51

Cátia Cristina de Rocha Lima

Edmilsa Santana de Araújo

CAPÍTULO – IV

O uso da música nas aulas de Língua Inglesa: estudo realizado no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do sertão piauiense67

Jéssica Nathalia da Silva Castro Moura

Vanessa Gadelha Saraiva Miranda de Souza

CAPÍTULO – V

O desenvolvimento da escrita em língua inglesa: Projeto *Pen Letter* nas turmas do 9º ano em escolas das redes municipal e privada em um município do estado do Piauí87

João Paulo de Andrade

Maria Alzenira Melo Plácido

CAPÍTULO – VI

A importância da oralidade na língua inglesa: pesquisa realizada no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental em uma unidade escolar de um município do estado do Piauí105

Maria Elimar dos Santos Rodrigues

Maria Alzenira Melo Plácido

CAPÍTULO – VII

O machismo presente na obra de William Shakespeare: “A Megera Domada”115

Maria Jodyléia Lopes Monteiro

Georgina Quaresma Lustosa

CAPÍTULO – VIII

Motivação no ensino da língua inglesa: pesquisa realizada no 6º ano do Ensino Fundamental numa unidade escolar no interior do estado do Piauí129

Nara Maria Alves da Silva

Josélia Maria da Silva Farias

CAPÍTULO – IX

Habilidades da língua inglesa para o Enem141

Silvânia Maria dos Santos

João Filho Marques de Sousa

CAPÍTULO – X

A importância do lúdico no ensino da língua inglesa: um estudo na turma do 6º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar do sertão piauiense157

Wesley da Conceição Araújo

Maria Alzenira Melo Plácido

Sobre os(as) autores(as)169

Sobre os(as) orientadores(as).....172

Apresentação

“O homem como ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”.

Paulo Freire (1997, p. 47)¹

Este livro reúne trabalhos de pesquisas monográficas (Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC/2020) dos formandos do curso de Licenciatura em Letras Inglês do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI). Para os nossos formandos foi um parto difícil pesquisar e produzir seus TCC e transformá-los em artigos. Escrever, tecer, construir textos é um desafio tal como a pesada tarefa de “quebrar rochas”, quebrar pedras e ver “voar faíscas e lascas”, como resumiu poeticamente Lispector (1998, p. 25)². Mas os formandos e seus orientadores, com criatividade, interesse e determinação fizeram “voar faíscas e lascas”, e com beleza deram vida aos seus textos.

O ato de organizar uma produção coletiva é sempre uma tarefa desafiadora. Desafios se fazem pelo processo da busca, da procura investigativa e da construção de rupturas das rotinas maçantes, muitas vezes deixadas pela cotidianidade da prática docente. O cotidiano do fazer docente deve provocar movimento que descalça, que inquieta, que interroga a partir e para além do visto, com o intuito de olhar bem o não visto, o não percebido. A esse movimento chamamos pesquisa, que etimologicamente significa busca investigativa. É assim que Paulo

¹FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 47.

²LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984, p. 25.

Freire (1981)³ compreende a pesquisa, como ação fundamental do ensino, concebendo que a historicidade do ser humano inserido no movimento da procura, da busca inquietante e permanente, significa a construção e a reconstrução do ser e do saber. Dessa forma, não há ensino sem pesquisa. A arte de ensinar é a arte da busca, da procura, da indagação, da curiosidade.

Investigar é, portanto, uma exigência do ensinar com compromisso e responsabilidade numa sociedade de informação que carrega consigo um conjunto de desafios e de paradoxos que precisam ser enfrentados. Este enfrentamento exige de nós, professores, dedicação, interesse e novos jeitos de ensinar e de aprender.

O importante é termos consciência de continuarmos implicados em nossa condição de professores pesquisadores e com pretensões não de mover o mundo, mas com a ousadia de fazer pequenas mudanças em nós mesmos, a favor de um universo onde caibam todos, inteiros, com sonhos, utopias e diferenças. Com este desejo e sentimento, chamamos para compor o cenário desta coletânea nossos estudantes/ autores, a fim de expressarem a tessitura das experiências vividas no percurso de suas pesquisas.

Aderson Leite Rodrigues e Catarina de Bortoli Munhae dos Santos trazem o texto **“Visão de professores egressos e acadêmicos sobre a formação de professores do ensino a distância em um município do estado do Piauí”**. A pesquisa apresenta e questiona o processo de formação dos professores egressos do curso de Letras Inglês da EaD/UFPI que atuam em escolas públicas estaduais do Piauí.

Ana Célia dos Santos Costa e Catarina de Bortoli Munhae dos Santos, com o texto **“Os desafios dos professores diante das novas tecnologias”**, investigam como a tecnologia pode apoiar professores e alunos de Inglês na questão ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental.

³FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Cátia Cristina Rocha de Lima e Edmilsa Santana de Araújo, com o texto **“THE HANDMAID’S TALE e THE TESTAMENTS: o reflexo de uma sociedade totalitária”**, analisaram as relações sociais contidas nas obras “The Handmaid’s Tale” e “The Testaments”, da autora canadense Margaret Atwood, sob o viés do feminismo, e procuraram entender como as mazelas narradas pela autora podem, de alguma forma, refletir na sociedade atual.

“O uso da música nas aulas de Língua Inglesa: estudo realizado no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do sertão piauiense”, texto de Jéssica Nathalia da Silva Castro Moura e de Vanessa Gadelha Saraiva Miranda de Souza, investiga como o uso da música em sala de aula contribui para a aprendizagem dos alunos na Língua Inglesa, constatando, inclusive, a aceitação e o entusiasmo dos alunos por essa metodologia de ensino.

O texto de João Paulo de Andrade e de Maria Alzenira Melo Plácido, **“O desenvolvimento da escrita em língua inglesa: Projeto *Pen Letter* nas turmas do 9º ano em escolas das redes municipal e privada em um município do estado do Piauí”**, analisa e constata que a maioria dos alunos tem interesse no aprendizado da língua inglesa por meio da escrita, e reconhece sua importância para a vida estudantil e pessoal. O maior desafio, entretanto, é fazer o uso correto dessa prática de forma efetiva e consciente para uma aprendizagem significativa.

O texto de Maria Elimar dos Santos Rodrigues e de Maria Alzenira Melo Plácido, **“A importância da oralidade na língua inglesa: pesquisa realizada no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental em uma unidade escolar de um município do estado do Piauí”**, propõe a análise da importância da oralidade na língua inglesa e das dificuldades encontradas pelos alunos e pelos professores na condução dessa metodologia de ensino.

O texto de Maria Jodyléia Monteiro e de Georgina Quaresma Lustosa, **“O machismo presente na obra de William Shakespeare: “A Megera Domada”**”, é resultado de pesquisa bibliográfica que

buscou identificar práticas machistas presentes na obra de Shakespeare. O interesse das autoras visa a descobrir causas e origens de tão maléfica postura que tanto mal já causou às relações sociais no decorrer da história da humanidade.

“Motivação no ensino da língua inglesa: pesquisa realizada no 6º ano do Ensino Fundamental numa unidade escolar no interior do estado do Piauí”, de Nara Maria Alves da Silva e Josélia Maria da Silva Farias, objetiva verificar como se dá o processo da motivação no ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental e suas contribuições para formar competências significativas na construção do aprendizado.

O texto de Silvânia Maria dos Santos e de João Filho Marques de Sousa, **“Habilidades da língua inglesa para o Enem”**, traz uma discussão sobre as habilidades necessárias para a realização de uma bem sucedida prova de Inglês no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). E para melhor preparar os alunos para a prova da Língua Inglesa, sugerem a inserção do Inglês Instrumental.

Wesley da Conceição Araújo e Maria Alzenira Melo Plácido trazem o texto **“A importância do lúdico no ensino da língua inglesa: um estudo na turma do 6º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar do sertão piauiense”**. A pesquisa dos autores propõe, embasada em referenciais teóricos, discutir a viabilidade do lúdico no ensino da língua inglesa, promovendo maior compreensão do aprendizado e fortalecimento da relação professor/aluno.

Desejamos a todos e a todas boas leituras!

Profa. Dra. Georgina Quaresma Lustosa
Organizadora

CAPÍTULO – I

Visão de professores egressos e acadêmicos sobre a formação de professores do ensino a distância em um município do estado do Piauí

*Aderson Leite Rodrigues
Catarina de Bortoli Munhae dos Santos*

Introdução

O presente trabalho aborda o processo de formação de professores egressos e de acadêmicos do curso de Letras Inglês da Educação a Distância que atuam ou irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais de um município do Piauí, bem como aborda os principais problemas enfrentados no processo da formação. De acordo com Candau (2001), é importante entender que o professor deve ter conhecimento da disciplina para repassar o ensino de forma coerente e com qualidade para seus alunos.

Essa temática é bastante relevante e necessita ser discutida porque é por meio da formação acadêmica que os discentes terão oportunidade de compartilhar suas experiências e assim aprenderem com os seus professores (PERRENOUD; THURLER, 2002). Com a formação, o docente da área de Inglês proporcionará reflexões, estímulos e mais dedicação em suas aulas e, conseqüentemente, as escolas terão professores qualificados para atuarem no processo de ensino-aprendizagem (ALONSO, 1999).

O objetivo do trabalho foi investigar o processo de formação de professores egressos e de acadêmicos do Curso de Língua Inglesa a Distância que atuam em escolas públicas estaduais do Piauí, assim como examinar as práticas presentes nos contextos de ensino-aprendizagem desses cursos.

Referencial teórico

A formação acadêmica é o momento da vida de um docente em que ele recebe informações que lhe permitirão conhecer o seu futuro campo de atuação, além de ajudá-lo a traçar integralmente sua vida profissional. Durante esse período, o futuro professor terá um panorama do que virá a ser a realidade de seu trabalho (professor, aluno, escola). Esse fenômeno é evidenciado quando Moura (2003) assegura que é exatamente na formação inicial que se tem os primeiros contatos com as teorias que dirão como as pessoas aprendem, como as instituições de ensino estão organizadas, que conteúdos ensinar, como se deve organizar o ensino etc.

Em relação à identidade de um professor de Língua Inglesa, Rodrigues (2003, p. 148) alega que uma formação específica “contribui para que o professor de Inglês estabeleça sua identidade profissional e, como consequência, colabore na reconstrução da identidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto escolar”. Em se tratando mais especificamente do curso de Letras Inglês pesquisado, no Projeto Pedagógico (PPC) a proposta lançada é que, no curso, os estudantes tenham uma formação específica para tornar a aprendizagem do idioma acessível e objetiva, e assim se possa dar o traço particular de identidade que a Língua Estrangeira traz para a escola. Ainda de acordo com Rodrigues (2003), a largada inicial de todo o processo de docência é que professores de Inglês devem adquirir uma formação específica para ministrarem aulas na área. Assim sendo, a formação acadêmica em Letras Inglês justifica-se pela importância que ela exerce na prática pedagógica.

Os ensinamentos acadêmicos deveriam ser orientados para uma aprendizagem por problemas (PERRENOUD; THURLER, 2002). Assim, os estudantes poderiam se deparar com a experiência e com as situações do dia a dia da sala de aula e trabalhar a partir de suas observações, novidades, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas objeções para controlar os processos de aprendizagem e as dinâmicas grupais e comportamentais.

Zeichner (2003) afirma ser indispensável que o professor tenha conhecimento do conteúdo e conheça bem seus alunos com suas necessidades, suas peculiaridades e seus objetivos. Conforme Candau (2001), é o compromisso insolúvel que todo docente deve ter com o ato de ensinar, sendo parte integrante de sua formação, porque o ensino é contínuo e dinâmico. A consolidação de novos conhecimentos e o bom relacionamento entre professor e aluno podem proporcionar uma visão bem delineada do que deve ser ministrado. Conhecendo os limites e as potencialidades dos alunos, a prática pedagógica torna-se objetiva e eficaz. Segundo essa ótica, Zeichner (2003) sugere que:

Os educadores precisam conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão. Precisam conhecer melhor os alunos – o que eles sabem e podem fazer, assim como os recursos culturais que levam à sala de aula. Os educadores também precisam saber explicar conceitos complexos, coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno, controlar a sala de aula, e assim por diante. (ZEICHNER, 2003, p. 47).

Percebe-se, a partir das colocações de Zeichner (2003), que o trabalho do professor se torna mais objetivo e a aprendizagem mais acessível e significativa quando existe uma relação entre o conhecimento que ele, como docente, possui da matéria, e o conhecimento prévio que seus alunos têm acerca do conteúdo a ser trabalhado. Diante disso, é necessário ter conhecimento primeiramente dos alunos com os quais irá trabalhar, a fim de considerar suas histórias e os recursos naturais antes mesmo de optar pelos recursos didáticos que serão utilizados nas aulas.

Outra perspectiva interessante refere-se ao papel do nativo no contexto de uma sala de aula. Ruggiero (1998, p. 15) pondera que “existem muitos falantes nativos morando no Brasil que, por acaso, são professores de inglês”. Os resultados são frequentemente trágicos.

Eles não sabem sobre didática, manejo de sala de aula e técnicas de ensino. Só porque você fala inglês não quer dizer que você está apto a ensinar.

Berto (2018) traz resultados que apontam para uma tentativa de mudança no que diz respeito ao falante nativo ser melhor professor, e conclui que:

É muito forte essa crença, que ainda perpassa muitas escolas de idiomas, as quais veem o falante nativo como aquele que está praticamente pronto, bastando se adaptar aos moldes da escola para ser um bom professor. Situação semelhante parece acontecer com os alunos do curso, que, mesmo gostando do docente brasileiro, acreditam que o nativo tem um inglês melhor. (BERTO, 2018, p. 179).

Levando em consideração essa afirmação, pode-se compreender que apenas professores com formação acadêmica específica estão habilitados a ministrar aulas de Língua Inglesa. Isto porque a maneira pela qual as informações são processadas na mente de um aprendiz reflete na qualidade de aprendizagem que se tem. No contexto estudado, indubitavelmente esse aspecto reflete a realidade. Não basta apenas saber falar inglês, portanto. Dadas as colocações de Berto (2018), há evidências claras de que a familiaridade de um nativo e a realidade local seja fragmentada. Conforme essa visão, Alonso (1999) salienta que o professor deve refletir e estar mais concentrado no aluno do que no conteúdo. Em suas palavras:

O professor necessita de muito mais do que intuição para proceder à reflexão sobre sua prática: ele precisa estar preocupado com o aluno mais do que com o conhecimento a ser transmitido, com as suas reações frente a esse conhecimento, com os seus propósitos em termos de ensino e aprendizagem e estar consciente de sua responsabilidade nesse processo. (ALONSO, 1999, p. 15).

É extremamente relevante a preocupação do autor em aproximar professores e alunos e estreitar os laços entre ambos. Ademais, o professor deve permanecer consciente de que o conhecimento não é estático e exige uma constante atualização. Reconhece-se que a prática da reflexão na vida de um docente é essencial para a obtenção de resultados significativos.

O professor não deve se limitar a apenas ministrar os conteúdos que estão programados nos livros. A pesquisa deve nortear a formação continuada de todo professor de língua estrangeira. Araújo (2003) postula que:

Professores de língua não são só transmissores de conhecimentos e facilitadores de aprendizagem, mas também é pesquisador, promovendo uma atitude positiva, confiante e autônoma, evidenciando que o ensino e a sala de aula fornecem o contexto para o processo de aprendizagem e, por isso, merecem ser analisados e pesquisados. (ARAÚJO, 2003, p. 90).

Nesse intervalo, apropriando-se do pensamento de Candau (2001), pode-se dizer que o professor de inglês carece de sensibilidade ao contexto no qual está inserido. Muitas vezes o docente está tão focado em suas próprias práticas que não percebe nenhuma mudança relacionada à sua prática e à aprendizagem dos alunos. Essa dinâmica é uma forma de abrir horizontes. A observação diária possibilita ao professor detectar problemas e encontrar possíveis soluções ou, ao menos, identificar alternativas de soluções.

Contudo, é importante destacar que o professor não é o único responsável em melhorar o aprendizado e as metodologias. É sabido que ele se expõe a uma carga horária excessiva nas salas de aula, muitas vezes em três ou mais escolas distintas; além da quantidade de trabalho que o professor leva para casa, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio ou a falta de recursos materiais nas instituições de ensino, e tantos outros fatores que dificultam ao professor conhecer seus alunos e a pensar em abordagens diferenciadas considerando

as especificidades de cada realidade. Assim, o trabalho conjunto do professor, do aluno e da instituição poderá levar a uma melhoria global do ensino-aprendizagem.

Metodologia

O presente estudo utiliza a abordagem qualitativa de caráter exploratório descritivo. Segundo Marques et al (2006), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de um entendimento detalhado dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Bell (1997) diz que os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão em vez de análise estatística. A pesquisa foi realizada nos espaços de quatro escolas públicas estaduais em um município do Piauí. Contou com a participação de três acadêmicos do curso de Inglês a distância e de quatro professores egressos do curso de Letras Inglês de Educação a Distância e que atualmente ministram a disciplina de Língua Inglesa nessas escolas.

Nos critérios adotados para a seleção dos sujeitos pesquisados foram considerados fatores como: ser professor formado em Letras Inglês pela Educação a Distância e atuar com o componente Inglês, ou acadêmico do curso de Letras Inglês e, logicamente, mostrar interesse em aceitar participar da pesquisa. Para a coleta de dados utilizou-se questionários compostos por perguntas objetivas e subjetivas. Devido à Pandemia da Covid-19 a coleta se deu, inicialmente, com uma conversa via *WhatsApp* (aplicativo para mensagens instantâneas e chamadas de voz ou de vídeo) explicando os objetivos da pesquisa, com posterior envio dos questionários para o *e-mail* dos participantes, os quais foram respondidos conforme suas disponibilidades. O uso desse instrumental é sustentado por Martins (2006), e segundo esse autor, ele é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social.

Com relação aos aspectos éticos a pesquisa não apresentou riscos ou desconfortos aos sujeitos participantes, uma vez que não envolveu procedimentos invasivos ou dolorosos, mas apenas trouxe contribuições acerca das discussões sobre a temática, ocasião em que foi explicada a finalidade da pesquisa, e todos aceitaram participar mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na sequência, serão apresentados os eixos temáticos e os tópicos de análise levantados na pesquisa, os quais subsidiarão as discussões e a análise dos resultados.

Resultados e discussão

Os dados qualitativos, ou seja, as respostas das questões abertas, foram analisadas em conjunto com os dados quantitativos, separados apenas pelo código gerado para cada participante: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, em que P1, P3 e P5 correspondem aos Participantes Acadêmicos e P2, P4, P6 e P7 correspondem aos Professores Participantes. Os que já concluíram o curso estão atuando em escolas públicas estaduais em alguns municípios do Piauí, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Observou-se, no processo de investigação, que os acadêmicos pesquisados possuem outra graduação e, inclusive, especializações, mas nesta pesquisa foi considerada apenas a formação acadêmica na área de Letras Inglês.

A pesquisa apontou que apenas 14% dos pesquisados têm menos de um ano de atuação; outros 14% têm exatamente um ano de atuação; 29% têm mais de dois anos de atuação na área, enquanto os demais 43% de acadêmicos não atuam ainda como docentes.

Eixos temáticos

Para melhor organização, interpretação e discussão dos dados, optou-se por uma divisão da pesquisa em Eixos que apresentam os pontos em que os sujeitos pesquisados foram questionados, como se vê no Quadro 1:

Quadro 1 – Divisão em Eixos da pesquisa realizada nas Escolas A, B, C e Polo da UAB/UFPI

Eixo I	Preparo para o exercício adequado da profissão.
Eixo II	Educação a Distância e a preparação de professores de Inglês como Língua Estrangeira para responder às demandas educacionais contemporâneas.
Eixo III	Expectativas do professor e de seus alunos quanto ao papel de professor de Inglês.
Eixo IV	Principais dificuldades que os estudantes de Letras Inglês a distância enfrentam durante a formação.
Eixo V	Metodologias/práticas pedagógicas, inclusive para a avaliação da aprendizagem, que os professores utilizavam em suas aulas.
Eixo VI	Metodologia(s) utilizadas para ministrar suas aulas.
Eixo VII	Reflexões e comentários acerca das práticas presentes nos contextos de ensino-aprendizagem dos cursos de Letras Inglês.
Eixo VIII	Prejuízo na formação nos cursos de Letras Inglês EaD/UFPI.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

Analisando e interpretando os dados conforme os Eixos

Os pesquisados, ao serem questionados sobre o Eixo I, responderam conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Prepara para o exercício adequado da profissão

P1	Sim, mas acredita que a formação superior para a docência precisa ser repensada, principalmente na forma que aborda as disciplinas específicas de Língua Inglesa, pois elas são ministradas de maneira que não preparam o aluno para exercer a profissão.
P2	Sim, mas gostaria de focar mais em cursos de conversação em Inglês para aperfeiçoar a pronúncia das palavras.
P3	Não, devido a algumas lacunas que o curso deixa, como a falta de aperfeiçoamento nas quatro habilidades da Língua Inglesa, principalmente na parte de listening e speaking (ouvir e falar). O curso trabalha mais disciplinas pedagógicas do que a própria língua estrangeira/adicional. Há a necessidade de uma maior preocupação e envolvimento da Coordenação do Curso no que diz respeito a isso.

P4	Sim, há uma controvérsia entre sentir-se preparado, pois mesmo estando apto a exercer a docência, o professor está em constante aprendizado a cada dia, buscando novas metodologias para melhorar o desempenho do seu trabalho.
P5	Não, embora não se sinta um dos piores alunos da turma, ainda se sente um pouco inseguro, já que o curso, de fato, não disponibiliza o conhecimento da língua para o efetivo exercício do magistério.
P6	Não, pois devido à ausência de mestres no repasse de diferentes metodologias para o ensino de Língua Inglesa, encontrou muitas dificuldades na graduação, mesmo com a disponibilização de materiais de apoio como gramáticas da Língua Inglesa, livros ilustrados de conversação, interpretação e compreensão de textos, dicionário bilíngue etc., excelentes para a compreensão e o repasse dos conteúdos aos discentes.
P7	Sim, pois se preparou para isso durante a graduação. E esse sempre foi o que almejou. Porém, tem consciência da necessidade de ampliar os seus conhecimentos e capacidades, por se tratar do ensino de uma língua estrangeira.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

O estudo apontou que 57% dos participantes do grupo pesquisado se sentem preparados adequadamente para o exercício da profissão, mesmo achando necessário focar em cursos de conversação em Inglês para aperfeiçoar a pronúncia das palavras. Além disso, acreditam que a docência superior do curso de Letras Inglês a distância precisa ser repensada, principalmente na forma de abordagem das disciplinas específicas, visto que são ministradas de maneira que não preparam o aluno para exercer adequadamente a profissão. Já com relação aos 43% que não se sentem preparados, os participantes justificam que há a ausência de mestres no repasse de diferentes metodologias para o ensino de Língua Inglesa, o curso não disponibiliza o conhecimento da língua para o efetivo exercício do magistério, e também pelo fato de o curso trabalhar mais disciplinas pedagógicas do que a própria língua estrangeira, e com isso deixar algumas lacunas, como a falta de aperfeiçoamento nas quatro habilidades da Língua Inglesa, principalmente nas partes de “*listening*” e “*speaking*” (escutar e falar).

Na sequência apresentam-se as respostas concernentes ao Eixo II, conforme o Quadro 3. A pergunta feita foi a seguinte: o curso de Letras Inglês a distância está preparando professores de Inglês capazes de responderem às demandas educacionais contemporâneas, tais como a interação através da oralidade, compreensão de leitura e escrita de textos em Língua Inglesa?

Quadro 3 – Respostas referentes ao Eixo II

P1	Não, pois as disciplinas específicas não correspondem para responder a essas demandas.
P2	Sim, mas deveria ser trabalhado mais a interação através da oralidade, pois a oralidade é muito importante para o professor de Inglês. É responsável por interligar diretamente o docente à cultura inglesa, fazendo com que os professores se sintam mais seguros quando estiverem ministrando suas aulas.
P3	Não. Na realidade sente-se que o curso de Letras Inglês a distância não está tão preocupado com a qualidade do curso ofertado e sim em apresentar dados que informem mais um quantitativo de pessoas com graduação. A universidade não oferta nenhum curso de conversação, não está mais enviando professores da disciplina de Inglês e as aulas desta disciplina têm sido feitas de forma superficial (só por cima mesmo).
P4	Sim, porque no ensino a distância o aluno é o responsável pelo seu próprio aprendizado, de acordo com a dedicação terá um bom resultado, mesmo sendo de suma importância buscar cursos de conversações para o enriquecimento do seu conhecimento
P5	Não, pois considera que a metodologia deixa muito a desejar: material quebrado e fora das exigências atuais. Os meios acadêmicos disponibilizados pela instituição são insuficientes e ineficientes para um aprendizado aceitável.
P6	Não, pois não se têm professores que trabalhem a questão de como proceder na produção de textos na Língua Inglesa, e não foi aprofundado na aplicação das técnicas de leitura e de compreensão de textos.

P7	Não, e de acordo com a vivência que teve enquanto discente na graduação, percebia a deficiência no ensino e na prática das habilidades do idioma: <i>speaking</i> , <i>listenig</i> e <i>reading</i> (falar, ouvir e ler). Porém, hoje em experiência como profissional em sala de aula, procura pôr em prática o desenvolvimento dessas habilidades, porque entende a importância em aprender as quatro habilidades a serem trabalhadas para uma melhor compreensão do idioma, mesmo entendendo que a maioria dos alunos têm extrema dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa. Mas busca aplicar de acordo com a realidade da sala de aula.
-----------	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

Neste Eixo, 71,5% dos pesquisados considera que o curso de Letras Inglês a distância não está preparando professores de Inglês capacitados a responderem às demandas educacionais contemporâneas. Isso se dá por alguns motivos: as disciplinas específicas não correspondem de forma a responder a essas demandas e a metodologia utilizada deixa a desejar. Outro motivo é a deficiência no ensino e na prática das habilidades do idioma: o *speaking*, o *listenig* e o *reading* (falando, ouvindo e escutando). Já 28,5% acreditam que o curso está preparando professores de Inglês adequadamente, mas que deveria ser trabalhado mais a interação oral. Defendem ainda que no ensino a distância o aluno é o responsável pelo seu próprio aprendizado, e de acordo com sua dedicação terá um bom resultado. Assim, entende-se com Perrenoud (2002) que os ensinamentos acadêmicos deveriam ser orientados para uma aprendizagem por problemas que envolvessem situações reais da sociedade.

Os sujeitos pesquisados foram questionados sobre dificuldades importantes que enfrentam durante o curso de Letras Inglês a distância, e responderam:

Quadro 4 – Principais dificuldades que os estudantes de Letras Inglês enfrentam durante a formação

P1	Falta de aulas presenciais nas disciplinas específicas da Língua Inglesa.
-----------	---

P2	São poucas as aulas presenciais e nenhuma disciplina de conversação na grade curricular.
P3	A falta de professores de Língua Inglesa nos encontros presenciais da disciplina de Inglês; a falta de oferta de cursos de extensão (cursos de conversação e formação pedagógica), que deveriam ser promovidos pela própria instituição; a falta de incentivo à produção científico-acadêmica.
P4	A falta de vocabulário, dificultando o entendimento das atividades.
P5	São muitas as dificuldades: material ruim, desempenho a desejar de alguns professores, ausência quase que crônica de professor presencial.
P6	A falta de contato direto com professores é uma das dificuldades para a compreensão dos conteúdos trabalhados, e essa interação é fator essencial para construção de um bom aprendizado
P7	Acredito que a convivência diária com o idioma. A dificuldade em desenvolver estratégias que aproximem com eficácia o ensino e prática do idioma durante a formação.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

As maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes de Letras Inglês estão relacionadas à falta de aulas das disciplinas específicas da Língua Inglesa, carência de professores de Língua Inglesa nos encontros presenciais e de disciplina de conversação na grade curricular, falta de oferta de cursos de extensão (cursos de conversação e formação pedagógica), que poderiam ser promovidos pela própria instituição (CEAD/UFPI), além do pouco incentivo à produção científico-acadêmica. Falhas como essas certamente prejudicarão a formação. Moura (2003, p. 133) assegura que “é na formação acadêmica que se tem os primeiros contatos com as teorias que dirão como os sujeitos aprendem como as escolas estão organizadas, que conteúdo ensinar, como se deve organizar o ensino, etc.”.

Quando indagados sobre as metodologias e as práticas pedagógicas que os professores do curso utilizam em suas aulas, os sujeitos pesquisados responderam de modo mais recorrente o que é constatado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Metodologias/práticas pedagógicas, inclusive para avaliação da aprendizagem, que os professores utilizavam em suas aulas

P1	Utilizam práticas voltadas para o método tradicional, que dão ênfase às regras gramaticais, e a avaliação mais utilizada é a somativa.
P2	Utilizavam diversas metodologias, exemplos: <i>slides</i> , leitura de livros, recursos visuais (vídeos do <i>Youtube</i> , filmes), músicas em Inglês etc.
P3	Eles utilizam poucas aulas (que são poucas para cada disciplina), provas escritas ao final do período, seminários avaliativos e enviam muito material para que você se “rebole” para dar conta
P4	Eles utilizavam uma metodologia bem diversificada como: seminários, avaliação interdisciplinar, dramatização e conversação.
P5	A predominância são as aulas expositivas e, para avaliação, a prova escrita.
P6	Utilizavam aulas expositivas em projeção com <i>datashow</i> , fóruns de discussão e atividade em plataforma <i>on-line</i> .
P7	Realizavam oficinas/feiras culturais que nos aproximavam da cultura inglesa nas suas mais diversas áreas. Também aplicavam dinâmicas interativas em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

Há aqui certa diferença nas respostas dadas pelos egressos e pelos acadêmicos. Candau (2001) afirma, por conseguinte, que a formação inicial atuará como uma aliada na construção de novas técnicas e métodos para o professor, e pelas respostas dos acadêmicos, nota-se certa insatisfação com relação às metodologias e às práticas utilizadas. Segundo eles, os professores utilizam práticas voltadas para o método tradicional, dando maior ênfase às regras gramaticais, e a avaliação mais utilizada geralmente é a somativa. Contudo, é interessante ressaltar que os participantes da pesquisa que já atuam na área consideraram boas as práticas que seus professores utilizaram, enquanto os acadêmicos não estão totalmente satisfeitos.

Quando questionados sobre o que mais prejudica a formação acadêmica no curso de Letras Inglês, os participantes fizeram as seguintes considerações apresentadas no Quadro 6:

Quadro 6 – O que prejudica a formação nos cursos de Letras Inglês a distância

P1	Falta de disciplinas com práticas da oralidade e compreensão da língua.
P2	Sinceramente, o que me prejudicou foi a falta de aulas interativas com oralidade em língua inglesa, somente isso. Mas, lembrando de alguns colegas de curso, lembrei também das dificuldades que ocorreram com eles na graduação, que foram: falta de organização com prazos de envios de atividades, falta de <i>internet</i> , distância do Polo, inassiduidade às aulas presencias etc.
P3	A falta de metodologias mais atrativas para com os alunos, a falta de exploração da língua inglesa de forma mais aprofundada para que o aluno possa desenvolver as quatro habilidades com mais segurança e a falta de incentivo à produção científico-acadêmica.
P4	Em minha opinião o que prejudica é o aluno não ter comprometimento com seu aprendizado, preocupando-se apenas em receber um diploma, assim não terá êxito durante sua formação.
P5	A escassez de material de qualidade. Falta de prática. Maior foco na aprendizagem da língua.
P6	Na minha concepção, por se tratar de conteúdo diferente do nosso cotidiano, de certa forma a falta do contato direto com professores poderá prejudicar o processo de formação, decorrente da ausência da produção escrita, da fala, interpretação e compreensão de textos em Língua Inglesa, quer seja através das aulas expositivas e dialogadas ou das práticas metodológicas. E em se tratando de uma licenciatura, as práticas metodológicas do ensino de linguagens na minha graduação na modalidade a distância foram deficientes, o que muitas vezes não nos levou a estarmos totalmente preparados para enfrentarmos a sala de aula como professor de uma língua estrangeira moderna como a Língua Inglesa.
P7	Nenhum curso de formação superior é totalmente eficiente sem a valorização do professor. O papel do professor na formação de novos profissionais é indiscutível. Aplicação de recursos, ampliação e melhorias nas práticas de ensino. As instituições precisam reconhecer que sem investimentos não se prepara excelentes profissionais.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2021).

De acordo com os pesquisados, diversos problemas prejudicam a formação no curso de Letras Inglês a distância, tanto de ordem institucional quanto por parte dos acadêmicos. De ordem institucional

eles citam: falta de disciplinas com práticas interativas da oralidade e de compreensão da língua, falta de metodologias mais atrativas, falta de exploração da Língua Inglesa de forma mais aprofundada para que o aluno desenvolva as quatro habilidades com mais segurança. Moura (2003) vê essa questão de forma relevante, e assegura que a formação acadêmica é o momento da vida em que se recebem informações que permitirão conhecer melhor o seu campo de atuação. Já com relação aos problemas de ordem acadêmica, citam: falta de organização com prazos de envios para atividades, falta de *internet*, distância dos polos, assiduidade às aulas presenciais, entre outros, desencadeando, assim, desmotivação pessoal. Outra questão prejudicial é o aluno não ter comprometimento com o seu aprendizado, preocupando-se apenas em receber o diploma, sem um compromisso maior com sua formação.

Em vista disso, Moura (2003) afirma que pensar uma licenciatura que promova a autonomia e o comprometimento profissional do professor é um enorme desafio, e foi nesse sentido que esta pesquisa pretendeu trazer contribuições ao oferecer uma possibilidade de reflexão para aqueles que estão empenhados em buscar um novo modelo de formação de professores de Inglês em que os saberes, as crenças e as práticas possam ser revisitados e reconstruídos.

Considerações finais

Constatou-se que os professores egressos consideram que seu processo de formação os preparou adequadamente para o exercício da profissão, pois além da formação, focaram em cursos de conversação em Inglês para aperfeiçoar a pronúncia das palavras. Já com relação aos acadêmicos, a pesquisa apontou que ainda não se sentem preparados adequadamente para o exercício da profissão. Observou-se, ainda, que as práticas de ensino-aprendizagem do curso de Letras Inglês a distância, na visão dos professores egressos, são satisfatórias e contribuem para uma formação adequada e sólida, já na visão dos acadêmicos, essas práticas não estão preparando adequadamente professores de Inglês

capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas. Portanto, há duas visões distintas: a perspectiva sob o ponto de vista dos egressos e também a dos acadêmicos. Egressos sentem-se satisfeitos e preparados, enquanto os acadêmicos demonstram insatisfação e insegurança quanto a sua formação.

Referências

ALONSO, Myrtes. Formar professores para uma nova escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Myrtes (Orgs.). **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARAÚJO, Antonia Dilamar. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 85-94.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 1997.

BERTO, Felipe de Luna. **Considerações sobre crenças de graduando em letras acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa**. 2018.

CANDAU, Vera Maria F. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria F. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 51-68.

MARQUES, H. R.; MANFROI, J.; CASTILHO, M. A. de; NOAL, M. L. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. O educador matemático na

coletividade de formação. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora Ltda, 2003, p. 129-145.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RODRIGUES, Lícia de Araujo Domoni. Formação continuada em Língua Inglês. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Coord.). **Formação continuada de professores: uma leitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RUGGIERO, Phil. **So you want to be an English teacher?** New Routes in ELT, New York, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARVOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesco, 2003, p. 171-183.

CAPÍTULO – II

Os desafios dos professores diante das novas tecnologias

*Ana Célia dos Santos Costa
Catarina de Bortoli Munhae dos Santos*

Introdução

De acordo com Moran (2000), a introdução da informática na escola é importante para auxiliar professores e alunos no processo de aprendizagem. Mas entende-se que o uso das tecnologias ainda é um desafio para muitos professores no desenvolvimento de seu trabalho, tendo em vista as dificuldades em manuseá-las.

Sendo assim, torna-se necessário um processo de capacitação profissional que faça com que todos estejam engajados nas mudanças que estão surgindo, pois a inserção de ferramentas tecnológicas em sala de aula predispõe a educação às diversas transformações e metodologias diversificadas. Desse modo,

os cursos de capacitação de professores que possibilitem integrar os recursos tecnológicos da informática com as atividades desenvolvidas em sala de aula exigem uma nova abordagem, incorporando aspectos pedagógicos que contribuam para que o professor seja capaz de construir, no seu local de trabalho, as condições necessárias e propícias à mudança da sua prática pedagógica. (MORAN, 2000, p. 76).

Compreendendo a concepção do autor, é necessário que os professores estejam habilitados para exercer com excelência e criatividade sua prática pedagógica.

Para Moran (2000), o professor tem muitas opções metodológicas e muitas possibilidades para organizar seu trabalho de comunicação com os educandos, tendo autonomia para adequar e integrar os vários tipos

de tecnologias em suas aulas com procedimentos metodológicos diversos.

Segundo Ramos e Furuta (2008), a utilização de ferramentas tecnológicas cada vez mais diversificadas visa não apenas a ensinar de forma mais atrativa e inovadora, mas também a melhorar e a desenvolver a própria prática pedagógica, gerando, conseqüentemente, aprimoramentos para todas as partes integrantes do processo.

O docente precisa servir-se da informática como instrumento de sua prática pedagógica, consciente de que a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento. Nessa ótica, o computador e a rede devem estar a serviço da escola e da aprendizagem. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2001, p. 74).

É interessante frisar o parecer dos autores Moran; Masetto; Behrens (2001) sobre o investimento em capacitação profissional que, se tratado de maneira séria, responsável, contínua e planejada, tende a gerar resultados a médio e a longo prazos, pois a sociedade globalizada requer profissionais habilitados em manusear as tecnologias. O uso da informática na educação implica novas formas de comunicar, de pensar, de ensinar/aprender.

Esta pesquisa intitulada “Os desafios dos professores diante das novas tecnologias”, investigou como a tecnologia pode apoiar professores na questão do ensino-aprendizagem. A informática na escola deve ser vista e utilizada como um recurso para auxiliar o professor na integração dos conteúdos curriculares, e a *internet* traz um leque de oportunidades que deve ser explorado por alunos e por professores. Diante desse contexto, pergunta-se: “Quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores de Língua Inglesa para o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula?”.

Assim, o objetivo deste trabalho foi analisar a posição dos professores da Língua Inglesa diante das mudanças tecnológicas, bem como verificar o uso que os profissionais da educação fazem dos recursos tecnológicos para auxiliar no processo de aprendizagem dos

alunos do Ensino Fundamental Maior.

Referencial teórico

- Tecnologias digitais na Educação

A sociedade está passando por inúmeras transformações. Inovações tecnológicas trouxeram enormes benefícios educacionais que contribuem para o conhecimento. O uso das tecnologias digitais na escola é uma necessidade iminente da sociedade contemporânea. Deste modo, todos estão envolvidos direta ou indiretamente (ARAÚJO, 2005).

De acordo com Araújo (2005):

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessa, armazena, manipula e analisa as informações que sondam na Internet. (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

A tecnologia digital está cada vez mais presente na sala de aula, e este fato tem exigido tanto dos professores quanto dos alunos uma nova relação com o saber e com a aprendizagem. A evolução das tecnologias na educação trouxe novas oportunidades para adquirir conhecimentos, contribuindo para novas formas de aprender e de ensinar. Uma dessas oportunidades está inserida o uso das tecnologias. A respeito da importância tecnológica, Ferreira (2014, p. 15) comenta que “Essas novas tecnologias trouxeram grande impacto sobre a educação, criando formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno”.

De acordo com Bordas (2009):

A prática adotada na sala de aula pode se manifestar sobre o conceito de professor, de aluno, sobre a aula e a aprendizagem. O professor tem a liberdade de fazer do seu trabalho um espaço de transformação, e com a intenção de preparar um indivíduo que não reproduza apenas, mas que produza seu próprio conhecimento através de um discernimento crítico. (BORDAS, 2009, p. 25).

Portanto, conforme Bordas (2009) compreende-se que a sociedade requer um professor comprometido com as transformações sociais e políticas, um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito da sua própria disciplina, capacitado para exercer a docência e a realizar atividades de investigação e, acima de tudo, deve dominar técnicas de instrumentos de comunicação e informação para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória.

O processo de inovação está acontecendo de maneira cada vez mais veloz e é imprescindível uma visão moderna para compreendê-las e aceitá-las, temos que estar abertos às mudanças. E isso não é diferente na educação, pois ela vem buscando novos caminhos que competem aos professores constituir uma nova realidade, ampliando o espaço em sala de aula de forma diversificada. (BEHRENS, 2010, p. 37).

Em acordo com Behrens (2010), o professor deve se atualizar e se modernizar em sua prática pedagógica, o que é essencial para a sua motivação, e é necessário que a escola, como instituição, se renove, dando possibilidade verídica para o professor efetuar um trabalho dinâmico e inovador.

Entende-se que uma sala de aula deve ter professores experientes, motivados e que estejam habilitados para desenvolver um trabalho eficaz buscando novos saberes e propiciando oportunidades de construção de novos conhecimentos.

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2001, p. 16).

Em consonância com Ferreira (2014), ao se utilizar a informática para o processo de ensino e aprendizagem, necessita-se que o educador passe por atualização constante e que as tecnologias sejam um meio canalizador de mudanças pedagógicas.

E esse novo desafio almeja a alargar a capacidade de dedicar novas atividades de aprendizagem utilizando-se das modernas tecnologias, de forma a propor aos alunos novos desafios de reconstrução do conhecimento já existente e incentivo para a construção de novos saberes. Desta feita, a tecnologia torna-se uma grande aliada do professor em sala de aula na realização das atividades, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas.

- A contribuição das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem

Os meios de difusão de informação disponibilizados pelo computador contribuem para o ensino de idiomas. Segundo Sharma e Barrett (2007), o uso da tecnologia no ensino de idiomas pode ser motivador, a interatividade possível traz benefícios, além da vantagem do *feedback* dos materiais interativos. Ainda de acordo com Sharma e Barrett (2007), os alunos de hoje têm grandes vantagens em relação aos recursos tecnológicos, pois os eles contribuem muito com a aprendizagem. Diante desse contexto, a tecnologia leva à economia de tempo e pode tornar os aprendizes mais autônomos.

Segundo Tomlinson e Masuhara (2005):

Os professores podem trabalhar com um texto fazendo uso do áudio para ensinar a pronúncia, e usar links

dentro do texto para ensinar vocabulário. Como material para uma aula de leitura, pode se utilizar a hipermídia para montar, em uma única página, várias opções “clicáveis” para servir de suporte aos leitores, daí a importância do hipertexto no aprendizado de idioma. (TOMLINSON; MASUHARA, 2005, p. 69).

De acordo com os autores em referência, os recursos tecnológicos contribuem eficazmente como suporte para a inovação e sempre serão um assunto em proeminência para os profissionais da educação. O elemento tecnológico deve sempre transmitir valores que façam parte dos educadores e, principalmente, dos alunos.

Masetto (2010) enfatiza que o processo educativo tecnológico tem passado por grandes desafios, pois beneficia a educação em todas as suas instâncias desde a educação infantil ao ensino superior. Isso quer dizer que a tecnologia passa a ser não só uma extensão da sala de aula na busca de novos conhecimentos, mas um novo modo de ensinar e de aprender que vem desmitificando os novos caminhos para aprendizagem.

E para que a aprendizagem aconteça de forma satisfatória, Behrens (2010) alerta que:

O aluno precisa ultrapassar o papel passivo, de escutar, ler, decorar e de repetidor fiel dos ensinamentos do professor e tornar-se criativo, crítico, pesquisador e atuante, para produzir conhecimento. Em parceria, professores e alunos precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento. (BEHRENS, 2010, p. 71).

E nesse sentido Behrens (2010) defende que o aluno precisa ser criativo e pesquisador para não facilmente decorar e reproduzir suas lições, precisa deixar de ser passivo e buscar informações. Portanto, professores e alunos precisam aprender como acessar a informação, onde buscá-la e o que fazer com ela. Entende-se que o professor do

século XXI precisa desenvolver o domínio tecnológico inovando as suas aulas com atividades que utilizem essa ferramenta de ensino. Essas ferramentas são os recursos tecnológicos presentes na educação.

Para tanto, Masetto (2010) define as novas tecnologias em educação como o uso da informática, do computador, da *internet*, do CD-ROM, da hipermídia, das ferramentas para a Educação a Distância como *chats*, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico, além de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente se dispõe e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente.

Segundo Andrade (2003, p. 82), “As tecnologias não são nada sem as pessoas com capacidade de poder retirar delas os refinamentos da qualidade, e assim realizar uma orientação nova e uma visão criativa”.

Enfim, acredita-se que as tecnologias inseridas na escola permitirão que os professores tenham habilidade e criatividade para transformar suas aulas e fazer com que seus alunos tenham gosto pela disciplina. Geralmente a aprendizagem ocorre melhor por meio da intervenção tecnológica, pois esses instrumentos facilitam o desempenho dos alunos, visto que a tecnologia usada como instrumento facilitador no ensino tem efeitos positivos na transmissão de conteúdos.

Metodologia

Para a produção deste trabalho foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Gil (2002) argumenta que a pesquisa descritiva busca levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Contudo, sem ter o compromisso de explicar os fenômenos descritos, ainda que sirva de base para tal explicação.

- Local do estudo

O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na zona urbana de um município do Piauí.

- Coleta e análise dos dados

Foi aplicado um questionário misto com perguntas abertas e fechadas a dois participantes que possuem formação em Inglês, os quais foram identificadas por “P1” e “P2” para melhor preservar suas identidades. Os dados obtidos foram analisados e apresentados em forma de quadros.

- Aspectos éticos, sujeitos da pesquisa e riscos associados

O sigilo sobre a identidade dos participantes foi preservado e as pesquisadoras se mantiveram neutras, sem induzir as respostas. Foi explicado também que não haveria riscos associados à participação dos participantes.

Resultados e discussão

Aqui serão apresentadas algumas das principais questões feitas aos participantes. Foi possível perceber que alguns educadores até utilizam as tecnologias e sabem de sua importância em suas aulas, mas sentem dificuldades no manuseio das mesmas e às vezes precisam de auxílio de terceiros.

Vale ressaltar que as ferramentas tecnológicas são grandes facilitadores para a construção do conhecimento e que os professores podem utilizar esses recursos com o objetivo principal de facilitar suas aulas e torná-las mais dinâmicas e motivadoras. Diante do desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se entender de que forma os educadores utilizam as tecnologias em benefício de suas aulas. E, por este motivo, foi perguntado aos participantes da referida escola: “Como vocês utilizam as tecnologias em benefício de suas aulas?”. As respostas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Respostas dos participantes da pesquisa sobre como utilizam as tecnologias em benefício de suas aulas

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	A tecnologia está cada vez mais inserida nas salas de aula. E na referida escola onde trabalhamos sempre procuramos trazer algo novo para as minhas aulas, usando as ferramentas que a escola me proporciona, além do livro didático, sempre procuro usar o <i>datashow</i> , a TV para passar vídeos e dinamizar as aulas, o <i>notebook</i> para fazer pesquisa na <i>internet</i> e melhorar minhas aulas.
P2	Primeiramente nós, como professores, precisamos desenvolver a prática para usar essas ferramentas em sala de aula, pois já faz muito tempo que fiz um curso de computação e não praticava, mas mesmo com dificuldades sempre procuro usar a TV, e raramente uso o <i>datashow</i> com o auxílio de alguém.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos na pesquisa (2020).

Para tanto, de acordo com os participantes, o uso das tecnologias deve estar inserido em suas práticas pedagógicas, pois os professores devem levar em consideração que o uso de ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula precisa ser minucioso.

Silva e Medanha (2014) chamam atenção para:

Cada vez que utilizamos estas ferramentas em sala de aula, é importante que tenhamos uma compreensão de que estes novos métodos podem contribuir e muito na construção do raciocínio do aluno e na sua capacidade de compreender os processos tecnológicos juntamente com os professores. (SILVA; MEDANHA, 2014, p. 07).

Em concordância com Silva e Medanha (2014), os educadores devem agir como mediadores e colaboradores no processo de construção do saber de cada educando. E por esta razão foi perguntado aos participantes qual a opinião deles sobre utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, e como os alunos reagem com a utilização dos mesmos. As respostas podem ser verificadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Respostas dos participantes da pesquisa sobre utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e como os alunos reagem com a utilização dos mesmos

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	A inserção de tecnologia em sala de aula não é mais uma tendência para o futuro e sim uma realidade, e essas ferramentas têm sido de fundamental importância para inovar as aulas, sendo que chama a atenção do aluno, e os mesmos têm reagido de uma maneira satisfatórias.
P2	A tecnologia tem dado oportunidade aos professores de transformar suas aulas em algo mais dinâmico, e como é gratificante ver como os alunos ficam animados, curiosos quando fazemos uso desses recursos tecnológicos em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados obtidos na pesquisa (2020).

Para os colaboradores as tecnologias são essenciais no ambiente escolar, pois têm como objetivo inovar a aula do professor, e os alunos reagem com a maior naturalidade, visto que é a realidade na qual estão inseridos. As tecnologias são um meio de transformação para a inovação e sempre será um assunto em proeminência para os profissionais da educação.

Segundo Moran (2000):

Educar é colaborar para que professores e alunos nas escolas e organizações transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, projeto de vida, desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornem-se cidadãos realizados e produtivos. (MORAN, 2000, p. 01).

Sendo assim, em decorrência deste avanço tecnológico que traz qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, são necessárias estratégias para adequar o uso desse recurso como aliado na construção do conhecimento de forma mais sucinta, motivadora e desafiadora.

Dessa maneira, os professores devem aproveitar as novas tecnologias, os *softwares* educativos, e utilizá-las como métodos que facilitem a aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o docente não será apenas um indivíduo que passa informações, o aluno também passará a interpretar os acontecimentos no mundo através das suas pesquisas direcionadas, mostrando autonomia e habilidades. Assim, os programas educacionais são de extrema relevância, são essenciais e devem ser aplicados com o objetivo de transmitir o conhecimento para o aluno de forma clara e objetiva.

Em continuidade, os participantes também foram questionados sobre a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula e como eles usam as tecnologias como apoio pedagógico em aula, cujas respostas podem ser visualizadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Respostas dos participantes da pesquisa sobre como eles utilizam as tecnologias como apoio pedagógico em aula

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Bom, utilizo os recursos tecnológicos na aula, pois são fundamentais para a educação, visto que são de extrema relevância para aprimorar a aprendizagem do aluno, geralmente os alunos reagem com muita naturalidade.
P2	São necessários para todos e a educação principalmente, pois nós educadores devemos utilizá-los com objetivo de auxiliar em nossa prática diária, visto que é essencial para o aprendizado da Língua Inglesa, os alunos geralmente gostam muito quando se utiliza as tecnologias em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados na pesquisa (2020).

Segundo os colaboradores, os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula têm como meta aprimorar e desenvolver as práticas pedagógicas.

De acordo com Malvezzi (2013, p. 95): “Em nossa sociedade pós-moderna o ensino de língua estrangeira (Língua Inglesa) tem ganhado um novo espaço, uma nova perspectiva. Na medida em que cresce o processo de globalização, a aquisição da língua estrangeira (LI)

torna-se uma exigência para o ser humano”.

Em consonância com Malvezzi (2013), entende-se que a sociedade contemporânea precisa inserir o uso das tecnologias como aliado do processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o aprendizado de uma língua estrangeira, visto que a tornará mais uma ação proativa.

Foi ainda questionado aos participantes sobre quais as inovações educativas trazidas pela tecnologia que, como método de ensino, contribuem para o ensino-aprendizagem. As respostas estão expressas no Quadro 4:

Quadro 4 – Respostas dos participantes da pesquisa sobre quais as inovações educativas trazidas pela tecnologia que como método de ensino contribuem para o ensino-aprendizagem

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	São diversas as inovações tecnológicas como: <i>internet</i> , celulares. As novas tecnologias podem enriquecer os processos de aprendizagem e inovar cada vez mais a educação.
P2	Existem muitas inovações que contribuem muito para obtermos conhecimento, o computador inserido na educação é um instrumento pedagógico capaz de provocar mudanças, enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados na pesquisa (2020).

De acordo com o relato dos participantes, as tecnologias que utilizam em sala de aula são: computador, celular e *internet*. Mas vale frisar a diversidade de tecnologias existentes, como: *tablets*, lousas digitais, celulares, aplicativos, acesso à *internet* e jogos digitais que podem ajudar o professor em suas aulas, cabendo ao educador utilizá-las para benefício de todos. “Ensinar exige segurança e competência profissional [...] Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, mais me convenço do nosso dever de lutar para que ela seja realmente respeitada” (FREIRE, 2001, p. 102).

Segundo Freire (2001), observa-se que ao inserir as tecnologias

digitais na educação, é preciso que a escola reveja sua postura educacional e não faça simples uso sem responsabilidade, é necessário que utilize os recursos para favorecer o conhecimento.

De acordo com o resultado da pesquisa, pode-se constatar que os colaboradores utilizam algumas tecnologias em sala de aula, mas não utilizam outras por vários motivos, dentre eles por não saberem utilizá-las. Os participantes pesquisados reconhecem que os recursos tecnológicos trazem para o processo de ensino da Língua Inglesa uma aprendizagem significativa, considerando que a tecnologia e o computador proporcionam um fascínio direto nos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais interativa e com uma maior criatividade na forma que o conhecimento é transmitido.

Considerações finais

Observou-se neste trabalho que o uso da tecnologia auxilia e motiva o processo de ensino-aprendizagem. Os colaboradores da escola estudada reconhecem a importância de se adequarem e de utilizarem as novas ferramentas disponibilizadas pela tecnologia em seu cotidiano escolar. Reconhecem também que as tecnologias podem contribuir para melhores resultados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Percebeu-se que há necessidade de capacitação de professores da referida escola, visto que os mesmos utilizam algumas tecnologias, mas têm muita dificuldade em manuseá-las. A intenção de usar as tecnologias no processo educativo é propor desafios e proporcionar aos alunos e aos professores oportunidades de vivenciar várias estratégias no desenvolvimento das aulas.

Referências

ANDRADE, P. F. de. Aprender por projetos, formar educadores. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da metodologia Web Quest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Vivências com aprendizagem na internet**. Maceió: Edufal, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma emergente e prática pedagógica**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BORDAS, M. **Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras**: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Brasília-DF: CNE/UNESCO, 2009.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

MALVEZZI, K. F. **O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira**. São Paulo: Editora Novos Caminhos, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000. p.11-66.

MORAN, J, M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2001.

RAMOS, S. G. M.; FURUTA, S. M. Z. C. **Novas tecnologias**

nas aulas de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino/aprendizagem. Acta Scientiarum Language and Culture. Maringá, 2008.

SILVA, Marcos Nunes da; MENDANHA, J. F. A importância da ferramenta tecnológica no contexto social e educacional. **Revista Científica do ITPAC**. Araguaína-TO, v. 7, n. 1, pub. 07 janeiro 2014.

SHARMA, P.; BARRETT, B. **Blendedlearning:** using technology in and beyond the language classroom. Oxford: Macmillan, 2007.

TOMLINSON, Brian; MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas**. São Paulo: SBS, 2005.

CAPÍTULO – III

THE HANDMAID’S TALE e THE TESTAMENTS: o reflexo de uma sociedade totalitária

*Cátia Cristina Rocha de Lima
Edmilsa Santana de Araújo*

Introdução

A humanidade perpassa por uma grande crise moral em diversas esferas: política, econômica, social, ecológica, religiosa, educacional. Os indivíduos parecem não deter a capacidade de desenvolver seu senso crítico e reflexão pessoal no que diz respeito às mazelas com as quais a sociedade se depara. Ao invés de caminharem para o sucesso, as nações caminham para o retrocesso. E nesse cenário o gênero literário distopia tem alcançado cada vez mais a curiosidade de diversos leitores em toda a parte do mundo.

As obras distópicas¹ “The Handmaid’s Tale” (O conto da aia), doravante THT, e “The Testaments” (Os testamentos), doravante TT, da canadense Margaret Atwood, que foram lançadas respectivamente em 1985 e 2019, ganham mais e mais admiradores, o que as tornam obras tipicamente atemporais. Os leitores se sentem indignados com as façanhas dos comandantes da República de Gilead que, através de um discurso extremista, derrubam o até então democrático Estados Unidos da América e instituem a “abençoada” República de Gilead, com a sua constituição toda baseada numa distorção ferrenha das escrituras bíblicas.

¹Para a patologia o termo designa a localização anômala de um órgão. Mas o sentido que se quer fazer sentir no presente texto é associado a um lugar ou estado imaginário em que se vive em condições de extrema opressão, desespero ou privação; antiutopia. Mais especificamente o termo se refere a qualquer representação ou descrição de uma organização social futura caracterizada por condições de vida insuportáveis, com o objetivo de criticar tendências da sociedade atual, ou parodiar utopias, alertando para os seus perigos (Oxford languages, 2021).

Dessa forma, o tema deste estudo se concentra nas relações sociais presentes nas obras THT e TT, sob o viés interseccional acerca do feminismo. A motivação para a elaboração da pesquisa partiu da necessidade de compreender a sociedade presente nas obras de Atwood (2017, 2019) e refletir de que forma as mazelas das obras de algum modo se projetam na sociedade presente. Para todos os efeitos, a relevância do trabalho encontra-se em demonstrar que a partir da análise da sociedade da República de Gilead é possível fazer com que os indivíduos reflitam sobre o meio social em que vivem, podendo, de alguma forma, transformá-lo. Portanto, é necessário identificar o que torna as obras capazes de trazerem uma reflexão mais profunda sobre as sociedades presentes.

A finalidade do estudo foi analisar as relações sociais contidas nas obras “The Handmaid’s Tale” e “The Testaments”, de Margaret Atwood, a partir de uma visão interseccional acerca do feminismo, de forma a compreender por que é tão pertinente e necessário analisar a República de Gilead, relacionar o fundamentalismo religioso e a legitimação do discurso e diferenciar a posição feminina dentro da sociedade presente nas obras. Para tanto, foi utilizado como procedimento um levantamento bibliográfico, sendo desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com o emprego da técnica de análise do discurso.

“The Handmaid’s Tale” e “The Testaments”

O livro THT tem sua trama ambientada no ano de 2135, ocasião em que, após um golpe de estado, os Estados Unidos passam de uma nação democrática para uma nação de regime totalitário: a República de Gilead, com uma Constituição Teológica baseada em versos bíblicos do Antigo Testamento. Segundo Kouhestani (2012, p. 132), “em sociedades totalitárias, os governantes acreditam que aqueles que têm poder, têm o direito de controlar todas as facetas da vida”, ou seja, acreditam que podem controlar a vida e as atitudes dos cidadãos de sua sociedade.

Tal discurso encontrou forças “no período pré-Gilead, e temores racistas forneceram parte do combustível emocional que permitiu que o golpe de Gilead para a tomada do poder fosse tão bem sucedido quanto foi” (ATWOOD, 1985, p. 358). O mais alto escalão de Gilead é formado por comandantes e estes possuem o controle sobre todas as pessoas que habitam a república. A história é contada em primeira pessoa, sob a ótica da aia Offred, que serve à casa do comandante Fred Waterford. Violência, intolerância, opressão e dominação são características de regimes totalitários e fundamentalistas, bem como estão inseridas nas sociedades patriarcais, tanto na obra em referência como ao redor do mundo.

Ao longo de toda a narrativa é possível constatar a hipocrisia nas atitudes de alguns gileadeanos, seja adquirindo produtos proibidos no mercado ilegal, ou frequentando o Jezebel's². A partir disso se constata que, como toda sociedade, não existem indivíduos 100% incorruptíveis. Ainda é muito comum hoje em dia líderes religiosos que se pautam num discurso hipócrita para legitimar seu poder de fala e seu capital. Existem algumas vertentes fundamentalistas em que seus líderes pautam uma vida simples, mas não vivem aquilo que pregam, por exemplo, assim revelando todo um lado hipócrita de sua religiosidade.

Três décadas e meia depois a autora do THT lança, no ano de 2019, a sequência intitulada “The Testaments” (TT):

Uma pergunta a respeito de O conto da aia que sempre retornava era: como foi a queda de Gilead? Os testamentos foi escrito para responder a essa pergunta. Totalitarismos podem desmoronar de dentro para fora, à medida que deixam de cumprir as promessas

²Uma região urbana decadente à margem do perímetro e das regras do regime de Gilead, onde o consumo de drogas e a prostituição eram as principais atividades desenvolvidas pelos poderosos comandantes, e um local para onde eram enviadas mulheres que se rebelavam contra a opressão do sistema. Trata-se, portanto, de uma espécie de bordel secreto que o Governo trata com certa indiferença, pois a justificativa é de que atende às necessidades masculinas.

que os levaram ao poder; ou podem ser atacados de fora para dentro; ou ambas as coisas. Não há fórmulas infalíveis, já que muito pouca coisa na história é inevitável. (ATWOOD, 2019, p. 445).

Sendo uma obra distópica, prover um desfecho para a história era de suma importância, como a autora deixa explícito. Sociedades totalitárias tendem a sucumbir pelos mesmos meios que a ergueram. Partindo para a obra TT, a narrativa se passa 15 (quinze) anos após os acontecimentos relatados por Offred em suas fitas cassetes gravadas, encontradas, estudadas e demonstradas no Décimo Segundo Simpósio de Estudos Gileadeanos. Dessa vez a história é narrada pela ótica de três personagens distintas: Agnes, Daisy e Tia Lydia, a mesma Tia Lydia implacável de THT. Agnes e Daisy (Nicole) são filhas de Offred e foram o trunfo utilizado por Tia Lydia para derrubar Gilead.

As meninas que cresciam em Gilead eram ensinadas a não somente pensar, mas a se comportar como se cada atitude descomunal dos homens fosse sua culpa e, portanto, deveriam ser reprimidas. Esse tipo de comportamento é enraizado nas meninas e mulheres na maioria das sociedades do mundo. O que se vê, assim como em Gilead, são mulheres e meninas que são coagidas a sentirem-se culpadas por todo o tipo de violência que outros cometem contra elas, as mulheres são instruídas desde a idade mais tenra a sentirem-se inferiores, o que ocasionalmente reflete no sentimento de culpa diante de situações em que o outro, na verdade, é que se encontra, através de abusos físicos ou psicológicos, como agente culpado. “Quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos é mantido numa situação de inferioridade, ele é de fato inferior. As mulheres, em seu conjunto, são hoje inferiores aos homens, sua situação oferece-lhes possibilidades menores” (BEAUVOIR, 1980, p. 18).

Muitas garotas sentiam pavor de seguir seu destino biológico proposto por Gilead, muitas entravam em devaneios, muitas preferiam atentar contra a própria vida, pois qualquer outra saída era mais válida do que acabar nas garras de um homem misógino, pedófilo e cruel. O

fim da Teocrática República de Gilead é exposto no desfecho da obra nos relatos do Décimo Terceiro Simpósio, no ano de 2197:

A exposição destas informações detonou o que ficou conhecido como o Expurgo de Baal, que desfalcou os números da elite, enfraqueceu o regime, e instigou um golpe militar, assim como uma revolta popular. Os levantes e o caos que se seguiram levaram a uma campanha de sabotagem coordenada pela Resistência Mayday e a uma série de ataques bem sucedidos partindo de certos pontos dos antigos Estados Unidos, tais como as montanhas do interior do Missouri, as áreas de Chicago e Detroit e suas imediações, o Utah – ressentido pelo massacre de mórmons que ali ocorrera, a República do Texas, o Alasca, e a maior parte da Costa Oeste. (ATWOOD, 2019, p. 440).

Ironicamente, Gilead pereceu pela sua hipocrisia ao descobrir a rede de tramas que existiam entre eles, os comandantes acenderam a chama da autodestruição. Então não houve fundamentalismo, patriarcado ou misoginia que fosse capaz de dar poder a esses líderes para que continuassem com seus atos de atrocidades.

- A distopia nas obras

As distopias se configuram como um gênero literário campeão de vendas no século XXI, mas com raízes na primeira metade do século XX. Autores como George Orwell (2009) e Aldous Huxley (2001) foram alguns dos principais expoentes. Capaz de prender a atenção de diversas pessoas, o tipo textual vem se estabelecendo como um gosto literário moderno. Todavia, a distopia não é um gênero recente, segundo Pereira e Valentim (2018):

As primeiras obras distópicas surgiram no início do século XX, em um período marcado pelas grandes guerras mundiais e o momento entre elas, um momento marcado pela expansão industrial,

imperialista e bélica, o homem encontrava-se com esperanças acerca dos rumos tecnológicos em curso. (PEREIRA; VALENTIM, 2018, p. 354).

O objetivo em THT e TT é, em suma, como ficção distópica, fazer com que os leitores pensem sobre as catástrofes em suas sociedades, como afirma Kouhestani (2012, p. 131), ao falar dos objetivos da autora ao escrever a obra: “Atwood tenta alertar o leitor sobre as desigualdades em nosso mundo: a falta de liberdade, vigilância constante, comportamento anti-humano e crenças fundamentais que são apenas alguns dos infortúnios de nossa época”.

- O feminismo sob um olhar interseccional

O movimento feminista pode ser considerado como um modo de analisar, abordar, questionar e procurar respostas em relação à vida e à política, ao invés de ser resumido meramente como um punhado de conclusões políticas sobre a opressão vivida pelas mulheres. No feminismo, a teoria e a prática estão relacionadas de uma forma em que “a teoria é a articulação do que nossa atividade prática já se apropriou na realidade” (EISENSTEIN, 1979, p. 64). Através do feminismo visto sob uma ótica interseccional é possível que se desenhe uma linha tênue de análise da sociedade gileadeana, de forma a compreender o sucesso em se erguer uma sociedade totalitária em detrimento da democracia, bem como fica nítido o quão possível é acontecer essa tragédia em qualquer sociedade no mundo. O termo interseccional, no que concerne ao movimento feminista, foi cunhado pela autora Kimberlé Crenshaw (2002):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam

desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Uma análise pautada na interseccionalidade compreende que existem interligações entre as opressões submetidas ao *corpus* feminino, e que uma não deve se sobrepor à outra. Sendo assim, todas as opressões vigentes, sejam elas de classe, de raça ou de gênero, devem ser debatidas dentro do movimento feminista. O que se pretende é corroborar, através de diferentes visões, visto que cada vertente feminista tem fortes e preciosas contribuições para o movimento. Desse modo, o sentido aqui relatado de interseccional faz jus à intersecção que se dará entre as variadas perspectivas.

- O fundamentalismo gileadeano veiculado pela legitimação do discurso

Na trama de THT uma nova sociedade é esboçada para substituir o velho Estados Unidos. Aos poucos, o que nasceu como um golpe foi tomando forma de uma nova sociedade. Foi com base nos problemas de fertilidade que os líderes desse governo conseguiram legitimar seu discurso, visto que eles se propunham a resolver as adversidades que afligiam os indivíduos, e assim conseguiram alcançar sucesso na execução do seu sistema de governo totalitário e fundamentalista. Sobre a Constituição, no lugar de ideais democráticos foram institucionalizadas leis inteiramente baseadas em versos bíblicos distorcidos do Antigo Testamento. Esse fundamentalismo religioso é um dos vértices da obra e pode ser claramente constatado na linguagem utilizada. Por exemplo, os cumprimentos já não são mais os mesmos, os indivíduos perderam o poder de fala e são obrigados a se cumprimentar usando frases como: “*Under his eye*” (Sob os olhos Dele), “*Blessed be The fruit*” (Abençoado seja o fruto). Kouhestani (2012, p. 132) afirma que “In *The Handmaid’s Tale*, Atwood depicts a society which establishes a rigid social belief through the domination of language.” (“Em *The*

Handmaid's Tale, Atwood retrata uma sociedade que estabelece uma crença social rígida através da dominação da linguagem.”).

Existe um número crescente de vertentes religiosas pelo mundo que se amparam no fundamentalismo e que conseguem, através de seu discurso, perpetuar a ideia da mulher enquanto ser inferior e submisso com a desculpa de que seguem os preceitos do livro da Bíblia. Acontece que assim como outros livros, a Bíblia é passível de inúmeras interpretações, nenhum sujeito interpreta como o outro, e desse modo as religiões fundamentalistas conseguem se perpetuar, solidificar o patriarcado e oprimir as mulheres, pois sabem que a Bíblia, sendo um livro por muitos considerado como sagrado, lhes confere o poder sobre o pensar de muitos indivíduos. A maneira que eles usariam para controlar a infertilidade seria sequestrar e obrigar mulheres férteis a darem filhos aos comandantes do alto escalão.

As aias são “mulheres férteis e não casadas na esfera religiosa”, que tem “o papel de procriar a maior quantidade possível de vezes em suas vidas” (ABREU, 2018, p. 7). É num evento chamado de cerimônia, que ocorre uma vez ao mês no período fértil da aia, que o comandante lê trechos da bíblia e em seguida força um ato sexual com a aia no intuito de que a mesma lhe conceda filhos. Aquelas aias que num período de dois anos não engravidassem eram condenadas “a realizar trabalho forçado nas Colônias, ambiente totalmente tóxico e dominado por extremo nível de radiação” (ABREU, 2018, p. 7), ou seriam destinadas à prostituição no Jezebel's.

Para Lerner (1986), o patriarcado é um fenômeno que foi criado há muitos anos, e através do poder tem conseguido se perpetuar ao longo dos séculos. Os fundadores de Gilead se escoram no patriarcado como forma de oprimir e inferiorizar a figura feminina, e o fazem porque lhes é permitido fazer desde os tempos mais arcaicos. Os comandantes e seus aliados são figuras que emanam hipocrisia, e nesse sentido vale avaliar a questão do nascimento das crianças, por exemplo. Se uma criança nasce fruto da violência sexual cometida pelo comandante com sua aia ela é criança divina, o que faz com que os meios justifiquem os

fins, mas se outra criança nasce fruto de uma relação entre uma aia e um guardião, por exemplo, é considerada uma criança fruto de uma situação desprezível. Eis a hipocrisia, não somente de Gilead, mas de muitas sociedades reais ao redor do mundo. Eisenstein (1979) explica:

O ato de dar à luz um filho é apenas denominado ato de maternidade se refletir as relações do casamento e família. Caso contrário, o mesmo ato pode ser denominado adultério, e a criança é “ilegítima” ou “bastarda”. O termo “mãe” pode ter um significado diferente quando relações diferentes estão envolvidas – como na “mãe solteira”. Depende sobre quais relações são incorporadas no ato. (EISENSTEIN, 1979, p. 47).

Assim, compreende-se que em sociedades diversas a maternidade só é válida dentro de uma família. Qualquer criança que nasça fora desses estereótipos perpetuado pelo patriarcado capitalista é desconsiderada e passa a sofrer opressões.

- Sociedade, posições femininas e opressão

Os indivíduos que compõem a sociedade da República de Gilead são divididos em castas, de forma hierárquica. É característico das obras literárias do gênero distopia diferenciar as castas nas obras. Com THT e TT não foi diferente. No topo da hierarquia estão os “*commanders*”, homens da elite que foram responsáveis por articular o golpe e que comandam tudo e todos.

As garotas já crescem enredadas num discurso um tanto misógino, e assim acreditam que seu propósito maior em vida é procriar e cuidar de seus futuros maridos. Os “*angels*” são os homens que batalham na linha de frente como soldados nas guerras de Gilead. Os “*eyes*” são homens que agem como uma espécie de polícia secreta que vigia todos os cidadãos e são responsáveis por identificar e punir traidores. Os “guardiães” são homens “usados no policiamento de rotina e em outras funções sem importância, cavar o jardim da Esposa

do Comandante, por exemplo, e ou são burros ou mais velhos ou incapacitados ou muito jovens” (ATWOOD, 1985, p. 31).

As mulheres são divididas em “esposas” (mulheres casadas com os comandantes e que apoiaram o regime), “aias” (mulheres que, sequestradas, servem ao propósito de gerar filhos), “marthas” (empregadas que, sem escolha alguma, servem às casas dos comandantes), “tias” (mulheres sequestradas que são instruídas a serem responsáveis pelas aias), “não mulheres” (mulheres que se opõem ao sistema ou aias que não geram filhos), “econowives” (esposas de homens de classe inferior, proletariado). Dentro dessa classificação vale ressaltar as mulheres que trabalham como prostitutas no Jezebel’s. Em Gilead, “se você não fosse nem Tia, nem Martha, disse Tia Vidala, que utilidade você tinha no mundo se não tivesse um filho?” (ATWOOD, 2019, p. 93).

Em TT pode-se ver a inserção das “Pérolas”, que eram garotas que estavam em treinamento para ocupar o cargo de “tia”. Geralmente eram meninas que não conseguiam se adequar ao propósito de ser esposa de algum comandante e, sendo da elite gileadeana, eram remanejadas ao posto de pérola postulante e, posteriormente, tias. Em relação à divisão de classes, ela é exercida através do gênero:

A distribuição das mulheres entre aias, esposas e marthas mostra como elas estão sendo forçadas a cumprir o seu “destino biológico” como procriadoras, cuidadoras do lar e cumpridoras dos afazeres domésticos. Tal realidade ficcional se baseia no machismo estruturado em nossa sociedade e no patriarcado tanto disseminado pela religião, em que muitas vezes a mulher é considerada um ser inferior. (SANTOS ET AL, 2019, p. 6).

Assim, todas as mulheres, inclusive as que de certo modo estavam na elite de Gilead, foram distribuídas na sociedade na premissa do gênero, portanto, inferiorizadas e rebaixadas a papéis tracejados pelo patriarcado atrelado ao fundamentalismo.

- A opressão feminina

No que concerne à figura feminina, em Gilead as mulheres “perdem seus direitos de serem livres, além do mais, em virtude da infertilidade em massa, as mulheres férteis são consideradas propriedades do estado” (SANTOS ET AL, 2019, p. 3). De fato, em Gilead a mulher não é oprimida por ser mulher, e sim porque os homens detém o poder de definir a função da mulher de acordo com sua capacidade reprodutiva. Porém, apesar de todas as mulheres estarem configuradas em posição inferior, existe uma opressão vigente entre elas:

Apesar de a hierarquia colocar os homens no topo do poder, pode-se observar a opressão entre as próprias mulheres. Mesmo estando todas em situação de desprivilegiada, podemos observar a humilhação que as esposas dos comandantes provocam nas aias e nas marthas por suas condições socialmente inferiores. Essa conjuntura caracteriza tal regime político, tendo em vista que sua característica marcante é não só controlar o Estado, mas também as relações sociais. (SANTOS ET AL, 2019, p. 7).

Ou seja, na obra, apesar de todas as mulheres estarem em uma opressão caracterizada, ainda existem mulheres que oprimem umas às outras, como as esposas dos comandantes, que tiveram papel crucial em legitimar o regime totalitário apoiando o meio utilizado para alavancar a taxa de natalidade, já que queriam ter filhos a qualquer custo, e as Tias, que estavam dispostas a se prestarem ao papel de carrasacas ou educadoras do sistema vigente. Para D’ávila (2019, p. 58), o privilégio se configura como uma “condição de vantagem atribuída a uma pessoa ou grupo em comparação aos demais. O privilégio garante ressalvas e imunidades que destacam o indivíduo perante outros, dando-lhe direitos especiais além dos comuns a todos”. É importante destacar o poder e a autoridade que as tias possuem, já que são responsáveis por

manter a ordem sobre as mulheres. As tias são mulheres que foram escolhidas pelos comandantes e são uma espécie de braço direito dos mesmos, como é possível perceber na fala de tia Lydia:

Existem outros três motivos para minha longevidade política. Em primeiro lugar, o regime precisa de mim. Eu controlo o lado feminino do empreendimento deles com um punho de ferro dentro de uma luva de couro sob uma luva de tricô, e mantenho tudo em ordem: feito um eunuco no harém, estou em posição única para fazê-lo. Em segundo, sei demais sobre os líderes - sujeira demais - e eles não sabem muito bem o que eu posso ter feito a partir disso em matéria de documentação. Em terceiro lugar eu sou discreta. Cada um destes homens eminentes sempre sentiu que seus segredos estão a salvo comigo; mas conforme deixei veladamente claro - isso vale desde que eu esteja a salvo também. (ATWOOD, 2019, p. 72).

Foi a partir dessa confiança depositada pelos comandantes nas tias que Gilead começou a sucumbir como nação, ao confiar demasiado poder nas mãos de tia Lydia, os comandantes não imaginavam que iriam destruir o que haviam construído. As divisões sociais presentes na obra só dão ênfase e fazem jus ao significado do regime totalitário por meio da violência, da desvalorização dos direitos humanos, da apropriação do poder de fala, constante vigilância sobre os indivíduos, que se fortaleceram na obra. Assim como as sociedades do ontem e do hoje, Gilead normaliza o estupro e marginaliza a mulher, o que acaba por permitir que quem pratica violência se sinta confortável em fazê-la.

Nas obras em análise, apesar da violência explícita com corpos pendurados em muros, homens sendo linchados por aias, punições físicas e outras, o auge da violência física, sexual e psicológica é o momento da Cerimônia no qual as mulheres, repetidamente, mês após mês, são oprimidas pelo seu fator reprodutor. Em um dos trechos de THT, Offred narra uma das cerimônias a que foi submetida enquanto aia de Waterford e Serena Joy:

Meus braços estão levantados; ela segura minhas mãos, cada uma das minhas numa das dela. Isso deveria significar que somos uma mesma carne, um mesmo ser. O que realmente significa é que ela está no controle do processo e portanto do produto. Minha saia vermelha é puxada para cima até minha cintura, mas não acima disso. Abaixo dela o Comandante está fodendo. O que ele está fodendo é a parte inferior do meu corpo. Não digo fazendo amor, porque não é o que ele está fazendo. (ATWOOD, 2017, p. 114-115).

É dessa forma que as aias são violentadas de modo a gerar filhos para os comandantes, o que se caracteriza em um emaranhado de violências contra a figura feminina. Tudo isso, segundo Abreu (2018), justificado na crença irrisória de que a mulher tem destino biológico selado, sendo assim mero objeto de fertilização. Dentro das fronteiras de Gilead existe uma dual divisão entre o considerado útil e o inútil:

Por exemplo, as crianças nascidas com alguma deficiência física são chamadas de “unbabies” e logo são descartadas, assim como as mulheres que não se encaixam no perfil desejado, como as lésbicas, por exemplo, são classificadas como “unwomen” e mandadas para os campos de trabalhos forçados para morrerem. (ABREU, 2018, p. 11).

Nota-se que aquele sujeito, que de alguma forma é considerado sem serventia pela sociedade, é descartado. Esse aspecto transpassa a barreira da ficção, pois é extremamente comum na sociedade capitalista e patriarcal o ser humano ter prazo de validade e ser considerado útil ou inútil, dependendo das circunstâncias. Abreu (2018) ainda ressalva que nessa colocação o prefixo “un”, na língua inglesa, remete à anulação da identidade dos indivíduos.

Considerações finais

Com este estudo foi possível constatar que obras distópicas são capazes de fazer com que os leitores relacionem os elementos presentes nos livros com as mais variadas sociedades. Na sociedade composta pela República de Gilead, foi possível perceber que o elemento que a ergueu foi a legitimação do discurso teleguiado pelos problemas de fertilidade que assolavam a sociedade na época determinada pela narrativa.

A partir de uma ótica interseccional perante o feminismo, pode-se constatar que foi com base na opressão, na violência e na anulação do “eu” dos indivíduos que teoricamente não se encaixavam na sociedade, que os comandantes colocaram em prática suas ações. Foi retirando o direito da mulher sob o seu próprio corpo e caracterizando-as como objetos que esses “líderes” construíram um regime totalitarista, violento e opressor.

Quanto aos gileadeanos, é perceptível que mesmo configurados dentro de uma opressão, é impossível apagar a identidade de um sujeito. Existem elementos que sobrevivem a qualquer opressão e que não se configuram como elementos controláveis, e talvez isso tenha contribuído para o colapso dessa sociedade. Os elementos que emanam de dentro para fora são inconcebíveis de se controlar por agentes externos, pois no fim era a única coisa que as aias possuíam como ainda sua. A continuação do primeiro livro se encerra no Décimo Terceiro Simpósio de Estudos Gileadeanos no ano de 2197, confirmando a ideia deixada no ar de que Gilead pouco durou enquanto nação. Em “The Testaments” são encontradas anotações de depoimentos que confirmam o desfecho de Gilead.

Dessa forma, foi possível conhecer as relações dos indivíduos das sociedades nas obras estudadas e refletir sobre algumas mazelas das sociedades reais, de forma a suscitar uma reflexão sobre as atitudes dos indivíduos em relação a esses aspectos.

Conclui-se que sociedades teocráticas, misóginas e patriarcais conseguem se erguer, mas acabam declinando pelos mesmos pilares

que as ergueram, e que a literatura distópica contribui para que se possa refletir sobre as sociedades e construir um horizonte onde não seja permitido que forças fundamentalistas se solidifiquem, o que em tempos como o que se vive hoje é fundamental.

Referências

ABREU, Relines Rufino de. Vozes sociais e relações de poder em *The Handmaid's Tale*. **Revista Darandina**, 2018, p. 1-20.

ATWOOD, Margaret. **The Handmaid's Tale**. Tradução de Ana Deiró. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ATWOOD, Margaret. **Os Testamentos**. Tradução de Simone Campos. Rio de Janeiro: Rocco, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo** – a experiência vivida. Tradução de Sérgio Millet. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.
D'ÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2019.

EISENSTEIN, Zillah R. **Capitalist patriarchy and the case for socialist feminism**. Monthly Review Press, 1979.

KOUHESTANI, Maryam. Sexual oppression and religious extremism in Margaret Atwood's *the Handmaid's Tale*. **International Proceedings of Economics Development and Research**, v. 56, p. 129-133, 2012.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**. Nova York: Oxford Univ. Press, 1986.

ORWELL, George. **1984**. Tradução: Alexandre Hubner e Heloísa

Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, Isabella; DE VALENTIM, Renata Patrícia Forain. Análise das relações sociais através da literatura distópica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 6, n. 11, 2018, p. 351-372.

SANTOS, Maria Célia; ALBUQUERQUE, Alexandre; FARIAS, Alana; MEIRELES, Norma. The Handmaid's Tale: quando o urbano reflete a crise de uma sociedade. **XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste**, São Luís-MA, 2019, 13p.

CAPÍTULO – IV

O uso da música nas aulas de Língua Inglesa: estudo realizado no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública do sertão piauiense

*Jéssica Nathalia da Silva Castro Moura
Vanessa Gadelha Saraiva Miranda de Souza*

Introdução

Aprender a Língua Inglesa (doravante LI) e dominar seus eixos estruturantes (*reading, speaking, listening, writing*) faz-se necessário, pois ao desenvolvê-los os indivíduos encontram facilidades em suas vidas cotidianas ao se depararem com situações que demandam cada vez mais o seu uso, visto que muitas expressões de comunicação bastante utilizadas têm raiz nesse idioma. Porém, a aquisição dessa língua tem encontrado muitos entraves, principalmente nas salas de aula da educação básica, e se formos mais a fundo, na educação pública como um todo.

Os docentes encontram dificuldades ao ensinar a Língua Inglesa pelo fato de, na maioria das vezes, não despertarem o interesse do educando, o que advém da carência de uso de metodologias atrativas e consistentes para tornar o ensino e a compreensão da LI em algo mais prazeroso, e também pelo apego apenas ao ensino de regras gramaticais e ao vocabulário, como afirma Pedreiro (2013):

O vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas, pouca atenção é dada ao contexto do texto. A prática de *drills* é comum, assim como exercícios onde os alunos devem traduzir frases isoladas da língua-alvo para a língua materna e vice-versa. A maior parte do tempo é destinada ao ensino sobre a língua. A interação superficial entre aluno e professor tem somente uma direção: é o professor como centro,

o professor decide o que está certo ou errado e é ele quem provê a resposta correta. Não há a interação entre alunos. (PEDREIRO, 2013, p. 4).

É indispensável que o professor utilize suas habilidades e criatividade para o ensino, transmitindo ao aluno a confiança, o interesse e o gosto pela aprendizagem. Assim, o aluno torna-se motivado a estudar e a aprender a Língua Inglesa.

Segundo Murphey (1994), o uso da música no ensino de língua estrangeira pode ser importante para uma melhor memorização, pois além de despertar um momento diferencial em sala de aula, permite um trabalho prazeroso e não cansativo, além de favorecer oportunidades que podem estar relacionadas a discursões sobre temas que podem trazer as músicas utilizadas em sala de aula.

O presente trabalho teve como ponto inicial a dúvida que surgiu sobre como o uso da música em sala de aula pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Como objetivo norteador deste estudo, propôs-se compreender de que forma o uso da música em sala de aula contribui para aprendizagem da Língua Inglesa pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio Regular de uma instituição de ensino estadual, situada em um município do sertão piauiense.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se em uma pesquisa bibliográfica para alicerçar e orientar o estudo, que se deu por meio de leituras de livros e de artigos científicos, bem como de dados fornecidos por fontes virtuais como pesquisas publicadas, *blogs* e notícias. Posteriormente, estruturou-se uma pesquisa exploratória com a realização de pesquisa de campo com a aplicação de questionários estruturados com perguntas de múltipla escolha e perguntas de opinião, aplicadas tanto a professores quanto a alunos por meio do *Whatsapp*, e para preservar a identidade dos participantes dentro da pesquisa foi utilizada a letra (P) para “Professor” e (A) para “Aluno”, seguido de um número arábico para determinar o número de participantes na entrevista.

O ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas

O ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial da Língua Inglesa, tem sido um desafio constante no contexto da escola pública. Dentre as dificuldades que a escola pública enfrenta no ensino desse idioma, Marzari e Badke (2013) citam as disparidades existentes no nível de proficiência dos alunos, o número de alunos por sala de aula, que é elevado, a insuficiência de recursos didáticos voltados para o ensino de línguas estrangeiras, a falta de capacidade e de domínio de alguns professores sobre o conteúdo que ensinam, além da carga horária reduzida da disciplina.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, o ensino de Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental deve ser disponibilizado a partir do 6º (sexto) ano, e no Ensino Médio deve ser obrigatoriamente ofertado, sendo a proposta de outra língua estrangeira de caráter optativo. Nas escolas da rede privada esse ensino já é inserido no currículo desde o Ensino Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) instituiu a Língua Inglesa como língua franca por ser uma língua utilizada por muitas nações para a comunicação internacional. O documento normativo ainda enfatiza que aprender a LI permite novas formas de envolvimento e participação ativa dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, em que ocorre uma difusão mais acentuada entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais.

Dessa forma, o estudo da Língua Inglesa oportuniza o acesso aos conhecimentos linguísticos imprescindíveis para a formação ética e cidadã do aluno, além de expandir as possibilidades de interação e de mobilidade, criando novas direções de estruturação de conhecimentos e de continuidade nos estudos, ou seja, possibilita ao aluno uma visão de mundo mais ampla e intercultural.

Sabe-se que mesmo diante dos benefícios que a aprendizagem da Língua Inglesa pode proporcionar ao aluno, o seu ensino nas escolas

públicas ainda fracassa, deixando lacunas, o que reforça a descrença em um possível ensino de qualidade ofertado por essas instituições, como reforça Paiva (2003):

[...] é impossível ensinar língua inglesa em escolas públicas, uma vez que nem há razões suficientemente fortes nem objetivos claros e reais para ensiná-la neste contexto, nem materiais didáticos para auxiliá-los nesta situação adversa, para não mencionar o descrédito da disciplina e sua desvalorização perante as demais, e junto aos alunos. (PAIVA, 2003, p. 74).

Já Marzari e Gehres (2014) ressaltam a necessidade de despertar no aluno o interesse pela aprendizagem da Língua Inglesa ao citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), através do trabalho das quatro habilidades da Língua Inglesa estrangeira (*listening, writing, speaking e reading*), em que ele possa desenvolver, além da capacidade de compreensão, a interação e a afinidade com a língua em estudo.

Como relata Piccoli (2006), quando o processo educativo se estabelece apenas na simples transmissão de informações sem análise e reflexão, os modelos estabelecidos se repetem de forma estática e imutável. Há a necessidade de o professor de inglês realizar reflexões acerca da realidade na qual o aluno se encontra inserido, além trazer os conteúdos ministrados para o cotidiano do aprendiz, tornando assim o processo de ensino/aprendizagem um ensino integral que contemple, além dos conteúdos programáticos exigidos pelo currículo, a formação cidadã, ética e moral do sujeito.

Outro ponto apresentado por Marzari e Gehres (2014) em seus estudos está relacionado à questão dos materiais didáticos utilizados nas escolas públicas e como o seu uso pelo docente ainda permanece robótico, pois muitos fazem seus planejamentos apenas seguindo o Sumário, que geralmente traz uma aprendizagem mecanizada e enfadonha, o que tem um impacto negativo no interesse pela aprendizagem desse idioma. É sugerido que os professores façam “uma

seleção vasta e criteriosa de materiais didáticos visualmente atrativos e pedagogicamente adequados” (MARZARI; GEHRES, 2014, p. 18).

As adversidades que permeiam esse processo também refletem a necessidade de se ter um maior contato com a LI para além da sala de aula, a fim de que alunos e professores possam buscar maneiras de utilizar a língua estrangeira no seu cotidiano de forma ativa e consciente, não utilizando apenas as importações dos dialetos, mas desenvolvendo um uso crítico e reflexivo, como acesso às tecnologias e informações tão presentes nesse idioma.

Paiva (2003) aponta que a proximidade entre teoria e prática deve ser realizada de forma cautelosa, ultrapassando o ambiente da sala de aula, possibilitando a formação de um espaço escolar mais promissor à aprendizagem.

Diante das divergências em relação à necessidade crescente para a população aprender a Língua Inglesa, e de manifestações negativas desse ensino nas escolas públicas, faz-se necessário montar estratégias que visem a diminuir os impactos negativos para que professores, alunos e demais participantes da comunidade escolar possam adequá-las a sua realidade como forma de entrelaçar as culturas em contato.

A música como estratégia para a aprendizagem da Língua Inglesa

O trabalho com a música no ensino de língua inglesa faz-se eficaz, pois desperta o interesse dos alunos potencializando e motivando o processo de aprendizagem. A música tem o poder de estimular e de conduzir o ouvinte a um processo de aprendizado, funcionando como uma forma de apoio através de um processo de estímulo ao lúdico, à sensibilidade do indivíduo, como afirma Fernandes (2014):

A música com sua linguagem universal nos faz crer que talvez seja a mais elevada, a mais ambígua, incognoscível e reveladora, tangível distante das artes. E, também, o mais atraente e enigmático caminho para se compreender as coisas no mundo. A música atua na esfera dos sentimentos. Qualquer ser humano,

mesmo que pouco dotado de sensibilidade musical, percebe e sente o magnetismo que a música exerce sobre si. Esse magnetismo impulsiona as manifestações e exteriorizações das emoções do homem e, conseqüentemente, o sensibiliza profundamente. (FERNANDES, 2014, p. 3).

O uso de músicas nas aulas de inglês possibilita aos educandos a oportunidade de trabalhar habilidades que não são muito exploradas no cotidiano, como o *speaking* (fala) e o *listening* (escuta), contribuindo, assim, para o enriquecimento do vocabulário do aluno, pois a prática constante promove a retenção do máximo de informações possíveis, já que a memória é exercitada com uma maior constância, como postulam Vicentini e Basso (2008, p. 4): “Um dos pontos mais importantes para a aquisição de uma nova língua é a memorização. Vários estudos mostram a ligação da música com a memória, pois, segundo Gfeller (1983), a música e seu subcomponente, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização”.

A música utilizada no ensino da Língua Inglesa pode abordar diversas direções para o aprendizado, como informa Bonato (2014):

A música se mostra uma forma completa de ensino de línguas porque engloba várias questões dentro de um mesmo elemento, envolvendo o lúdico, a representação histórica e cultural que a música pode ter ritmo, e a estrutura textual, que pode ser trabalhada para várias abordagens. (BONATO, 2014, p. 21).

Frente às dificuldades que os alunos se deparam diante do processo de aprendizagem da Língua Inglesa, observa-se a necessidade da utilização de uma metodologia de ensino mais atrativa e que beneficie o entendimento por parte dos alunos, e que se sobreponha aos métodos maçantes com os quais eles já se deparam, ofertando, assim, novas experiências motivadoras e que façam com que os alunos sintam vontade de aprender.

De acordo com Ferraz e Audi (2013), uso de músicas nas aulas de

língua estrangeira permite que os alunos tenham a chance de trabalhar com suas habilidades, que não têm sido muito exploradas em seu cotidiano. Tudo isso contribui para a potencialização do vocabulário do aluno, visto que se pratica constantemente a memória trabalhada, de forma que o aluno possa reter grande parte das informações adquiridas.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) afirma que a música no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa contempla o uso dos eixos estruturantes, além de poder ser utilizada no desenvolvimento de unidades temáticas relacionadas a estratégias de leitura, estudo do léxico e manifestações culturais.

Por conseguinte, constata-se que a presença da música no nosso dia a dia se mostra como um meio de contribuir para a ampliação do aprendizado, principalmente na aprendizagem de línguas estrangeiras e, neste caso, de Língua Inglesa.

A música em sala de aula através das mídias: o uso do celular

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são uma ótima forma de cativar os diversos públicos acadêmicos, contribuindo para o aumento do interesse das várias partes envolvidas: aluno, professor e escola como um todo (COUTINHO, 2012). As TDIC têm se mostrado como recursos promissores no processo educativo, uma vez que tornam o processo de ensino-aprendizagem uma construção compartilhada de conhecimento entre os sujeitos envolvidos. Contudo, existem algumas dificuldades para o uso dessas ferramentas tecnológicas, como a falta de habilidade de alguns professores com os recursos midiáticos, para os quais geralmente não tiveram uma preparação adequada durante a sua formação profissional, ou não buscaram (ou não lhes foi oportunizado) realizar uma formação continuada para se adequar aos novos desafios do sistema educativo.

Um ponto que deve ser considerado é o uso das TDIC de forma não planejada e descontextualizada do objetivo que se procura atingir,

evitando-se equívocos e simplificações, como aponta Casarin (2008):

Alguns educadores consideram que a simples utilização desses meios é suficiente para garantir um “avanço” na educação. Entretanto, só o uso não basta; se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantem a novidade por algum tempo, mas não que realmente aconteça uma melhoria significativa na educação. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006 apud CASARIN, 2008, p. 8).

As mídias em sala de aula devem ser vistas como ferramentas pedagógicas, como colaboradoras no processo de ensino-aprendizagem, e como se tem visto cada vez mais, os professores têm adotado em suas aulas esses recursos para transmitir conteúdos como forma de despertar a atenção dos alunos. Como afirmam Lopes e Vasconcelos (2014, p. 10), “[...] é que usando essas mídias o aprendizado se tornará algo divertido aos olhos dos mesmos, é como sair do monótono e ir para algo mais dinâmico, mais prazeroso”.

Como dispositivo repleto de aplicativos, cada qual para atender a uma necessidade específica, o celular é um grande aliado no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, pois cada vez mais são disponibilizados aplicativos que auxiliam o usuário na aprendizagem de uma segunda língua.

Como afirma Ramos (2015):

Os celulares são indispensáveis na vida de qualquer cidadão, pois deixaram de ser simples telefones e passaram a ter diversas funções como: gravar vídeos, gravar voz, tirar fotos, reproduzir arquivos mp3, acesso à internet e às redes sociais, entre outras utilidades. Logo se tornaram uma das tecnologias mais utilizadas nos dias atuais, comum em todas as idades. (RAMOS, 2015, p. 21).

Portanto, o uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado pelo

professor, que necessita lançar mão de uma proposta com objetivos bem definidos e com regras para a sua utilização, para que sejam organizadas situações adequadas para o seu propósito e seja valorizado o saber dos alunos, bem como a garantia de espaços para a expressão da criatividade e da autonomia.

Análise dos resultados e discussão

No questionário aplicado aos professores, foi perguntado há quantos anos eles lecionam a disciplina de Língua Inglesa. O Professor 1 (doravante P1) afirmou que já trabalha com o ensino dessa língua “Por volta de 20 anos”, e o Professor 2 (doravante P2) informou que ministra aulas de LI há 16 (dezesseis) anos, ambos na rede pública de ensino.

A pergunta seguinte do questionário foi se eles utilizavam métodos lúdicos para deixar a aula mais interessante e quais eram esses métodos. O P1 afirmou que fazia uso desses métodos e, principalmente, de “dinâmicas para melhor interação com os alunos, histórias em quadrinhos etc.”. Já o P2 afirmou que “Às vezes, sendo na maioria músicas para serem traduzidas, cantadas e também ser produzido um pequeno parágrafo expondo o que é dito na canção na língua portuguesa”.

Analisando-se essas duas informações, verificou-se que os professores buscam utilizar outros métodos que tornem a aula mais interessante para que haja uma maior participação dos alunos. Há a inserção de gêneros literários e também o uso da música, como relatado pelo Professor 2, para o trabalho com os eixos estruturantes da Língua Inglesa, que são o *listening* (ouvir), o *speaking* (falar), o *reading* (ler) e o *writing* (escrever).

Ao perguntar sobre como os professores utilizavam a música em suas aulas como ferramenta de ensino da Língua Inglesa e com qual frequência, o P1 disse que “Sim, porém não tanto com a frequência que gostaria, pois os recursos são raros.” Já o P2 discorreu que “Sim. Uma música a cada dois meses”.

Observe-se que a música como instrumento de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é utilizada nas salas de aulas de forma não tão frequente pela falta de recursos disponíveis nas escolas. Perguntou-se também de que forma essa ferramenta (a música) é utilizada e quais habilidades são trabalhadas de modo mais intenso durante as aulas. O P1 declarou que: “Quando utilizo a música em sala de aula é geralmente com conteúdos gramaticais, estudo do vocabulário...”, enquanto o P2 disse: “Procuro músicas que deixem a voz do cantor em evidência para [que] os alunos a ouçam e tentem, com a minha ajuda, a pronunciar e entendam de forma geral o contexto da música”.

Mesmo trabalhando um conteúdo que pela maioria dos alunos é considerado desanimador, como ressaltou Bonato (2014), o P1 procurou trabalhar esses conteúdos explorando o uso da música, o que demonstra mais uma vez a contribuição que essa ferramenta tem em sala de aula.

O que foi apresentado pelo P2 tem o respaldo acadêmico de Vicentini e Basso (2008), que já haviam afirmado em seus estudos a ligação entre a música e a memória, e também citaram que Gfeller (1983) já havia constatado que “a música e seu subcomponente, o ritmo, tem beneficiado a rota do processo de memorização.” (VICENTINI; BASSO, 2008. p. 4).

Os professores concordam que o uso da música em sala de aula como ferramenta para o ensino de LI traz resultados positivos e torna as aulas mais prazerosas, despertando o interesse dos alunos, já que trata dos conteúdos de forma educativa e dinâmica ao mesmo tempo. É uma estratégia que desperta a motivação do aluno, fazendo com que ele se sinta mais receptível e participativo nas aulas, contribuindo, assim, para que haja um maior interesse em novas aprendizagens.

Os professores concordam igualmente que a música é um instrumento que favorece a aprendizagem da Língua Inglesa, contribuindo para a transformação e o desenvolvimento do aluno. A aprendizagem é estimulada por meio do uso de uma ferramenta tão

presente no nosso cotidiano e que, quando bem elaborada pelo docente, proporciona o uso de atividades prazerosas com a meta de atingir o objetivo principal: aprender e compreender a língua estrangeira, e em caso mais específico, a Língua Inglesa.

Quanto ao questionário aplicado para os alunos, utilizou-se uma amostra de 20 (vinte) instrumentos de pesquisa para a realização do levantamento de informações. Os alunos são provenientes de 05 (cinco) turmas de 3º ano do Ensino Médio e serão identificados pela letra alfabética (A) e um número arábico, a exemplo de A1 – Aluno 1.

A primeira pergunta feita para os alunos foi se eles gostavam das aulas de Língua Inglesa. De acordo com as repostas, 85% afirmaram que gostam das aulas de LI, enquanto 15% disseram não gostar das aulas. Dentre os motivos relatados pelos alunos, destacaram-se os seguintes:

A1: Não entendo muito a matéria, às vezes me esforço, mas têm assuntos que não consigo discernir totalmente.

A16: Sim. É uma língua que eu tenho interesse de aprender, e que tá cada vez mais no mundo virtual, ou seja, internet e no mercado de trabalho.

De acordo com os relatos, os alunos que disseram gostar das aulas declararam que elas são necessárias para aprender uma nova cultura, que a LI está cada vez mais presente no mundo virtual e requisitada no mercado de trabalho, além de ser interessante aprender um novo idioma. Já a percepção negativa das aulas de LI está intrinsecamente relacionada ao entendimento de alguns conteúdos pelos alunos, o que reforça que essas dificuldades enfrentadas pelos aprendizes contribuem para a forma como eles se relacionam com esta área do conhecimento.

Após a próxima pergunta do questionário foi se os alunos consideravam importante aprender a Língua Inglesa. Todos os alunos entrevistados declararam que aprender essa língua era importante, como verificado nos seguintes relatos:

A9: Sim. Sabemos que o mercado de trabalho está se expandido cada vez mais, com isso é essencial pra nós termos, no mínimo, conhecimento de uma língua estrangeira tão utilizada quanto é o inglês.

A19: Sim. Porque a língua inglesa é muito influente no mundo. Então é importante ter no mínimo conhecimentos básicos.

Ao analisar as respostas, verifica-se que os alunos têm entendimento da importância da Língua Inglesa em um mundo cada vez mais tecnológico e globalizado. Para eles é necessário aprender outro idioma e a LI é a que pode proporcionar acesso a melhores empregos, visto que é um requisito básico solicitado em algumas profissões.

A pergunta seguinte foi sobre se os alunos tinham dificuldades para aprender conteúdos de Língua Inglesa. Do total de alunos entrevistados, 35% disseram não ter dificuldades, enquanto 65% informaram ter problemas com a aprendizagem dessa língua. Alguns dos argumentos utilizados pelos alunos foram:

A2: Não, pois quando a matéria é bem explicada é fácil de compreender.

A5: Sim, porque em relação a essa disciplina meu conhecimento é muito pouco! Especificamente no ensino fundamental maior, essa disciplina não foi abrangente além do necessário para o meu conhecimento.

Um dos alunos que afirma não ter dificuldades diz que quando o conteúdo é bem explicado, ele se torna de fácil entendimento. Já para outro aluno, um obstáculo para a aprendizagem dessa segunda língua foi o acesso deficiente à LI durante o Ensino Fundamental final. Aqui pode-se perceber que os alunos avaliam as aulas de LI de acordo com o domínio e a didática que o docente tem sobre o conteúdo abordado, além de também considerarem que o idioma deve ser bem explorado nos diferentes níveis da educação básica, e no caso da escola pública, no Ensino Fundamental Maior, a partir do 6º ano.

Investigando em quais aspectos da vida, além das aulas de Língua Inglesa, os alunos teriam contato com essa língua, 10% dos alunos declararam não ter contato com a Língua Inglesa fora da sala de aula, e 90% disseram que têm contato com essa língua estrangeira.

A3: Sim. Além das aulas de língua inglesa, é... Eu tenho conta com a língua, deixa eu ver... Com as músicas, em filmes, e cursos que eu faço de vez em quando.

A8: Não. Pois em casa não tenho acesso, só no livro didático.

A10: Sim. Em vídeos e músicas.

A maioria tem contato com esse idioma para além da sala de aula, por meio de músicas, filmes, cursos, vídeos, jogos, televisão, celular e nas redes sociais. Além desses relatos, apenas 02 (dois) alunos disseram não ter nenhum contato com a LI fora do ambiente escolar, mas é necessário levar em conta que se há contato com tecnologias digitais, também há contato com a língua estrangeira, uma vez que ela faz parte do cotidiano da humanidade, direta ou indiretamente.

Questionou-se aos alunos se eles gostavam de ouvir músicas em Língua Inglesa e se acreditavam que elas poderiam contribuir na aprendizagem dessa língua. Dos dados coletados, 10% disseram não gostar de ouvir músicas em inglês, enquanto 90% afirmaram gostar de ouvi-las, a exemplo dos relatos que seguem:

A2: Sim. Elas contribuem sim, pois quanto mais você escuta elas, mais vc (sic) guarda na memória a letra.

A3: Sim. Eu acho que isso seria importante a utilização da música para o aprendizado da língua.

A maioria gosta de escutar músicas em LI e acredita que ela auxilia no processo de aprendizagem desse idioma, pois a memorização da letra ajuda na fixação das palavras, e a curiosidade em saber o que a letra quer dizer também influencia nesse processo, além de deixar a aula mais divertida e dinâmica.

No que diz respeito ao uso da música em sala de aula, questionou-se aos alunos se eles consideravam que o uso de música nas aulas de Língua Inglesa deixaria as aulas mais interessantes. Da amostra utilizada para a realização desta pesquisa, 5% disseram não considerar o uso da música nas aulas de LI algo interessante, ao passo que 95% afirmaram que sim, que as aulas ficariam mais interessantes, divertidas. Alguns dos relatos mostram esse fato:

A3: Sim. Porque todo mundo consegue aprender a maioria das músicas inglesas. Então se trouxessem a música para a sala de alguma forma, ensinar com a música, a língua inglesa seria mais fácil e interessante a aula. Seria mais fácil de aprender do que só no quadro.

A10: Sim. Pq (sic) é uma forma mais divertida de aprender.

A maior parte dos alunos que participou da pesquisa disse que o uso da música em sala de aula deixaria as aulas mais divertidas, interessantes e dinâmicas, porque seriam aulas diferentes, o que facilitaria a aprendizagem, pois as aulas não seriam entediantes e cansativas, o que contribui para que os alunos se sintam incentivados a manter a atenção nos conteúdos apresentados pelo professor.

Dando prosseguimento às perguntas, foi indagado aos alunos como eles acreditavam que o professor poderia utilizar música nas aulas de inglês. Das atividades que poderiam ser realizadas com o uso da música em sala de aula, foram citadas: a) tradução da letra, b) cantar acompanhando a letra da música e c) completar as letras e as interpretação das canções, em que os alunos poderiam escolher mais de uma atividade a ser realizada.

Os alunos indicaram que seria interessante fazer a tradução da letra, o que esteve presente em 32% das respostas; 29% citaram cantar as músicas acompanhando as letras; 25% interpretar canções e 14% completar as letras.

Percebe-se que os alunos têm grande interesse em fazer a tradução das letras para que possam melhorar seu vocabulário e também fazer o

acompanhamento da letra para treinar a habilidade da fala na língua estrangeira. O interesse em interpretar as canções se sobrepõe às atividades de completar lacunas, o que é uma atividade bem recorrente a ser executada como uso dessa ferramenta em sala de aula.

Considerações finais

Em função de alguns obstáculos encontrados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas salas de aula, o presente estudo buscou compreender como o uso da música como ferramenta pedagógica pode contribuir para uma aprendizagem dinâmica e eficiente, além de diminuir as dificuldades encontradas tanto por professores no ensino, como por alunos na aprendizagem.

Com base na pesquisa de campo e no seu confronto com as variadas pesquisas bibliográficas, foi constatado que os professores utilizam a música no processo de ensino-aprendizagem da LI para trabalhar os eixos estruturantes desse idioma, que são *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, além de ser uma ótima ferramenta para a memorização do vocabulário e o entendimento de regras gramaticais. Ou seja, os professores têm a compreensão de que essa ferramenta é benéfica para a aprendizagem dos alunos em vários sentidos.

Porém, ainda existem empecilhos que inviabilizam o uso recorrente dessa ferramenta pedagógica, como a falta de recursos tecnológicos suficientes e disponibilizados pela escola, bem como também a necessidade de um maior preparo, por parte dos docentes, para trabalhar com as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, como o uso do celular com objetivos educativos e um contato maior com as mídias digitais que estão cada vez mais presentes e dão suporte no acesso à educação e à informação.

Identificou-se que a maior parte dos alunos que participou da pesquisa gosta das aulas de Língua Inglesa e considera seu aprendizado importante, pois é uma das línguas mais faladas no mundo e requisito essencial para ter acesso a melhores empregos, a informações e ao contato com outras culturas.

Entretanto, verificou-se alguns entraves ao aprendizado dessa língua estrangeira, como dificuldades encontradas por alguns alunos que não se sentem tão familiarizados com o estudo desse idioma, mesmo que eles tenham contato com ele desde o Ensino Fundamental. Uma sugestão é o professor utilizar mais informações que façam parte da realidade diária dos alunos para despertar neles a motivação de aprender cada vez mais sobre a Língua Inglesa.

Outro ponto constatado foi que o uso da música no processo de ensino-aprendizagem da LI é bem recebido pela maioria dos alunos, pois é algo que já faz parte do seu cotidiano e deixa as aulas mais dinâmicas e divertidas, despertando o interesse do aluno nos conteúdos da língua estrangeira.

Dessa forma, constatou-se que as hipóteses levantadas sobre a contribuição da música para o processo de ensino-aprendizagem se confirmaram, pois a música está inserida no cotidiano do aluno, o que facilita a compreensão e a assimilação das palavras, e que o uso da música na aprendizagem da Língua Inglesa é uma forma de dar dinamismo ao processo de ensino e entendimento dessa língua estrangeira. As conjecturas foram comprovadas tanto por autores que corroboraram esse fato e estão presentes no estudo, como pelas constatações feitas na pesquisa de campo.

Diante das informações obtidas no decorrer da pesquisa, sugere-se que a música como instrumento pedagógico no processo de ensino-aprendizagem da LI seja utilizada de forma mais frequente nas salas de aula, oportunidade em que os professores devem buscar saber os gostos musicais de seus alunos, além de realizar pesquisas e estudos para ter uma maior familiaridade com as TIC e as mídias digitais de aprendizagem de LI, como uma forma de tornar as aulas mais benéficas para ambas as partes e atingir os objetivos propostos durante o ano letivo no que diz respeito à aquisição desse novo idioma.

Pelo exposto, este estudo não pretende esgotar as possibilidades e as constatações dos benefícios do uso da música na aprendizagem da LI, mas anseia servir de fonte de pesquisa para que novas inquietações

e investigações surjam, a fim de contribuir para a ampliação de estudos futuros sobre o uso dessa ferramenta como suporte de ensino e aprendizagem.

Referências

BONATO, D. M. **A utilização da música como método de aprendizagem de Língua Inglesa**. 2014. 44p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4807/1/MD_EDUMTE_VII_2014_33.pdfAcesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 maio 2020.

CASARIN, Dulce Pazinato. **As Tecnologias de Informações e Comunicação e o Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa**. 2008. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1742-8.pdf>. Acesso em: 16 maio 2020.

COUTINHO, Catia Denise. **A importância das mídias na educação e no ensino da língua estrangeira (inglês)**. 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95916>. Acesso em: 16 maio 2020.

FERNANDES, Jaci Correia. A magia da música no ensino de línguas. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações,

Convergências. Universidade de São Paulo – USP. **Anais**. São Paulo-SP, 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/011/JACI_FERNANDES.pdf. Acesso em: 05 jun. 2017.

FERRAZ, M.; AUDI, L. C. C. Ensino de língua inglesa com música. **Revista Eletrônica Pro-Docência**, UEL. Edição n. 3, vol. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOPES, Ramony Silva; VASCONCELOS, Valquíria Sarah de. Mídias na sala de aula: do problema à solução. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Espírito Santo, 2014. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404487808_ARQUIVO_EspritoSantoMIDIAS.pdf. Acesso em: 12 nov. 2019.

MARZARI, Gabriela Quatrim; BADKE, Mariluzia Ribeiro. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. **Coleção Digital PUC Rio**, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21827/21827.PDF>. Acesso em: 29 maio 2020.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz. Ensino de Inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, v. 7, n. 14, p. 12-19, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/viewFile/214/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MURPHEY, T. **Music & song**. Oxford University Press, 1994.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84. Disponível

em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 29 maio 2020.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras–métodos e seus princípios. **Especialize IPOG Revista on-line**, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/187968375/Ensino-de-linguas-estrangeiras-metodos-e-seus-principios-pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

PICCOLI, L. A. P. **A construção de conceitos em matemática**: uma proposta usando tecnologia de informação. Porto Alegre: 2006.

RAMOS, Gisele Brancher. **O uso do celular como ferramenta pedagógica em sala de aula**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <file:///F:/LETRAS%20-%20INGL%C3%8AS%20%20UFPI%207%C2%BA%20PER%C3%8DODO/ARQUIVOS%20MONOGRAFIA/O%20uso%20do%20celular%20em%20sala%20de%20aula%20como%20ferramenta%20em%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 28 maio 2020.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. **O ensino de inglês através da música**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

CAPÍTULO – V

O desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa: Projeto *Pen Letter* nas turmas do 9º ano em escolas das redes municipal e privada em um município do estado do Piauí

*João Paulo de Andrade
Maria Alzenira Melo Plácido*

Introdução

A educação brasileira tem passado por grandes transformações ao longo da sua história. É reconhecido que a língua portuguesa sofreu forte influência de outras línguas no decorrer dos anos, desde a colonização dos portugueses até os dias atuais.

No Brasil, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas em defesa de trabalho com uma abordagem sociointeracional que não priorize o ensino da língua como regras linguísticas, mas que tenha uma preocupação em colaborar para o desenvolvimento do aluno como cidadão, isto é, alguém inserido em determinada sociedade e capaz de participar de forma efetiva em diferentes situações (BEATO-CANATO, 2009). Diante disso, é necessário destacar a importância da Língua Inglesa (doravante LI) no currículo escolar como parte da formação social do educando, a fim de que este esteja capacitado para vivenciar situações-problema de forma efetiva.

Dentro desse cenário, compreende-se que a escrita é um poderoso instrumento para a aprendizagem e/ou aperfeiçoamento de uma língua, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno, fornecendo-lhe uma identidade social e cultural. Diante disso, este estudo busca responder ao seguinte questionamento: “Como se dá o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental II de forma efetiva?”.

Para responder à questão, o trabalho objetivou analisar como acontece o desenvolvimento da escrita de Língua Inglesa por meio do Projeto *Pen Letter*, o qual foi desenvolvido em turmas do 9º ano de uma escola da rede municipal e de uma escola da rede privada em um município do Piauí.

Para alcance do objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) apresentar o histórico da Língua Inglesa no Brasil, destacando sua contribuição e perspectivas para o ensino, e b) valorar o gênero carta como instrumento metodológico no ensino de Língua Inglesa, destacando o Projeto *Pen Letter*.

Trata-se de um estudo de campo com uma abordagem quantitativa, de natureza exploratória e descritiva que focaliza, a partir do objetivo geral, o uso da escrita como instrumento didático-pedagógico para o exercício da competência textual de Língua Inglesa de alunos e alunas das turmas de 9º ano, período diurno, de uma escola da rede municipal e outra escola da rede privada em um município do Piauí. Foi utilizado o gênero carta como alternativa para a coleta dos dados da pesquisa de campo por esta ser de fácil manuseio, além de se tratar de um gênero que necessita de um emissor (remetente) e um receptor (destinatário), o que atende à ideia central do projeto que é estimular a escrita em Língua Inglesa dos sujeitos da pesquisa.

Para a fundamentação teórica recorreu-se a autores com uma mesma visão crítica acerca do tema abordado, a exemplo de Bazerman (2000), Garcez (2012), Diana (2017), entre outros. A pesquisa bibliográfica se fez necessária para fundamentar as discussões apresentadas, pois de acordo com Gil (2008, p. 10) “é realizada através de publicações científicas (monografias, artigos, teses e outros), internet, livros etc.”. Para tanto, o autor citado ainda destaca que em relação aos dados coletados na *internet*, deve-se atentar à confiabilidade e à fidelidade das fontes consultadas eletronicamente.

O tema trabalhado tem sua relevância sustentada na ideia de que é fundamental que os alunos desenvolvam a aprendizagem de Língua Inglesa de forma efetiva, tanto na escrita quanto na

oralidade. Nesse sentido, a importância do estudo enfoca a escrita como parte essencial na preocupação de um ensino-aprendizagem de Língua Inglesa significativo e eficiente por intermédio de cartas e/ou de correspondências. Pode-se considerar ainda como relevante a necessidade de o educador trazer ideias práticas para a sala de aula que motivem e desafiem os educandos.

Breve histórico sobre a Língua Inglesa no Brasil

A linguagem é uma das características primitivas que constitui o homem como ser social. É por meio da linguagem que o homem é capaz de se comunicar, seja oralmente ou por escrito, e assim interagir com seus semelhantes e agir no mundo.

É reconhecido que o Brasil teve forte influência de várias culturas na sua linguagem, bem como sob outros aspectos, dando destaque à chegada dos portugueses em meados de 1500, que foram os primeiros influenciadores. Bagno (2008) reforça que:

[...] são faladas mais de dezenas línguas diferentes, línguas indígenas, línguas trazidas pelos imigrantes, europeus e asiáticos, línguas surgidas das situações de contato nas extensas zonas fronteiriças com os países vizinhos, além de falarem diversas línguas africanas trazidas pelo sistema escravista. (BAGNO, 2008, p. 27).

Pensando-se nessas diversidades linguísticas, são encontradas também influências da Língua Inglesa. Segundo Lima e Camargo (2008, p. 02) “acredita-se que o primeiro contato do Brasil com a Língua Inglesa tenha ocorrido por volta de 1530, quando um aventureiro inglês conhecido como William Hawkins desembarcou na costa brasileira”.

Mais adiante na história do Brasil, mais precisamente no início do século XIX, Lima e Camargo (2008, p. 02) mencionam que “os ingleses tiveram permissão de estabelecer casas comerciais” dando,

assim, um começo ao poder econômico no país sob a influência, neste caso, da Inglaterra. Este fato causou mudanças significativas no desenvolvimento da imprensa Régia, bem como com o telégrafo, o trem de ferro e a iluminação a gás, por exemplo (LIMA; CAMARGO, 2008). Com a abertura de novos empregos para os brasileiros havia um fator relevante, que era a necessidade de se falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções para o emprego.

A partir de então, de acordo com Chaves (2004, p. 05), “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”. Para tanto, o seu ensino só se tornou formal no Brasil com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado por D. João VI, o então príncipe regente de Portugal (LIMA; CAMARGO, 2008). Nota-se, nesse ponto, que o ensino de Língua Inglesa é uma atividade praticada há muito tempo. Assim, justifica-se a sua importância no ensino para a formação social do aluno, uma vez que este vive em sociedade e necessita se comunicar de forma plena e, neste caso, em relação à Língua Inglesa.

Segundo Leffa (1999, p. 11), “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução e análise gramatical”. Com o passar dos tempos, a LI passou a ter variadas finalidades, passando por transformações significativas no currículo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 “estabelece a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade no ensino médio, havendo a possibilidade de uma segunda optativa de acordo com as disponibilidades da instituição” (LIMA; CAMARGO, 2008, p. 04). Para isso, ressalta-se que por volta da década de 60 o ensino de Língua Inglesa se tornou, inicialmente, um desafio, devido à falta de capacidade adequada dos professores.

É fato que o ensino-aprendizagem da LI se faz necessário ao currículo educacional por sua importância universal. Dessa forma, compreende-se que o ensino da LI não se trata apenas de saber escrever ou falar, mas abrange um modo de fazer parte de uma sociedade de

forma consciente nas suas variedades linguísticas e culturais. É também por meio da língua que o homem se constitui como ser social.

Contribuições e desafios do ensino de Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa (LI) tem sido de grande importância na formação acadêmica dos educandos desde as séries iniciais. No entanto, compreende-se que o ensino ainda necessita de muitas mudanças para que ocorra de forma efetiva e eficaz em todos os estágios do ensino, como em relação à qualificação profissional e aos recursos didáticos.

Assim como a Língua Portuguesa (LP), a LI tem suas variedades linguísticas, pois se trata de uma língua com variantes em determinados lugares em que é falada, ou seja, o inglês falado nos Estados Unidos, por exemplo, tem suas diferenças quando comparado ao inglês britânico. Nesse sentido, ensinar inglês é ter consciência de que se trata de uma língua universal, mas que possui características particulares em determinados contextos e lugares. Não basta somente ensinar a escrever e/ou falar corretamente, mas compreender o seu uso nos diferentes países em que é falado. Portanto, o ensino deve abranger essas singularidades.

Podemos considerar que a LI é desafiadora, sendo vista pelos alunos como uma língua que muitas vezes é difícil de aprender. Dessa forma, o desafio ainda é o de formar professores bem capacitados para a prática do ensino de LI de forma mais efetiva. Muitas vezes o professor se limita a sua graduação, não buscando se especializar e/ou trazer métodos para a sala de aula que sejam instigantes e desafiadores para os alunos. Outro ponto a ser comentado é a questão da oralidade. O ensino de LI não é uma tarefa fácil, especialmente para professores não nativos da Língua Inglesa. Dessa forma, cursos de especialização e de capacitação para a oralidade são necessários.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental reforça que:

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. 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. Esse caráter formativo 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. 242).

Diante disso, compreende-se a língua como um ato social, pois a partir dela é que as sociedades (pessoas) interagem, trocam saberes, entre outras especificidades necessárias para o homem e para a sociedade como um todo. Dentro desse cenário, é preciso destacar a eficiência da língua escrita, assim como a oralidade, a qual se faz necessária também na formação do indivíduo como ser ativo e consciente de seus deveres. A partir da prática da escrita a oralidade também pode ser aperfeiçoada, uma vez que quando se escreve tecnicamente também se está lendo. No que diz respeito à LI, essa atividade não se torna fácil como na LP, pois se trata, antes de tudo, de uma língua estrangeira e menos utilizada no dia a dia das pessoas.

É importante reconhecer que a LI tem seus desafios no processo de ensino-aprendizagem. É notório ainda que, com o avanço da tecnologia, se aperfeiçoar na LI se tornou mais fácil, considerando que existem cursos livres e gratuitos em plataformas digitais. Entre as competências que abrangem o ensino de Língua Inglesa presentes na BNCC (BRASIL, 2018), verifica-se:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável. (BRASIL, 2018, p. 248).

As competências abrangem o ensino-aprendizagem da LI de forma que o educando aprenda seu uso não apenas para compreender a falar ou escrever bem, mas também como uma parte importante para a formação de cidadãos capazes de reconhecerem e conhecerem novas culturas, práticas linguísticas diferentes etc. O ensino deve contemplar a capacidade de o aluno poder vivenciar qualquer situação de forma consciente e efetiva, assim, é interessante saber como agir em situações em que a LI está presente. Deve abranger a sua capacidade discursiva.

Gênero carta como método de ensino da Língua Inglesa

Ao longo dos milênios a linguagem acompanha a evolução do homem como uma característica relacionada à necessidade de se comunicar dos indivíduos, e é por meio da linguagem que o homem é capaz disso, seja oralmente ou por escrito, conseguindo interagir com seus semelhantes e agir no mundo. A escrita é ainda considerada como a maior conquista do homem.

Com relação à escrita, entende-se que esta consiste em um conhecimento constante e que ampliou o modo de comunicação,

aperfeiçoando-o através dos tempos e, portanto, se tornou fundamental para a comunicação e a interação pessoal. Segundo Garcez (2012):

Um dos objetivos fundamentais do ensino de línguas é a aprendizagem da produção escrita. O uso da escrita para se comunicar é um importante instrumento de aprendizagem da língua em estudo. A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa das outras pessoas para começar e para continuar escrevendo. (GARCEZ, 2021, p. 10).

Um aluno que possui certa prática em redigir um breve texto em LI com coesão e coerência possivelmente terá maior habilidade para ler e refletir sobre textos em LI, pois a atividade da escrita também contempla, mesmo de que forma inconsciente, a oralidade.

A escrita é uma representação da fala que exige algumas regras próprias. De acordo com Resende(2010):

A escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos homens com o mundo. A escrita vai além da dominação da grafia das palavras, ela é um produto cultural construído historicamente, e para adquiri-la a criança passa por um processo bastante complexo. (VYGOTSKY, 1998, p. 01 apud RESENDE, 2010, p. 05).

Desse modo, o aluno não aprende a escrita somente através de atividades mecânicas e externas aprendidas na escola. O domínio da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua, e que leva para a sala de aula.

A partir disso, reconhece-se o valor de trabalhar com a escrita na sala de aula. Ensinar o aluno a ser competente no uso da escrita é uma maneira de auxiliar na sua promoção social e, conseqüentemente, a transformar a sua realidade, tornando-o consciente sobre tudo o que

há em sua volta, uma vez que a escrita está presente em todos os lugares (placas, comércios, lojas etc.).

Ao aprender uma nova língua e a praticar a escrita desta, o sujeito ampliará seus conhecimentos de mundo, tanto em seus aspectos sociais quanto culturais. Pensando nisso, é importante que o professor estimule o aluno a estar sempre escrevendo, tanto para praticar a escrita da LI como para aperfeiçoar a estética da letra. Escrever é um exercício formador.

O uso da escrita em Língua Inglesa tem se ampliado com a globalização, e especialmente com a expansão do acesso à *internet*. Ser capaz de escrever em Língua Inglesa permite ao usuário participar da conexão que essa rede mundial de comunicação proporciona a partir da interação com pessoas, entidades e empresas de diferentes partes do mundo. Este é apenas um exemplo da necessidade de se aprender a LI.

O professor de língua estrangeira precisa se desdobrar para criar situações que ajudem o aluno a reconhecer a necessidade da prática da escrita, ao mesmo tempo em que deve buscar fazer com que a prática seja prazerosa e, conseqüentemente, eficaz, atendendo às necessidades de conhecimento.

A BNCC (BRASIL, 2018) ressalta que as práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionadas ao cotidiano dos alunos, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação, são exercícios excelentes. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a Língua Inglesa.

Como exemplo de metodologia de ensino de LI, é pertinente pensar no gênero carta e/ou correspondência, que se trata de um gênero textual pessoal, pois a intenção da carta é produzir um texto escrito com características pessoais. Na carta, a pessoa (o aluno) pode escrever na LI um assunto de seu interesse para outro colega de turma, amigo fora da escola, familiares, professor etc. A carta tem uma singularidade em cada emissor.

De acordo com Diana (2017):

As cartas representam uma das formas de comunicação entre as pessoas. É um gênero discursivo muito antigo e, ao mesmo tempo, ainda é usado na sociedade atual. A carta virtualizou-se, transformando-se em e-mail, aplicativos de conversas ou em outras tantas formas de comunicação instantânea, continuando a ser um dos gêneros mais fundamentais na comunicação da humanidade. Ainda que seja pouco utilizada atualmente, devido à expansão da tecnologia (e-mail, redes sociais, etc.), há pessoas que preferem escrever no papel (texto manuscrito) e enviar as cartas via correio. (DIANA, 2017, p. 22).

Devido ao seu conteúdo textual, a carta pode ser usada para mediar uma grande variedade de interações humanas. Através de cartas é possível narrar experiências, discutir pontos, descrever situações, oferecer explicações, dar instruções e assim por diante. A escrita de cartas ocorre de várias formas: cartas, cartões-postais, memorandos, correio eletrônico, diálogos, fax etc.

Almeida (2005) reforça que:

[...] alguns gêneros textuais, citados como essenciais para atender à realidade social e linguística do aluno, aprendiz da escrita, é a produção de cartas, principalmente, porque esse gênero de texto atende ao que hoje se pretende seguir na escola: trabalhar a escrita, observando de um lado a relação oral/escrita, num continuum, e de outro lado há necessidade de que a prática da escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social de sua língua. (ALMEIDA, 2005, p. 1403).

Uma variedade maior de conteúdo pode ser encontrada, em particular, nas cartas pessoais, que são usadas para expressar formas de afeto e emoção que as pessoas não expressam oralmente. Textos oficiais, como passaportes e notas bancárias, têm a forma de uma carta embutida neles.

Como um espaço de aprendizagem e interação de conhecimentos,

o papel da escola precisa ser mais enfático na implementação de práticas que fomentem a pluralidade da Língua Inglesa promovendo, assim, uma maior integração entre o contexto escolar e as práticas diárias dos alunos, como a participação em redes sociais e/ou fóruns virtuais nos quais os mais variados falantes utilizam a LI de caráter heterogêneo para compartilhar ideias (SILVA, 2019).

A educação, como parte essencial na formação social do indivíduo, deve ter consciência do seu papel, permitindo ao aluno conhecer e reconhecer sua importância no meio social como ser ativo. É preciso dar ao aluno a capacidade de se sentir parte de um todo, e no contexto do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, fazendo parte do seu repertório linguístico e discursivo.

Resultados e discussão

O estudo aqui abordado analisou cartas, textos elaborados e questionários que foram respondidos pelos sujeitos da pesquisa entre os meses de maio e junho de 2020, de forma remota.

Por questões relacionadas à Pandemia da Covid-19, apenas 09 (nove) alunos participaram. Foram 04 (quatro) meninos e 05 (cinco) meninas na faixa etária de 13 (treze) a 14 (catorze) anos de idade. Todos os participantes demonstraram interesse, inclusive as professoras das turmas das quais os colaboradores faziam parte, que foram importantes no período de produção e de coleta do material da pesquisa. A pesquisa foi realizada mediante consentimento dos pais e responsáveis dos participantes.

Inicialmente os alunos foram divididos em duas turmas: Turma 01 (alunos do 9º ano da escola privada) e Turma 02 (alunos do 9º ano da escola municipal), com o objetivo de fazer a apresentação e a interação entre os mesmos, já que pertencem a escolas e a turmas diferentes. Vale destacar que o aplicativo utilizado para a interação remota e a execução do Projeto *Pen Letter* foi o *WhatsApp*.

Na primeira rodada houve a apresentação dos alunos da Turma

01 e da Turma 02, usando cartas e bilhetes escritos em inglês, seguindo uma sequência orientada pelo professor a partir de um plano pré-estabelecido.

Na segunda rodada de produção de textos os alunos foram incentivados a falar onde moravam e sobre as suas rotinas. Foram abordados os temas vizinhança (*neighborhood*) e rotinas diárias (*daily routines*). Assuntos gramaticais relacionados ao tema também foram vistos, como “*verb there to be*”, “*prepositions of place*”, “*adverbs of frequency*” etc.

Na rodada seguinte houve a troca de correspondências entre os alunos por meio de cartas formais e informais em inglês, usando a estrutura de uma carta, buscando o conhecimento e a interação. Nessa etapa cada aluno da Turma 01 mandou uma carta para um aluno correspondente da Turma 02 falando sobre suas atividades de tempo livre e fazendo perguntas sobre o tema “*free-time activities*”. Alunos da Turma 02 responderam aos alunos da Turma 01 abordando também sobre suas atividades de tempo livre, além de assuntos como “*simple present*”, “*adverbs of frequency*”, “*wh-questions*” etc.

Os alunos das duas turmas também fizeram seus planos para o futuro (*plans for the future, planning events*). Nessa rodada, eles foram orientados a produzir textos informais com o objetivo de trabalhar temas como o “*future tense*”, o “*wh-questions*” etc. Após 04 (quatro) rodadas de produção, as cartas foram recolhidas para correção e análise. Esse processo teve a participação das professoras das Turmas 01 e 02.

Após a coleta dos dados foi dado início às observações das produções textuais, a partir das quais foram constatadas dificuldades e deficiências por parte de alguns participantes em pontos como: caligrafia, vocabulário, conhecimento gramatical, e até mesmo dificuldade de interação foi verificado.

Depois do período de coleta de dados, os alunos responderam a um questionário sobre o Projeto. No questionário foram abordados alguns pontos relacionados aos aspectos qualitativos da pesquisa. Percebeu-se que a maioria dos alunos enxergou o Projeto como algo

que pode ser benéfico para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Com relação à aprendizagem da língua, através das escolhas dos alunos, foi perceptível uma melhora nas habilidades de leitura e de escrita, o que os fez se sentirem bastante motivados para aprender a língua.

O texto é instrumento de importância central na construção do pensamento, a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos e por isso ela pode ser considerada como uma atividade mental. Dessa forma, compreende-se que a carta se faz como um método eficiente de aprendizagem da LI, proporcionando ao aluno melhorar a sua escrita e a organizar o seu pensamento crítico.

Foi percebido que a maioria dos alunos, cerca de 90%, não teve dificuldades em relação à participação no Projeto, levando-se em conta aspectos como a disponibilidade e o tempo. Apenas uma parte pouco significativa encontrou alguma dificuldade, totalizando apenas 10% para tal afirmação.

Para 80% dos participantes do estudo o Projeto *Pen Letter* favoreceu a aprendizagem de Língua Inglesa. Já os demais 20% entenderam que a aprendizagem se deu em parte, e nenhum dos participantes declarou que o Projeto não foi favorável à aprendizagem.

Esses dados revelam que a troca de correspondência por meio da escrita de cartas é uma boa oportunidade para praticar e aprender inglês, mas também é uma oportunidade de aprender sobre outras pessoas e compartilhar sua própria cultura. Em comparação a outros gêneros textuais, a carta se torna uma alternativa metodológica de fácil manuseio, uma vez que os alunos criam seus próprios textos de forma espontânea e livre. Sobre isso, Bazerman (2000, p. 09) reforça que “as cartas em comparação com outro gênero podem parecer humildes, mas isso apenas significa que elas nos revelam de forma tão clara a sociabilidade”.

Pretendendo ter uma noção do conhecimento adquirido e o seu uso no dia a dia, foi questionado sobre a ajuda do Projeto em situações de necessidade de contato com estrangeiros (falantes nativos da Língua

Inglesa). Os alunos acreditam que com a prática da comunicação que há entre a troca de correspondências é possível ter contato com algum estrangeiro através da escrita. O que vai de encontro ao que já foi abordado ao longo desta pesquisa, a produção de textos e a escrita possibilitam um melhor aprimoramento no conhecimento de Língua Inglesa, bem como contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social do discente. Garcez (2012, p. 06) ainda reforça que “[...] todo ato de escrita pertence a uma prática social. Não se escreve por escrever. A escrita tem um sentido e uma função”.

Sob a perspectiva dos alunos, habilidades em leitura e escrita trazem um ótimo resultado no desenvolvimento da LI.

O Projeto *Pen Letter* teve uma repercussão muito positiva entre os alunos das duas escolas. Foi possível notar o interesse dos alunos em realizar uma atividade até então não experimentada. Muitas vezes o ensino está limitado às atividades do livro didático e o professor não busca outras alternativas para o ensino que facilitem a aprendizagem dos alunos. O Projeto teve resultados significativos e estimulantes. Os objetivos foram alcançados com máxima eficiência, apesar de o ensino estar sendo realizado de forma remota, o que foi uma preocupação inicial.

Considerações finais

Este estudo, intitulado “O desenvolvimento da escrita em Língua Inglesa por meio do Projeto *Pen Letter* nas turmas de 9º ano de uma escola da rede municipal e outra da rede privada em um município do estado do Piauí”, objetivou analisar como se deu o desenvolvimento da escrita de Língua Inglesa por meio do Projeto *Pen Letter*, dos alunos do 9º ano.

Ao final da investigação considera-se que, por meio dos pressupostos teóricos apresentados e através da experiência do estudo de campo e da análise do mesmo, os objetivos foram atingidos. O intuito foi mostrar, a partir do ponto de vista do educando,

a relevância da produção textual em Língua Inglesa nas aulas de inglês no Ensino Fundamental II, mais especificamente no 9º ano. Dos dados apresentados, observa-se que o Projeto foi muito bem aceito pelos alunos, demonstrando eficiência no aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca da leitura e da escrita em Língua Inglesa, promovendo ainda interação social dos envolvidos no estudo.

É relevante destacar que qualquer metodologia de ensino pode ser bem aceita pelos alunos quando esta é realizada de forma que o aluno não se sinta obrigado a fazer, mas cabe ao professor planejar uma atividade que possa utilizar, por exemplo, o lúdico, a imaginação, a liberdade de expressão, e que seja desafiadora para o aluno, preservando interesses de caráter didático-pedagógico.

Percebe-se que houve interação social, uma vez que os alunos envolvidos participaram ativamente e se mostraram bastante motivados a continuar a escrita das correspondências para aprofundar a aprendizagem da Língua Inglesa.

A interação, por meio das correspondências, forneceu um contexto real para que os alunos utilizassem a língua que estavam aprendendo, a fim de que se sentissem mais motivados para melhorar a escrita, para uma possível e efetiva comunicação com pessoas de outros países que têm o inglês como língua principal.

É oportuno enfatizar que foi bastante relevante a troca de experiências entre os participantes. Foi visto um interesse maior dos alunos por estarem se conhecendo e ao mesmo tempo aprendendo através da prática da escrita, por meio dos textos ou cartas.

Em relação às cartas em si como uma prática social, examinando os textos, os participantes, os artefatos em seus contextos sociais enfatizaram a importância que esse gênero textual tem no aprendizado de cada um. Nesse sentido, pode-se ressaltar que houve uma contribuição significativa para o processo de aprendizagem dos alunos envolvidos nesse Projeto em relação à Língua Inglesa.

O presente trabalho procurou realizar a análise proposta, dentro da problemática discutida, buscando não se distanciar do seu objetivo

central. Entretanto, ressalta-se que há a possibilidade de novas pesquisas com maior aprofundamento acerca da temática, uma vez que o ensino está em constante transformação.

Em resumo, os resultados obtidos de forma geral apontam que a maioria dos alunos têm interesse no aprendizado da Língua Inglesa pela escrita, e reconhecem sua importância para a vida estudantil e pessoal. O maior desafio, no entanto, é fazer o uso correto dessa prática de forma efetiva e consciente para uma aprendizagem significativa.

Referências

ALMEIDA, M. de L. L. **A carta pessoal: do lugar de representação de sujeitos escolares (aluno/professor)**, 2005. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/85.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2008.

BAZERMAN, C. Letter and the social, grounding of differentiated genres. In: BARTON, D.; HALL, N. **Letter writing as a social practice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.V., 2000.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. Dissertação. [Tese]. Londrina - PR. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp110587.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil:** para inglês ver ou para valer? Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DIANA, D. **Carta pessoal.** Toda Matéria: conteúdos escolares, 14 mar. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-pessoal/>. Acesso em: 18 dez. 2020.

GARCEZ, L. H. C. **Técnicas de redação:** o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/ensinole.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LIMA, G. P.; CAMARGO, Q. G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **VI SEPECH.** Seminário de Pesquisas em Ciências, 2008.

RESENDE, M. L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Profala. Uberlândia, 2010. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico108.htm>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, C. A. P. da. **Currículo do Piauí:** um marco para a educação do nosso estado. Teresina: Seduc, 2019.

CAPÍTULO – VI

A importância da oralidade na língua inglesa: pesquisa realizada no 8º e no 9º anos do Ensino Fundamental em uma unidade escolar de um município do estado do Piauí

*Maria Elimar dos Santos Rodrigues
Maria Alzenira Melo Plácido*

Introdução

O ato da oralidade constitui-se em um processo complexo, principalmente quando se trata de uma língua, no caso, a língua inglesa. Mas é importante que o aluno que estuda inglês tenha relação estreita com a oralidade no processo das aulas, nesta disciplina. Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo de aprendizagem do inglês, dificuldades essas presentes no cotidiano das escolas públicas, pois falta estrutura e, sobretudo, recursos didáticos adequados para trabalhar satisfatoriamente na sala de aula. No sentido das condições para um bom ensino de línguas, Andrade (2011) explicita que:

A deficiência do ensino de inglês no Brasil não se restringe apenas à estrutura educacional; é também uma questão política. Nós não temos uma política de investimento no ensino de línguas estrangeiras no país. Apesar de termos um movimento grande nos cursos de formação de professores de língua inglesa, quando esses profissionais chegam à escola, eles percebem nitidamente a falta de estrutura para lecionar. Também não há um número suficiente de aulas na grade curricular, falta estrutura nas salas de aula e excesso de alunos por sala. (...). Não adianta apenas termos professores bem formados se eles não

têm estrutura política educacional adequada para nela atuar. (ANDRADE, 2011, p. 345).

De acordo com Andrade (2011), assim fica entendido que o ato da oralidade é uma etapa importante no alcance de maiores experiências a partir da prática vivenciada no espaço da sala de aula. A oralidade na sala de aula precisa ser bem trabalhada desde as séries iniciais para que as crianças entrem em contato com essa nova linguagem. Sabendo que as primeiras palavras ditas e ensinadas no convívio da criança são importantes no processo da aprendizagem de qualquer idioma, principalmente quando este idioma não é a sua língua materna.

Este artigo visa a analisar a importância da oralidade na sala de aula e a prática de forma adequada da língua inglesa, considerando sempre o processo individual de aprendizagem de cada aluno, pois cada um tem o seu tempo de aprender e de se desenvolver, e este aspecto deve ser respeitado no espaço escolar em todos os sentidos.

Em consequência dessa postura de entendimento, o questionamento que se configura é: como a oralidade pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa dos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma unidade escolar de um município do estado do Piauí? A proposta metodológica adotada nesta pesquisa é a abordagem qualitativa, por viabilizar de forma mais inteira a compreensão de como pensar e fazer pesquisa.

A escolha da pesquisa qualitativa foi determinante para a compreensão dos objetivos propostos e os caminhos a percorrer no processo investigativo. No pensamento de Minayo (2008), a pesquisa qualitativa vem explicar que sua preocupação nas ciências humanas e sociais é com o nível de realidade que não pode ser quantificado em consequência do seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O que desejamos neste artigo é despertar a oralidade sem medo na sala de aula, sem constrangimentos de estar falando errado ou dizendo bobagens, ou seja, abrir novos caminhos para despertar leituras e novas formas de trabalhar e aprender a língua inglesa sem

considerá-la o “bicho papão” da linguagem. O tema em questão busca assumir a importância da oralidade nas práticas da leitura para ser trabalhada com os alunos e professores, sendo o público-alvo a escola em referência. Segundo a concepção de Bentes (2010, p. 137), “deve-se não apenas dar oportunidades aos alunos de observarem, de analisarem determinadas práticas orais, como também se deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula ou fora dela”. Entendemos ainda que a escola precisa cumprir o seu papel social de capacitação de pessoas, de mudanças permanentes e o interesse pelo novo deve estar presente no objeto de ensino e nas técnicas utilizadas.

Portanto, o objetivo é ampliar a competência do aluno proporcionando-lhe novas linhas de pensamento em relação à fala, à leitura e à linguística (ANTUNES, 2003). Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante da comunicação e da vida.

Desenvolvimento

No Brasil o ensino da língua inglesa é sistemático, cujo princípio norteador está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na discussão sobre métodos de ensino da língua inglesa, que integra o interesse no aprendizado da criança.

Os PCN (BRASIL, 2004), em especial o da língua inglesa, que seriam uma tentativa de resgate da função da escola em formar cidadãos do mundo e não de provas, infelizmente retratam muito fortemente esse retrocesso no tempo da instituição escolar.

Os PCN de língua inglesa que tiveram em seu processo de criação vários pesquisadores extremamente engajados em modificar a situação educacional do país, surpreendem com a conformidade da realidade deficitária e oferecem um ensino de língua estrangeira

calçado somente na leitura, com “conversa sobre ele (texto) na língua materna” (BRASIL, 2004, p. 48), ignorando que a oralidade é integrada das quatro habilidades, sendo todas relacionadas entre si. Na presente pesquisa, as relações entre fala e escrita estão localizadas dentro de uma perspectiva que Marcuschi (2001) conceitua como sociointeracionista, ou seja, em uma perspectiva dialógica e não dicotômica desses dois processos de produção de uma língua. Como bem pontua Paiva (2005),

(...) 1 - a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido, 2 - deve-se ensinar a língua e não sobre a língua, 3 - a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos, 4 - os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica, 5 - a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical, 6 - a competência é construída pelo uso da língua, 7 - deve-se incentivar a criatividade dos alunos, 8 - o erro deve ser visto como testagem de hipóteses, 9 - a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada para contribuir para a autonomia dos aprendizes, 10 - a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa. (PAIVA, 2005, n.p.).

Em concordância com Paiva (2005), a língua precisa expressar um sentido e ter função de comunicação, e que o aprendiz deve ter contato com a língua original para que o aprendizado ocorra de forma espontânea.

Nessa perspectiva, a língua é vista como um fenômeno dinâmico e interativo. Não só como uma simples mudança de perspectiva, mas a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto, percebidos como um conjunto de práticas sociais (MARCUSCHI, 2001).

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos

nem uma dicotomia [...] Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados sonoras; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 17-25).

A distinção entre oralidade e escrita aqui sugerida contempla modos de representar a língua em sua condição de código. São aspectos sonoros, gráficos (MARCUSCHI, 2001). Contudo, não deixando de entender o processo de aprendizagem de línguas como o autor sugere:

Língua e aprendizagem de línguas são forças poderosas para mudança social, para quebrar regras. Em tempo de conflito social, disputa de valores, professores são desafiados a desafiar aprendizes olhares, descobrir e refletir. Com a habilidade de interpretar o contexto em que eles estão, e a encorajá-los a expressar seus próprios significados, eles serão mais capazes de buscar seu lugar em um mundo de diversidade multilíngue e multicultural. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Dessa forma, os PCN de língua inglesa, ao contemplarem apenas o ensino da leitura, reduzem a aprendizagem de língua inglesa como estudo de códigos, deixando de lado o seu valor social, ou seja, a possibilidade de espaço transcultural e de transformação cultural.

Portanto, a importância da oralidade nas salas de aulas nas escolas públicas aponta como fator de influência negativa nas crenças dos alunos sobre aprendizagem de língua inglesa nessas instituições, ou seja, o não desenvolvimento das habilidades orais (escutar e falar) nas salas de aulas públicas está intrinsecamente relacionada à crença de não aprendizagem de língua estrangeira (inglês) nas instituições públicas.

O ensino de língua inglesa favorece um aprendizado mecânico

ou repetitivo que pouco encoraja a aquisição de outras habilidades. Diante disso, as Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2008, p. 53) defendem: “Propõe-se que as aulas de Língua Estrangeira Moderna constituam um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive.”

Assim, cabe ao professor, nesse processo de aprendizagem, oportunizar ao aluno o contato com diversificadas práticas discursivas para ele poder construir e adequar suas necessidades e anseios em relação à língua.

Para Bakhtin (1997), o processo da comunicação verbal apresentado em cursos de linguística não representa nos processos da fala quando representam os dois parceiros da comunicação: nos processos ativos do locutor e nos processos passivos do ouvinte (quem recebe a fala). Bakhtin (1997, p. 290) ainda ressalta: “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é preenchida de resposta e, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor”.

Desse modo, a língua é a base, sobretudo pelo que é construído e discutido, e entendemos que através da fala o que se produz ou se deseja produzir requer muita atenção e compreensão para construir vários significados. Isso leva à percepção de que ensinar língua estrangeira com foco na oralidade pretende trabalhar conteúdos voltados aos contextos vivenciados pelos próprios alunos, aumentando o gosto pela leitura e motivando mais o aprendiz em relação à língua inglesa.

Metodologia, análise e discurso

Para a realização desta pesquisa qualitativa utilizamos como instrumentos de coleta de informações o questionário e a entrevista. Acreditamos que a soma destes dois instrumentos foi suficiente na

produção das informações necessárias para atender ao propósito desta investigação.

Entendemos que a importância da realização de uma pesquisa de qualquer natureza seja a base de conhecimentos que aprimoram as teorias necessárias para a construção de um trabalho científico.

A forma de pesquisa escolhida foi a qualitativa porque a mesma compreende um conjunto de métodos e técnicas que visam à descrição de um fenômeno no campo das ciências sociais, que de acordo com Neves (1996):

Assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas (entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada, observação participante, observação estruturada, grupo focal) que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. (NEVES, 1996, p. 47).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi uma aliada para a compreensão e a explicação da dinâmica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Conforme Ludke e André (1996, p. 45) explicam: “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Para a coleta de dados foi feita aplicação de questionários fechados e abertos junto aos professores de língua inglesa e aos alunos da referida unidade escolar, com a perspectiva de analisar a oralidade no contexto formador das aulas de inglês.

Diante do desenvolvimento da pesquisa verificamos algumas dificuldades encontradas pelo professor de língua inglesa ao ensinar a oralidade em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos recursos didáticos, motivação dos alunos e professores e também sobre a própria estrutura da sala de aula e da escola.

Sobre uma pergunta sugerida: “O conteúdo aplicado é relevante para os alunos na aprendizagem de língua inglesa?” ao longo da

entrevista, tivemos a seguinte resposta: as duas professoras entrevistadas disseram “sim, para aprender a língua inglesa é necessário despertar o desejo, o gosto pela leitura, como é uma segunda língua, estimulando e motivando o gosto pelos trabalhos relacionados ao inglês”. Esse desejo, esse esforço e interesse de aprender são fatores internos.

Para tanto os educadores, no decorrer da entrevista, tiveram que colocar sua posição como professores da língua inglesa e disseram da importância de trabalhar o uso da oralidade na sala de aula, por entenderem que através da fala, ler e escrever, os alunos conseguem dialogar, enfim, se envolver na oralidade por meio de leituras e, logicamente, adquirem boa concepção e explanação do conhecimento ministrado.

O que leva a esse enfrentamento é simplesmente saber que a leitura é um hábito poderoso que faz conhecer mundos e ideias, e que sem a leitura as conquistas não são fáceis, é preciso mergulhar no mundo da literatura e deixar fluir seu perfume de conhecimento e desenvolvimento.

Conforme a pesquisa realizada, foi observado que a gestão em sala de aula trabalha com o livro didático, atividades em que alguns alunos sugerem que seria bem interessante trabalhar também com vídeos, com música. Este elenco de recursos didáticos contribui para despertar o interesse e o gosto pela leitura e a oralidade mas, infelizmente, essa atitude ainda ocorre de forma lenta para o desenvolvimento da leitura, oralidade, motivação, participação da família, enfim, de um processo de aprendizagem mais pleno.

Conclusão

Este trabalho enfatizou a relevância do hábito da oralidade no cotidiano das aulas da língua inglesa no chão da escola pública, explicitando as dificuldades e os problemas encontrados. Também explicitando a importância de serem trabalhadas a oralidade e a leitura de textos em inglês com crianças desde as séries iniciais.

Segundo os resultados obtidos, cabe salientar que a partir da realidade dos alunos e dos professores é preciso buscar construir atividades e trabalhos em sala de aula, de modo que se reconheça e aproveite aquilo que o aluno já tem como reconhecimento adquirido no meio em que vive.

Reconhecendo ainda que no âmbito escolar os alunos já começam a criar hábitos de leituras e que estão sendo trabalhadas práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de futuros leitores e construtores de seu próprio conhecimento. Faz-se necessário também o reconhecimento de serem trabalhadas atividades que desenvolvam a motivação dos alunos e a criatividade para favorecer uma aprendizagem plena e consciente.

Referências

ANDRADE, M.R. **Quem aprende e onde se ensina inglês?** Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. Brasília: UnB, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português:** encontro e interação. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar:** rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 1998. Disponível em: <http://portaldalinguainglesa.blogspot.com.br/2013/05/entrevista-com-professora-ana-paula.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Fundamental – Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e Desportos, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino de Língua Estrangeira Moderna**. Brasília, 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M.C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2008.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**. São Paulo. v. 1, n. 3, 2 sem. 1996.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

CAPÍTULO – VII

O machismo presente na obra de William Shakespeare: “A Megera Domada”

*Maria Jodyléia Lopes Monteiro
Georgina Quaresma Lustosa*

Introdução

O nosso interesse para pesquisar a temática do machismo surgiu quando começamos a entender as mazelas, os conflitos, os crimes e os sofrimentos que vêm ocorrendo nas sociedades por conta da histórica supremacia masculina nos espaços das relações humanas nas sociedades em todo mundo. O nosso interesse nos levou a pesquisar sobre o assunto com mais curiosidade e profundidade, com o desejo de descobrir causas e origens de tão maléfica postura que tanto mal já causou às relações sociais no decorrer da história da humanidade.

Com este interesse chegamos à leitura e à análise da obra “A Megera Domada”, de William Shakespeare (2009 [1623]), que descreve com riqueza de detalhes a importância da supremacia masculina na conquista e na manutenção do poder na sociedade da época, contexto vivido pelo autor, ou seja, a Renascença, período aproximadamente compreendido entre meados do século XV e o início do século XVI.

E nesse período era natural autores referirem-se à mulher não submissa com a denominação de “megera”. Assim, a mulher que desafiava as ordens dos homens da família, a exemplo do pai, dos irmãos e, sobretudo, do marido, era discriminada, castigada e rejeitada como mulher. Era, portanto, uma verdadeira megera em formato de mulher. E a Megera Domada do referido autor descreve a saga da personagem Catarina, que era altiva, autônoma e não se submetia aos desejos e autoridade dos homens.

O desafio peculiar proposto pelo estudo na obra shakespeariana tem como objetivo geral identificar o machismo presente na obra “A Megera Domada” e, assim, compreender o papel masculino de superioridade sobre a figura feminina na obra. Tem também como intenção responder à seguinte problemática: “De que forma o contexto histórico interfere no fortalecimento do machismo na obra ‘A Megera Domada’, de Shakespeare?”.

Com Le Goff (2008) entendemos que a obra em questão foi escrita em um período em que as ideologias patriarcais funcionavam assumindo uma forma específica de poder masculino, o poder do pai, que deseja a todo custo casar suas filhas. Nela, é possível observar uma sátira com uma dose de comédia em que o pai tenta, a todo custo, casar a filha mais velha, visto que a filha mais nova, que era bastante obediente, já tinha pretendente e, na tradição da época, o correto seria o casamento da filha mais velha antes do da mais nova. Porém, a rebeldia e a autonomia da filha mais velha torna-se um grande empecilho para que algum homem tivesse interesse em desposá-la.

Aqui podemos compreender o machismo presente no contexto da narrativa e caracterizar “A Megera Domada” como uma crítica e uma sátira ao machismo e à submissão das mulheres no período Renascentista, associando à rebeldia da personagem Catarina, a filha mais velha, como o desejo de libertação da submissão da mulher estabelecida pela sociedade da época.

O estudo dos personagens masculinos e femininos de Shakespeare tem uma história extensa e, durante grande parte dessa história, esses personagens foram interessantes e significativos porque transmitiram algo sobre o machismo existente, inclusive nos dias de hoje, na história das relações sociais.

Ao longo da história, homens e mulheres receberam atribuições específicas ao contexto de cada época. Existiam certas tarefas que tradicionalmente eram atribuídas apenas para homens, e outras que foram atribuídas às mulheres, sendo a maioria separada pelo domínio da esfera doméstica.

Atualmente temos observado diversas tendências de mudanças nas estruturas sociais e familiares, sobretudo no mundo industrializado e pós-moderno. Mudanças que vêm provocando, nas últimas décadas, novas formas ou estilos de comportamentos, principalmente nas relações de trabalho. Entre tantas mudanças podemos pontuar que a gravidez vem ocorrendo de forma mais tardia, as mulheres querem primeiro se estabelecer na profissão e no mundo do trabalho, para depois ter os seus filhos com segurança e independência. E, provavelmente, pelo mesmo motivo, o casamento também está, cada vez mais, sendo adiado, e as mulheres estão mais independentes e empoderadas nas relações conjugais e familiares.

Nessas novas tendências e padrões familiares estão presentes também novos papéis nas relações de gênero, especialmente uma expansão do papel feminino como provedor econômico da família. E, ultimamente, temos observado igualmente uma evolução na atitude dos homens, com maior envolvimento nas responsabilidades domésticas e familiares. É o começo de um novo comportamento em que mulheres e homens tentam buscar formas de relacionamentos mais saudáveis e igualitários. Conforme concepções Heliadora (2008), a mulher atual busca constantemente conquistar espaços que são seus por direito e que, historicamente, lhes foram negados por sociedades machistas e desiguais. Entretanto, é importante frisar que os espaços com representatividade feminina vêm se ampliando cada vez mais, embora saibamos que existem entraves e resistências, pois a discriminação é real, mas não é invencível.

A justificativa desta pesquisa centra-se na ideia de desenvolver uma análise das questões do machismo presente nas relações humanas, levando-se em consideração os fatos históricos da época em que a obra “A Megera Domada” foi escrita, respeitando as concepções, os pensamentos e o contexto vivido pelo próprio autor.

Para trabalharmos com esta temática recorreremos à metodologia da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, na concepção de Gil (2002), é desenvolvida com base em material de pesquisa já elaborado,

constituído principalmente de livros e de artigos científicos. No nosso caso a pesquisa tem como fonte o livro “A Megera Domada”, de Shakespeare. Para tanto, fizemos uma análise cuidadosa do livro com o intuito de compreender a questão do machismo narrada na obra, a fim de demonstrar resultados consistentes. Norteiam este trabalho autores como Shakespeare (2009 [1623]), Drumont (1980), Le Goff (2008), Heliodora (1997, 2008), Olivo (2005), dentre outros.

O trabalho está organizado em três partes: a primeira aborda a contextualização do período compreendido entre o final da Idade Média e o início da Renascença; a segunda parte relata, de forma sucinta, a vida e a obra de William Shakespeare; e na terceira tecemos um resumo da obra “A Megera Domada”.

Esperamos que o resultado obtido neste estudo possibilite uma reflexão acerca da vigência do machismo nas sociedades atuais, inquietando pesquisadores, educadores e a todos os que se preocupam com as marcas e os sofrimentos que essa dura realidade deixa em nosso cotidiano, ferindo a nossa alma e nos tornando impotentes diante dos altos índices de violência contra as mulheres e da barbárie que é o feminicídio.

O final da Idade Média e o início da Renascença

A Idade Média é o período da história que surgiu com a queda do Império Romano do Ocidente, iniciando, assim, uma nova fase na história da Europa, o chamado período medieval ou Idade Média, marcada pela forte presença da Igreja Católica, que ditava as regras da cultura e do pensamento. Ronan (1987) e Le Goff (2008) pontuam que o medo e a insegurança foram constantes nesse período. As guerras contínuas e os períodos de fome e doenças, como a varíola, a hanseníase e a peste bubônica, atemorizavam e dizimavam grande parte da população. De acordo com os autores supracitados, por séculos a Idade Média foi tida como uma época de insignificante desenvolvimento científico, tecnológico e artístico. Essa visão nasceu

durante o Renascimento, no século XVI, quando o período medieval foi apelidado de “Idade das Trevas”.

É importante frisar que o termo “Idade das Trevas” começou a ser ressignificado a partir do século XX. Alguns historiadores como Heliadora (1997, 2008) e outros, usaram a expressão “Idade das Trevas” porque tinham como referências a cultura influenciada e controlada pela Igreja Católica. Afirmavam, também, que praticamente não ocorreu desenvolvimento científico e técnico, pois a Igreja impedia avanços nesses campos ao colocar a fé como o único caminho a seguir. Porém, a partir da segunda metade do século XX, com novos estudos históricos sobre a cultura e a ciência da época, houve uma nova visão sobre esse período e o termo foi sendo questionado. Alguns historiadores chegaram à conclusão de que o desenvolvimento cultural e científico foi bastante rico durante a época medieval. Lembramos, ainda mais, que a criação das universidades se deu no período em referência, as quais se caracterizaram como grandes centros de produção de conhecimentos e de debates. Atualmente o uso do termo “Idade das Trevas” é considerado preconceituoso e também incorreto, pois desqualifica a cultura, a ciência e as artes da Idade Média.

Em relação à condição da mulher nesse contexto medieval, Le Goff (2008) e outros pensadores dizem que a mulher desse período era vista com inferioridade e era considerada demoníaca e endiabrada por causa da sua sexualidade e, para o pensamento da época, a mulher foi responsável por conduzir a humanidade ao pecado. Basicamente a mulher era vista como um ser frágil e inferior. O sexo feminino era considerado como a personificação do pecado, conforme os preceitos religiosos da época.

Alguns teóricos como Michel Foucault (2008), Ronan (1987) e Heliadora (2008) acreditam que a mudança social e de pensamento começaram a acontecer quando as sociedades entraram em colapso e sofreram uma grande catástrofe. A Peste Negra, ocorrida na segunda metade do século XIV, teve origem na Ásia, mais precisamente na China, e foi responsável por uma pandemia que levou à morte um

terço da população asiática. Tal fato causou uma enorme mudança social e econômica, a morte generalizada ocasionou uma crise de crença, havia escassez de mão de obra agrícola e a produção de alimentos foi reduzida. As mortes entre nobres e líderes da igreja também contribuíram para a quebra da ordem e a sociedade começou a sofrer mudanças significativas em todos os segmentos.

Tais fatos deram, até certo ponto, mais independência à mulher, que antes era totalmente submissa ao homem e excluída das mais variadas atividades, inclusive das atividades comerciais. Após a Peste Negra e o grande número de mortes, principalmente entre homens, as mulheres se tornaram mais independentes, assumindo atividades até então consideradas masculinas.

O Renascimento foi um período fervoroso em todos os setores, particularmente nos segmentos cultural, artístico, político e econômico europeu, após a Idade Média. Geralmente descrito como ocorrido entre o século XIV e o século XVII, o Renascimento promoveu a redescoberta da filosofia clássica, da literatura e da arte. Segundo Burke (2008):

Não devemos ver o Renascimento como uma “revolução” cultural no sentido de uma súbita quebra com a tradição. É mais exacto pensar nesse movimento como um desenvolvimento gradual no qual cada vez mais indivíduos se tornaram progressivamente insatisfeitos com os elementos da sua cultura em finais do período medieval e cada vez mais atraídos pelo passado clássico. (BURKE, 2008, p. 41).

O Renascimento é creditado por preencher uma lacuna entre a Idade Média e a civilização moderna. Durante o século XIV um movimento cultural chamado “humanismo” começou a ganhar impulso na Itália. De acordo com Ronan (1987), entre seus muitos princípios, o humanismo promoveu a ideia de que o homem era o centro do universo e as pessoas deveriam abraçar as realizações humanas

na educação, nas artes clássicas, na literatura e na ciência. Podemos considerar, com o autor citado, que o humanismo é um movimento social, econômico e cultural que modificou diversos paradigmas da Idade Média e datou o início do Renascimento.

Conforme a história e o pensamento de Ronan (1987), o Renascimento começou em Florença, na Itália, lugar com uma rica história cultural, onde cidadãos ricos podiam se dar ao luxo de apoiar artistas iniciantes. Grandes escritores italianos, artistas, políticos e outros declararam que estavam participando de uma revolução intelectual e artística que seria muito diferente do que já se havia experimentado no período anterior. O movimento renascentista se expandiu por toda a Itália e outros países da Europa. Foi nesse contexto que as peças (tragédias e comédias) de Shakespeare marcaram decisivamente o período renascentista.

Vida e obra de William Shakespeare

A história pouco registra sobre a vida pessoal de William Shakespeare, a não ser que ele foi poeta, dramaturgo e ator inglês da era renascentista. Sabemos com clareza através do pensamento de autores como Heliadora (1997, 2008), Lacerda (2015), Mourthé (2008) e outros, que as obras de Shakespeare são conhecidas e amadas em todo o mundo. Muito por conta de sua criatividade e irreverência presentes em suas peças, livros e poemas abordando temas como o amor, os sentimentos, as questões humanas, sociais e políticas, enfim, de mensagens carregadas de emoções, paixões e conflitos humanos. Acerca do seu nascimento, a historiadora Heliadora (2008) ressalta:

Shakespeare nasceu em um período privilegiado para o teatro. A renascença que chega tarde à Inglaterra, as recentes descobertas do oriente e das Américas e tudo o que estava acontecendo na ciência e na tecnologia se transformaram em inquietações e curiosidades, e ao teatro coube o papel de satisfazê-las. O teatro, aliás,

para o elisabetano, era a caixa mágica onde se podiam não só ver lindos espetáculos, mas um pouco de cada coisa. Com fartas doses de imaginação, tinham-se ainda informações a respeito de lugares, fatos e fenômenos estranhos em que o fantástico, o quase miraculoso e o malévolo pululavam. (HELIODORA, 2008, p. 9).

Existem poucos registros da infância de Shakespeare, e praticamente nenhum sobre sua educação. Entre os autores pesquisados neste estudo bibliográfico, como Bloom (1995), Honan (2001) e Olivo (2005), acredita-se que ele provavelmente frequentou escolas ou colégios que ensinavam leituras dos clássicos e que certamente o influenciaram.

Como filho de um funcionário público Shakespeare teria, sem dúvida, se qualificado em colégios gratuitos. Mas essa incerteza em relação à sua educação levou alguns bibliógrafos a levantar questões sobre a autoria de sua obra (e até sobre se Shakespeare realmente existira). Algo que não pode ser negado é a sua genialidade reconhecida e respeitada e, segundo Luiz Carlos Cancellier de Olivo (2005):

Exatamente porque tinha o mundo em sua cabeça genial, Shakespeare foi capaz de se situar no caso concreto e compor peças universais, onde conflitos ímpares – ódio, amor, desejo, vingança, amizade, paixão – podiam ocorrer em qualquer situação, com qualquer sujeito. Shakespeare viveu a vida dos seus dias, com os acontecimentos historicizados. (OLIVO, 2005, p. 22).

Acredita-se que Shakespeare chegou a Londres em meados do final da década de 1580, época em que, embora a cultura teatral na Inglaterra não fosse muito admirada por pessoas de alto escalão, contudo, membros da nobreza eram bons patronos das artes cênicas e amigos dos atores. A tradição sustenta que Shakespeare morreu em

seu 52º aniversário, em 23 de abril de 1616. Os registros da igreja mostram que ele foi enterrado na Igreja da Trindade, em 25 de abril de 1616, a causa exata da morte de Shakespeare é desconhecida.

Hoje suas peças são muito populares e constantemente estudadas e reinterpretadas em performances em diversos contextos culturais e políticos. A genialidade dos personagens e das tramas de Shakespeare se apresentam como seres humanos reais com ampla gama de emoções, sentimentos e conflitos que transcendem a história da Inglaterra da época.

A obra “A Megera Domada”, de William Shakespeare

“A Megera Domada” é uma obra cheia de conflitos e riqueza de detalhes, principalmente de humor e crítica machista. A sua publicação ocorreu em 1595 e conta a história de uma mulher de gênio difícil, domada pelo marido. É provável que essa característica justifique o título da obra.

“A Megera Domada” é uma peça de teatro que é conhecida por seu nome original “The Taming of the Shrew”, e conta a história do senhor Batista, viúvo rico, pai de duas filhas. A mais nova, Bianca, é tida como o modelo da mulher ideal, educada e submissa que despertava em muitos homens da época o desejo de cortejá-la. Entretanto, o Sr. Batista tinha uma filha mais velha, chamada Catarina, e esse pai estabeleceu que a filha mais nova só poderia ser cortejada após o casamento da filha mais velha. Sabendo disso, os pretendentes de Bianca, a filha mais nova, resolveram se unir e criar estratégias para arrumar logo um candidato para Catarina, para assim o caminho ficar livre para Bianca ser cortejada.

Curiosamente apareceu na cidade um forasteiro, recém-chegado, de nome Petrucchio. Rapaz solteiro vindo de Verona, ele estava à procura de uma esposa que fosse rica, para ele pouco importava se ela era gentil. Essa novidade caiu como uma boa nova aos pretendentes de Bianca que viram ali uma oportunidade de dar celeridade ao casamento

de Catarina. O Senhor Batista começa a enxergar em Petrucchio uma oportunidade de se livrar daquela filha rebelde e desobediente. Para Drumont (1980):

O machismo pode ser genericamente considerado como um ideal a ser atingido por todos os homens e acatado e ou invejado pelas mulheres. O machismo constitui, portanto, um sistema de representações-dominância que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados, divididos em polo dominante e polo dominado que se confirmam mutuamente numa situação de objetos. (DRUMONT, 1980, p. 82-83).

A questão da obra é vista por muitos como humorística, mas até que ponto o humor pode ser considerado menosprezo da condição feminina? Inegavelmente “A Megera Domada” apresenta reflexões sobre questões relevantes acerca da submissão da mulher na sociedade da época.

O casamento foi arranjado, Catarina e Petrucchio se casaram e, após o casamento, o tratamento ríspido do esposo com a esposa permaneceu, ambos trocavam ofensas diante de todos, Petrucchio sempre tentava humilhar e diminuir Catarina colocando-a no papel de esposa submissa.

O casamento dos dois era conturbado. Catarina recusou-se a ceder aos caprichos do marido que tentava, a todo custo, estabelecer regras para a esposa, entretanto, parece que aos poucos foi surgindo um sentimento entre os dois, seria amor? Na obra “A Megera Domada”, o tema do casamento como instituição econômica é predominante, Petrucchio e outros personagens expressam o tema do casamento como uma instituição econômica.

A história termina com a mudança comportamental de Catarina em relação ao marido, eles finalmente se aceitam como são, mas não é evidenciada a mudança comportamental de Petrucchio. Acreditamos

que Shakespeare tenha mudado Catarina para falar como se tivesse adotado os traços corretos de uma esposa da época, mas não fica claro se Petrucchio mudou de atitude para ser um líder protetor e atencioso.

Considerações finais

Na realização desta pesquisa tentamos mostrar de maneira explícita o machismo presente na obra “A Megera Domada”, de Shakespeare. Identificar o que realmente é machismo nem sempre é fácil, muitas vezes esta postura ou atitude passa despercebida e é considerada natural até para os padrões de hoje. O machismo é uma atitude preconceituosa presente em todas as épocas, caracterizando-se por opiniões, posturas e atitudes que favorecem a figura masculina em detrimento da feminina. É, na realidade, o que chamamos de opressão dominadora.

Em “A Megera Domada” Shakespeare mostra ambos os lados ou exemplos de mulheres na sociedade durante o Renascimento italiano. Catarina ousa expressar suas ideias e suas vontades numa época em que não era permitido, a mulher não tinha lugar de fala, e por esta razão ela passa a ser considerada uma megera. A visão machista presente na obra de Shakespeare era interpretada como comédia, ou seja, não era vista como situação humilhante, e sim como fato pitoresco, cheio de humor.

Nossa preocupação na escrita deste trabalho foi externar o machismo presente na obra shakespeariana, assim como mostrar as características pessoais de cada personagem destilando seus preconceitos relacionados à mulher, expressando suas atitudes machistas e banalizadas em relação aos direitos da mulher. A obra foi escrita numa época em que a mulher sequer podia atuar em peças teatrais, ficando os papéis femininos também à interpretação pelos homens. O pensamento machista familiar de “A Megera Domada” foi responsável pelo comportamento rebelde de Catarina, julgada por não concordar com as ideias machistas de então e se rebelar contra a obediência cega aos homens da família.

Para a época, Catarina era uma megera do pior grau, resistiu muitas vezes a obedecer à ordem do pai por entender que o homem não poderia ser privilegiado em relação às mulheres. Apesar da luta e da resistência, Catarina foi vencida pelo patriarcalismo, caracterizado pela supremacia masculina, mas se trata de uma personagem dinâmica que muda drasticamente. Já Bianca, sua irmã, simboliza o que se espera de uma mulher de fala mansa, obediente, terna e amável.

Shakespeare mostra um retrato da mudança pessoal de Catarina, obediente à vontade de Petrucchio, demonstrando que as pessoas podem perder o controle de suas próprias identidades nas mãos de uma sociedade cruel, machista e desencorajadora. Entretanto, é preciso entendermos os motivos que contribuíram para a mudança de Catarina. Pensemos que talvez ela tenha se cansado de lutar sozinha. Outra possibilidade imaginada é que o amor por Petrucchio tenha sido a motivação, isso cabe a cada leitor interpretar.

Quando conhecemos Catarina pela primeira vez ela é rotulada de “megera” por todos (o pai mais perturbadoramente) e, portanto, se comporta de uma maneira previsivelmente astuta e repugnante. Mas, como o senhor da história, Petrucchio vê potencial de reinvenção em sua esposa e diz a Catarina que ela é na verdade branda, amável e generosa. Apoiada pelo discurso de Petrucchio, Catarina começa a se ver como um membro amoroso e valioso de sua comunidade. No final da obra ela renunciou aos seus hábitos perspicazes e incentivou as mulheres ao seu redor a imitar seu novo conjunto de maneiras impecáveis.

O fato é que o machismo existiu e existe com muita força dentro e fora das literaturas, das músicas, das poesias e está muitas vezes escancarado, e em outras vezes camuflado por rótulos de imposição social facilmente aceitos por muitos, inclusive por mulheres. A realização deste trabalho nos fez perceber que o legado do patriarcado está presente, mas tende a se tornar invisível, e o protagonismo da mulher em toda a história da humanidade é uma prática perversa e real. Combater essa prática não é rebeldia, é atitude em busca de mudanças

e de evolução do pensamento acerca do tema. A mulher tem sim seu lugar de fala, porém, precisa lutar por ele, e essa luta nem sempre é fácil, é um processo paulatino que está evoluindo, precisamos ter vez e voz para barrar as opressões que o machismo nos impõe.

Referências

BLOOM, Haroldo. **Shakespeare: a invenção do humano**. Tradução de José Roberto O' Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

BURKE, Peter. **O Renascimento**. 1. ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008.

DRUMONT, M. P. **Elementos para uma análise do machismo**. São Paulo: Perspectivas, 1980.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

HELIODORA, Bárbara. **Falando de Shakespeare**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

HELIODORA, Bárbara. **Por que ler Shakespeare?** São Paulo: Globo, 2008.

HONAN, Park. **Shakespeare: uma vida**. Tradução de Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LACERDA, R. **Hamlet ou Amleto?** Shakespeare para jovens curiosos e adultos preguiçosos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LE GOFF, Jacques. **A história política da Idade Média**. São Paulo: Vozes, 2008.

MOURTHÉ, C. **Shakespeare**. Tradução de Paulo Neves. Porto

Alegre: LP&M. São Paulo: Perspectiva, 2008.

OLIVO, Luiz Carlos Cancellier de. **O estudo do direito através da literatura**. Tubarão: Editorial Studium, 2005.

RONAN, Colin A. **História ilustrada da ciência**: das origens à Grécia. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

SHAKESPEARE, William. **A Megera Domada**. Livros Grátis, 2009 [1623]. Disponível em: Acesso em: 18 maio 2020.

CAPÍTULO – VIII

Motivação no ensino da língua inglesa: pesquisa realizada no 6º ano do Ensino Fundamental numa unidade escolar no interior do estado do Piauí

*Nara Maria Alves da Silva
Josélia Maria da Silva Farias*

Introdução

A escolha dessa temática é para ressaltar a grande importância da motivação para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental compreenderem a disciplina de língua inglesa com mais facilidade e interesse, considerando a importância do ensino dessa disciplina nas escolas brasileiras, por se tratar de um idioma muito falado em diversos países, inclusive no Brasil. A motivação no ensino desse tipo de conteúdo é de extrema importância para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, no sentido de despertar interesse em adquirir novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades para aprender uma nova língua e cultura.

Conforme o pensamento de Bernardo (2007), a língua inglesa contribui para o melhor desenvolvimento educacional como um todo, ou seja, ajuda a adquirir diversas habilidades linguísticas. Além do mais, a mesma se adequa na prática a respeito do funcionamento da língua materna e sobre nossa própria cultura. Acreditamos que para obter um melhor aprendizado dessa língua as melhores formas de trabalhar são: ouvir música, ler livros em inglês, trocar o idioma do celular e criar grupos de estudos e de conversação.

Ortenzi (2008) comenta que no processo da globalização, em todos os setores, quer seja comercial ou cultural, o inglês se destaca como uma das principais línguas de comunicação entre as nações.

Diante disso, é inegável a importância de motivar o ensino da língua inglesa desde o Ensino Fundamental porque o inglês não só abre as portas para o desenvolvimento profissional, mas também para o pessoal e cultural, sendo capaz de formar alunos mais críticos em relação à cultura brasileira e à cultura de outros povos. A influência da língua inglesa propõe para o aluno o conhecimento para que ele possa ter contato com a sua própria diversidade, e assim também possa aprender a atribuir significados para entender melhor a diversidade cultural de outros povos.

Pensando assim, as pesquisas relacionadas à motivação no ensino da língua inglesa se justificam pela necessidade que os alunos têm em produzir conhecimentos nessa área. Trabalhar com esta pesquisa sobre a motivação no ensino da língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental despertou em nós a necessidade de reflexão acerca do ensino dessa língua nas escolas públicas, pois na maioria das vezes o inglês não tem o reconhecimento devido por parte dos alunos e, até mesmo, da comunidade escolar. Assim, eles não buscam dispende esforços que potencializem o seu aprendizado referente a essa língua, e não levam a sério as explicações dos assuntos abordados nas aulas de inglês.

Nesse sentido, acreditamos que a escolha de pesquisarmos esta temática venha proporcionar um ganho aos demais professores da língua inglesa para reconhecerem a importância da motivação em suas aulas e trabalhos didáticos nesta disciplina. Logicamente, também, provocar o reconhecimento da importância do estudo desta língua que é necessária à sociedade brasileira atualmente, não só na área da educação como também em todas as áreas profissionais.

O estudo da língua inglesa é importante para que possamos adquirir ainda mais conhecimentos que ajudarão no nosso futuro profissional. Além de que, iremos conviver com pessoas diferentes e com educação diferente daquela recebida em casa. Além do mercado de trabalho, o inglês é fundamental também para a vida acadêmica como, por exemplo, na universidade, pois até mesmo as publicações de

projetos de pesquisa, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), exigem tópicos escritos em inglês. O mundo tem necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação, e por isso a língua inglesa está incluída hoje, desde o Ensino Fundamental, nas escolas em todo o país. É por esse motivo que se faz necessário que a sala de aula seja o ambiente propício para que os alunos alcancem conhecimentos de língua estrangeira, mais especificamente da língua inglesa. Quanto antes esse ensino se iniciar, mais cedo os alunos serão capazes de se beneficiar com o idioma, além de aprender a se comunicar e a estreitar laços culturais com outros povos.

Acreditamos que para obtermos melhores resultados devemos procurar ter domínio sobre o idioma para adquirir conhecimento e, acima de tudo, ajudar a escola para que a mesma volte a oferecer materiais e recursos necessários ao aprendizado da disciplina e venha a ter melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo nos espaços e nos processos de ensino-aprendizagem.

Através desta pesquisa observamos que mesmo diante da importância do ensino da língua inglesa na formação dos alunos, essa importância ainda não foi despertada na comunidade escolar, principalmente no Ensino Fundamental. O problema é que muitos alunos não prestam atenção às aulas e não demonstram interesse algum pelo que está sendo explicado. Talvez seja pelo fato de a escola não oferecer recursos didáticos importantes para despertar o interesse dos alunos para, assim, a aula fluir com mais participação entre professor e alunos.

De acordo com as ideias de Bergmann (2002), o ensino da língua inglesa deve ser motivado a partir das habilidades de cada aluno, observando sempre as necessidades emocionais e os limites de concentração de cada um. O inglês é bastante importante não só no processo de ensino-aprendizagem, como também no mundo todo, ou seja, a língua inglesa é imprescindível nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O inglês é a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, a língua da comunicação

com todo o mundo. Além do mais, convivemos cotidianamente com uma série de expressões em inglês, percebendo assim a influência que esta língua exerce sobre a nossa cultura. Sem contar, conforme a pesquisadora Michelon (2003), que no mercado de trabalho o inglês virou atributo essencial para a conquista da maioria das vagas de nível universitário.

Com a globalização, muitos brasileiros têm ido ao exterior para estudos, negócios e férias. Da mesma forma, muitos estrangeiros também têm vindo para o Brasil com as mesmas finalidades. Nessas ocasiões o inglês é a língua mais comum em nossos vínculos comunicacionais. Temos observado que, apesar de haver muitos profissionais com inglês no currículo, a maioria se enquadra entre o nível básico e o intermediário, portanto, ter fluência nessa língua ainda é um diferencial bastante competitivo para conseguir melhores postos de trabalho.

Não existem métodos milagrosos nem escolas excepcionais que o tornarão um “*expert*” em inglês em pouco tempo. Ainda segundo Michelon (2003), na realidade é um estudo longo que dependerá do esforço, da disposição e da vontade de cada um em querer aprender cada vez mais. Nossa orientação é a de utilizar diferentes métodos para estudar outro idioma, como filmes, músicas e livros que sejam de nosso interesse, ou seja, algo de que gostemos e que nos dê prazer em estudar, pois somente a sala de aula, o livro didático e o professor, apesar de extremamente necessários, não são suficientes.

A metodologia de estudo está associada à pesquisa de dados, uma vez que pretendemos identificar, relatar e analisar os métodos de ensino dentro das salas de aulas. Nesta pesquisa utilizamos a leitura de livros e de textos que abordavam o tema, e também de uma pesquisa de campo realizada no 6º ano de uma escola pública do Ensino Fundamental, em que percebemos que os alunos gostam do inglês quando trabalhado de maneira mais motivadora, fazendo-os ter gosto em aprender a língua inglesa. Vimos que quanto mais o professor utiliza métodos inseridos no dia a dia dos seus alunos, bem

como atividades com filmes, músicas, diálogos e dinâmicas variadas, melhores são os resultados obtidos com as aulas de inglês.

A pesquisa em questão teve algumas direções que serviram de base para formatar a investigação, tais como: a) o ensino de inglês não foi aprendido pelos alunos, apesar da aplicação do conteúdo programado para a disciplina; b) os conteúdos passados pelo professor não são de interesse dos alunos; e c) se o aluno sabe identificar o seu lugar e o lugar do outro em um mundo bilíngue e multicultural, refletindo criticamente sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que se refere ao mundo do trabalho.

Desenvolvimento

No percurso da pesquisa observamos que a maioria dos professores da língua inglesa se empenha em motivar seus alunos, todavia, esquece que antes de motivá-los seria interessante ter o cuidado de não desmotivá-los com tarefas descontextualizadas, ou seja, fora de suas realidades. Como bem ressalta Jordão (2004), o professor tem que ser ele mesmo, falar com pessoas reais sobre assuntos reais e despertar os seus alunos para que utilizem a língua-alvo para atingir objetivos reais.

No entanto, a falta de motivação é a principal barreira enfrentada em sala de aula, uma vez que o aluno desmotivado provavelmente não aprenderá e, com isso, a indisciplina tenderá a surgir, como afirma a pesquisadora Michelon (2003, p. 01): “a desmotivação se revela, entre outros fatores, pela falta de interesse, pela falta de atenção, pela não valorização da disciplina, e pelo não envolvimento nas tarefas propostas pelo professor.”

Portanto, foi a partir desse contexto que o interesse para a realização desta pesquisa se originou. Queríamos entender, através da investigação, o desinteresse/desmotivação dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar pesquisada frente ao

aprendizado da língua inglesa que, de modo consequente, dificulta o entendimento dos conteúdos apresentados e dos objetivos traçados pelo professor. Com isso, Falcão (2001, p. 62) define a motivação como “um estado de tensão, uma impulsão interna, que inicia, dirige e mantém o comportamento voltado para um objetivo”, ou seja, nossas condutas são orientadas pelo quanto somos motivados em praticá-las.

O ensino de língua inglesa, assim como as demais disciplinas, necessita de busca constante em proporcionar a motivação intrínseca no aluno a partir de uma motivação extrínseca (ECCHELI, 2008). Motivação extrínseca designa um conjunto de opções ofertadas pelo professor, já a motivação intrínseca refere-se aos planos individuais e pessoais de cada aluno.

Percebemos que para proporcionar uma boa comunicação na aula de inglês, ou de qualquer outra disciplina, é preciso trabalhar a motivação dos alunos para que haja interesses coletivos e individuais na obtenção do melhor aprendizado do conteúdo abordado em sala de aula. Entendemos com Paiva (2007) que atitudes positivas e motivacionais estão relacionadas diretamente com o aprendizado bem sucedido dos alunos.

Compreendemos que motivar os alunos a exercerem sua aprendizagem não é uma tarefa tão fácil, requer uso de metodologias adequadas, recursos didáticos que despertem interesse e, consequentemente, o prazer exercido pelo professor em sala de aula também tem uma enorme influência no comportamento e atitude dos alunos. Concordamos com Lustosa (2018, p. 97) que acredita “na impossibilidade de concretizarmos um bom trabalho, quer seja na área da educação, ou em qualquer outro campo do conhecimento humano, sem uma pitada de prazer, de paixão, de sabedoria e encantamento com o trabalho que realizamos”.

Os professores se empenham apenas em conceder um ensino de qualidade, aprimorado em motivação extrínseca, e se afastam das estratégias de motivação intrínseca, conectadas às necessidades de seus alunos. Inclusive, segundo Paiva (2007), é necessário levar em

consideração que não interessa o quão competente e especializado seja o professor, se lhe faltar habilidade em orientar e administrar suas aulas, sem incentivo, sem despertar em seus alunos o prazer de aprender.

Importa ressaltarmos que embora os alunos sejam motivados a aprender a língua inglesa, é necessário que vivenciem um contexto apropriado e métodos didáticos adequados em sala de aula. E ainda, considerar e respeitar o nível de escolaridade dos alunos, suas preferências, costumes e particularidades individuais.

No entanto, existem várias metodologias de motivação que podem ser simplesmente aplicadas em sala de aula, a exemplo das explanações dos conteúdos de modo claro e consistente, a fim de evitar desperdício de energia e fracassos com os resultados de forma antecipada e, se necessário, repetir tópicos até que os alunos tenham aprendido os conteúdos, antes de inserir outras atividades para não desmotivar os alunos. Porém, se forem introduzidas nas atividades, revisões, trabalhos realizados na classe e jogos, certamente o conteúdo trabalhado em sala de aula será absorvido pelos alunos de forma mais eficaz e eficiente.

Bergman (2003), Mello (2002), Paiva (2007), dentre outros, asseveram a importância de estudar a língua inglesa por vários motivos, tais como: o *status* da língua no mundo contemporâneo e a possibilidade de oferecer aos alunos contato com uma nova cultura a fim de fazê-los compreender a sua e a do outro, para assim agir no mundo sob uma perspectiva crítica. Siqueira (2005) comenta que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea. O autor considera que a língua inglesa atingiu um alto índice de pauta nos desdobramentos de diversos fins sociais, econômicos e culturais.

Vale frisar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) se refere à inclusão da língua inglesa como obrigatoriedade no currículo escolar do Ensino Fundamental. O que pensamos ser importante a inclusão obrigatória do inglês nos currículos escolares já a partir do Ensino Fundamental. Embora nas considerações preliminares já tenhamos feito menção ao papel

educacional da língua estrangeira no currículo do Ensino Fundamental, cabe enfatizarmos aqui esse aspecto. A aprendizagem de uma língua estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, é o documento que deve nortear os currículos das escolas de todo o Brasil. Com isso, o ensino da língua inglesa está organizado por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, distribuídos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), em um crescente grau de complexidade e consolidação das aprendizagens.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), o principal objetivo de se estudar inglês no 6º ano do Ensino Fundamental é possibilitar aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abrir novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o papel do professor no processo de ensino é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para quê do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e se sintam motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar ao processo de aprender.

Com isso os Parâmetros Curriculares esperam dos alunos que

eles possam desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmos e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimentos e no exercício da cidadania. E também espera que os alunos possam se posicionar de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

No entanto, com relação às atividades a serem realizadas, precisam garantir organização e ajuste às reais possibilidades dos alunos, de forma que cada uma não seja nem muito difícil nem demasiado fácil. Os alunos devem realizá-las em uma situação desafiadora.

Conclusão

A motivação nada mais é que o impulso que nos leva a querer produzir algo e exercer os estudos e a profissão com satisfação e com prazer. Estar motivado possibilita que as atividades desenvolvidas sejam mais bem desempenhadas. Nesse caso, a motivação no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa merece destaque, uma vez que a mesma envolve uma série de circunstâncias e dinâmicas que determinam a conduta de uma pessoa. No presente trabalho o propósito foi apresentarmos de maneira simples e compreensiva os objetivos relacionados ao tema de nossa escolha que obtivemos nos estudos e conhecimentos aprendidos no percurso de nossas vivências acadêmicas e, em especial, em nossas trajetórias de vida.

Referências

BERGMANN, Juliana Cristina Faggio **Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador**. Dissertação de Mestrado na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União,

Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 nov. de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 nov. de 2019.

BERNARDO, A. C. **Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber**. Aracaju: UFS, 2007.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista**, n. 38, Curitiba: 2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.edu.br/educar>. Acesso em: 28 nov. 2020.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2001.

JORDÃO, C.M. **A Língua Estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba: 2004.

LUSTOSA, G. Quaresma. **A construção do ser professor**: histórias de vida de formadores de professores da Universidade Federal do Piauí e da Universidade de Coimbra. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018.

MICHELON, Dorildes. A motivação na aprendizagem da língua inglesa. **Revista Língua e Literatura**. URI de Frederico Westphalen/RS, anos IV/V, n. 8/9, 2002/2003. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MELLO, Mariana Gomes Bento de. **Ensino de inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de política pública no município de Rolândia, Paraná. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Estadual de Londrina, 2003.

ORTENZI, I.B.G. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês**. Londrina: EDUEL, 2008

PAIVA, V. L. M. O. A. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB: 2003.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005.

CAPÍTULO – IX

Habilidades da língua inglesa para o Enem

*Silvânia Maria dos Santos
João Filho Marques de Sousa*

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é o maior teste educacional do Brasil como forma de ingresso em uma instituição de Ensino Superior. Nesse processo seletivo tem-se duas opções de língua estrangeira: a língua espanhola e a língua inglesa, sendo que muitos alunos da rede pública de ensino possuem diversas dificuldades para a resolução das questões da língua inglesa no Enem.

Em decorrência dessa realidade, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2020), 60% dos candidatos escolhem espanhol para responder as cinco questões no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Assim, a língua inglesa é preterida em relação à língua espanhola como opção de língua estrangeira. É preciso analisar com maior atenção todas as provas aplicadas no Enem para assim intervir no planejamento escolar da disciplina, com a finalidade de um direcionamento mais efetivo de conhecimentos e preparação para o exame. Como problemáticas, pode-se apresentar os seguintes questionamentos: existe uma discrepância entre o que é ensinado no livro didático com aquilo que é exigido no exame? A desconexão também acontece entre o que é proposto nos conteúdos programáticos estabelecidos nas séries com o que é exigido no exame?

Como hipóteses das problemáticas apresentadas, tem-se: a) o que se exige como conhecimentos e habilidades nas questões do Enem a respeito da língua inglesa não está em alinhamento com o que se

prática nas atividades do livro didático utilizado, e b) a desconexão acontece principalmente em relação aos conteúdos programáticos estabelecidos nas séries pelos estados brasileiros. Em função desses pressupostos, o objetivo geral deste trabalho é a identificação das habilidades da língua inglesa para o Enem, ou seja, quais são as aptidões necessárias para uma exitosa prova de língua inglesa no Enem. Como objetivo específico, apresenta-se: detectar as habilidades, enumerá-las e explicá-las tendo como base de investigação as provas de língua inglesa do Enem dos anos de 2010 a 2019, respectivamente o ano inicial da inserção da língua estrangeira no Enem e o ano em que esta pesquisa teve início, considerado como recorte final dos estudos das questões do exame nacional.

A justificativa para a realização desta pesquisa surgiu a partir da observação das dificuldades de resolução das questões da língua inglesa pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola no estado do Maranhão, e a consequência da opção pela língua espanhola como a língua estrangeira pela maioria dos alunos no decorrer dos anos de 2016, 2017 e 2018, devido a maior “semelhança” com a escrita do português brasileiro.

A pesquisa foi realizada entre os supracitados anos com turmas no universo de 315 (trezentos e quinze) alunos, somando os três terceiros anos nos três anos, sendo que 275 (duzentos e setenta e cinco) se inscreveram para o Enem, e destes apenas 70 (setenta) escolheram a disciplina estrangeira língua inglesa como opção, sempre seguindo o cronograma do livro didático adotado pela escola em referência. E a partir da observação *in loco*, constatou-se a necessidade de alinhar o que era visto no Ensino Médio com o que era exigido no exame para que essa escolha do inglês aumentasse entre os futuros vestibulandos.

Durante o processo de análise das questões dos exames anteriores, adotou-se como metodologia de trabalho as anotações sobre todas as habilidades encontradas e organizadas em uma sequência decrescente daquelas que foram mais frequentes, até as que foram menos frequentes. O mesmo se dando com os gêneros textuais encontrados. Foi realizada

uma análise documental que teve acréscimo de uma fundamentação teórica análoga ao olhar do presente trabalho. A atenção final foi direcionar, contribuindo com sugestões, o ensino e a metodologia da disciplina com foco no Enem.

Fundamentação teórica sobre o Enem

O Enem foi criado em 1998 com o objetivo inicial de apenas avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros das escolas públicas e das escolas particulares. No entanto, desde 2009 o Enem acrescentou outra função: a de selecionar os estudantes para o ingresso nas instituições federais do país. Sendo que foi a partir de 2010 que a língua estrangeira entrou como parte do objeto de avaliação nesse exame, e com isso a disciplina é detentora parcial da responsabilidade de contribuir para a triagem dos futuros universitários.

Segundo o portal Infoenem¹, a prova do Enem sempre foi estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O modelo atual ainda mantém essa característica, agregando às habilidades um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado no Ensino Médio. Dessa forma, a nova proposta iniciada em 2009 não abandona a ideia de questões contextualizadas, que exigem do estudante a aplicação prática do conhecimento, e não somente a mera memorização de informações.

No entanto, pode-se observar que na língua inglesa as questões geralmente apresentam um teor mais específico do que interdisciplinar, haja vista que os tipos de textos mais frequentes são, na verdade, jornalísticos e técnicos, afirmação que está de acordo com a plataforma Approva (2016). Esses textos provavelmente vão exigir mais tradução, além da interpretação. Seguindo essa linha de pensamento, tem-se o

¹Infoenem – Portal mais completo sobre informações relacionadas ao ENEM: <https://infoenem.com.br/>

Guia de Carreira (2019), portal inspirado na revista de mesmo nome, que afirma que a prova de inglês do Enem tem exigido dos candidatos cada vez mais afinidade com o idioma. Isto porque se o estudante desejar ser bem-sucedido nessa prova, atualmente, ele precisará ter um bom nível de vocabulário e uma altíssima capacidade de interpretação.

O professor na sala de aula

O professor do Ensino Médio tem pelo menos uma de duas preocupações: seguir o livro didático ou o conteúdo curricular. E acrescenta-se a isso a preparação para o Enem, se for um profissional engajado com o futuro dos seus alunos. Blanco (2013), que desenvolveu a pesquisa de mestrado “A avaliação da Língua Inglesa no ENEM: efeitos do seu impacto social no contexto escolar”, afirma que o ensino de língua inglesa enfrenta algumas dificuldades como: número reduzido de horas semanais (cerca de cem minutos), falta de valorização da disciplina, crença de que não se aprende inglês na escola regular, profissionais com má formação, dentre outras.

E de acordo com o documento que rege as Orientações Curriculares para o Ensino Médio em Língua Estrangeira (OCEM-LE, 2018), deve-se enfatizar as habilidades de leitura e de escrita por se acreditar que elas agrupam os usos mais imediatos da língua estrangeira pelo educando, atendendo as suas necessidades sociais. Blanco (2013) observa que, naturalmente, não se espera que o professor utilize apenas o livro didático, mas como sugerem as orientações curriculares, o professor deve adaptar o material à realidade dos alunos, de forma que o conteúdo estudado seja coerente com a vida extraescolar do mesmo.

É preciso muito planejamento do professor para atender a tantas exigências que o ensino da língua requer, e infelizmente ainda existe mais uma adversidade que não depende somente do docente: trata-se do momento e da qualidade de tempo em que os seus alunos começaram a ter contato com a língua estrangeira. Isso acontece geralmente a partir da 6ª série em razão de que foi somente em abril de

2017, com a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, de 2017), que o ensino do idioma se tornou obrigatório no país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao lado de Português e Matemática. Assim, a sua oferta pode variar de região para região nas séries anteriores, salvo os casos de alunos de escolas particulares que desde a mais tenra idade iniciam os seus estudos com o inglês.

Com isso acrescenta-se outra problemática: o livro didático a ser trabalhado nas escolas públicas possui um alto nível de conhecimento da língua inglesa, e isso contrasta com o pouco tempo de aprendizado da língua vivenciado por muitos estudantes.

Percebe-se, assim, que o alinhamento do conhecimento escolar com o Enem exige muito trabalho do professor. Não é uma tarefa fácil, mas não é impossível, e um excelente caminho é conhecer o que se espera do estudante no processo seletivo e já construir uma passagem desde que for possível, seja na 5ª série do Ensino Fundamental ou no 1º ano do Ensino Médio. De acordo com Scaramucci (2010), o Enem é um teste com rendimento externo, mas com impactos na sala de aula, com valores subjacentes determinados pelas escolhas feitas. Com isso, subtende-se que a metodologia de ensino dessa língua adotada pelo professor e pela escola determinarão os resultados. O problema é que isso vem de um longo processo da vida estudantil de uma pessoa, mas nunca é tarde para tentar mudar, reavaliar as escolhas e refazer um caminho.

As habilidades

Sobre as habilidades do campo da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, que estão descritas na matriz de referência do Enem no *site* do Inep, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, pode-se encontrar as informações de que a língua estrangeira faz parte da competência da Área 2, com o seguinte objetivo: “Conhecer e usar língua(s) estrangeiras(s) moderna(s) como instrumento de acesso às informações e a outras culturas e grupos sociais”.

Conforme a tabela dessa matriz, que está disponível no portal supracitado, a ordem das habilidades relacionadas à língua estrangeira no Enem são: Habilidade 05 – Associar vocábulos e expressões de um texto em Língua Estrangeira Moderna ao seu tema; Habilidade 06 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; Habilidade 07 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social; e Habilidade 08 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Observa-se que todas elas exigem leitura textual e conhecimento vocabular da língua inglesa. Rodrigues e Tagata (2014) avaliam que o Enem é uma prova voltada à interpretação de textos, cabendo ao professor estipular uma abordagem direcionada para a leitura, de forma a encorajar o aluno a construir o sentido do texto considerando o seu próprio contexto de aprendizagem, e os ambientes pelos quais o aluno já passou ou dos quais faz parte. Blanco (2013) também conclui que a habilidade mais privilegiada na prova de inglês do Enem é a avaliação da leitura. E a autora complementa ressaltando que esta habilidade é bastante enfatizada em importantes documentos, como nas OCEM-LE.

De acordo com Alderson (2000), para avaliar leitura é preciso saber claramente o que é leitura, o que significa ler textos e entendê-los, e isso não é simples. Para o autor, a leitura envolve processo e produto. O processo, nesse sentido, é a própria leitura, que pressupõe a interação entre o texto e o leitor. Faz parte desse processo o olhar para o texto, decifrar seu formato, decidir, significar e relacionar essas partes. No entanto, a leitura vai além disso, pois enquanto lê o leitor pensa sobre o que está lendo, relaciona a outras leituras, ao seu conhecimento prévio, às suas expectativas, ao seu contexto social e histórico.

Segundo Colaço (1998), os leitores devem ser capazes de realizar suas leituras em três níveis: explícito, implícito e metaplícito. Relacionando à prova do Enem, observe-se que esses três níveis exigem diferentes graus

de aprofundamento do leitor para a resolução das questões. No explícito ele vai encontrar as respostas na superfície do texto; no implícito vai exigir prática de inferências, mas para isso precisa uma grande compreensão do texto; e no metaplícito vai exigir um conhecimento do texto e uma reflexão crítica aliadas a inúmeras informações que possam estar relacionadas ao texto, mas estão “fora” dele.

Metodologia

A metodologia deste estudo é uma pesquisa documental, que utilizou quatro tipos de documentos como pontos principais para a investigação: a lista de descritores da língua inglesa das séries finais do Ensino Fundamental, a lista de habilidades da língua inglesa, a lista de conteúdos mais cobrados no Enem e, especialmente, todas as provas do Enem de 2010 até 2019. O estudo abrangeu provas oficiais, dentre as quais uma que foi anulada, aquelas de unidades prisionais e também provas de segundas aplicações. Foram 105 (cento e cinco) questões tomadas como objeto da pesquisa, concentradas nas provas de língua inglesa do Enem. Foram consultados também livros, artigos ou portais com abordagens semelhantes as da pesquisa que ora se propõe, ou com pontos relacionados a ela.

O primeiro passo foi uma análise prévia de cada questão antes de qualquer busca nas listas supracitadas, seguida da observação e da anotação da capacidade que o aluno deve ter em cada uma das questões das 24 (vinte e quatro) provas do exame. Após a fase empírica seguiu-se para um cruzamento das informações anotadas com as três listas estabelecidas. A partir desse momento, começou-se a enumeração das habilidades encontradas com mais frequência, em comparação com as informações de vários *sites* e de textos citados na bibliografia deste artigo no que se refere a exames e às questões da língua inglesa.

A justificativa para a classificação de pesquisa documental tem como base a análise das questões de várias provas. Segundo Severino (2007), no caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos

impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes etc. O autor acrescenta que os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Pode-se observar que nesse tipo de pesquisa o responsável por fazer a análise das informações é o próprio pesquisador, que se caracteriza por atribuir interpretações de natureza subjetiva. Veja-se que seu trabalho vai além de observar e analisar os fatos, como se fez nesta pesquisa, que visou a teorizar o assunto, explicando as habilidades encontradas. A originalidade refere-se à expectativa de que todo discurso científico corresponde a alguma inovação, pelo menos no sentido reconstrutivo, pois Demo (2000, p. 28) afirma que “não é aceito discurso apenas reprodutivo, copiado, já que faz parte da lógica do conhecimento questionador desconstruir o que existe para o reconstruir em outro nível”.

Partindo dessa explicação, entende-se que o trabalho visou a explorar as provas de língua inglesa no Enem para responder ao questionamento do que exatamente é necessário saber fazer, quais habilidades são necessárias para atender e ser bem sucedido na prova dessa língua estrangeira no maior exame seletivo do nosso país.

Análise dos dados

Para melhor compreensão das habilidades mais encontradas é pertinente conhecer os três conceitos de leitura de acordo com Dell’Isola (2005), os quais se assemelham aos de Colaço (1998). O primeiro trata a leitura como “um fenômeno de identificação em que a informação textual deve ser decifrada pelo leitor” (DELL’ISOLA, 2005, p. 63); o segundo afirma que a leitura é um processo seletivo e que durante esse processo o leitor é ativo e responsável pela construção de sentido do texto e, por fim, o terceiro conceito defende a ideia de que “a leitura é um processo interativo em que o leitor seleciona informações, elimina

outras, cria novas relações, adiciona elementos e, finalmente, reconstrói o sentido do texto” (DELL’ISOLA, 2005, p. 63).

Tomando como base essas referências, pode-se identificar que a habilidade mais exigida é a tradução aliada à interpretação do texto, o que remete à terceira concepção ou conceito de leitura. Assim, percebe-se que o Enem determina com mais frequência uma leitura que exige dos candidatos um posicionamento, um julgamento, uma interpretação dos dados. Da análise de 42 (quarente e duas) questões foi constatada a necessidade de compreensão do texto, além de o candidato interpretar textos com informações que variavam entre dados explícitos e implícitos.

Figura 1 – Ranking das principais habilidades



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2020).

Foram encontradas questões em que o aluno precisava traduzir todas as informações sobre o tema para realizar a interpretação. Em contraposição, a segunda habilidade exigia a primeira concepção de leitura: a mera codificação de dados do inglês para o português exigindo uma tradução, que em muitos casos era preciso a tradução integral do texto que dependia do grau de conhecimento lexical do candidato individualmente. E como terceira habilidade, tem-se a tradução com a inferência, de forma mais clara em 15 (quinze) questões, possuindo até mesmo a palavra “inferir” ou “faça a inferência”, no teor da questão. Fato muito comum nos textos que apresentam linguagem figurada

ou sentido humorístico. É uma operação mental a partir de pistas de indícios, de raciocínio lógico-textual.

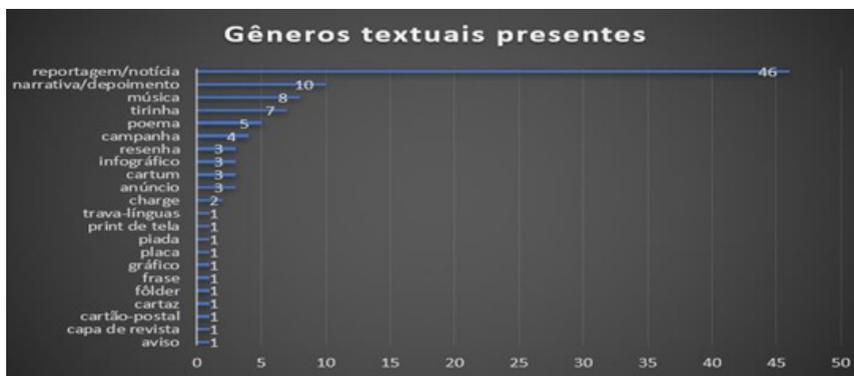
Na quarta posição há em torno de treze questões que sugerem a técnica do *Scanning*, que é a localização da informação para a resposta sem necessitar da total tradução do texto apresentado. Assim, a alternativa certa pode ser descoberta em pontos específicos nos textos.

Em quatro questões pôde-se observar respostas que já se encontravam no início do texto, permitindo a redução de tempo na resolução das questões. Foram verificados casos em que a pergunta induz apenas à leitura de um item, sem precisar da leitura completa do texto. Com isso o aluno poderia seguir para as alternativas na busca das frases que mais se assemelhavam à mensagem do item indicado.

Dentre os diversos gêneros que foram explorados nos exames, no total de 22 (vinte e dois), com a ressalva de que pode ter havido variação de interpretação na hora dessa classificação, foi percebido que dos 105 (cento e cinco) textos, 46 (quarenta e seis) eram de caráter informativo, e inclusive científico, seguindo para a linha de notícia de modo mais específico. Isso demonstra o quanto os alunos devem ter contato com textos dessa natureza em sala de aula, seja sobre temas ligados à saúde, à história ou às personalidades que deixaram legados para a humanidade nos mais diversos campos do conhecimento.

Em seguida aparecem 10 (dez) textos na linha de depoimentos/narrativas, escritos em primeira pessoa do singular. São aqui considerados como excelentes textos para treinar produção textual em língua inglesa em sala de aula. Na sequência estão letras de músicas como o terceiro gênero textual mais frequente, sendo o tipo de texto preferido pelos alunos para a prática de exercícios porque envolve a utilização de recursos audiovisuais. Destaque-se que as letras das músicas presentes nas questões possuem algum ensinamento em seus versos, temas que remetem a problemas sociais.

Figura 2 – Ranking dos gêneros no Enem



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados obtidos na pesquisa (2020).

A seguir vêm as tirinhas, quase em mesmo número que as músicas. Esses gêneros textuais são excelentes recursos para a prática da interpretação apurada, pois oportunizam um olhar para as entrelinhas, para as mensagens ou ironias escondidas. Na mesma linha de interpretação estão os poemas ou estrofes selecionadas de algum poema (05 questões). As campanhas publicitárias também aparecem na prova de língua inglesa 04 (quatro) vezes, consideradas também um excelente exemplar para análise.

A resenha de livros ou filmes apareceu em 03 (três) provas, assim como os infográficos, cartuns e anúncios, gêneros em que o leitor deve ficar atento ao texto e às imagens, da mesma forma que as charges, com 02 (duas) ocorrências. E com apenas uma mostra podem ser relacionados trava-línguas, *print* de tela de computador, piada, placa, gráfico, frase, folder, cartaz, cartão-postal, capa de revista e aviso. Todo gênero textual exige atenção e percepção do candidato para compreender o texto. E assim percebe-se que o aumento da diversidade de textos exige habilidades de interpretação na prova de língua inglesa, uma das razões pelas quais o ensino de inglês para o Enem deve se voltar à construção de uma identidade realmente global do aluno.

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado do

Maranhão (2018, p. 41), estado onde está situada a escola investigada, “as aulas de Língua Inglesa precisam deixar de ser voltadas apenas para regras gramaticais (norma padrão) e serem direcionadas para a vivência do aluno, levando-o às várias possibilidades do uso dessa língua”. É interessante observar esse aspecto porque nenhuma das 105 (cento e cinco) questões exigiu, de forma direta, a habilidade de conhecimento gramatical do aluno. A gramática inglesa só seria exigida indiretamente no momento da tradução do texto ou de trechos dele para codificá-lo, ou seja, no auxílio à tradução, isto porque um dos pontos fundamentais exigidos nas questões era saber o assunto do texto e a sua interpretação dele.

A partir disso notou-se que o planejamento dos professores no Ensino Médio, em especial no terceiro ano, deve ter uma prática constante de contato com textos, com contínua exploração da interpretação. Um texto informativo como a notícia deve ser bem trabalhado, e não ser apenas um ponto de partida para ficar exaustivamente em um assunto gramatical por diversas aulas. Esse é um caminho, na verdade, que precisava ser construído desde o Ensino Fundamental, pelo menos nos anos finais, o que estaria de acordo com a maioria dos tópicos e dos descritores da matriz de referência de língua inglesa para essa fase estudantil.

Segundo as DCE (MARANHÃO, 2014, p. 50 *apud* OCEM-LE, 2018), o objetivo das línguas estrangeiras modernas é desenvolver as competências e habilidades relacionadas à interpretação e à compreensão de textos orais e escritos, com o intuito de preparar o aluno para viver em um mundo em que as fronteiras linguísticas estão cada vez mais tênues. Compreende-se que o Enem na área da língua inglesa realmente cumpre o seu papel com a diversidade de textos e a numerosa presença de questões que exigem interpretação em diferentes níveis.

Assim, nas provas há um crescente número de questões que envolvem interpretação e inferência, que respectivamente se referem a identificar as ideias mencionadas em um determinado conteúdo e

a deduzir sentidos a partir de indícios ou de raciocínios. No entanto, foi detectado que a tradução total ainda é a habilidade principal para resolver as perguntas. Veja-se que apesar da interpretação e da inferência somarem o maior número de questões, exigindo excelentes habilidades de raciocínio do aluno, elas são questões que antecedem o “portão” da tradução para “atravessar”, e se o aluno tiver deficiência neste quesito, ele não conseguirá prosseguir.

Em virtude do que foi mencionado, para melhor preparar os alunos para a boa resolução da prova da língua inglesa no Enem, é necessário uma preparação para o contato com o texto. Dessa forma, a inserção do Inglês Instrumental é uma interessante solução, haja vista que a leitura do texto é a habilidade essencial para o aluno seguir para as próximas fases, como a interpretação, a inferência e a localização no texto que a prova da disciplina exige. Observe-se também que nessa linha de ensino a gramática estaria a serviço da leitura, e não o contrário, o que deixaria os alunos entediados. Essa metodologia ainda vai contribuir bastante para a interpretação e a constante prática da inferência.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs, como objetivo geral, a identificação das habilidades necessárias para uma realização bem-sucedida da prova de língua inglesa para o Enem. Pretendeu-se, assim, detectar as habilidades com a finalidade de explicá-las, tendo como base de pesquisa, principalmente, as provas do Enem de 2010 até 2019.

A partir da análise das provas conclui-se que o Enem exige a compreensão da leitura de textos de língua inglesa como a principal habilidade requisitada, seguida da interpretação de textos, inclusive com inferências. O candidato tem que desvendar tanto a linguagem explícita como a implícita. No entanto, para a interpretação acontecer, é necessário que o aluno compreenda o texto, e isso exige um ótimo conhecimento do vocabulário dessa língua, encontrando nela mais

que uma habilidade. Observa-se também a presença maciça de textos jornalísticos, seguido de uma diversidade de textos, e muitos com linguagens mistas.

Notou-se que as problemáticas foram confirmadas: existe uma discrepância entre o que é ensinado no livro didático com o que é exigido no exame, assim como também há uma desconexão entre o que é proposto nos conteúdos programáticos estabelecidos nas séries, pelos estados. Isso porque ainda existe uma preocupação enorme com o ensino de gramática da língua inglesa nas salas de aulas, mais do que a prática com textos, que são muito mal aproveitados, o que confirma a hipótese de uma desconexão evidente nas escolas públicas. O que se constatou na escola em estudo pode também ser um retrato de muitas outras escolas públicas no estado ou pelo país.

Com isso, chama-se a atenção para o fato de que o professor deve planejar sua metodologia com ênfase no aumento do vocabulário dos alunos, a prática constante de interpretação de textos, em especial os informativos e os que possuem linguagem figurativa, que exercitem a habilidade de compreensão e relação de informações. Como sugestão para o currículo das instituições públicas, em especial, deve-se inserir o Inglês Instrumental no ensino escolar para o melhor preparo dos alunos para o Enem.

Reitera-se que o Enem exige certo domínio léxico da língua inglesa para que o candidato consiga seguir adiante na resolução das questões. E deseja-se que essa seja a língua escolhida como opção de língua estrangeira pela maioria dos alunos.

Referências

ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. Cambridge University press, 2000.

BLANCO, Juliana. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de referência do Enem**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2006. 239 p. vol. 1.

Caderno-de-ingles-23-provas-enem-organizadas. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/68436171/caderno-de-ingles-23-provas-enem-organizadas>. Acesso em: 23 nov. 2019.

COLAÇO, M. **Níveis de processamento de sentido**. Congresso Nacional de Linguagem e Ensino. Pelotas, UCPel, 1998.

COMPETÊNCIA E HABILIDADES. Disponível em: <https://www.infoenem.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O sentido das palavras na interação leitor-texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

INEP. **Gabaritos e provas**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 08 jun. 2020.

INFOGRÁFICO DOS CONTEÚDOS MAIS COBRADOS NO ENEM DE TODOS OS TEMPOS. Disponível em: <http://aprova.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Infografico-Conteudos-mais-cobrados-no-ENEM-de-todos-os-tempos.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2019.

INGLÊS NO ENEM: veja o que cai na prova. Disponível em: <https://www.guiadacarreira.com.br/educacao/enem/ingles-enem>. Acesso em: 04 nov. 2019.

MARANHÃO, Governo do. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: caderno de língua estrangeira moderna. São Luís: 2018. 81p.

RODRIGUES, Ludmila Corrêa Pinto; TAGATA, Willian Mineo. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. do N. et al (Orgs.). **A redação no contexto do Vestibular 2005** – a avaliação em perspectiva. Editora UFRGS: 2005. p. 37-57.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO – X

A importância do lúdico no ensino da língua inglesa: um estudo na turma do 6º ano do Ensino Fundamental em uma unidade escolar do sertão piauiense

*Wesley da Conceição Araújo
Maria Alzenira Melo Plácido*

Introdução

Alguns fatores que podem comprometer a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) estão relacionados à falta de recursos didáticos, ao excesso de alunos em uma sala de aula, à carga horária reduzida das aulas e, muitas vezes, devido à formação precária do próprio professor. Como a solução dessas complicações não está ao alcance do professor, é necessário que ele busque alternativas no planejamento das aulas para tentar diminuir os efeitos dessas dificuldades, pois existem ferramentas educativas para o ensino da língua inglesa. A implementação de atividades lúdicas, por exemplo, deve ser levada em consideração como uma tentativa de sanar algumas das dificuldades existentes no processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta, para cada ano do ensino básico, objetivos que devem ser alcançados nas habilidades de leitura. Esta pesquisa foi realizada com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), devem atingir as seguintes habilidades: formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas; localizar informações específicas em um texto; e conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou *on-line*) para construir repertório lexical.

Entretanto, em muitas salas de aula do ensino básico, sobretudo em escolas públicas, é perceptível que grande parte dos alunos não consegue ler em língua inglesa de forma satisfatória. Ao perceber essa realidade, o presente trabalho foi elaborado com o propósito de criar atividades que abordem conteúdos gramaticais por meio de atividades lúdicas, objetivando conseguir melhores resultados na aprendizagem do vocabulário básico da língua inglesa, promovendo, conseqüentemente, uma melhora na leitura e na compreensão da Língua Estrangeira (LE).

Entende-se que aprender uma nova língua – no caso, a língua inglesa – exige tempo, esforço, organização de pensamento e, principalmente, que o aluno sinta prazer, que queira aprender, que ponha em prática e, a todo o momento, tente lembrar o conteúdo estudado, pois lendo, revisando e reforçando tudo o que aprendeu, ele terá condições de incorporar a nova língua em sua rotina diária. Por isso, entende-se que utilizar o lúdico como temática da língua inglesa despertará no aluno um alto senso de consciência linguística, o que o tornará mais motivado e confiante.

Unir o lúdico, o ensino de inglês e o psicológico afetivo dos alunos facilitará a aquisição da língua a partir de uma aprendizagem mais dinâmica, voltada para as necessidades reais desses alunos. Dessa forma, observando o lúdico, o ensino da língua inglesa e como eles andam de mãos dadas com a afetividade, entende-se que o cognitivo e a pedagogia estão interligados ao afetivo e não podem, em aspecto algum, ser separados, principalmente no que tange à construção do sujeito (PAIN, 1992).

O trabalho utilizado pelo professor com as atividades lúdicas propicia uma reflexão sobre sua prática pedagógica, pois ele passa a exercer um papel de colaborador, propiciando ao aluno uma interação com a língua inglesa, enfatizando a aprendizagem, o desenvolvimento e se apropriando de estratégias conforme as dificuldades forem surgindo.

A motivação, que é aquilo que impulsiona uma pessoa a fazer algo, aquilo que a põe em movimento em direção aos seus objetivos,

também é um dos problemas existentes na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). No contexto da sala de aula, o professor deve representar um colaborador no processo de alteração ou de norteamento das orientações motivacionais dos seus alunos.

A desmotivação geralmente é um fator que também tem que ser levado em conta, pois é obrigação do professor diagnosticar e cuidar para que o aluno não se sinta desmotivado. No entanto, o que se vê na maioria das aulas de língua inglesa e, principalmente, quando os aprendentes são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, é a utilização de técnicas de ensino e métodos ultrapassados sem o fator essencial ao aprendizado na educação do jovem, o lúdico, e professores despreparados, aparentemente sem domínio do idioma ou de técnicas que aproximem esse idioma da realidade da vida do aluno que está em fase de aprendizagem.

Uma aula de língua inglesa, principalmente para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental maior, deve ser, acima de tudo, prazerosa. Não é o dever ou a obrigação que devem ser os objetos centrais, mas sim a diversão, pois o aluno, além de precisar entender a importância que a língua inglesa exerce na sociedade, deve se divertir, afinal, esse ser aprendente é um jovem e o seu mundo é feito de diversão, de brincadeiras. Portanto, introduzir a cada dia, a cada nova aula, novas palavras por meio da ludicidade é a maneira mais prática de se ensinar a língua inglesa e, assim, o aprendizado ocorrerá de forma sadia e prazerosa, levando o aluno a um significativo rendimento.

Os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, já que o lúdico é eminentemente cultural. Por meio da ótica do psicólogo suíço Piaget (1994), nota-se que a concepção dos jogos não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das pessoas, mas um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual.

Metodologia

A metodologia de investigação utilizada foi a pesquisa qualitativa, viabilizada por instrumentos de observação como a aplicação de questionários e de entrevistas com os professores, o que possibilitou analisar os dados e as dificuldades dos alunos em relação à escolha do tipo de aulas e avaliação da disciplina. Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi importante e necessária para a compreensão e a explicação do processo. Conforme o entendimento Ludke e André (1996, p. 45): “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Para a coleta de dados foi feita a aplicação de questionários junto aos professores de língua inglesa e aos alunos da referida unidade escolar, com a perspectiva de observar e analisar o processo de criatividade e de ludicidade existentes nas aulas da língua inglesa. Segundo Gil (2002), o questionário constitui uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados em pesquisas. Uma técnica de investigação que objetiva o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas etc.

Por essa razão, na realização da pesquisa com questionários adotamos a aplicação também de entrevistas, obedecendo, logicamente, às recomendações éticas exigidas em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A técnica da entrevista é um instrumento básico para colheita de dados dentro da abordagem qualitativa. Conforme comentam Ludke e André (1996), há algumas exigências e cuidados que devem ser observados no ato da entrevista. Por exemplo, deve haver muito respeito pelo pesquisado, pelo seu mundo, suas concepções e crenças. Assim, frisam as autoras: “ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador deve desenvolver uma grande capacidade de ouvir e de estimular o fluxo natural de informações” (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 35).

Nesse sentido, a perspectiva metodológica utilizada era a de entender o sentimento dos professores e dos alunos, compreender sua cultura, seus saberes e desejos. Desta forma, segundo Ludke e André (1996), a pesquisa qualitativa ganha força a partir da década de 1970. Foi desenvolvida como um movimento de contraposição à concepção positivista de ciência, cujo foco era fatos ou causas dos fenômenos sociais, devotando poucas considerações pelos estados subjetivos individuais.

Os dados obtidos para a realização da presente pesquisa sucedeu-se através de questionários aplicados a 05 (cinco) alunos e a 03 (três) professores. O que foi perceptível é que quando os professores utilizaram as atividades lúdicas como apoio no ensino da língua inglesa percebeu-se que os alunos se interessaram e sentiram mais prazer em aprender a língua. Observou-se, também, que quando envolvia alguma atividade lúdica na aula, o clima se tornava mais agradável e prazeroso e os educandos se apropriavam mais facilmente dos conhecimentos transmitidos, tornando-se sujeitos ativos durante a aula. O *feedback* que o professor espera dos alunos é parcialmente alcançado porque as atividades lúdicas ajudam os discentes a ter uma melhor absorção do conteúdo e a sanar algumas dificuldades, promovendo melhor aproveitamento e participação ativa nas aulas.

Com isso foi possível perceber, durante a pesquisa, uma grande preocupação por parte dos professores em relação às atividades com jogos e brincadeiras. Os professores entrevistados entendem essas dinâmicas em seu trabalho como fatores enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, eles têm uma compreensão do lúdico como instrumento motivador para a aprendizagem, já que foi possível observar vários tipos de ludicidade, como brincadeiras livres e resgate de brincadeiras populares, a exemplo de: casinha, balança caixão, passa anel, esconde-esconde, jogos, músicas, histórias e dramatizações.

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno da educação básica, pois contribui para o

desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa. Almeida Filho (2009) complementa que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança porque colabora com sua formação pessoal, seu desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de sua autoestima:

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 41).

As atividades lúdicas não trazem uma comunicação específica para que haja um aprendizado da língua inglesa, trata-se de um meio de motivar o aluno e possibilitar sua aprendizagem. O ensino de gramática é importante e beneficia o aprendiz, e o professor precisa encontrar uma maneira de obter possíveis frutos através de suas abordagens. É nesse contexto que o professor pode recorrer às atividades lúdicas, utilizando, por exemplo, jogos de mesa, *quizzes*, imagens, músicas, vídeos de propagandas ou seriados, a fim de despertar o interesse no aluno e favorecer uma aprendizagem significativa. Mas não é só com o lúdico que o aluno vai aprender a língua inglesa, o lúdico é um suporte para uma aprendizagem melhor que, em conjunto com outras estratégias, facilita o processo de aprendizagem.

É necessário uma ressalva quanto à utilização do termo “lúdico” explícito no questionário. A utilização se deu tendo em vista a sua maior difusão no meio educacional como ferramenta de ensino-aprendizagem nos espaços escolares. Conforme Santos (1997), as atividades lúdicas buscam uma forma de planejar atividades que motivem os alunos para a construção do conhecimento conhecida como ludoeducação.

A utilização do lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem no ambiente escolar atualmente já é uma tendência que, segundo Arce (2004), busca uma forma de planejar atividades escolares que motivem os alunos para a construção do conhecimento conhecida como ludoeducação. A predisposição à ludoeducação é fundamentada no pensador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi o primeiro educador a enfatizar a importância do brincar e da atividade lúdica nos espaços das escolas. Segundo a concepção de Kishimoto (1998), Froebel (início do século XIX) foi o primeiro pensador a defender a atividade lúdica no processo do ensino-aprendizagem:

Foi o primeiro educador a enfatizar o brincar, a atividade lúdica, a apreender o significado da família nas relações humanas. Idealizou recursos sistematizados para as crianças se expressarem: blocos de construção que eram utilizados pelas crianças em suas atividades criadoras, papel, papelão, argila e serragem. O desenho e as atividades que envolvem o movimento e os ritmos eram muito importantes. Para a criança se conhecer, o primeiro passo seria chamar a atenção para os membros de seu próprio corpo, para, depois, chegar aos movimentos das partes do corpo. Valorizava, também, a utilização de histórias, mitos, lendas, contos de fadas e fábulas, assim como as excursões e o contato com a natureza. (KISHIMOTO, 1998, p. 83).

Foram necessárias intervenções para que os alunos se lembrassem de jogos e de brincadeiras desenvolvidas nas aulas regulares e, na aula de inglês, foi proposta uma brincadeira na qual os alunos montariam uma pipa e, durante esse tempo, aprenderiam os nomes dos materiais essenciais para montar a pipa na língua inglesa, de modo a valorizar o trabalho confeccionado por eles mesmos. Um dos alunos relatou que gostava de medir o papel para fazer a pipa, confeccionar a rabiola e observar se existia alguma irregularidade nas medidas, evitando, assim, o subir. O fato é que o aluno, ao interagir com os jogos e a

manipulação de materiais concretos, tem a possibilidade de visualizar e abstrair conceitos, desencadeando processos reflexivos desta ação e produzindo aprendizagens significativas.

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções (...), estimulam o planejamento das ações e possibilitam a construção de uma atitude positiva diante dos erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 46).

O lúdico traz inegavelmente contribuições para a aprendizagem dos alunos. Ao observar a contribuição da ludicidade, percebe-se que esta técnica deve ser usada como um recurso pedagógico, pois o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo, integrando várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Portanto, as atividades planejadas, elaboradas e aplicadas no desenvolvimento deste projeto foram de extrema importância na construção de uma aprendizagem sólida, pois ao longo da pesquisa percebeu-se que com as atividades lúdicas houve uma maior aceitabilidade da leitura.

Diante desta constatação é fácil entender com Silveira (1998) que o ensino da Língua Estrangeira (LE), através do lúdico, deve inserir uma perspectiva que vise ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para exercer a cidadania, e proporcione também a sua qualificação para o trabalho. A intenção é resgatar os princípios da educação para a cidadania e o papel formador das línguas estrangeiras em uma sociedade plurilíngue e pluricultural, destacando que elas são um direito de todo o cidadão e o seu ensino, um dever.

Conforme Santos (1999), todos os jogos e as brincadeiras infantis que parecem apenas passatempo, na verdade preparam o terreno para

o aprendizado posterior. No entanto, embora brincar seja natural para a criança, não convém dar liberdade total, assim como é contraditório dirigi-las sempre. Através do conhecimento e da acessibilidade o educador deve dosar teoria e prática de maneira gradual, combinando os estímulos adequados para o tipo de aluno, a clientela de ensino.

Dentre os vários benefícios que o lúdico traz para os educandos e a infinidade de autores que abordam esses aspectos, o lúdico deve ser considerado como parte integrante da vida do ser humano, como uma forma de penetrar no âmbito da realidade. Kishimoto (1998, p. 110) diz que: “Brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, a assumir responsabilidades, aceitar penalidades que lhe são impostas, a dar oportunidades aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.”

Com isso, foi possível constatar que a consciência de utilizar o lúdico como instrumento dinamizador cultural e como papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem decorreu das mudanças encontradas no espaço escolar, não só dentro das salas de aula, mas também nos gestores escolares, que tiveram sua visão ampliada, na formação continuada dos professores, nas quais são abordados temas para discussões em reuniões, e em estudos realizados nas leis que regem a educação.

Considerações finais

A partir dos pressupostos teóricos e das investigações realizadas é possível, então, apresentar as seguintes reflexões: analisando os trabalhos dos professores dentro da atualidade, no que diz respeito à atividade lúdica, acredita-se que a escola se transformou num espaço agradável, prazeroso e motivador, enfim, um novo jeito de aprender e de ensinar. O que antes era trabalhado só na educação infantil, hoje é constante na prática educativa de todo o espaço escolar.

Dos resultados obtidos, viu-se que os jogos e as brincadeiras

infantis, que parecem apenas passatempos, na verdade preparam o terreno para um aprendizado posterior. No entanto, embora brincar seja natural para a criança, não convém dar-lhe liberdade total (quando quer, como quer, onde quer), assim como é contraditório dirigi-la sempre. Educar não é só ensinar a ler, a resolver um problema, a dar forma a um pensamento, também é, principalmente, atender às necessidades do desenvolvimento do aluno, a fim de prover a plena realização de sua personalidade. Através do lúdico o professor mostrará que a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua, ou seja, uma experiência basicamente social, que tem a capacidade de conectar o indivíduo com sua cultura e com um meio social mais amplo. A atividade lúdica prepara para a aprendizagem intelectual e para a relação com o mundo da cultura.

Quando a criança brinca ou pratica atividades lúdicas, ela combina diferentes ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes os mesmos esquemas, porém, modificando a cada repetição de um movimento. Em certos movimentos de sua infância, a criança finge realizar ações como dormir e levar a mão à boca como se estivesse comendo. Esses esquemas simbólicos indicam um esboço de representação ou evocação de uma situação ausente já vivenciada e essa fase marca o início da representação e considera os exercícios motores simples e os símbolos lúdicos da brincadeira simbólica.

Segundo Rizi e Haydt (1998), a partir do momento em que as atividades lúdicas começam na sala de aula, nota-se um progresso que repercute em todo o conjunto do processo da aula. O avanço registrado numa situação logo interfere em outras e em um espaço não muito longo de tempo as diferenças de progresso (quando a criança é trabalhada de maneira lúdica) vão se somando e dando lugar ao prazer da criança acompanhado de muita motivação de estar naquele espaço escolar.

É importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa é fornecer um referencial para que o professor possa compreender a importância das tentativas (desenvolvidas com atividades lúdicas) que conduzam

ao desenvolvimento do raciocínio, aprendendo a respeitar a criança e valorizando cada descoberta que esta venha a fazer em sua vida escolar.

Portanto, cabe ao professor estimular os seus alunos na aprendizagem da Língua Estrangeira (LE), pois é uma possibilidade de aumentar a auto percepção e a atuação deles como seres humanos e cidadãos por meio de processos de ensino-aprendizagem que os envolva na construção de significados e pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. Dessa forma, o método comunicativo parece ser o mais adequado para se ensinar a língua inglesa porque envolve técnicas e abordagens linguísticas contextualizadas e atividades lúdicas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009.

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich. **Cad. Cades**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e de Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FROEBEL, F. **O formador das crianças pequenas**. Série Grandes Pensadores. Nova Escola. São Paulo: Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.

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

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamentos dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Anna Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 1. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIZI, Leonor; HAYDT, Regina. **Atividades lúdicas na educação das crianças**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVEIRA, M. J. Martins da. **O ensino e o lúdico**. Santa Maria: Multiprees, 1998.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Aderson Leite Rodrigues

Graduado em Licenciatura Plena em Letras Inglês/CEAD/UFPI e Pedagogia/UESPI. Especialista em Coordenação Pedagógica (UFPI) e Docência do Ensino Superior (FAP). Supervisor Pedagógico efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí e professor da rede municipal de ensino de Valença do Piauí-PI. Exerce também a função de Professor Formador a Distância do CEAD/UFPI e participa como professor convidado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de especializações em instituições privadas, dentre outras experiências.

Ana Célia dos Santos Costa

Formada em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de Valença do Piauí-PI. Formação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES-SP). Pós-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com Ênfase em História pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí. Possui pós-graduação em Libras pela Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) e em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atualmente é pós-graduanda *lato sensu* em Docência e Tecnologia na Educação pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI).

Cátia Cristina de Rocha Lima

Graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal do Piauí (2021). Atualmente é professora de idiomas no Curso de Conversação em Língua Inglesa de Arraial (CCLIA), ofertado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Arraial-PI. Atuou como docente da Educação Básica nos anos iniciais na Escola Municipal Maria Barbosa, em Arraial-PI. Atuou como monitora do Programa “Mais Educação” na Escola Estadual Silvestre Rocha, em Arraial-PI.

Jéssica Nathalia da Silva Castro Moura

Bacharel em Administração – UFPI. Graduada em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI. Pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar (IESM), em Docência do Ensino Superior (IESM) e em Gestão em Recursos Ambientais no Semiárido (IFPI). Atualmente cursa pós-graduação *lato sensu* em Docência para Educação Profissional e Tecnológica – IFPI. E-mail: jessyka15natty@gmail.com

João Paulo de Andrade

Formado em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de Alegrete do Piauí. Formação em Bacharelado em Administração pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e pós-graduado em Gestão de Recursos Humanos pela FAFIBE/MG. Funcionário público do quadro administrativo da SEDUC/PI desde 2004, lotado na 16ª GRE – Fronteiras-PI. Atualmente ministra aulas de Desenho Geométrico do 6º ao 9º no Colégio Evangélico Aurenívia Ribeiro, escola privada de Fronteiras-PI.

Maria Elimar dos Santos Rodrigues

Formação em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de Valença do Piauí-PI. Curso Técnico em Desenvolvimento Infantil pelo Centro Estadual de Educação Profissional Santo Antônio (CEEPSA). Curso Técnico em Administração pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Especialização em andamento em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação do Piauí (FAEPI).

Maria Jodyléia Lopes Monteiro

Formação em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de São José do Peixe-PI. Formação em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol (EaD) no Campus/Núcleo “Possidônio Queiroz”, em Oeiras-PI. Especialização em Língua Espanhola. Técnica em Informática para Internet Subsequente, pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Piauí. Curso de Inglês Básico pelo PRONATEC. Trabalha atualmente como professora celetista na Escola Estadual Luiz Soares da Silva, ministrando aulas de espanhol.

Nara Maria Alves da Silva

Formada em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de Elesbão Veloso-PI. Cursos realizados em sua jornada como estudante: “Comunicação Escrita”, “Língua Inglesa: Adjectives”, “Língua Inglesa: Basic Review”, “Língua Inglesa: Verbs in the Future”, “Estágio Supervisionado em Tempos de Pandemia: Desafios e Reflexões”, “Língua Portuguesa sem Complicações”, dentre outros. Já vivenciou a experiência profissional como professora de Português no ensino fundamental menor na Unidade Escolar Melquíades José da Silva. Atualmente somente estuda.

Silvânia Maria dos Santos

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras Português (1998) e Licenciatura Plena em Letras Inglês (2021) pela Universidade Federal do Piauí. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Faculdade SEAMA (2006). Tem pós-graduação *lato sensu* em Docência no Ensino Superior (Faculdade Atual, 2005), em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (IBPEX, 2010) e em Língua Inglesa (2014). Leciona desde 1998 e atualmente é professora estadual no Maranhão.

Wesley da Conceição Araújo

Formado em Licenciatura em Letras Inglês pelo CEAD/UFPI, Polo de Valença do Piauí-PI. Trabalha como professor na rede municipal de educação da cidade de Lagoa do Sítio-PI, ministrando aulas nas turmas do 4º e do 5º anos do ensino fundamental na Unidade Escolar Raimundo Melão.

SOBRE OS(AS) ORIENTADORES(AS)

Catarina de Bortoli Munhae dos Santos

Possui Licenciatura Plena e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (São Paulo) e Mestrado em Biotecnologia Ambiental pela mesma Universidade. cursou Doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) na UNESP de Rio Claro, onde desenvolveu seu projeto no grupo de pesquisa do Centro de Estudos de Insetos Sociais (CEIS). Atualmente é Professora Adjunta no curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella. Tem experiência em Zoologia Aplicada, com ênfase nas seguintes áreas: Formigas Urbanas, Agrossistemas e Áreas Conservadas, Pragas Agrícolas e Biologia Molecular.

Edmilsa Santana de Araújo

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É Professora Adjunta I do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, lotada no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Educacional Cristão (IEC). Especialista em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua na área de pesquisa em Formação de Professores, Fundamentos Antropológicos da Educação e Prática de Pesquisa em Educação. É Diretora do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) desde junho de 2019.

Georgina Quaresma Lustosa

Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra-Portugal. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Formação em Biodança pela International Biocentric Foundation (Sistema Roland Toro). Especialização em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Ceará. Especialização em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Ceará. Licenciatura Plena em Filosofia pela UFPI. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Professora Adjunta da UFPI – Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), com atuação nas áreas de Formação de Professores, Práticas Docentes, Filosofia da Educação, Saberes Docentes e Outros Saberes.

João Filho Marques de Sousa

Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Especialista em Educação do Campo (ISEAF). Especialista em Docência do Ensino Superior com Gestão Educacional – Faculdade Metropolitana e Técnico em Infraestrutura Escolar – IFPI. Atualmente coordena a pós-graduação da Faculdade Metropolitana em Teresina-PI. É professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana e Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental da SEMED, no município de Cajazeiras do Piauí.

Josélia Maria da Silva Farias

Doutora em Educação pela UFU/MG, mestra em Educação pela UFPI, especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade São Judas Tadeu, especialista em Avaliação Educacional pela UFPI e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UFPI. Atualmente é professora da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portella, Teresina-PI. É Supervisora de Gestão Educacional –

Fundescola/MEC/PENUDE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, Gestão, Avaliação e Políticas Públicas. Coordena o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e do Curso de Pedagogia, no município de Batalha-PI. Coordena o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Maria Alzenira Melo Plácido

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). Especialização em Literatura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Trabalha na Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) como Professora do Ensino Fundamental e Médio, no Instituto de Educação Superior do Brasil (IESB) como Professora das disciplinas pedagógicas nos cursos de graduação em Pedagogia, História e Letras Português, e pós-graduação nos cursos de Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior e Gestão e Supervisão Escolar. Trabalha no CAPES como Coordenadora de disciplina UAB/UFPI e Orientadora de TCC no Curso de Letras/Inglês EaD/UFPI.

Vanessa Gadelha Saraiva Miranda de Souza

Mestra em Linguística pela UFPI. Pós-graduada em Novas Tecnologias Aplicadas à Educação EaD. Graduada em Letras Português/Inglês pela Unesc e graduada em Letras Libras pela Uninter. Possui experiência profissional como professora efetiva do Estado do Piauí – SEDUC. Atualmente exerce a função de Tutora no Curso de Letras Inglês/CEAD/UFPI e de Coordenadora Adjunta no Curso de Extensão “Teoria e Prática das Habilidades de Língua Inglesa”, no CEAD/UFPI.

PESQUISAR E ESCREVER

PROCESSO TRANSGRESSOR DE DESAFIOS E DESCOBERTAS

“
O LIVRO MAIS PROCURADO POR TODOS OS CURSOS, COM ROTEIRO DE ESCRITA CIENTÍFICA PARA VÁRIOS CONTEXTOS DE PESQUISA.

Fundamentos à prática de revisão de textos propõe pensar o papel do revisor dentro da complexidade dessa atividade profissional. Trata-se do resultado de estudos que ultrapassam a visão naturalizada de que o revisor corrige, principalmente, a gramática do texto, e percorre os muitos caminhos que uma produção textual exige ao ser revisada.

Para isso, utiliza-se de obras relacionadas a esse conhecimento, bem como de teorias linguísticas aplicáveis à revisão e nos faz refletir sobre as mudanças ocorridas na prática da profissão ao longo dos anos, a necessidade de pesquisa e de saberes exigidos por ela e os instrumentos de trabalho importantes ao revisor.

Esta obra vem preencher uma grande lacuna no cenário da revisão de textos no que tange a publicações, trazendo esclarecimentos aos iniciantes, servindo de apoio a profissionais e professores da área e contribuindo ao desenvolvimento de um olhar coerente e responsável sobre o ofício.

NONON NONON N NONONONO

”

