

Ilauanna Teles Silva
Davi Alves Oliveira
Organizadores

FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Volume II
Relatos de Experiências

Bordô-Grená

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA - VOLUME II: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**

Comissão Editorial

Ma. Gislene Alves da Silva

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Ma. Silvana Nascimento Lianda

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB)

M. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE)

M. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA)

Dr. Washington Drummond (UNEB)

**Ilaiana Teles Silva
Davi Alves Oliveira
Organizadores**

**FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA - VOLUME II: RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**


Bordô-Cyrenia
Editora
Alagoinhas
2019

© 2019 by Editora Bordô-Grená

Organização do volume – Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa - Volume II: relatos de experiências:

Ilaucanna Teles Silva e Davi Alves Oliveira

Projeto gráfico: Gislene Alves da Silva

Editoração e revisão: Editora Bordô-Grená

Capa: Davi Alves Oliveira

Editora Bordô-Grená

E-mail: bordogrena@editorabordogrena.com

E-mail para orçamentos: orçamento@editorabordogrena.com

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

F981 Fundamentos e práticas no ensino de língua inglesa :
volume II : relatos de experiências [recurso
eletrônico] / org. Ilaucanna Teles Silva e Davi Alves
Oliveira. — Alagoínhas : Bordô-Grená, 2019.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-80422-00-5

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

CDD 428.24

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

Todo o direito dessa edição reservado à Editora Bordô-Grená

SUMÁRIO

Apresentação <i>Ilauanna Teles Silva e Davi Alves Oliveira</i>	8
Precisamos falar sobre ensinar língua inglesa para adolescentes: reflexões para professores <i>Fernando Silvério de Lima</i>	13
Considerações sobre bilinguismo e idade na aprendizagem do inglês enquanto língua estrangeira <i>Alessandra Vilas Bôas Leão e Davi Alves Oliveira</i>	29
Pertencimento à língua: o ensino de Língua Inglesa de forma atrativa no PIBID <i>Valter Miguel de Sousa Oliveira e Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes</i>	41
Abordagem intercultural no ensino de Língua Inglesa: uma experiência de atuação do PIBID no Ensino Fundamental em Jacobina - BA <i>Eliaquim Souza Silva e Davi Alves Oliveira</i>	51
Uma perspectiva de inov[ação] no ensino de inglês na escola pública através da série americana <i>Once upon a time</i> <i>Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes</i>	62
Práticas de escrita em Língua Inglesa: reflexões do estágio curricular supervisionado <i>Matheus Lima da Silva e Gracielia Novaes da Penha</i>	75
A língua como instrumento de inclusão social: experiências do ensino de Língua Inglesa em espaço não formal <i>Gracielia Novaes da Penha e Roberto Rodrigues Bueno</i>	87
<i>Folklore and legends</i> : o ensino de Língua Inglesa na EJA através de um projeto cultural <i>Ilauanna Teles Silva e Verena Mendes Teles</i>	101
<i>Do you like TV series?</i> - projetos pedagógicos como metodologia de ensino na educação superior <i>Livia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi</i>	110
Ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB) <i>Davi Alves Oliveira</i>	125

APRESENTAÇÃO

Este é o volume dois do livro *Fundamentos e práticas no ensino de Língua Inglesa*, dessa vez, pautado em relatos de experiência. Vale destacar que tanto esse volume quanto o primeiro foram resultados de discussões iniciais do Grupo de Estudos Formação em Linguagem e Ensino (FALE) vinculado ao Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA, UNEB), após a necessidade da divulgação de pesquisas da área. Assim, surgiu a proposta de uma chamada temática em Metodologias, abordagens e novas práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa, por meio da Editora Bordô Grená, que reuniu artigos acadêmicos de abordagens teóricas e metodológicas escritos por graduandos (acompanhados de orientadores), mestrandos, mestres e doutores, professores da educação básica e do ensino superior. Todos pesquisadores responsáveis que buscam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e contribuir com formação de todos os profissionais da área. É importante ressaltar que este volume está dividido em duas partes. A Parte I, conta com dois capítulos de considerações teóricas, enquanto a Parte II traz oito capítulos resultados de relatos de experiência.

A discussão aberta no capítulo um é através do texto *Precisamos falar sobre ensinar língua inglesa para adolescentes: reflexões para professores*, de Fernando Silvério de Lima. Neste Capítulo 1, o autor discute a questão da adolescência a partir da Psicologia em diálogo com a Linguística Aplicada. A discussão parte do conceito de adolescência de uma perspectiva histórico-cultural. Assim, a ideia de mudança é considerada para abordar as características e traços dessa fase específica. O texto considera como essas especificidades se relacionam aos desafios que os professores encontram diariamente, e sobre este aspecto, uma revisão de estudos brasileiros em salas de aula de inglês como língua estrangeira é apresentada para ilustrar os desafios mais comuns que podem fomentar estratégias para a sala de aula.

O Capítulo 2 traz o texto de Alessandra Vilas Bôas Leão e Davi Alves Oliveira, intitulado *Considerações sobre bilinguismo e*

idade na aprendizagem de inglês enquanto língua estrangeira, e reflete o Inglês como língua estrangeira e as influências que o fator idade exerce em seu aprendizado, além de discutir a importância em aprender o idioma no Brasil, tal qual a relevância que a idade estabelece neste processo. Para tanto, os autores discorrem sobre o bilinguismo e possíveis dificuldades em sua conceptualização assim como o período determinado pelas diretrizes de ensino para o início da disciplina nas escolas.

Iniciando a Parte II, Valter Miguel de Sousa Oliveira e Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes, no Capítulo 3, intitulado de *Pertencimento a língua: o ensino de Língua Inglesa de forma atrativa no PIBID*, apresentam o resultado de algumas abordagens realizadas pelos discentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães de Jacobina (Bahia), com o objetivo de desenvolver habilidades e partilhar de conhecimentos sobre a Língua Inglesa, reforçando que ensinar vai além de estruturas gramaticais, e longas listas de vocabulários soltos, e, assim, destacando a importância do PIBID na vida acadêmica do graduando.

Dando sequência às discussões sobre o PIBID, no Capítulo 4 é exposto o texto *Abordagem intercultural no ensino de língua inglesa: uma experiência de atuação do PIBID no ensino fundamental em Jacobina – BA*. Nele, Eliaquim Souza Silva e Davi Alves Oliveira discutem a abordagem intercultural do ensino de inglês através do relato de uma experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola municipal em Jacobina - BA. A experiência consistiu na aplicação de dois projetos que se mostraram eficientes no trabalho com cultura em uma perspectiva intercultural, sendo o primeiro projeto voltado para a produção de Scrapbooks e o segundo para a temática do Halloween. Os autores tratam de questões relacionadas ao ensino de língua inglesa, à concepção de cultura, à abordagem intercultural e ao PIBID.

Em *Uma perspectiva de inov[ação] no ensino de inglês na escola pública através da série americana Once Upon a Time*, que compõe o Capítulo 5, Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes reflete sobre as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras do ensino de inglês na escola pública, na modalidade do ensino médio. Em função disso, a autora parte de um relato de experiência acerca dos desdobramentos de um projeto voltado para a ressignificação do ensino de Língua Inglesa, por meio de um projeto desenvolvido no Colégio Modelo, em Jacobina, Bahia, a partir de uma proposta com o fito experimental de promover o estudo de releituras de contos de fadas e histórias infantis, com base na primeira temporada da série americana *Once Upon a Time* (Era uma vez).

O Capítulo 6, *Práticas de escrita em língua inglesa: reflexões do estágio curricular supervisionado*, por Matheus Lima da Silva e Gracielia Novaes da Penha, discorre sobre a experiência de estágio, ocorrido durante a terceira unidade (período que corresponde de setembro à novembro de 2018) do ano letivo, no decurso do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado III, que teve como lócus da pesquisa a Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, localizada na cidade de Jacobina, no estado da Bahia, com os alunos do 8º (oitavo) ano do turno matutino, do ensino fundamental II, em que se promoveu tanto a escrita quanto a leitura e compreensão dos gêneros textuais *resumo* e *resenha* em Língua Inglesa, explorando aspectos gramaticais próprios e particulares dessa língua.

Escrito por Gracielia Novaes da Penha e Roberto Rodrigues Bueno, o texto *A língua como instrumento de inclusão social: experiências do ensino de língua inglesa em espaço não formal* compõe o Capítulo 7, trazendo uma reflexão sobre o ensino do inglês como instrumento de inclusão social através do desenvolvimento do projeto de extensão, *Vivências do Ensino de Língua Inglesa em espaço não formal: Casa de Rebeca - Yes, these children can!*. A Casa de Rebeca é uma instituição não governamental que atende crianças e adolescentes em idade escolar. A partir deste projeto de extensão vinculado ao Colegiado de Língua Inglesa, do Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, as estratégias utilizadas foram

elaboradas sob o ponto de vista sociointeracionista e perspectiva dialógica da linguagem.

O capítulo seguinte, Capítulo 8, apresenta o texto *Folklore and legends: o ensino de língua inglesa na EJA através de um projeto cultural*, por Ilauanna Teles Silva e Verena Mendes Teles, em que as autoras relatam a experiência acerca do projeto cultural *Folklore and Legends*, desenvolvido no componente de Língua Inglesa, no Colégio Estadual Coronel Dias Coelho, em Morro do Chapéu, Bahia, e teve como público alvo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a nível de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), mais especificamente os Eixos IV (5º e 6º ano EF), V (7º e 8º ano EF) e VI (1º e 2º ano EM), visto que o uso de projetos são estimulantes no envolvimento de alunos e professores, possibilitando-os resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, vinculada a valorização do idoso por meio das narrativas orais na transmissão de histórias, e transmissões culturais como um todo.

No penúltimo capítulo, Capítulo 9, *Do you like TV series? - Projetos pedagógicos como metodologia de ensino da educação superior*, Lívia Pretto Mottin e Makeli Aldrovandi apresentam um projeto de Inglês como língua adicional desenvolvido uma disciplina do Ensino Superior. A partir da perspectiva de aprendizagem por projetos, e considerando a necessidade de um ensino significativo, as autoras desenvolveram o projeto *Do you like TV series?* cujo produto final foi a escrita de uma resenha crítica. As autoras destacam que os projetos de trabalho podem promover o envolvimento dos estudantes em todas as tarefas, além de oferecer-lhes uma gama de conhecimentos e habilidades tão importantes quanto os conhecimentos linguísticos comumente desenvolvidos em salas de aula de língua inglesa.

Este volume é encerrado com Davi Alves Oliveira e seu texto *Ensino-aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira baseado em corpus: experiência com alunos/as do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (UNEB)*, Capítulo 10, em que o autor reporta uma experiência de ensino-

aprendizagem de vocabulário de língua inglesa baseado em corpus com alunos do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED, UNEB) que tinham por objetivo serem aprovados em uma prova de proficiência leitora em língua estrangeira. A experiência ocorreu na forma de um curso com duração de seis meses, tendo foco na leitura. Verificou-se que o ensino de vocabulário com base em corpus pode possibilitar o desenvolvimento da leitura em língua inglesa em um curto período de tempo.

Os textos reunidos nesse volume são resultados de pesquisas e práticas de pesquisadores interessados na melhoria da educação. Diante disso, espera-se que por meio deles, professores, alunos e outros profissionais da área, reflitam, problematizem e colaborem com a inovação de suas práticas de ensino e com o progresso do ensino e aprendizagem em língua inglesa na educação básica e superior. Que seus pensamentos críticos sejam aperfeiçoados, e que todos tenham uma ótima leitura!

Iluanna Teles Silva e Davi Alves Oliveira

PRECISAMOS FALAR SOBRE ENSINAR LÍNGUA INGLESA PARA ADOLESCENTES: REFLEXÕES PARA PROFESSORES

Fernando Silvério de Lima¹

INTRODUÇÃO

“[...] Quando criança, e depois adolescente, fui precoce em muitas coisas. Em sentir um ambiente, por exemplo, em apreender a atmosfera íntima de uma pessoa”. (Clarice Lispector, *A descoberta do mundo*, 1984)

Dados da Fundação Abrinq (2016) indicam que 30,2% da população brasileira é composta por crianças e adolescentes. Esse índice representa aproximadamente 61,4 milhões de pessoas que frequentam diferentes salas de aula em todo território nacional. Ainda que estes representem o público alvo da escola brasileira, é evidente a lacuna de propostas pedagógicas pensadas a partir das especificidades da infância e da adolescência, especialmente no tocante ao ensino de línguas (BASSO, 2008; BASSO; LIMA, 2010; LIMA, 2012). Ainda que nas últimas décadas novos estudos emergiram considerando essa temática (BASSO, 2008; BARCELOS; LIMA; FERREIRA, 2014; HAGEMEYER, 2008; LIMA, 2012; ZOLNIER, 2007), mais pesquisas são necessárias.

Com intuito de contribuir para este debate necessário, as reflexões ao longo deste texto buscam propor um diálogo entre Psicologia (ARNETT, 1999, 2006; BANDURA, 2006; HALL, 1904; VYGOTSKY, 1994, 1998; ZARRET; ECCLES, 2006; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006) e Linguística Aplicada sobre adolescência e ensino de línguas (MACOWSKI, 1993; UR, 1999). Inicialmente, proponho uma breve trajetória dos estudos psicológicos

¹ Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Endereço eletrônico: limafsl@hotmail.com <http://lattes.cnpq.br/5547417672168272>.

(clássicos, histórico-culturais e contemporâneos), bem como seu legado em conceituar o que se entende contemporaneamente por *adolescência*. Os traços característicos desta fase são discutidos tendo em vista as diferentes relações sociais e atividades que os adolescentes se engajam, para então abordar uma em especial: a aprendizagem de uma nova língua na perspectiva de alunos e professores. Uma vez que tais conceitos basilares são retomados, apresento ao leitor algumas pesquisas recentes em Linguística Aplicada que propõem um diálogo com a Psicologia de forma a pensar em alternativas para lidar com as diferentes formas de (inter)agir do aluno adolescente. Por fim, considero as implicações das pesquisas apresentadas para propor o direcionamento de pesquisas futuras no campo de formação de professores de línguas no escopo da Linguística Aplicada brasileira.

PRECISAMOS FALAR SOBRE ADOLESCÊNCIA

Em sua etimologia, adolescência é formada a partir do prefixo *ad*, que significa *para* e *alescere* que indica *aumento*, *crescimento*. A ideia de continuidade e movimento é inerente ao processo do desenvolvimento humano caracterizado pela puberdade, conforme asseverado por autores em diferentes áreas do conhecimento (ARNETT, 1999, 2006; BANDURA, 2006; MACOWSKI, 1993; PAJARES, 2006; PAUS, 2005; SCHUNK; MEECE, 2006; STEINBERG, 2005; ZARRET; ECCLES, 2006; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

Partindo dos estudos pioneiros de G. Stanley Hall (1904) que caracterizou adolescência enquanto uma fase marcada por conflitos e mudanças de comportamento, as particularidades que envolvem este processo foram amplamente estudadas em campos como a Psicologia, a Educação e a Linguística. Todavia, de acordo com Arnett (1999, 2006), apesar do inegável legado sobre as particularidades dessa fase intermediária entre infância e vida adulta apontado por Hall (1904), tomar a adolescência como um período puramente conflituoso é, além de prescritivo, bastante generalizante.

Apesar da aceitação de que o conflito é possível, ele não acontece com todos da mesma maneira (ARNETT, 2006).

Neste trabalho, o conceito norteador de adolescência toma como base as obras do psicólogo soviético L. S. Vygotsky (1994, 1998). Ainda que seus experimentos sobre desenvolvimento infantil são mais conhecidos, vários de seus trabalhos sobre as relações entre cognição (atividade mental) e cultura (construtos histórico-culturais) consideraram a fase entre infância e vida adulta comumente chamada de *idade de transição*. Para Vygotsky (1998, p. 195), esta fase pode ser concebida como “a idade do desenvolvimento cultural e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, dito de outra forma, de saltos qualitativos em funções como memória, atenção, percepção, dentre outros exemplos. Outro fator a ser destacado é que, desde a década de 1930, Vygotsky considerava o papel das mudanças cognitivas da atividade mental adolescente, enfatizando que elas deveriam ser entendidas como formas avançadas e diferentes daquelas tipicamente infantis. Contemporaneamente, pesquisadores da Psicologia Cognitiva corroboraram este pressuposto, uma vez que processo de amadurecimento da cognição adolescente avança nesta idade, ainda que sua complexidade não tenha sido completamente compreendida (PAUS, 2005; STEINBERG, 2005).

Ainda que exista uma grande ênfase na mudança biológica do adolescente como as transformações fisiológicas em seu corpo, não se pode negar ainda as mudanças culturais deste período. Desta forma, adolescência pode ser concebida a partir da relação entre maturação biológica e vida social, o que faz dessa fase tanto dinâmica quanto complexa. O traço de transição que marca a adolescência sinaliza o caminho de preparo para a vida adulta, ou como sugere Zimmerman e Cleary (2006), a distância entre a *dependência infantil* e a *independência adulta*. Juntamente com o nascimento, a puberdade é considerada uma das maiores fases de transformação da vida humana, tendo em vista o ritmo e o impacto de todas essas mudanças. Além disso, é a idade em que a sociedade em geral (pais e professores) passa a ter novas expectativas sobre as capacidades e responsabilidade dos jovens.

Outras mudanças deste período incluem o maior refinamento do pensamento criativo e da imaginação. De acordo com Vygotsky (1994), a fantasia (imaginação) torna-se parte de uma atividade intelectualizada. Diferente da criança que confia principalmente em sua relação concreta com o mundo (aquilo que pode ser tocado), o adolescente se vê no mundo das ideias e do devaneio, algo que em situações mais formais como a aprendizagem escolar pode ser interpretado ou até mesmo relacionado com falta de atenção e apatia.

A dinâmica dessas mudanças revela tanto o potencial quanto as limitações que os adolescentes vivenciam na puberdade. Tomando a escola como um contexto para ilustração, é necessário ter em mente que os novos conteúdos e as novas disciplinas escolares avançam em grau de complexidade a partir da expectativa de que a nova idade eleva o potencial de aprender (e que como aqui foi discutido, se revela por maior criatividade e imaginação). O desempenho acadêmico torna-se um norteador importante, mas ocasionalmente ele esbarra em uma intensa contradição: a idade de grande potencial é vista por professores e pais como idade de apatia, desinteresse e rebeldia. Não se trata, no entanto, de reproduzir estereótipos, mas é comum que os mesmos sujeitos que demonstram grandes chances de tornarem-se adultos produtivos e bem-sucedidos, vivenciam a sala de aula das formas mais diversas, oscilando desde a desmotivação até mesmo total descaso com a aprendizagem, o processo educativo e as pessoas com quem interagem diariamente.

Nessa perspectiva, de acordo com Bandura (2006), a adolescência representa a transição entre papéis *sociais* e *educacionais* e isso se relaciona com a motivação e aprendizagem dos jovens. Ao mesmo tempo em que buscam balancear as novidades da nova fase, eles tentam encontrar seu lugar na sociedade e na escola são incentivados a pensar no futuro e em suas carreiras. Esse aumento de expectativas e as pressões que envolvem o púbere nem sempre fomentam as relações mais harmoniosas dos adolescentes com seus pais e professores, ainda que estes adultos prezem sempre pelo bem estar dos mais jovens. Zimmerman e Cleary (2006) explicam que essas mudanças sociais fazem com que o adolescente não se perceba mais como criança, e em contextos como os da

escola, as exigências aumentam proporcionalmente. É ainda neste contexto que as principais relações sociais se estabelecem (SCHUNK; MEECE, 2006). Os adolescentes buscam se relacionar em grupos menores e a partir de laços de afinidade, de pertencimento, dentre outros. Dessa forma, os colegas “assumem grande parte da função de socialização anteriormente conduzida pelos pais” (SCHUNK; MEECE, 2006, p. 75). É o momento de se relacionar menos com aqueles que impõem os limites (pais) e estabelecer relações com aqueles que oferecem mais liberdades (os colegas e amigos).

Esse conglomerado de mudanças desempenha um papel decisivo nos interesses e na aprendizagem desses alunos, dependendo da forma como se sentem e se relacionam com as salas de aula que frequentam. A descoberta de seu lugar no futuro mundo adulto é influenciada ainda pelas relações sociais deste período, uma vez que ao buscar uma direção, muitos adolescentes descobrem a si mesmos em relação aos outros.

No contexto do desempenho acadêmico do adolescente e sua relação com o contexto escola, Pajares (2006) ressalta o papel da pesquisa de crenças. Tanto presente em campos como Educação, Psicologia e Linguística Aplicada, a pesquisa de crenças busca compreender como as pessoas constroem significados para representar facetas da experiência humana e interpretar o mundo a sua volta. O que os adolescentes pensam sobre si mesmos e sobre a própria capacidade de ter sucesso são essenciais para a maneira como eles orientam suas próprias ações e suas escolhas. Para Bandura (2006, p. 10) uma das questões centrais para focalizar o potencial do adolescente na aprendizagem é o comprometimento com objetivos e atividades que ofereçam um senso de realização pessoal, caso contrário, acabam respondendo de forma “desmotivada, entediada, ou cínica”.

Frente a esse desafio de orientar os adolescentes para propósitos necessários, a indisciplina escolar tem se revelado um problema constante. Uma turma indisciplinada poderia ser compreendida, de acordo com Ur (1999), como aquela que destoa de

um contrato firmado entre alunos e professores das condições básicas para aprender. Tais características desejadas incluem: aprendizagem constante, domínio de sala por parte do professor, cooperação entre alunos, objetivos cumpridos e estabelecimento do papel crucial do professor ao longo do processo. Vários estudos mostraram que o modelo de Ur (1999), ainda que idealizado, é bastante distante do que professores vivenciam de fato em diferentes salas de aula (BARCELOS; LIMA; FERREIRA, 2014; BASSO, 2008; LIMA, 2012; MACOWSKI, 1993).

Em face de tais desafios, buscar o envolvimento do aluno adolescente com a própria aprendizagem tem sido uma das alternativas para lidar com os desafios aqui citados. Ao longo desta seção, a adolescência foi apresentada como uma etapa marcada pela transição de natureza complexa e até mesmo contraditória. Ao mesmo tempo em que o aluno adolescente apresenta potencial criativo elevado, o que tem sido vivenciado em diferentes salas de aula acaba sendo o oposto. Tendo definido uma compreensão inicial sobre o período da adolescência para o professor que lida com estes diferentes alunos constantemente, o próximo é buscar estudos que ilustrem maiores detalhes deste cenário. Portanto, a próxima seção considerará estudos com foco na experiência de professores de inglês na sala de aula.

PRECISAMOS FALAR SOBRE A SALA DE AULA: PESQUISAS SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS PARA ADOLESCENTES

Anteriormente busquei delimitar alguns pressupostos basilares sobre a adolescência para tentar compreender os diferentes traços que se revelam nas interações com esses alunos em diferentes salas de aula. Ainda que este não seja um mapeamento pormenorizado, o intuito de discutir alguns estudos se concretiza na tentativa de ilustrar como alguns linguistas aplicados estabeleceram um diálogo com estudos sobre adolescência para compreender desafios comuns para ensinar uma nova língua durante esta idade, sugerindo a necessidade de mais estudos sobre este tema. Observe a tabela a seguir.

Tabela 1. Estudos sobre ensino de inglês para adolescentes

Estudo	Formato	Tópico de interesse
Macowski (1993)	Dissertação de Mestrado	Interação professor e aluno adolescente de escolas públicas e privadas
Zolnier (2007)	Dissertação de Mestrado	Crenças e motivação de alunos de escola pública
Hagemeyer (2008)	Capítulo de livro	Motivação e leitura em língua inglesa de alunos adolescentes
Basso (2008)	Capítulo de livro	Estratégias e caracterizações das interações entre professor e alunos adolescentes
Basso e Lima (2010)	Artigo em periódico	Crenças e colaboração entre pares de adolescentes de escola pública
Lima (2012)	Dissertação de Mestrado	Mudança de crenças de alunos adolescentes de escola pública sobre aprender inglês.
Barcelos, Lima e Ferreira (2014)	Capítulo de livro	Indisciplina na aula de inglês em uma turma de adolescentes de escola pública

Macowski (1993) observou a construção das interações entre alunos e professores no contexto público e privado do estado do Paraná e o tipo de envolvimento que se estabelece durante a aula. Seu estudo apontou a existência de uma incongruência nas interações que se estabeleceu a partir de “estratégias afetivas” (MACOWSKI, 1993, p. 108) dos alunos. Dito de outra forma, este conceito identifica as ações dos alunos como evitar se expor durante a aula ao tentar falar inglês ou até mesmo a apatia ou desinteresse em relação ao que era proposto durante as aulas. Ainda de acordo com a autora,

conflitos mais severos se revelam como indisciplina, sendo este um dos fenômenos que mais consome o tempo da aula de inglês.

Zolnier (2007) realizou um estudo de natureza etnográfica sobre a relação entre crenças de alunos de escola pública do estado de Minas Gerais e a motivação para aprender inglês tendo em vista também as crenças da professora. Os adolescentes eram estudantes de turmas de quinto, sexto e nono ano do fundamental (na nomenclatura contemporânea). O estudo apontou a similaridade de crenças entre os alunos de sexto ano e da professora e como tal fator se relaciona com a qualidade das interações entre professores e alunos, neste caso raras situações de conflito. Corroborando estudos anteriores em Psicologia (ARNETT, 1999; PAJARES, 2006) sobre os interesses do adolescente no contexto escolar, a pesquisadora observou nos estudantes do nono ano uma declínio na motivação para aprender inglês e ao mesmo tempo um desencontro entre as crenças dos alunos e da professora. Desta forma, quatro fatores se revelam essenciais para compreender as diferenças entre turmas de adolescentes: as crenças dos sujeitos envolvidos no processo, as expectativas, a motivação e os conflitos (indisciplina). O equilíbrio entre tais variáveis pode revelar desde histórias de sucesso até casos de declínio motivacional que comprometem o ensino e a aprendizagem.

Rocha e Basso (2008) editaram uma coletânea com pesquisadores brasileiros que estudaram o processo de ensino-aprendizagem de inglês em diferentes fases da vida. Apenas dois capítulos abordaram a questão da adolescência, ainda que este seja o principal público alvo dos professores de inglês atuantes no nível fundamental e médio. Hagemeyer (2008) considerou, assim como Zolnier (2007) o papel da motivação do aluno, mas voltada para o processo de leitura de textos em inglês. Seu estudo com alunos adolescentes do sul do Brasil revelou que o processo de leitura se constitui como um fenômeno multifacetado, uma vez que os adolescentes são influenciados por fatores internos e inerentes da idade (interesses pessoais, desejo de pertencimento a um grupo) bem como externos (a presença do professor e o tipo de atividades que são propostas em sala de aula).

Basso (2008), por sua vez, problematizou sobre a lacuna de estudos com foco em questões particulares da adolescência e como a compreensão destes traços pode auxiliar professores nos desafios encontrados em diferentes contextos. Sua caracterização de adolescência perpassa aspectos cognitivos, sociais e afetivos em constante transformação. Em face da constante mudança, até mesmo as relações sociais são afetadas. O adolescente busca o pertencimento a um grupo de semelhantes e entra em conflito com adultos como pais e professores. A autora sugere que a principal estratégia necessária ao professor de inglês é a persistência para lidar com as contradições da idade: apesar do alto potencial criativo para aprender, tais oportunidades se esgotam entre apatia, desinteresse e indisciplina. Perceber esta contradição é inclusive um caminho para que o aluno reorganize sua experiência escolar indisciplinada. O desafio, no entanto, é que essa tomada de consciência pode ser alcançada pelo diálogo com o aluno adolescente e não apenas pela repreensão típica do comportamento indesejado (a partir de uma bronca, de elevação do tom de voz, dentre outros).

Em um contexto de escola pública do Paraná, Basso e Lima (2010) sugeriram o uso de atividades colaborativas em pares como alternativa de engajar alunos adolescentes desinteressados, como os estudos anteriores têm revelado. A partir de atividades orais em duplas, os autores constataram que mudanças na rotina escolar despertam o interesse dos alunos, mas que este é um processo lento, visto que as atividades iniciais foram prejudicadas tanto pelo aparente desinteresse com aula, bem como a dificuldade e a falta de familiaridade de praticar a oralidade naquele contexto. Nessa perspectiva, o adolescente toma o professor como a principal referência e fonte de uso da língua inglesa. Todavia, durante as atividades, os adolescentes buscavam auxílio entre si, mas apenas entre os colegas mais próximos, com quem possuíam maior afinidade. Os resultados corroboram o argumento de Basso (2008) acerca da persistência do professor, uma vez que apenas a mudança de atividades não garante o engajamento do aluno adolescente. É necessário familiarizá-lo com as novas atividades e incentivar o

trabalho colaborativo entre os demais colegas e não apenas aqueles dentro do grupo mais próximo.

Lima (2012) estudou o processo de mudança de crenças de alunos adolescentes de escola pública da zona da mata mineira. Em um estudo interventivo longitudinal, o pesquisador mapeou uma latente descrença na aprendizagem de inglês de alunos de nono ano e planejou mudanças na rotina escola como forma de compreender de que forma novas experiências de aprendizagem podem ou não promover mudança de crenças. As mudanças consistiram principalmente em integrar temas e materiais pedagógicos sugeridos pelos próprios alunos (músicas, jogos, dinâmicas em grupo) aos conteúdos planejados para aquele ano letivo. O processo interventivo revelou que sinais de mudança nas crenças foram percebidos, uma vez que com o passar do tempo os alunos participavam mais das aulas. Outro fator importante foi a inclusão do aluno no processo de aprendizagem ao poder sugerir atividades e temas que acreditavam ser relevantes para aprender. Para o autor, a mudança de crenças não é impossível, mas o tempo para que os primeiros sinais de mudança sejam percebidos pode ser longo, e talvez por isso muitos professores se sentem desanimados ou desamparados em face de tais circunstâncias.

Barcelos, Lima e Ferreira (2014) investigaram as crenças sobre indisciplina na aula de inglês de escola pública. Os alunos adolescentes do estudo reconheceram o comportamento indesejado como o principal empecilho para que a aprendizagem de inglês aconteça no ensino público. Outros fatores apontados por eles consideram ainda o tempo disponível, a dificuldade do aluno e a falta de material adequado. Entre todos esses fatores, no entanto, a indisciplina recebeu maior destaque. O estudo revelou, no entanto, a principal contradição. Apesar do reconhecimento do problema, os alunos não assumem sua parcela de responsabilidade pelo fenômeno. Ao invés disso, selecionam alunos em particular (geralmente os mais populares) como os disparadores do comportamento indisciplinado. A partir do momento em que um aluno faz um comentário em voz alta com intuito de fazer os colegas rirem, os demais assumem que há uma suposta permissão para conversar enquanto não há

repreensão por parte dos professores. As implicações do estudo sugerem a necessidade da tomada de consciência, por parte do adolescente, de suas responsabilidades não apenas pela própria aprendizagem, mas pela maneira como concebe e participa das diferentes atividades em sala.

Ainda que as pesquisas aqui apresentadas tenham sido realizadas em contextos diferentes e a partir de propósitos diferentes, elas oferecem um panorama complexo do que os professores encontram em salas de aulas repletas de adolescentes. Ao mesmo tempo em que a adolescência é caracterizada como *idade de transição* (VYGOTSKY, 1994, 1998) no desenvolvimento humano marcada por maior criatividade e potencial de aprender, o que os professores de adolescentes encontram em suas turmas são desafios tanto na motivação dos alunos (HAGEMEYER, 2008; ZOLNIER, 2007), bem como nas crenças sobre aprender uma nova língua (LIMA, 2012). As relações sociais desempenham um papel essencial, não apenas entre os próprios adolescentes (BASSO, 2008), mas também em relação aos adultos que fazem parte de sua vida, em família e na escola (MACOWSKI, 1993).

Tendo as relações sociais como um aspecto importante, a aula de inglês é atravessada por outro fenômeno: a indisciplina. Esta relação social conflituosa se torna um desafio constante ao professor, especialmente quando se leva em conta, como apontado por Barcelos, Lima e Ferreira (2014), que os alunos percebem o problema, mas nem sempre se responsabilizam pelo problema. Tendo em vista os diferentes estudos aqui apresentados, é possível compreender que o aluno adolescente se constitui de fenômenos de ordens diversas (cognitivos, sociais, afetivos) e que tais fatores se revelam em traços observados pelos professores em sala de aula (o que eles pensam sobre a própria aprendizagem, como interagem com as pessoas e com quais pessoas escolhem interagir). Fatores como crenças, motivação, desinteresse e indisciplina figuram como os principais problemas do cotidiano dos professores de adolescentes e as diferentes pesquisas, tanto as mais recentes quanto as de longa data, buscaram mostrar que tais fenômenos devem ser considerados pelos professores para pensar em quais alternativas podem ser

viáveis para que os adolescentes aproveitem o potencial latente desta nova fase da vida.

SOBRE ENSINAR ADOLESCENTES: CONSIDERAÇÕES PARA UM DESAFIO EM ANDAMENTO

Ao longo do capítulo o conceito de adolescência foi apresentado a partir da ideia de mudança. Dos estudos pioneiros em Psicologia (HALL, 1904) e da perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1994, 1998) e da Psicologia Escolar (ZARRET; ECCLES, 2006; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006) existe um aparente consenso de que adolescência se caracteriza pelo movimento que culmina em transformação da vida humana. As mudanças não se limitam apenas ao aspecto biológico (a puberdade), mas também do cultural (as relações sociais e a interação). Em face de tais mudanças distintas, os adolescentes buscam formas de se descobrir em um mundo que muitas vezes os concebe como problemáticos ou imaturos, ainda que não se aplique para todos os casos.

Apesar desse conflito, quando os professores consideram que seus alunos vivenciam a adolescência de maneira particular, eles evitam os estereótipos tradicionais e permitem a si mesmos conceber o aluno adolescente a partir do potencial da idade, mesmo com os desafios inerentes. Conforme apontado por Vygotsky (1994), a adolescência se caracteriza pelo desenvolvimento do pensamento criativo e imaginativo. O desafio, no entanto, é como direcionar este potencial para a aprendizagem escolar, como no caso de aprender uma nova língua e encontrar uma alternativa para que a aula de inglês faça parte dos interesses dos alunos. Os estudos citados anteriormente anteciparam alguns caminhos possíveis. A experimentação em sala de aula com atividades dinâmicas (músicas, jogos e temas) pode partir dos interesses dos próprios alunos (BASSO; LIMA, 2010; LIMA, 2012).

No meio da contradição entre possuir grande potencial de aprendizagem, mas desperdiçá-lo por desinteresse, apatia e

indisciplina, é onde geralmente se encontra o professor de alunos adolescentes. Além de ensinar uma nova língua, o professor se vê diante da tarefa de desenvolver a consciência dos alunos do papel do processo educativo na vida de cada um deles. Mesmo quando não querem admitir, como mostrado em Barcelos, Lima e Ferreira (2014), os adolescentes precisam e buscam direção para navegar uma fase de constante transformação. Neste momento, podem contar com seus professores.

Ao refletir sobre todos esses desafios, no entanto, é necessário ponderar ainda o próximo passo. As direções futuras apontam para o desenvolvimento de estratégias do professor (BASSO, 2008) para lidar com essas especificidades. Ao conceber as relações contraditórias evidenciadas na sala de aula dos adolescentes, o passo seguinte é o enfrentamento dessas situações de forma que os professores possam atingir os objetivos propostos em suas diferentes turmas. De maneira otimista, os estudos aqui apresentados mostram que mudanças são possíveis, mas exigem resiliência do professor, um aspecto essencial de sua profissão e que exige tempo.

Entender o aluno adolescente muito além do estereótipo de sujeito problema requer o estabelecimento de relações que respeitem e preservem a autoridade do professor, mas que ao mesmo tempo integre os alunos como parte do processo, não apenas como sujeitos que fazem o que lhes é oferecido, mas sujeitos que podem sugerir e indicar caminhos. Esta não é uma tarefa fácil, mas os estudos em Linguística Aplicada aqui discutidos ilustram sinais de como professores têm tentado lidar com seus alunos adolescentes. Tal proposta, todavia, necessita de mais estudos que possam compreender, por exemplo, como professores iniciantes e experientes lidam com o mesmo problema e como ambos podem contribuir para novas alternativas em sala de aula. Ainda que uma reflexão preliminar, este capítulo buscou enfatizar que, mais do que nunca, precisamos falar sobre ensinar inglês para adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARNETT, J. J. Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, v. 54, n. 5, 1999, p. 317-326.

ARNETT, J. J. G. Stanley Hall's Adolescence: Brilliance and nonsense. *History of Psychology*, v. 9, n. 18, 2006, p. 186-197.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 1-43.

BARCELOS, A. M. F.; LIMA, F. S.; FERREIRA, M. A. Um por todos e todos por um? A indisciplina na aula de inglês segundo as crenças de alunos adolescentes. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT. p. 79-109.

BASSO, E. A. Adolescentes e a aprendizagem de uma Língua Estrangeira: características, percepções e estratégias. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A colaboração entre pares em uma turma de adolescentes aprendendo inglês na escola pública. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2010, p. 4-25.

FUNDAÇÃO ABRINQ. *Cenário da Infância e da Adolescência no Brasil 2016*. São Paulo: Coktail Gráfica e Editora, 2016.

HAGEMEYER, C. P. A motivação de alunos adolescentes na aula de leitura de LE. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

HALL, G. S. *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. v. 1 & 2. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1904.

- MACOWSKI, E. A. B. *A construção do ensino/aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. 1993. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 1993.
- LIMA, F. S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, 1992.
- PAUS, T. Mapping brain maturation and cognitive development during adolescence. *Trends in Cognitive Science*, v. 9, n. 2, 2005, p. 60-68.
- ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). *Ensinar e Aprender Língua Estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.
- SCHUNK, D. H.; MEECE, J. L. Self-efficacy development in adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 71-96.
- STEINBERG, L. Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, n. 2, 2005, p. 69-74.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. Imagination and Creativity in the Adolescent. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER (Ed.). *The Vygotsky Reader*. Oxford, UK: Blackwell, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. Development of Interests at the Transitional Age. In: RIEBER, R.W. (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Vol. 5. Child Psychology*. New York: Plenum Press, 1998, p. 3-28.
- ZARRET, N.; ECCLES, J. The passage to adulthood: Challenges of late adolescence. *New Directions for Youth Development*, v. 111, 2006, p. 13-28.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescent's development of Personal Agency – the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In: PAJARES, F.; & URDAN, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 45-69.

CONSIDERAÇÕES SOBRE BILINGUISMO E IDADE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS ENQUANTO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alessandra Vilas Bôas Leão¹

Davi Alves Oliveira²

INTRODUÇÃO

Muitas são as discussões acerca do termo bilinguismo. Grande parte das pesquisas relacionadas ao tema no Brasil é direcionada a indivíduos com deficiência auditiva cuja necessidade se volta à comunicação em dois idiomas, nesse caso específico, LIBRAS e Língua Portuguesa. Muitas outras se referem a indivíduos que se propõem a adquirir uma segunda língua estrangeira. No presente artigo, discutimos sobre o bilinguismo enquanto habilidade em comunicar-se em um idioma estrangeiro, aqui voltado para a língua inglesa, e os métodos que se mostram mais eficazes neste processo, tal qual sua notoriedade no ensino de inglês nas escolas públicas. Muitas teorias se consolidaram nessa temática, porém, inúmeras ainda são as discussões sobre o real mérito com relação a cada uma delas. Dentre os tópicos abordados neste artigo está a ampla definição do termo bilinguismo na aquisição de uma língua estrangeira, uma vez que o mesmo se estende desde o “ser bilíngue” na aquisição de duas línguas simultaneamente, caracterizando o aprendizado de duas primeiras línguas, ou “ser bilíngue” adquirindo uma segunda língua após a fluência do idioma materno, no qual

¹ Universidade do Estado da Bahia. E-mail: alessandravilasboasleao@gmail.com. Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8452873632079752>.

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

compreende-se, portanto, a língua estrangeira como segunda língua, dentre diversas outras conjunturas que acarretam dificuldades em sua definição. Enfocamos neste artigo a pertinência do fator idade dentro do bilinguismo e de qual maneira isso interfere no ensino de uma segunda língua dentro das escolas, tal qual o destaque de tal fator como parte integrante e modificadora deste processo. Isto posto, abordamos a relevância em se falar uma segunda língua no Brasil, mais precisamente o inglês e o ensino da disciplina antes do sexto ano, período determinado pelas diretrizes de ensino nacionais atualmente.

Para fundamentar nossa discussão faremos uso dos conceitos de Penfield e Roberts (1959) e Lenneberg (1967), trazidos por Ortega (2013) sobre o Período Crítico (*Critical Period*) no processo de aprendizado de uma segunda língua, no qual os autores afirmam a existência de um determinado período na infância no qual o aprendizado de uma segunda língua se faz mais oportuno. Tal período tem seu fundamento na biologia e consiste na existência de determinados tipos de fenômenos do comportamento animal, que tendem a se desenvolver devido a estímulos aos quais tais animais são expostos nesse dado momento. Segundo a autora, tal período é de interesse para a aquisição de línguas, pois seria o momento em que o cérebro exibe uma maior pré-disposição para internalizar certas experiências do meio em que vive, como por exemplo a linguagem. Utilizamos também as considerações sobre aquisição x aprendizagem trazidas por Krashen (1981), em que o autor classifica como um processo consciente o aprendizado formal do idioma estrangeiro, geralmente ensinado nas escolas, e um processo inconsciente a aquisição e internalização do idioma em caráter lúdico, sendo esse na visão do autor o método mais eficaz na área de ensino de segunda língua.

O presente texto está dividido em 3 seções. A primeira delas discorre acerca do bilinguismo, seu conceito e sua ampla conceptualização com relação ao inglês enquanto língua estrangeira. Em um segundo momento, falamos sobre o Período Crítico e a relevância do fator idade no ensino de uma segunda língua. Na terceira seção, por fim, falamos sobre a importância da língua inglesa

no Brasil e a necessidade do ensino da disciplina nas escolas em período anterior ao preestabelecido pelas diretrizes de ensino nacionais, ou seja, desde a alfabetização e não apenas a partir do 6º ano. O estudo tem por objetivo discutir a importância do ensino bilíngue nas escolas desde a alfabetização, considerando a relevância do bilinguismo e suas diversas conceptualizações. Além disso, o texto propõe elucidar a relevância do processo bilíngue na primeira infância de acordo com a hipótese do Período Crítico e do *Input*.

BILINGUISMO

O fenômeno bilinguismo vem cada vez mais ocupando seu lugar no mundo através da necessidade de comunicação sob um ponto de vista social, econômico e político em uma sociedade cada vez mais globalizada. A grande polêmica do termo gira em torno de sua ampla definição, uma vez que o bilinguismo estaria relacionado à aquisição de mais de um idioma sob pontos de vista específicos entre diferentes situações. De acordo com Bloomfield (1933), o bilinguismo se define pela capacidade de um falante em ter o domínio de duas línguas na proporção de um nativo. Wei (2000), por sua vez, afirma que o termo “ser bilíngue” se aplica ao indivíduo que utilize dois idiomas independentemente de seu nível de proficiência. Em contrapartida, Butler e Hakuta (2004) sustentam que não existe um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de bilinguismo. Concordamos com Butler e Hakuta, pois de acordo com as pesquisas, são diversos os cenários em que o termo “ser bilíngue” pode ser atribuído, desde o indivíduo que demonstra a fluência semelhante a nativos em dois idiomas até aquele que detém a capacidade de comunicação em dois idiomas, porém, não na proporção de um nativo.

Ao direcionarmos o conceito de bilinguismo para a aquisição do idioma por crianças, novas controvérsias são geradas. Nessas circunstâncias nos deparamos com o termo “ser bilíngue” ao adquirir duas línguas simultaneamente. Dessa forma, o indivíduo teria acesso à aquisição de duas “primeiras línguas” caracterizando um bilinguismo característico de cidadãos nativos que tem contato com o

idioma desde o seu nascimento. Outra possibilidade é o “ser bilíngue” adquirindo uma segunda língua após a fluência do idioma materno. Neste caso, o aprendizado da língua materna sobrepõe o do idioma estrangeiro compreendendo-se, portanto, a língua estrangeira como segunda língua. No entanto, não podemos descartar que o aprendizado de uma língua, seja ela em qualquer uma das vertentes mencionadas acima, refere-se, sobretudo a um processo contínuo no qual se permanece em constante desenvolvimento a partir do conhecimento e informações adquiridas. Tais informações, as quais o aprendiz estaria exposto durante o processo de aprendizagem, são classificadas por Krashen (1981) como *Input*. O autor descreve o *Input* como fator primordial no processo de aquisição x aprendizagem. Cinco hipóteses fundamentam a teoria de Krashen, sendo elas:

a - Hipótese da aquisição x aprendizagem: neste processo o autor defende a ideia de que ambas as situações são distintas, uma vez que o aprendizado ocorre de forma consciente, dando-se normalmente em um ambiente formal. A aquisição, por sua vez, estaria relacionada ao inconsciente, ocorrendo em sua maioria em um ambiente lúdico no qual o conhecimento ocorre em caráter natural sem que haja uma preocupação com os fins. O sucesso seria mais alcançável quando o usuário da língua foca na mensagem e não na forma.

b - Hipótese da ordem natural: para o autor, o conhecimento ocorre em uma ordem previamente estabelecida, que independe do método de ensino selecionado para esse fim.

c - Hipótese do monitor: compreende-se neste caso que uma vez que a aquisição ocorre de forma natural e inconsciente o sistema consciente do indivíduo estaria responsável por monitorar e fazer as correções do conteúdo proferido, ao qual o autor classifica como *output*.

d - Hipótese do filtro afetivo: essa hipótese prevê que existe um bloqueio mental em indivíduos inseguros, pouco motivados, ansiosos ou de baixa autoestima, fatores que ocasionam o aumento do filtro afetivo. Para o autor, apenas

indivíduos com filtro afetivo baixo seriam capazes de compreender em caráter satisfatório o *Input* recebido.

e - Hipótese do input: nessa situação o autor diz que existe apenas uma forma de se adquirir a língua, através do *Input compreensível*. Para Krashen, uma vez que o usuário da língua teve acesso a tal *Input* a fala emerge por si só, como resultado de tal informação.

No livro *Ensinar e aprender em duas línguas*, García traz considerações importantes acerca do bilinguismo. Como o próprio título do capítulo diz “o bilinguismo não é a soma aritmética de dois idiomas” (GARCIA, 1946, p. 23, tradução nossa). Para o autor, não se trata de um resultado exato a conquista de um novo idioma, mas sim a existência de fatores representativos e intrínsecos que contribuem majoritariamente na aquisição de uma segunda língua. García ressalta a escassez de pesquisas relacionadas a crianças que adquirem mais de um idioma na primeira infância simultaneamente, porém, salienta que a maior parte dos estudos relacionados à área de ensino se concentrou em aspectos linguísticos, cognitivos e sócio comunicativos da aquisição da língua, e parte em sua maioria do contexto de ensino. Para o autor, o estudo do tema transformou-se em interesse sobre tais domínios que estariam interconectados na tentativa de reconstituir a essência da prática comunicativa, caindo por terra, portanto, conceitos inatistas nos quais os estudos se voltavam para hábitos e estruturas congênicas. Ele atribui a autonomia em tais aspectos como fundamentais na aquisição de uma língua. O autor associa que os domínios de conceitos linguísticos, cognitivo e sócio comunicativo estão comandados pela habilidade cognitiva. Para ele:

[...] o processamento cognitivo pode influenciar o desenvolvimento linguístico e social, o desenvolvimento linguístico (a capacidade de operar dentro dos aspectos estruturais das línguas) pode influenciar o funcionamento cognitivo social e potencial, e o desenvolvimento da competência social pode influenciar diretamente a aquisição de repertórios linguísticos e cognitivos (GARCIA, 1946, p. 38, tradução nossa).

García classifica o processo cognitivo como aliado no processo linguístico, psicológico e social e relaciona o aprendizado individual com a interação social. Para ele, há uma espécie de conexão entre os domínios no qual o ponto inicial seria a habilidade cognitiva dentro de um contexto físico e social, somente dessa forma o desenvolvimento seria alcançável. Essa visão é comum das teorias de viés cognitivistas chamadas de conexionistas (ver PAIVA, 2014, p. 85-98). No geral, a distinção entre teorias inatistas e conexionistas é importante para propor explicações para fenômenos observados no processo de ensino-aprendizagem ou aquisição de línguas assim como para informar professores e instrutores de línguas em suas decisões pedagógicas em sala de aula. Uma das distinções está relacionada ao ponto inicial do processo de aquisição de uma segunda língua.

Para Van Patten e Benati (2010), o ponto inicial na aquisição de uma segunda língua pode se representar de duas maneiras: a que o aprendiz transfere todo o conhecimento da primeira língua, conhecido como *hipótese do estado inicial*, ou a que o aprendiz inicia com os *universais da linguagem* e não transfere tal conteúdo no início. Na primeira situação, o aprendiz exerce total influência da L1 em sua segunda língua, pois o ponto de partida para que a segunda língua seja internalizada seria a L1, e parte-se do pressuposto de que até mesmo os erros cometidos pelos aprendizes seriam subjacentes aos da língua materna. Dessa forma, uma vez que o conhecimento da L1 é transferido para a segunda língua, o aprendiz pressupõe inconscientemente que a segunda língua seria como a primeira. O autor ainda ressalta que essa situação é normalmente chamada de transferência completa. Os autores classificam o parâmetro como parâmetro de redefinição. Na segunda situação não se pressupõe que exista um elo entre a língua materna e a segunda língua que se desenvolve independente de toda e qualquer bagagem que o aprendiz possua referente à sua primeira língua, assumindo uma posição de não transferência. Os autores mencionam ainda que em pesquisas realizadas por estudiosos na área percebeu-se que até mesmo os erros cometidos pelos aprendizes não seriam necessariamente relacionados a nenhum tipo de interferência da L1.

Considerando os casos em que duas línguas são aprendidas simultaneamente, durante a primeira infância, a questão do ponto inicial fica mais complexa, pois ao invés de pressupor que uma segunda língua seja guiada pelo conhecimento de uma primeira, é preciso, antes de tudo, estabelecer se existe uma relação de dominância de uma língua em relação à outra. Em outras palavras, é preciso verificar se é possível categorizar uma língua como L1 e outra como L2 ou se as duas línguas aprendidas simultaneamente configuram-se como duas L1. Outra hipótese bastante discutida na área de Aquisição de Segunda Língua é a do Período Crítico, que será discutida na próxima seção.

PERÍODO CRÍTICO

A hipótese do Período Crítico abrange um período especial na infância em que existe uma maior predisposição a um tipo de aprendizado específico. De acordo com Ortega (2013), que traz os conceitos de Knudsen (2004), estudos mostram que o período se fundamenta na biologia que descreve a existência de alguns fenômenos no mundo animal e que tendem a se desenvolver mais em um dado momento, com duração limitada e caso não ocorra naquela determinada ocasião “expira-se” a chance do aprendizado ocorrer posteriormente. A autora menciona alguns fenômenos que corroboram a hipótese como, por exemplo, os patos, que ao nascer, entre as primeiras 9 a 17 horas, reconhecem como mãe o primeiro objeto que se move a sua volta. Ainda, sobre a visão dos gatos, Ortega (2013) descreve o processo neurológico no qual os animais possuem um prazo de 30 a 80 dias de vida para abrirem os olhos, visto que existe em um deles uma dificuldade maior em se abrir. Caso não se abra no dado período, os mesmos perdem a capacidade de enxergar devido à falta de conexão entre o olho fechado e o cérebro. Existe também a hipótese do Período Sensível, que teria os mesmos fundamentos do período crítico, porém, estaria relacionada à capacidade de processar informações a sua volta. Como, por exemplo, a coruja e sua eficácia em capturar ratos no escuro. Tal habilidade, segundo a autora, somente poderia ser desenvolvida

através de “[...] pistas obtidas na idade jovem, se tanto a audição quanto a visão forem prejudicadas durante este período sensível, as informações espaciais auditivas não serão processadas normalmente mais tarde na vida”. (ORTEGA, 2013, p. 13-tradução nossa).

A hipótese foi inicialmente apresentada pelos neurolinguistas Penfield e Roberts (1959) e obteve grande relevância no campo de aquisição de línguas. Os autores afirmam que o período crítico na aquisição da segunda língua ocorre até o nono ano de vida, período em que ocorre uma perda de plasticidade sofrida pelo cérebro humano. O termo Hipótese do Período Crítico (*Critical Period Hypothesis*) foi proposto por Lenneberg (1967) em sua obra seminal *Biological Foundations of Language*. O autor também acrescentou que existe a possibilidade de tal período se encerrar devido a uma espécie de processo de lateralização do hemisfério esquerdo do cérebro em pessoas destros, no que se refere à língua, que ocorre por volta do nono ano de vida. O autor define, ademais, não somente a idade limite para a pré-disposição do cérebro em aprender outras línguas, mas também a idade em que o período se inicia, aos dois anos de idade. Lenneberg (1967) observou crianças que perderam sua audição antes dos dois anos de idade e percebeu que as mesmas não apresentam nenhum tipo de avanço mediante crianças que já nasceram surdas. Com base nesta hipótese e considerando que o início da disciplina de língua inglesa nas escolas públicas da rede estadual do Estado da Bahia acontece no sexto ano, por exemplo, período em que os alunos que contemplam essa turma possuem a faixa etária entre 10 a 13 anos de idade, identificamos um obstáculo na conquista deste idioma nesse contexto. Pensando em tais questões, discorreremos sobre a necessidade do ensino de Inglês no período da infância, assim como disponibilização do ensino da disciplina nas escolas em período anterior ao implantado atualmente, ou seja, na alfabetização, conforme veremos a seguir no próximo capítulo.

ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do Ensino Fundamental, na seção *Aspectos da inclusão de Língua estrangeira no curriculum escolar*, o ensino da Língua Inglesa estaria direcionado entre outras questões para a aquisição de vocabulário dos alunos, objetivando prepará-los para fazer uso da língua em diferentes contextos e capacitando-os a partir do aprendizado adquirido nas escolas para um amplo conceito de mundo através da linguagem. Com base em tais proposições e na importância do Bilinguismo nos dias atuais, compreendemos que o conteúdo se faz considerável se ponderarmos a constante crescente da globalização e conseqüentemente a necessidade do aprendizado do inglês como língua estrangeira.

Vale salientar, baseados na hipótese do Período Crítico, a importância do ensino bilíngue nas escolas desde a alfabetização, visto que o ensino da língua inglesa em escolas públicas atualmente passa a integrar o currículo a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, período em que a faixa etária dos alunos gira em torno de 10 a 13 anos de idade, o que de acordo com a hipótese já teria ultrapassado o limite do período de maior predisposição ao aprendizado. Tal fator se apresenta como obstáculo para a prática das exigências contidas nas diretrizes que visam aptidão no vocabulário e comunicação em diferentes contextos.

Ao analisarmos as solicitações contidas nos PCN identificamos que tais demandas seriam mais alcançáveis se voltadas também para possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado do idioma, e não apenas às solicitações. Ao observarmos a Hipótese do Período Crítico, e seu conceito sobre a importância da idade no aprendizado do idioma estrangeiro percebemos a ampla contribuição que a hipótese geraria dentro dessa perspectiva, uma vez que de acordo com a hipótese, o período para predisposição a tal aprendizado se faz extremamente restrito dentro da faixa etária que compõe as turmas em que se iniciam o estudo da disciplina atualmente. O fator idade, de acordo com a hipótese, se apresenta como essencial neste processo e, além de tal fator, não

podemos descartar a ideia de que o aluno também estaria exposto a um maior número de informações. Acreditamos que dessa foram a hipótese do período crítico aliada à hipótese do *Input* se apresentam com relevância nesse processo. Presumimos, ainda, que tal acontecimento favoreceria a autoconfiança dos alunos na aquisição da língua estrangeira, gerando mais motivação ao familiarizá-lo logo com a língua e diminuindo a sua ansiedade quanto ao conteúdo, ocasionando, portanto, uma baixa em seu filtro afetivo e conseqüentemente proporcionando um resultado mais satisfatório (KRASHEN, 1978).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou discutir a importância do ensino bilíngue nas escolas desde a alfabetização, considerando a relevância do bilinguismo e suas diversas conceptualizações. Além disso, propôs elucidar o fator idade como crucial na área de ensino e aprendizagem de idiomas de acordo com a hipótese do Período Crítico. Objetivou-se ainda salientar a necessidade de pesquisas na área de aquisição de línguas, uma vez que as pesquisas se voltam em sua maioria para o elo existente entre o processo cognitivo, linguístico, psicológico e social, na área de ensino, segundo García (1946). Compreendemos que mais estudos precisam ser desenvolvidos a fim de que as discussões girem em torno de novas ideias.

Apresentamos hipóteses que permanecem plausíveis na temática acerca do bilinguismo, porém abordamos aquelas que se fazem mais relevantes na aquisição do idioma por crianças em seu período escolar, visto que a discussão do presente trabalho voltou-se para a importância do ensino bilíngue nas escolas desde a alfabetização. Dentre as teorias apresentadas, destacamos a *Hipótese do Input* (KRASHEN, 1981), *Hipótese do Período Crítico* (PENFIELD; ROBERTS, 1959; LENNEBERG, 1967) como as mais favoráveis para o ensino do idioma nas escolas desde a alfabetização.

Apesar de discutirmos a relevância do período inicial para o Ensino do Inglês nas escolas públicas, investigar os desafios de implementar essa ideia esteve fora do escopo do trabalho. Futuros trabalhos devem se direcionar a este tópico. Não obstante as controvérsias geradas em torno do termo e das inúmeras discussões e falta de consenso entre os pesquisadores sobre uma teoria específica que abranja as várias possibilidades do bilinguismo, acreditamos que as teorias as quais destacamos possuem grande notabilidade ao período aqui proposto para início da disciplina nas escolas contemplando dessa forma as exigências propostas pelas Diretrizes de Ensino Nacionais em caráter mais satisfatório.

REFERÊNCIAS

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. *Bilingualism and Second language Acquisition*. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. *The Handbook of Bilingualism*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

COCHRAN-SMITH, M. *Learning to teach for social justice as a cross-cultural concept: Findings from three countries*. *European Journal of Educational*, 2012.

GARCIA, E. *Teaching and Learning in Two Languages: Bilingualism and Schooling in the United States*. New York: Teachers College Press, 1946.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KNUDSEN, E. I. *Sensitive periods in the development of the brain and behavior*. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2004.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

ORTEGA, L. *Understanding Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

VANPATTEN, B; BENATTI, A. *Key terms in Second language acquisition*. New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

WEI, Li (Ed.). *The bilingualism reader*. London and New York: Routledge, 2000.

PERTENCIMENTO À LÍNGUA: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DE FORMA ATRATIVA NO PIBID

Valter Miguel de Sousa Oliveira (UNEB)¹

Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes (UNEB)²

INTRODUÇÃO

Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um processo de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores (MATURANA, 1999).

O presente estudo é resultado de um trabalho desenvolvido por discentes do curso de Letras- Língua Inglesa e Literaturas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, na cidade de Jacobina – BA. Estes discentes foram pré-selecionados por meio do edital nº 7/2018, para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que teve por tema: *Aprender Inglês na escola pública? Yes, we can*. Estes, juntamente com a professora coordenadora do programa no curso de Língua Inglesa, Graciélia Penha, e com os professores de supervisão, e também regentes das turmas envolvidas do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Maria de Fátima Lantyer e Paulo Lisboa, desenvolveram um trabalho baseado em situações de ensino de uma língua estrangeira, pautadas sob uma perspectiva histórico-cultural. A proposta que tinha como

¹ Graduando do curso de Licenciaturas em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia - Campus IV. Endereço eletrônico: valtermiguel09@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/6140400173134080>.

² Professora do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV - Jacobina. Endereço eletrônico: falantyer@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/0484061908340443>.

público alvo alunos do ensino médio da escola anteriormente mencionada pretendeu, de forma lúdica e didática, ensinar aspectos históricos e culturais da Língua Inglesa, por meio de atividades desenvolvidas elencadas às quatro habilidades linguísticas, *Reading* (ler), *Writing* (escrever), *Listening* (ouvir) e *Speaking* (falar). Estas atividades foram propostas em forma de oficinas extracurriculares vinculadas ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). A UNEB, por sua vez, contribuiu em articulação com o projeto de literatura #LeiaMaisMulheres³, em que os alunos envolvidos tiveram a oportunidade de vivenciar um pouco da atmosfera acadêmica, debatendo sobre o assunto que estava sendo trabalhado, sendo ele a vida e obra autora Mary Shelley, focando na sua obra de ficção científica *Frankenstein or modern prometheus* (1818).

Cientes que professores de Língua Inglesa precisam estar em contínua formação para aprimorar sua prática de ensino, e que alunos que se envolvem em atividades lúdicas possuem uma aprendizagem mais significativa, este artigo nos faz refletir quanto ao exercício da docência. Isto posto, este trabalho, além da seção de introdução, está dividido em mais quatro seções. A segunda traz discussões acerca do pertencimento do aluno à língua alvo, a fim de uma construção de identidade para com este aluno. Para isso, nos baseamos nos conceitos de pertencimento de Stuart Hall (2005), direcionados ao aprimoramento das quatro habilidades linguísticas *Reading* (ler), *Writing* (escrever), *Listening* (ouvir) e *Speaking* (falar), sob a perspectiva de Douglas Brown (2007). A terceira seção descreve o desenvolvimento do projeto, o tipo e duração das atividades propostas e a reação dos alunos diante delas. Por fim, a seção quatro justifica a escolha de trabalhar com o texto literário *Frankenstein or modern prometheus*, de Mary Shelley, reforçando que ensinar Língua Inglesa, vai além de estruturas gramaticais, e longas listas de vocabulários soltos. Para isso, Geraldi (2008) é utilizado a fim de embasar o uso de textos em sala de aula, já pré-estabelecido pelos

³ O #LeiaMaisMulheres é um projeto de extensão, criado no grupo de pesquisa *Desleitura*s em parceria com o Núcleo de traduções e editoração (NUTS). Tem como objetivo abordar textos de autoria feminina discutindo questões postas em cada texto/obra.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM) afirmando que é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Na última seção se encontram as considerações finais, trazendo os resultados alcançados por meio deste trabalho.

O PERTENCIMENTO À LÍNGUA E O APERFEIÇOAMENTO DAS QUATRO HABILIDADES

Durante o processo de desenvolvimento das atividades com os alunos, notou-se a necessidade de pertença do falante de língua portuguesa dentro da língua estrangeira, ou seja, os alunos que tinham um conhecimento cultural mais abrangente da língua inglesa possuíam uma facilidade maior de argumentar sobre tal. Com isso, a estratégia de repassar essa identidade cultural aos demais alunos que tinham a dificuldade de fala e conhecimento histórico, foi sendo bem-sucedida por meio de análises de filmes em língua inglesa, no entanto legendado para facilitar a compreensão, que retratavam sobre a cultura da Inglaterra focando nas dificuldades enfrentadas por uma mulher que buscava se dedicar à escrita.

A necessidade da criação de uma identidade numa língua estrangeira é de suma importância em todos os estágios do aprendizado escolar. Segundo Stuart Hall (2005, p. 1), “a identidade cultural, se dá por aspectos que surgem do nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Para se desenvolver uma identidade numa língua estrangeira, deve-se haver esse sentimento de pertença na língua, e isso só se dá pelos estudos dela em suas vertentes e sua prática constante nas atividades. E foi exatamente isso que ocorreu nas apresentações, sendo que, os alunos produziram baseados numa obra de literatura inglesa e dialogaram em público sob o domínio da língua dentro de suas possibilidades.

Para o aprimoramento das quatro habilidades, Brown (2007) argumenta sobre o trabalho separado por duplas. No que tange ao

Listening (ouvir) e o *Speaking* (falar), ele propõe ao professor aproveitar a ligação natural entre essas duas habilidades e trabalhar em conjunto, sendo que, ao buscar desenvolver metas em relação à fala, metas de habilidade auditiva podem naturalmente coincidirem, e as duas habilidades podem desenvolver de forma mútua. Já em relação ao *Reading* (ler) e *Writing* (escrever), Brown (2007) também sugere ao professor integrar essas duas habilidades, uma vez que o aluno aprende a escrever através daquilo que lê. Partindo desse pressuposto, Celce-Murcia (2001) afirma que a interação dessas habilidades sempre teve destaque na área de metodologia de ensino de Língua Inglesa. Embora tenha enfatizado às combinações entre uma habilidade receptiva com uma reprodutiva, também é possível combinar habilidades de diferentes modalidades. Como veracidade dessa articulação entre as modalidades, o *Listening* (ouvir) e o *Reading* (ler) foram trabalhados em conjunto no momento em que os filmes *I Frankenstein* (2014) (traduzido no Brasil como Frankenstein: entre anjos e demônios) e *Mary Shelley* (2018) foram assistidos. Já as modalidades *Writing* (escrever) e *Speaking* (falar) foram aplicadas desde a produção até a apresentação, sobretudo, da peça teatral e do *talk show* na composição das perguntas a respeito dos filmes e no nosso auxílio aos alunos nas pronúncias das palavras.

O PROJETO: DO PLANEJAMENTO À EXECUÇÃO

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) tem como objetivo estimular o desenvolvimento de propostas que inovem a base curricular nas escolas de ensino médio, visando assegurar a formação integral dos estudantes com a inclusão de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, desenvolvendo habilidades com o objetivo de sanar as demandas da sociedade. É um programa que visa ressignificar o tempo do aluno na escola, com carga horária de 5 h/a semanais, sendo que essa carga horária deve acontecer em turno oposto ao período das aulas, tencionando uma reestruturação curricular. As oficinas devem propor práticas inovadoras de forma lúdica e que contemple o objetivo que é o aprendizado dos alunos.

No módulo de Língua Inglesa, as oficinas foram organizadas em sequências didáticas que visavam um produto final, o *Halloween* em comemoração aos 200 anos da obra *Frankenstein or modern prometheus* (1818), da autora Mary Shelley. Em vista disso, as atividades foram fundamentadas em dois filmes que tinham visões distintas da obra: *Frankenstein: entre anjos e demônios* (2014) uma adaptação para os tempos atuais, fazendo uma releitura de alguns aspectos como a importância de um nome e de uma identidade, e *Mary Shelley* (2018) que busca apresentar a autora da obra. Por se tratar de representações cinematográficas, a subjetividade esteve presente na compreensão dos alunos nas situações abordadas. No entanto, sempre houve uma socialização das percepções, acompanhadas das explicações histórica das obras e dos seguimentos das ações.

A quantidade de alunos que participaram desse módulo em oficina foram 25, sendo que essa quantidade ficou dividida entre alunos do 1º e 2º ano, com idade média entre 15 a 18 anos. Houve também produções pelos alunos do 3º ano com a mesma temática que, no entanto, foram trabalhadas em sala de aula. As divisões foram feitas de acordo com as habilidades de cada aluno nas produções e execução das atividades, os quais foram divididos em grupos: teatro, *talk show*, a dança e as diversas adaptações da obra, que foram apresentadas em formato de banners, nos quais constavam informações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa. Todas as produções foram feitas pelos alunos com a nossa supervisão enquanto bolsistas, cumprindo assim um dos principais objetivos do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) que é o protagonismo dos alunos na elaboração das atividades. O teatro foi escrito com base nas representações abordadas nos filmes, fazendo uma junção de ambos. As perguntas do *talk show* foram produzidas fundamentadas nas dúvidas dos alunos quanto às temáticas. As músicas selecionadas para a dança buscaram representar o terror e o medo característico das adaptações atuais da obra, tratando a criatura com um zumbi. Já as adaptações da obra retrataram os múltiplos olhares que a obra recebeu desde a sua publicação até os dias atuais.

No geral, as propostas foram bem aceitas pelos alunos que se empenharam em desenvolver a língua estrangeira nas atividades apresentadas. As oficinas foram realizadas no auditório do próprio colégio, pelo fato do colégio não funcionar com suas atividades letivas no turno vespertino, as oficinas sempre eram trabalhadas nesse período. As oficinas eram planejadas quinzenalmente na sala dos professores do colégio, onde nos reuníamos para ler sobre os conteúdos que estaríamos compartilhando com os alunos, sobre as obras, e tecendo complementos ao projeto pedagógico que estava sendo executado. O principal desses complementos foi a articulação com o projeto de literatura *#LeiaMaisMulheres*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Jacobina, organizando uma aula de campo na própria academia, onde foram apresentadas informações sobre a autora, o contexto em que a obra foi escrita e o conteúdo nela proposto. Após esses esclarecimentos sobre a temática, as produções culminaram com a organização da festa de *Halloween* com as apresentações sobre *Mary Shelley* (2018) e a obra *Frankenstein* (1818), sendo que, a maioria das performances foi feita em língua inglesa. Por se tratar de uma festa em cunho pedagógico, as apresentações foram abertas ao público, demonstrando o protagonismo dos alunos nas produções e atendendo às expectativas de conhecimento da sociedade. Desse modo, vale ressaltar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que facilita o contato da educação básica com a academia, levando o graduando a desenvolver situações de ensino de modo efetivo e eficaz, tendo um contato maior com a docência do colégio e aperfeiçoando assim as nossas práticas pedagógicas.

A ESCOLHA DA OBRA

Tendo em vista que é papel da escola formar leitores, a escolha de um texto literário nada mais é que uma justificativa a essa vertente. A leitura é um meio para verdadeira inserção na sociedade, e o texto literário é um dos principais aliados nessa conquista por conter perspectivas históricas e sociais que facilitam a compreensão do cenário atual. A importância do trabalho com o texto literário na

sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (BRASIL, 1999, p. 36-37).

Desse modo, a questão do ensino da leitura de textos literários envolve o exercício de reconhecimento das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Cabe, portanto, a escola formar leitores capazes de reconhecer o contexto social da escrita, as particularidades das representações, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. Para Geraldi (2008), o texto é um objeto de ensino. Para ele, o trabalho do professor deve estar pautado no ensino e na aprendizagem do texto do aluno, priorizando a reflexão sobre a linguagem.

A escolha da obra se deu por ser o ano em que se comemorava os 200 anos de publicação da obra *Frankenstein* (1818), bem como por ser uma obra que aborda temas ainda atuais e desperta no indivíduo reações diversas, de compaixão, raiva, empatia, desprezo, entre outros sentimentos. Além disso, a criatura feita pelo cientista Viktor Frankenstein é conhecida mundialmente e utilizada em diversos filmes da atualidade, desde animações até filmes para uma faixa etária mais adulta. A obra teve diversas adaptações cinematográficas. O primeiro filme foi feito em 1910 para Thomas Edison Company, com Frankenstein como tema. Desde então, houve cerca de 150 outras versões em diferentes meios. No entanto, é evidente que as pessoas pouco sabem sobre a obra ou mesmo sobre a autora. Essas questões geraram uma inquietação que deu origem a esse módulo.

Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851) foi a primeira escritora de ficção científica da história, fazendo da sua obra um marco importante nos conceitos científicos. Sua escrita era bem

diferente do considerado normal para época. Ela afirma que suas escolhas possibilitaram que ela viesse a ser quem ela era, e que essas escolhas permitiram que ela tivesse voz a partir da escrita. Sendo assim, ela é muito importante no cenário mundial da literatura. Aos 19 anos começou a escrever a obra *Frankenstein*, também conhecida como *O Prometeu Moderno*, a qual só fora completada quando a escritora retornou à Inglaterra e se dedicou ao término do livro de ficção. O fato de ter sido escrito por uma mulher, *Frankenstein* (1818) surge como uma quebra de paradigmas da época, sendo que a cultura da época resguardava determinados espaços para os homens, limitando assim os espaços de atuação da mulher na sociedade. Sendo assim, a maioria das mulheres não costumava ler livros e muito menos escrever histórias pela falta de escolaridade e pelas responsabilidades que tinham que cumprir na organização do lar. A obra começou a ser escrita após algumas discussões no campo sobrenatural entre Mary e Percy Shelley, seu marido, e Lord Byron, amigo do casal. A partir disso, eles se desafiaram a escreverem a melhor história de terror, num assustador hotel de Genebra, na Suíça.

Partindo desse pressuposto, a escolha da obra se justifica pela grande conquista obtida por Mary em conseguir escrever uma obra que marcou a história da literatura mundial, num cenário que desfavorecia a essa ascensão da mulher como escritora, principalmente de ficção científica. A obra aborda situações que atraem várias interpretações que despertou o interesse dos alunos a aprenderem sobre a língua e a cultura da sociedade inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo relatar situações de ensino-aprendizagem na língua inglesa a alunos do ensino médio, pelo viés da aplicação de oficinas. As experiências foram proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que nos possibilitou vivenciar práticas pedagógicas no âmbito escolar e o desenvolvimento linguístico dos alunos, que demonstraram um avanço significativo em conhecimento cultural.

Foi muito gratificante trabalhar com os alunos do PROEMI, pois eles dispuseram de um engajamento significativo na elaboração das atividades e não se omitiram a ter um contato maior com a língua inglesa, comprovando que podemos sim trabalhar com língua inglesa nas escolas públicas e obter um bom resultado no que foi proposto. Houve um avanço significativo no aprendizado literário e na desenvoltura das quatro habilidades na língua. A oficina é um espaço em que tivemos mais oportunidades de aprender de modo mais descontraído sem deixar de ser didático, adquirindo práticas pedagógicas por meio do PIBID, o qual prepara os graduandos a se habituarem ao futuro ambiente de trabalho, participando do cotidiano da escola com um todo. Os trabalhos realizados serviram para somar nos conhecimentos tanto sobre a língua quanto sobre a cultura inglesa, sem abrir mão dos valores que cada um já possuía.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira/ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 1999.
- BROWN, Douglas H. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. United States of America: Pearson Longman, 2007.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- I, Frankenstein*. Produção de: Richard S. Wright, Tom Rosenberg, Andrew Mason, Gary Lucchesi, David Kern, Kevin Grevious, Troy Lum, James McQuaide, Eric Reid. EUA, Austrália. Hopscotch Features, Lakeshore Entertainment, 2014. 1º DVD (93 min).
- MARY Shelley*. Direção de Haifaa Al Mansour. Irlanda/Luxemburgo/Reino Unido. 2018. 1º DVD (120 min).

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pelo qual tivemos a oportunidade de viver essas experiências e a Capes que financiou essa formação através do sistema de bolsas. Agradeço aos professores que fazem parte da organização do PIBID no curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas do DCH IV (UNEB, Jacobina), e aos demais professores que me possibilitaram executar esse trabalho. Por fim, deixo meus agradecimentos ao Grupo de Pesquisa Desleitura em Série, o qual nos propiciou colaborações nas pesquisas do trabalho e ao Grupo de Estudos em Formação, Linguagens e Ensino (FALE/DIFEBA) que contribuiu com sugestões e correções que aumentaram a qualidade do texto.

ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL EM JACOBINA - BA

Eliaquim Souza Silva¹

Davi Alves Oliveira²

INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira nas últimas décadas tem sido alvo de diversos estudos e pesquisas, implicados em buscar melhorias e métodos adequados a fim de proporcionar uma boa formação para os estudantes. A motivação de aprendizagem e as abordagens de ensino fazem parte dos temas mais discutidos. Neste artigo será discutida a importância da cultura no ensino tendo em vista seu papel na motivação e suplementação dos conteúdos atuando diretamente na formação cidadã se tratada numa perspectiva intercultural. O artigo se divide em três seções, sendo que na primeira são brevemente apresentadas questões relacionadas ao ensino de Língua inglesa no Brasil, apontando a posição de responsabilidade e ao mesmo tempo um grau de impotência por parte dos professores, dada a sua condição de trabalho e também a importância de cultura no ensino de línguas e a necessidade de investimentos na área educacional e relevância dos programas existentes para a formação desta classe profissional. Em seguida, a noção de intercultura é abordada na segunda seção enfatizando a importância dessa abordagem para a formação dos estudantes. Na

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

² Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas Campus IV - Jacobina. E-mail: davioliveira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020942054259426>.

última seção é enfatizada a relevância de programas de formação de professores como o PIBID, e relatada uma experiência de atuação neste programa a qual possibilitou uma abordagem intercultural no ensino de inglês. Em seguida são apresentadas as considerações finais do trabalho. Como referencial teórico, utilizamos contribuições a respeito do tema presente em Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Almeida-filho (2001), British Council (2015), São José (2011), Costa (2012), Giddens (1996) e Gimenez (2002).

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino de língua estrangeira há muito tempo no Brasil e no mundo tem sofrido transformações voltadas para as mais diversas questões, envolvendo princípios metodológicos, políticas de ensino, função da aprendizagem, abordagem do ensino de línguas entre outras, visando um ensino de qualidade que pudesse formar aprendizes competentes comunicativamente e que pudessem assim, dispor da língua estrangeira nas suas diversas habilidades e competências.

Língua, quando tratada enquanto código linguístico, pode vir a ser ensinada e abordada independente do contexto sociocultural em que se situa. Essa abordagem, porém, não se mostra adequada. Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores de língua é estabelecer uma função para a aprendizagem de outra língua. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras para o ensino fundamental, a resistência que alguns grupos de alunos apresentam “pode ser explicada por não perceberem a relevância do que está ocorrendo ali para a sua vida. É difícil se engajar em um discurso sobre o qual não se sabe nada ou que não seja significativo e motivador” (BRASIL, 1998, p. 59). Aprender palavras e estruturas da língua estrangeira não se mostra relevante para os estudantes, tendo em vista que a única função aparente se limita a conseguir responder as tarefas e avaliações durante o período letivo, deste modo, gerando um desinteresse na aprendizagem.

Uma visão de língua que se mostra mais eficiente para o ensino é a abordagem de língua enquanto fato social, isto é, quando se considera a língua, a sociedade e a cultura, de modo a estabelecer uma função comunicativa para o uso da linguagem e adquirir um conhecimento mais aprofundado a respeito do idioma. Quando se aborda a língua enquanto fato social, sua relação com cultura se torna evidente e de extrema importância.

Cultura pode ser compreendida de diversas maneiras, sejam estas simplistas, como a visão de cultura enquanto artefatos culturais, ou mais abrangentes, como a definição de Giddens (1996), na qual cultura compreende o conjunto de valores, normas e bens materiais produzidos por e que regem uma sociedade ao longo de sua história. Assim, por meio da cultura as sociedades são configuradas em todos os seus aspectos a saberem o que é ou não aceito e os modos de agir. A língua se faz parte essencial na cultura sendo que esta é representativa da realidade social e comunicativa e tudo é transmitido por meio desta, por isto, língua e cultura se mostram indissociáveis.

Uma abordagem de cultura que se mostra adequada para as aulas de língua inglesa é aquela que conduz o aprendiz a uma compreensão maior a respeito de sua própria cultura o tornando ciente da variedade de culturas e possibilitando a compreensão e respeito com relação à cultura do outro auxiliando na sua formação cidadã. O quadro educacional atual, com suas diversas implicações, acaba impossibilitando uma abordagem de cultura no ensino, de modo que a cultura termina perdendo espaço nas salas de aula para o ensino voltado meramente à parte instrumental da língua (ensino de gramática), com foco para a leitura, conforme aponta Almeida-filho (2001), numa discussão a respeito da adoção de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas e é também evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o foco em leitura é justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Assim, quando a cultura é abordada no ensino, a mesma aparece enquanto elementos culturais, abordados superficialmente e apresentados sem espaço para reflexão.

Apesar de não ser de total responsabilidade do professor, este quadro de ensino é direcionado na maioria das vezes à sua figura, sendo que este é responsável por coordenar as aulas tendo sua prática e formação constantemente questionadas. Um artigo publicado pela British Council (2015), a respeito da situação do ensino de Língua Inglesa, aponta que o inglês ocupa uma posição marginalizada na grade curricular. Isto se evidencia desde a etapa de distribuição de carga horária, sendo que esta recebe uma quantidade menor de horas-aula, raramente ultrapassando 2h semanais, e ocupa os horários menos privilegiados com relação às demais disciplinas. São também mencionadas uma falta de relação aparente entre o componente e os contextos e necessidades dos alunos, a dificuldade no planejamento das aulas, a escassez de recursos didáticos, visto que os materiais encontrados não dão conta de suprir as necessidades de aprendizagem e a desvalorização e baixa remuneração dos profissionais de ensino.

Em um artigo voltado para a motivação na aprendizagem de língua inglesa, São José (2011) afirma que o professor deve fazer o diferencial na transmissão da disciplina estando sempre atualizado e preparado para lidar com os diferentes tipos de alunos e utilizar corretamente as diferentes ferramentas (música, vídeos, internet, jogos, etc.) a fim de atingir sua função de educador, planejando suas aulas e realizando as escolhas metodológicas, estando ciente da sua função como facilitador da aprendizagem, mas, de que o processo não depende somente de sua atuação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais as dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas se tornam evidentes. Além de toda a complexidade e demandas do seu papel, é dito que o professor é um profissional que está tentando melhorar seu salário assumindo cargas horárias inconcebíveis, sendo que este precisa refletir a respeito de sua prática e planejá-la a fim de transmitir um ensino de qualidade e contando com poucas aulas semanais para as turmas e um número maior de alunos. Logo, a necessidade de melhoria de condições de trabalho para estes profissionais, apesar de reconhecida, tendo em vista a importância da abordagem de cultura nas aulas de língua inglesa de forma a estabelecer relação entre

culturas e contribuir para a formação cidadã dos aprendizes e a carga imposta ao profissional de ensino que acaba impossibilitando tal abordagem, é, ainda assim, negligenciada. Por outro lado, há uma preocupação maior com a formação de profissionais para esta área. Ao longo dos anos diversos programas voltados para a melhoria de formação dos profissionais de ensino foram desenvolvidos, dentre estes, o PIBID, que teve grande relevância no planejamento e efetivação da experiência apresentada neste trabalho.

A IMPORTÂNCIA DA INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUAS

A abordagem de cultura nas aulas de inglês, quando realizada de forma superficial, se torna ineficiente e pode gerar problemas derivados da má interpretação do conteúdo transmitido. Como mencionado anteriormente, o ensino de cultura voltado apenas a artefatos culturais como alimentos, vestimentas, festas, nomes das coisas, sem espaço para reflexão a respeito do que transmitem, se mostra ineficiente. Assim, é preciso entender o significado simbólico ligado aos elementos e comportamentos nas culturas. Nas orientações oficiais para o ensino de língua estrangeira, é orientado que cultura deve ser tratada a fim de realizar um contraste entre culturas a fim de compreendê-las, abrindo espaço para novas formas de ver o mundo através da reflexão a respeito dos costumes contrastados, assim, possibilitando a valorização da cultura nacional por meio do olhar crítico e solidário com relação à cultura do outro, enriquecendo a vivência de cidadania. A intercultura então se caracteriza por um espaço de coexistência, e interação de diferentes culturas propiciando a ampliação do conhecimento e aceitação das diferenças destas e entre estas.

Costa (2012), ao discutir a Análise de Discurso Crítica de Fairclough, aponta que língua, cultura e sociedade estão intimamente relacionadas numa relação de poder. A língua, então, por vir acompanhada de formas de agir pensar e se relacionar, é capaz de moldar a sociedade e o pensamento dos indivíduos nela inserida. Neste sentido, ao apresentar uma cultura diferente é necessário evitar

uma aculturação, ou seja, uma supervalorização da cultura estrangeira em detrimento da cultura nacional. Nessa perspectiva, uma abordagem intercultural se mostra necessária, no sentido de que ao aprender e dispor de uma nova língua é preciso um movimento em direção à cultura do outro sem abrir mão da sua própria bagagem cultural. Gimenez (2002) defende que um ensino intercultural deve envolver a aprendizagem e a comparação entre culturas criando um espaço de mediação entre as mesmas, levando os alunos a identificar cultura na língua ensinada e refletir criticamente a respeito da própria visão de mundo estabelecendo uma relação de tolerância e respeito.

A próxima seção traz o relato da experiência já mencionada, desenvolvida com base nas considerações acima. Nela serão apresentadas informações referentes ao projeto de bolsa dentro do qual a experiência foi pensada, desenvolvida e aplicada, bem como o *lôcus*, público, etapas e características da experiência e resultados obtidos a partir da mesma.

A EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO MUNICIPAL GILBERTO DIAS DE MIRANDA

O PIBID tem por objetivo a antecipação do vínculo entre os futuros professores e a rede pública de ensino por meio da união das Secretarias Estaduais, Municipais e a rede superior de ensino, visando uma melhoria na qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim, tem como público alvo alunos de graduação presencial e proporciona a estes uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas, dando a oportunidade de criação e participação em experiências que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, os futuros docentes atuam em grupos, junto aos coordenadores do programa e aos docentes responsáveis, nas ações metodológicas, tecnológicas e práticas docentes no desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem de caráter inovador e interdisciplinar.

Por possibilitar um trabalho em conjunto com os bolsistas, durante a participação no projeto, os docentes passam a ter auxílio na elaboração e aplicação dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Isto resulta na diminuição da carga imposta sobre eles e possibilita aos alunos uma assistência maior no seu processo de aprendizagem derivada da presença de mais de um instrutor em sala, abrindo também espaços para a pesquisa para os graduandos. Por meio dessa experiência de participação no programa, desenvolvemos juntamente à docente responsável pelas turmas e às coordenações do projeto e escola dois projetos visando à aplicação dos conteúdos a serem trabalhados nas unidades, de forma dinâmica. Assim foram selecionados alguns conteúdos, elencados e produzidos materiais para além do que o livro didático oferecia a fim de uma abordagem mais eficaz e inserida numa perspectiva intercultural.

O locus de atuação foi uma escola pública da rede municipal, o Colégio Municipal Gilberto Dias de Miranda (COMUJA) em Jacobina- BA. A escola atende alunos da região, oferecendo ensino nas modalidades infantil, fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. As atividades foram realizadas com turmas do fundamental, assim, turmas de sétimo e oitavo ano, compreendendo um total de dez turmas, numa perspectiva interdisciplinar, dialogando especialmente com o componente de artes, mas contando com a participação de professores de demais disciplinas e partilhando os resultados com as outras turmas do colégio no dia de encerramento.

O primeiro projeto voltou-se para produção de *Scrapbooks*. Este termo se refere a um livro de recortes, no qual foi solicitado que os alunos ilustrassem com fotos da sua infância e narrassem os fatos cronologicamente de acordo com o momento da foto e utilizando vocabulário conjugado no passado simples (tempo verbal em foco na unidade), em língua inglesa. Este tipo de atividade envolve os estudantes criando uma relação de proximidade com a língua estrangeira possibilitando também a percepção a respeito de como as representações variam de sua língua para a outra, estando englobada na perspectiva intercultural do ensino de línguas, no sentido de que através de suas produções textuais, os alunos puderam narrar suas vivências a partir da perspectiva (língua) do outro percebendo que

algumas das situações descritas não possuíam referenciais na língua estrangeira, sendo assim, eventos característicos da sua cultura.

O segundo projeto, aplicado no mês de novembro, foi desenvolvido tendo em vista a festa de *Halloween*, celebrada em alguns países que possuem Inglês enquanto língua oficial. Foram desenvolvidas, juntamente à equipe docente, atividades a partir das quais os conteúdos pré-estabelecidos fossem trabalhados dentro da temática do *halloween*, a fim de envolver os estudantes na cultura alvo, possibilitando a valorização de manifestações culturais, integração entre turmas, a ampliação do conhecimento histórico-cultural dos países nos quais a língua inglesa é falada e a percepção da relação entre culturas a partir da comparação e valorização das mesmas. Para isto, foram desenvolvidas e aplicadas atividades como pesquisa e contextualização sobre origem e importância histórica do *Halloween*, exposição de filmes e músicas, leituras, tradução e produção de textos, elaboração de painéis literários contendo personagens temáticos da festa, customização de salas e caracterização dos alunos, customização do ginásio para integração das turmas, danças, brincadeiras, comidas temáticas, desfile de fantasias, e outras envolvendo as habilidades de *listening*, *reading* e *writing* majoritariamente.

A interculturalidade se dá pela criação deste espaço de cultura estrangeira desenvolvido no contexto nacional. Mesmo havendo esse movimento em direção à cultura do outro, que se faz necessário, houve uma preocupação em não supervalorizar essa cultura em relação à materna. Deste modo, foi estimulada a realização do contraste e semelhanças entre a festa de *Halloween* e festas comemoradas nacionalmente tais como o Folclore, o Dia de finados, o Carnaval, o Dia de Cosme e Damião.

Foi possível notar que a abordagem e atividades desenvolvidas durante o período de observação possibilitaram um envolvimento das turmas, as quais participaram ativamente no processo de aprendizagem e responderam de forma positiva as proposições, ou seja, a motivação para a aprendizagem foi acentuada. Houve, porém, resistência por parte de alguns alunos e professores que optaram por

não participar das manifestações realizadas no espaço intercultural criado no *locus*, devido a questões, em sua maioria, ligadas aos padrões estabelecidos pela religião adotada por estes. Apesar disso, se mostraram abertos para conhecer a respeito da manifestação e no que consiste, mantendo a esfera de respeito às diferenças e quebrando alguns mitos. A relação entre culturas se fez clara de modo que durante as atividades foram elencadas semelhanças entre a festa temática e os eventos da cultura nacional, assim, havendo a percepção dos diferentes modos de agir e uma diminuição das barreiras para a aceitação do outro a partir do reconhecimento e valorização do próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do ensino influencia diretamente na maneira como os estudantes recebem o conhecimento da língua estrangeira, assim, sua motivação de aprendizagem e posicionamento com relação ao que lhe é apresentado. A perspectiva intercultural possui influência positiva no ensino por priorizar a qualidade das informações apresentadas através da contextualização e significação cultural propiciando um enriquecimento do conteúdo e o crescimento individual dos aprendizes por meio da contribuição na sua identidade cidadã a partir do olhar crítico com relação às culturas. Programas como o PIBID, apesar de voltados para os graduandos, auxiliam os professores em suas práticas por meio da atuação coletiva no desenvolvimento de projetos como os aqui mencionados, porém, isto é realizado durante um período curto de tempo. Assim, é preciso que sejam feitos investimentos no oferecimento de melhores condições de trabalho em sua prática individual para que estes possam continuar oferecendo um ensino de qualidade e possuam tempo para pesquisa e planejamento, bem como investir em sua formação contínua.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COSTA, Lucas Piter Alves. *A ADC faircloughiana: concepções e reflexões*. Linguagem: São Paulo. v. 1, p. 1-5, 2012. Disponível em: <http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao20/ensaios/003.pdf>. Acesso em: 5 jan 2019.

GIDDENS, A. *Introduction to sociology*. New York/London: WW Norton, 1996.

GIMENEZ, T. *Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira*. In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 2002, Londrina. Anais do IX EPLE. Londrina: APLIEPAR, 2001, p. 107-114.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza de. *A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais*. In: Revista de Estudos Linguísticos e Literários do curso de letras - UNIFAP, Macapá, v. 1, n. 1, p. 189-204, janeiro a junho, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/221/n1s1/ajose.pdf>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a aqueles que contribuíram na experiência da qual derivou este trabalho, incluindo alunos, professores e coordenações do COMUJA e PIBID, também, ao Grupo de Estudos em Formação, Linguagens e Ensino (FALE/DIFEBA) que

contribuiu com a escrita desse trabalho, através de sugestões e correções que aumentaram a qualidade do texto. Agradecemos especialmente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que investe na formação de nível superior altamente qualificado, com foco no aprimoramento científico, tecnológico e de inovação, e financia programas de bolsas dentre os quais está o PIBID.

UMA PERSPECTIVA DE INOV[AÇÃO] NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA ATRAVÉS DA SÉRIE AMERICANA ONCE UPON A TIME

Maria de Fátima Lantyer Belo Araújo Gomes¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de uma breve reflexão sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública, traçada através de um relato de experiência de um projeto que se propunha a contribuir para o processo de resignificação do ensino de inglês. Desenvolvido no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Jacobina- Ba, no ano de 2015, por mim enquanto professora da Rede Estadual de Língua Inglesa do Ensino Médio Regular, bem como supervisora do PIBID na mencionada Unidade escolar. A oficina contou com a parceria dos bolsistas de ID (Iniciação à Docência) do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Língua Inglesa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus IV), a partir do subprojeto: *The book is on/above/under/beside the table: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa*. A referida oficina foi desenvolvida como parte do ProEmi (Programa Ensino Médio Inovador). As aulas contaram com um público de 20 alunos de 1ª e 3ª séries, do ensino médio regular da referida unidade, com idade escolar entre 15 e 18 anos. As seções foram ministradas em turno vespertino, oposto ao que os alunos estudavam.

O ensino de inglês no contexto da sociedade contemporânea se mostra desafiador por fatores diversos, e é nesse cenário que a figura

¹ Professora Substituta na Universidade do Estado da Bahia (DCH IV - UNEB). Professora efetiva de Língua Inglesa da Rede Estadual da Bahia. E-mail: falantyer@gmail.com. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBPEX), licenciada em Letras com Inglês e Literaturas (DCH IV- UNEB). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0484061908340443>

docente tem buscado alternativas para promover um ensino de qualidade no âmbito da escola pública. Assim sendo, este trabalho busca refletir a respeito do resultado de um projeto voltado para a ressignificação do ensino da língua inglesa diante desse contexto.

O trabalho se divide em três partes, a primeira se propõe a descrever e refletir sobre a importância dos programas do MEC, especificamente o PIBID e o ProEmi. Estes foram os programas que a escola aqui em destaque realizou a adesão e sem os quais não seria possível a realização do projeto no âmbito da educação básica. Para fundamentar a relevância de projetos como estes foram utilizados os conceitos de “reflexão coletiva” e “trabalho colaborativo na formação docente” (JORGE, 2003, p. 180), bem como a existência de um saber heterogêneo sob a ótica de Maurice Tardif (2002). A segunda parte enfoca a necessidade de inovação no ensino de inglês, frente às demandas da sociedade contemporânea e apresenta a alternativa de trabalhar o inglês a partir dos recontos de histórias infantis, sob a perspectiva da série americana *Once Upon a Time* (Era uma vez) como uma tentativa de inovação. Nesse sentido, nos embasamos nos PCNEM (2000), que apontam para a necessidade de aliar o ensino de inglês às demandas da sociedade atual. Ademais, refletimos sobre o papel das palavras emprestadas em uma comunidade a partir de David Crystal (2005). E a respeito do papel do professor no 3º milênio com base na perspectiva de Maria Antonieta Alba Celani (1996). A terceira parte, por sua vez, intitulada Era uma vez: além da imaginação se debruçou sobre o processo de desenvolvimento do projeto, no âmbito da oficina. Sobre esse processo buscamos a ótica do uso significativo da língua desenvolvido por Luiz Antônio Marcuschi (2009), bem como o que abordam os PCNEM abordam sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes no sentido de que possam assumir o protagonismo de seus estudos.

DOS PROGRAMAS

A oficina, objeto desse trabalho, contou com a parceria de dois programas do MEC (o PIBID e o ProEmi), como mencionado

anteriormente. Estes tiveram um papel imprescindível no planejamento e execução desse projeto inovador do ensino de inglês, através da reelaboração dos contos que fazem parte do imaginário infantil.

O PIBID é um programa do MEC que proporciona aos discentes dos cursos de licenciaturas das Universidades públicas, a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública em seus mais diversos aspectos. Através desse programa, o bolsista de ID (Iniciação à Docência) pode aliar teoria à prática antes do seu efetivo exercício da docência, antecipando assim o vínculo dos futuros professores não apenas com a sala de aula, mas com o cotidiano da unidade escolar, buscando, assim, incentivar a carreira do magistério.

No PIBID, existem também as bolsas de supervisão que são desempenhadas por professores da educação básica, regentes das disciplinas de cada projeto. Oportunidade para o professor da rede de ensino público repensar suas práticas, colaborar com a formação de novos docentes, bem como de ter contato mais efetivo com as discussões sobre a docência e o processo de ensino-aprendizagem que vem sendo desenvolvidas dentro do âmbito acadêmico. Este é um processo reflexivo e contínuo do fazer docente, que se faz necessário a cada dia diante do cenário que se apresenta em sala de aula. Assim:

Nesse processo de reconstrução da profissão, percebemos a questão da reflexão coletiva (através do diálogo colaborativo) como um meio bastante adequado para a formação inicial de professores, visto que a prática de colaboração pode ser um meio eficiente na composição do perfil do profissional que pretendemos formar, capaz de elaborar projetos de trabalho, realizar pesquisas e de administrar a sua própria formação contínua (JORGE, 2003, p. 180).

Na composição do programa existe, também, a figura dos coordenadores de áreas do conhecimento, os quais são professores das Instituições Públicas de Ensino Superior, a quem cabe acompanhar e orientar o bolsista em conjunto com o Professor-Supervisor; repor incluir, suspender e cancelar bolsistas do

programa. Ademais, o coordenador deve promover encontros de formação e avaliação do projeto pelo qual é responsável.

A proposta do PIBID está em consonância com o pensamento de Tardif, quando este se refere a existência de um saber heterogêneo, posto que esse programa “mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho” (TARDIF, 2002, p. 109). A junção desses fatores é significativa no processo de formação do docente, tendo em vista os objetivos e o processo de desenvolvimento do programa em si.

Por sua vez, o ProEmi é outro Programa, também do MEC, que visa ampliar e ressignificar o tempo do aluno na escola, com aulas diferenciadas no turno oposto ao Ensino Regular. Com carga horária semanal de 5h/a, esse programa objetiva apoiar e fortalecer propostas curriculares inovadoras em Unidades Escolares que tenham a modalidade de Ensino Médio. A proposta do ProEmi é disseminar um currículo dinâmico e flexível que venha a promover o protagonismo dos estudantes, bem como atender às necessidades que se apresentam à sociedade atual.

A partir da implementação do ProEmi, bem como do subprojeto do PIBID: *The book is on/above/under/beside the table: Pela Construção de Práticas Pedagógicas Reflexivas e Contextualizadas no Ensino de Língua Inglesa, no Colégio Modelo*, foi possível ampliar perspectivas, pois tudo foi pensado, elaborado e desenvolvido de forma dialógica e participativa para estimular a participação e aprendizado do aluno. Possibilitou ainda, demonstrar que o inglês faz parte da realidade que o cerca e interessa, uma vez que a série eleita para ser trabalhada foi uma das que mais alcançou o público jovem, à época.

O desafio proposto foi então promover o contato do aluno com o inglês em suas várias possibilidades (conversação, música, literatura e cinema), no âmbito das quatro habilidades: *Reading* (ler), *Listening* (ouvir), *Writing* (escrever) e *Speaking* (falar). De forma especial e inovadora, esse projeto se desenvolveu através do estudo

das releituras dos contos de fadas e histórias infantis, tendo como ferramenta e objeto de estudo a série americana: *Once Upon a Time* (Era uma vez).

A NECESSIDADE DE INOV[AÇÃO]

Pensar em aprender ou vivenciar a língua inglesa muitas vezes assusta a maioria das pessoas. Existe uma barreira que por vezes as impede de se deixar envolver pelo que parece ser completamente desconhecido e dissociado de suas realidades. Essa barreira é criada, muitas vezes, pelo medo de se expor e cometer erros.

De acordo com os PCN do Ensino Médio:

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual (PCNEM, 2000, p. 11).

Não vivemos isolados, fazemos parte de um mundo que a cada dia se torna menor, principalmente no que tange à comunicação entre as pessoas. E em relação às línguas de modo geral, cabe lembrar que “nenhuma língua existe de forma isolada. Todas as línguas em contato se influenciam mutuamente” (CRYSTAL, 2005, p. 53). Assim sendo, por mais que as mesmas se neguem a acreditar, o inglês faz parte do cotidiano de todos direta ou indiretamente e de forma marcante, seja nos produtos que são consumidos, nos programas, filmes e séries transmitidos pela TV, internet, serviços de *Streaming*, nos jogos, enfim, nas mais variadas manifestações de comunicação.

Nesse sentido, vale destacar o que afirma Crystal:

Uma das tendências mais notáveis dos últimos 50 anos tem sido a maneira pela qual o inglês, na medida em que se tornou cada vez mais global, começou a afetar o caráter de outras línguas, através da introdução de um número sem precedentes de palavras emprestadas (CRYSTAL, 2005, p. 53).

No tocante à nossa língua portuguesa, inclusive, incorporamos muitos vocábulos de Língua Inglesa e os utilizamos mesmo sem perceber que pertencem a esse idioma. E esse é um fato que demonstra que, “as palavras emprestadas são as exportações invisíveis de um mundo onde pessoas de diferentes experiências linguísticas convivem umas com as outras. Elas acrescentam novas dimensões de vida, em termos linguísticos, a uma comunidade” (CRYSTAL, 2005, p. 58). No decorrer do cotidiano, as pessoas utilizam palavras de outras línguas sem observar que o fazem, pois, as palavras que utilizam parecem ser incorporadas de forma natural.

No entanto, quando se trata de aprender um idioma, parece que a situação se torna muito mais complicada. O professor de inglês se depara com a resistência desse mesmo aluno que usa o inglês diariamente, nos produtos e marcas que consome, nas músicas que escuta, nas séries e filmes que assiste, nos jogos que costuma passar horas. Enfim, quando propomos estudar esse idioma, normalmente parece que estamos até falando de algo desconhecido e completamente estranho.

Nesse contexto, pensar o ensino de língua inglesa é um desafio que requer do professor um novo olhar sobre a realidade. Como bem nos lembra Celani “O professor do 3º milênio deve ser preparado para tomar decisões que decorram de uma visão clara do papel das línguas na educação, decisões que, certamente, exigirão grande capacidade de inovações pedagógicas que deverão fluir de várias fontes” (CELANI, 1996, p. 31).

Por esse viés, refletindo sobre o ensino de inglês no Ensino Médio Regular, se torna evidente que o professor de línguas no exercício da docência cada vez mais tem enfrentado dificuldades. Tais dificuldades se relacionam a diversos aspectos que influenciam direta ou indiretamente o processo ensino-aprendizagem. Seja pela quantidade de alunos em sala de aula, com um quantitativo médio de 40 alunos, para trabalhar em 50 minutos de aula de forma que venha a atender às suas expectativas em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, por exemplo, é no mínimo complicado. Seja pela falta de estrutura, a ausência de salas de multimídia ou laboratórios

de informática que possam atender de modo satisfatório a Unidade Escolar. Ou mesmo pela carga-horária da disciplina, 2h/a semanais, um tempo ínfimo para o aprendizado de outra língua. Enfim, esses e outras dificuldades são reais e o professor precisa lidar com essa realidade diariamente.

Diante desse cenário, pensamos na elaboração de um projeto que pudesse ser aplicado no formato de oficina com a finalidade de trabalhar a referida língua por uma perspectiva diferente da que é desenvolvida no ensino regular. Através de abordagens orais, lúdicas e dinâmicas, enfim, com a aplicação de diversificadas estratégias para desenvolver uma proposta que fosse de fato inovadora e atendesse às expectativas e necessidades dos estudantes do século XXI, ampliando o interesse dos mesmos pelo estudo do inglês.

ERA UMA VEZ: ALÉM DA IMAGINAÇÃO

A busca por uma proposta inovadora perpassou o uso de uma abordagem menos estruturalista e formal da língua, bem como pela realização de reflexões num contexto sociointerativo, dissociado do ensino gramatical com situações artificiais. Tal pensamento se harmoniza com o que afirma Marcuschi:

Não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas. [...] Isto quer dizer que todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum (MARCUSCHI, 2009, p. 23).

A Série americana *Once Upon a Time*, ferramenta e objeto de estudo da oficina, propõe um olhar inovador sobre os contos de fadas e histórias infantis com as quais nos acostumamos. Ela se propõe a desconstruir o conceito de bem e mal, ou seja, reelabora e recaracteriza “mocinhos” e “vilões”, não sendo exclusivamente bons ou maus.

Nessa perspectiva, a trama gira em torno da famosa história da Branca de Neve, dos contos infantis, esta funciona como um eixo

com o qual outras diversas histórias são articuladas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria, a Bela e a Fera, Pinóquio, dentre tantas outras.

Nessa versão, a Branca de Neve se casa com o Príncipe encantado, mas o que era para ser um final feliz dá espaço a uma incógnita, em função de uma maldição lançada por sua madrastra, a Bruxa Má, como vingança por não ter alcançado seu próprio final feliz. Essa maldição transporta todos os personagens para um mundo muito diferente do Reino Encantado, o “mundo real”, em uma cidade fictícia no *Maine* chamada *Storybrooke*.

Nela o tempo parou e as pessoas perderam suas memórias, desconhecem totalmente suas identidades verdadeiras, a exceção da Prefeita, a Bruxa Má e do Misterioso Sr. Gold, conhecido no mundo mágico como *Rumpelstiltskin*, inicialmente os dois conhecedores do passado e do que se passa de fato na vida de cada um. Em *Storybrooke* não há magia e as pessoas tem um cotidiano comum. No entanto, existia alguém que poderia mudar tudo e devolver as pessoas suas vidas anteriores, Emma, a filha da Branca de Neve com o Príncipe Encantado que havia sido salva e enviada para o “mundo real”, antes da maldição ser lançada.

Quando completa 28 anos, Emma é surpreendida pela aparição de um menino de dez anos chamado Henry, que se apresenta como seu filho, o qual ela havia dado para adoção. Henry lhe apresenta um livro que conta a história até a maldição ser lançada e que, de alguma forma, com o tempo, parece se encaixar com sua vida. Inicialmente, contudo, Emma tem dificuldades em aceitar essa nova “realidade” apresentada pela criança, tomando tudo como fruto da fértil imaginação do garoto.

Como, de alguma forma, Emma sente-se responsável pelo menino, ela resolve levá-lo de volta para casa, é a partir desse momento que a vida daqueles personagens passa a mudar, pois segundo a profecia seria ela a Salvadora, a única pessoa que poderia quebrar a maldição e devolver as memórias a todos os moradores da cidade.

Nesse contexto de conflito entre fantasia e realidade foi desenvolvida a oficina *Discovery English*, baseada nos episódios da 1ª temporada da série, através dos quais foram discutidas histórias que os alunos conheciam de sua infância. Agora contrapostas com as histórias que possivelmente deram origem a cada uma delas, bem como de outras releituras que têm sido produzidas na atualidade, os alunos foram desafiados a analisar essas histórias, aparentemente infantis, por uma nova perspectiva.

A partir dessa proposta, os alunos produziram novos finais, cartas, novas versões, frases, pequenos textos para teatro de fantoches, entre outros tipos de produções escritas e orais. Como resultado dessa oficina foi criado um livro, composto com as produções realizadas pelos alunos. As composições dos alunos trazem à tona o seu olhar, sua imaginação e capacidade inventiva, promovendo assim, o protagonismo dos estudantes. O protagonismo estudantil a que nos referimos aqui se coaduna com as competências expostas nos PCNEM:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino-aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (PCNEM, 2000, p. 5).

No tocante às releituras infantis mencionadas anteriormente, convém ressaltar que trabalhamos além da série com os filmes *Snow White and the Huntsman* (Branca de Neve e o Caçador) (2012), *Cinderella* (Cinderela) (2015) e *Descendants* (Descendentes) (2015), tendo em vista que os mesmos têm uma relação direta com a temática da oficina. Ademais, esses filmes foram sugeridos pelos próprios alunos, demonstrando o seu interesse pela temática, bem como seu real envolvimento com o que vinha sendo proposto.

Paralelo a cada história que era abordada na série, eram desenvolvidas atividades relacionadas às mesmas, as quais eram organizadas em grupo, em dupla ou mesmo individual. Além dessas

atividades, realizamos leituras e discussões sobre as possíveis histórias que deram origem a cada um dos contos abordados. Sempre buscando levar o aluno a reflexão acerca de cada história.

Ao final da 1ª temporada da série, foi elaborado e desenvolvido pela professora em parceria com os bolsistas do PIBID um *quizz* com 25 perguntas. Esta etapa do trabalho teve como propósito não apenas verificar os conhecimentos dos alunos acerca da série trabalhada, mas também aferir o nível de domínio do idioma estudado de forma prática, dinâmica e lúdica. Os resultados foram satisfatórios e até mesmo surpreendentes, pois os alunos conseguiram se superar em relação ao uso da Língua Inglesa. Convém destacar, que o *quizz* em destaque, e as produções realizadas no decorrer do projeto, encontram-se no livro produzido ao final da oficina, intitulado *Once Upon a Time: Beyond Imagination* (Era uma vez: Além da Imaginação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de inglês no contexto atual, tem se mostrado cada vez mais importante para que o aluno possa se desenvolver de forma mais completa. Amplia a visão de mundo e possibilita a esse estudante o acesso a informações, que talvez ele não compreendesse de forma clara se não tivesse acesso ao estudo de uma língua estrangeira, mais especificamente a Língua Inglesa. Isso porque, é fato a quantidade de informações que nos chegam nesse idioma, por diversos meios e produtos de nosso consumo diário.

Desenvolver uma proposta que despertasse o interesse desse aluno, tecnológico e antenado com as novidades do mercado de consumo, foi algo desafiador e ao mesmo tempo instigante. Ao final da oficina, conseguimos constatar que mesmo em meio aos desafios inúmeros, existem alternativas, caminhos que podem levar o aluno a perceber que é possível escrever, entender e até mesmo falar em inglês. Com essa afirmação, não estamos dizendo que existe uma fórmula ou apenas um caminho a ser trilhado, mas sim possibilidades, caminhos que podem corroborar na elucidação de

problemas e superação de obstáculos. Estamos constatando que o ensino de inglês na Escola Pública é viável, embora ainda distante de ser o ideal necessário.

Trabalhar com a série *Once Upon a Time* também nos aproximou do cotidiano dos alunos, nos possibilitou atrair suas atenções, bem como entendê-los melhor. Repensar os contos infantis, já conhecidos, foi algo diferente do que normalmente é trabalhado nas aulas de inglês e nos fez perceber que olhar do adolescente é curioso e precisa ser despertado para o estudo de modo geral. O quantitativo de alunos na oficina, também foi um facilitador, tendo em vista que trabalhar com 20 alunos é muito diferente de trabalhar em salas com 40. Nestes termos, dar assistência às necessidades desses alunos e atender às suas expectativas também foi mais produtivo.

Outro ponto que merece destaque como parte fundamental para o sucesso desse projeto, foi a participação dos bolsistas de ID do PIBID. Esses graduandos participaram de forma ativa e responsável do que foi proposto. Sugeriram, planejaram, criaram e aplicaram atividades que foram imprescindíveis para que o produto final se tornasse uma realidade. Além disso, é digno de nota o amadurecimento desses bolsistas na prática da docência, a desenvoltura dos mesmos foi algo que se tornou evidente a cada aula e atividade desenvolvida. Isso deixa clara a importância desse programa nos cursos de licenciatura, visto que o fazer docente se torna mais efetivo e eficaz quando conseguimos aliar teoria e prática. E o PIBID consegue agregar essas duas “faces da mesma moeda” de forma prática e evidente.

Nós, professores de inglês, compreendemos que o nosso desafio é diário para promover um ensino de qualidade e fazer o aluno perceber que estudar esse idioma ultrapassa o estudo do verbo *To Be*, como está arraigado em suas mentes. O caminho é longo e seu trilhar, lento. As dificuldades existem, mas a criatividade e o espírito inovador são inerentes a uma parcela significativa dos docentes e precisam ser explorados e usufruídos. Resultados como o

aqui apresentado evidenciam a possibilidade do ensino de Língua Inglesa na esfera da Escola Pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. *O perfil do educador do ensino de línguas: o que muda?* Comunicação apresentada em mesa-redonda no I Encontro Nacional de Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- CINDERELLA (CINDERELA). Direção: Kenneth Branagh. Produção: Allison Shearmur, David Barron, Simon Kinberg. Intérpretes: Cate Blanchett, Helena Bonham Carter, Holliday Grainger, Lily James, Richard Madden, Sophie McShera, Alex Macqueen, Barrie Martin et al. Walt Disney Pictures, 2015. 105 min.
- CRYSTAL. David. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- DESCENDANTS (DESCENDENTES). Direção: Kenny Ortega. Intérpretes: Dove Cameron, Cameron Boyce, Booboo Stewart, Sofia Carson, Mitchell Hope, Kristin Chenoweth, Melanie Paxson, Keegan Connor Tracy, Dan Payne, Sarah Jeffery et al. Walt Disney, 2015
- JORGE, M. L. dos Santos. *O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de Inglês*. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Ensinando e aprendendo Inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ONCE UPON A TIME. Primeira Temporada Completa. Direção: Edward Kitsis, Adam Horowitz, Produtor: Damon Lindelof. Intérpretes: Jennifer Morrison, Lana Parrilla, Ginnifer Goodwin et al.

ABC Studios. Emissora Original: ABC. Emissora no Brasil: Canal Sony, 2011.

SNOW WHITE AND THE HUNTSMAN (BRANCA DE NEVE E O CACADOR). Direção: Rupert Sanders. Produção: Sam Mercer, Palak Patel, Joe Roth. Intérpretes: Charlize Theron, Kristen Stewart, Chris Hemsworth, Sam Claflin et al. Universal Pictures, 2012. Canal Telecine. 127 min.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PRÁTICAS DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Matheus Lima da Silva¹

Gracielia Novaes da Penha²

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção e regência *Práticas de escrita em língua inglesa: reflexões do estágio curricular supervisionado* aplicado durante o decorrer do componente curricular Estágio Curricular Supervisionado III, que teve como lócus da pesquisa a Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, localizada na cidade de Jacobina, no estado da Bahia, com os alunos do 8º (oitavo) ano do turno matutino, do ensino fundamental II, teve como principal motivação a expectativa de se fomentar a experiência da escrita de determinados e estabelecidos gêneros textuais, especificamente resumo e resenha. Fazer com que o estudante se sinta estimulado, e que se sinta exercitado e hábil, a pensar e a refletir acerca do processo de construção de um texto crítico (como por exemplo, a resenha), e nas possibilidades criativas de concepção de um texto, o qual podemos caracterizar coerente e coeso (ao uso correto dos conectivos e articulação gramaticais, que permitem um

¹ Graduando em Letras - Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campus IV, Jacobina. Membro do Grupo de pesquisa *Desleituradas em Série*. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5525981300186825>.

² Professora Auxiliar do Colegiado de Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCH-Campus IV. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Inglesa (IBPEX). Membro do Grupo de Pesquisa FALE. CV: <http://lattes.cnpq.br/9958075802739657>. Contato: g_penha@hotmail.com.

sequenciamento harmonioso das frases e dos parágrafos de um texto).

Nosso objetivo geral, então, foi promover durante a terceira unidade (período que corresponde de setembro a novembro de 2018) do ano letivo, tanto a escrita quanto à leitura e compreensão dos gêneros textuais citados anteriormente (resumo e resenha) em Língua Inglesa. Para isso, exploramos aspectos gramaticais próprios e particulares da língua inglesa, como, expressões idiomáticas (um conjunto de duas ou mais palavras que se caracteriza por não ser possível identificar o seu significado mediante o sentido literal dos termos que constituem a expressão), gírias (um fenômeno de linguagem especial usado em uma classe ou até em uma profissão, para indicar outras palavras formais da língua com o objetivo de fazer um segredo, um ato cômico ou criar um grupo com seu próprio dialeto) e falsos cognatos (palavras normalmente derivadas do latim que aparecem em diferentes idiomas com ortografia semelhante e que têm, portanto, a mesma origem, mas que, ao longo dos tempos, acabaram adquirindo significados diferentes).

Os gêneros, resumo e resenha, foram abordados e exemplificados de modo a familiarizar os estudantes com as suas estruturas e propósitos e com isto intentou-se estimular a produção escrita, em língua inglesa, desses gêneros. Por compreender que a escrita precisa se tornar um hábito para o aluno que se encontra em formação e para que ela faça parte da rotina da sala de aula, é importante que os estudantes encontrem funcionalidade naquilo que escrevem. Por isso a escolha do resumo e resenha, por ambos se tratarem de gêneros comuns no ambiente escolar e fora dele também, como, por exemplo, em sites e revistas sobre filmes e jogos, tão visitados pelo público infante juvenil.

“GÊNERO” REVISTA

É necessário ressaltar que o “gênero” revista não estava previsto no projeto inicial. Gênero em destaque, porque consideramos a mesma mais como um suporte do que como um

gênero. Entende-se que o conceito do mesmo como o conjunto que engloba as diferentes formas de linguagem empregadas nos textos, ou seja, ela serve como espaço de registro de outros gêneros.

Ao apresentar a proposta para a professora regente, a mesma indicou interesse em trabalhar com a confecção de revistas com os alunos indicados na seção anterior. Houve então um consenso em unir as duas propostas didáticas. Utilizaríamos a produção de resumos e resenhas, e, como conteúdo a ser resumido ou resenhado, utilizamos filmes e séries.

Trabalhando especificamente com a produção de resumos e resenhas, e, alicerçados destes produtos, os estudantes, como culminância e atividade final da unidade, deveriam produzir uma revista que contemplaria o que foi produzido durante o decorrer do período letivo aqui contemplado.

EMBASAMENTO TEÓRICO

No que diz respeito aos gêneros textuais trabalhados nesse projeto, entendemos *resumo* como a condensação do texto dentro dos seus elementos principais. Podemos observar que o resumo é uma atividade didática e pedagógica ainda muito solicitada por diversos professores. Salvador classifica o gênero como “uma apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou outro documento, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância” (SALVADOR, 1978, p. 17-19).

Sobre o gênero *resenha*, assim como Motta-Roth (2001), consideramos que a mesma é, simultaneamente, informativa e avaliativa, sendo assim a avaliação a função definidora da resenha, em que o sujeito produtor deve avaliar o objeto de forma geral e/ou criticar o mesmo, recomendando ou não, com restrições.

Outro fator, que no processo de confecção do projeto e na preparação das sequências didáticas, mais me deixou intrigado, como um professor em formação acadêmica, seria a maneira na qual os alunos seriam avaliados.

Levando em consideração que desde o início do projeto estava decidido que não se utilizaria o meio tradicional de avaliação, que, segundo Paulo Freire (1987), o educador será sempre o que sabe, à medida que o educando será sempre o que não sabe, preferiu-se utilizar como conceito de avaliação a Avaliação Mediadora, que, de acordo com Jussara Hoffmann (2009), requisita prestar muita atenção no aluno, conhecer o mesmo, ouvir suas reflexões, propor-lhe questões novas e incitadoras, conduzindo-o por um trajeto voltado à autonomia moral e intelectual. Ou por outra, estimular a proatividade dos alunos.

Isto posto, tivemos como principal embasamento teórico os conceitos de Avaliação Diagnóstica, apresentados por Miras e Solé (1996); a concepção de Avaliação Formativa, elencada por Fernandes (2005); e, é claro, dos apontamentos listados e pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Todos esses conceitos aqui apresentados serão demarcados minuciosamente na sessão seguinte, atrelados com o corpo de regras e diligências que foram determinadas para realizar essa pesquisa (o estudo dos métodos).

METODOLOGIA

Esse projeto de regência se sucedeu em uma abordagem majoritariamente qualitativa, ou seja, levamos em consideração o que se refere à qualidade, à natureza dos objetos (mas também dos sujeitos) e não a sua quantidade, e, assim sendo, o foco metodológico desse trabalho foi dividido em três eixos: Iniciação, Resposta e Avaliação.

No primeiro eixo, chamado Iniciação, houve a apresentação da proposta pedagógica para os alunos. Explicamos, de maneira breve, como seria a abordagem adotada durante a unidade, com o intuito de se manter uma observação à reação dos mesmos. A partir daí, ocorreu-se a nossa primeira abordagem avaliativa, com a aplicação de uma Atividade Diagnóstica, que, segundo Miras e Solé (1996, p. 381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que

proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem.

Nessa Atividade Diagnóstica foram abordadas questões referentes ao tema aqui proposto, como por exemplo, “qual é seu filme preferido?”, “qual é a história contada pelo filme?”, “do que você mais gostou neste filme? Por quê?”, e, “do que você mais gosta na personagem principal?”. Essas perguntas são relevantes e essenciais na futura construção dos textos nos gêneros textuais em trabalho.

No segundo eixo, Resposta, aconteceu a organização e a confecção da revista. Por se tratar de uma atividade que unia o meu projeto de docência e o projeto da professora regente, juntos, dividimos os alunos em 5 (cinco) grupos, e apresentamos para os mesmos como deveria acontecer a organização dos tópicos do objeto final.

É necessário ressaltar que nada foi confeccionado em casa. As relações entre alunos e professor ocorreram semanalmente de forma presencial. Todo o material e todo o conteúdo foram produzidos em sala de aula, com intervenção do estagiário, para que se pudesse ocorrer um processo integrado e contínuo de avaliação. Silva (1992) afirma que avaliação da aprendizagem é um procedimento metódico, constante e integral, destinado a determinar até que ponto as metas didáticas e pedagógicas foram alcançadas.

Ainda de acordo com Silva (1992), a avaliação é um método de adquirir e processar indícios necessários para aperfeiçoar e otimizar o ensino-aprendizagem. No seguimento de ensino e aprendizagem, são variados os encaminhamentos que dão condução à idealização e concepção de uma conclusão que seja suficiente. À vista disso, deve incluir uma grande pluralidade de evidências que vão além da avaliação habitual de “papel e lápis”, que estabelece simples auxílio para deslindar os objetivos que são relevantes e importantes, e as metas educacionais.

Assim, no último eixo deste foco metodológico, Avaliação, tivemos como prática avaliativa a Avaliação Formativa, que se dá de

maneira autêntica, contextualizada, formadora, reguladora e educativa (FERNANDES, 2005). A este respeito, objetivou-se o uso de uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, levando em consideração não avaliar apenas o produto final, mas também os processos de desenvolvimento do mesmo, colocando os alunos no centro da aprendizagem (OECD, 2012).

RESULTADOS ALCANÇADOS

O processo de elaboração da revista não foi, ao todo, um processo fácil de ser realizado. Embora todas as atividades tivessem sido previstas para que os alunos se sentissem totalmente confortáveis com a elaboração do objeto final, houve um caso, por exemplo, de um estudante que não conseguiu completar o processo previsto no início da unidade letiva. O mesmo, logo no início da realização das atividades, se excluiu dos demais colegas, afirmando que trabalhava melhor sozinho. Mesmo com inúmeras tentativas por minha parte para que houvesse a integração deste com os demais não houve resultados positivos. Ao fim, por exemplo, foi avaliado o processo do mesmo durante a unidade, e não em conjunto, o resultado final, como aconteceu com os demais. Não houve uma avaliação geral e concisa, só foi permitido avaliar partes específicas da produção deste aluno.

Como foi citado acima, todo o conteúdo desenvolvido e elaborado pelos alunos foi produzido em sala de aula. Isso possibilitou a observação de alguns fatores que merecem ser destacados. O primeiro, nem todos os alunos conseguiram produzir um conteúdo totalmente em Língua Inglesa. Houve uma resistência por parte dos estudantes. Entramos em um consenso, e concordamos que metade das produções seriam em Língua Materna, e a outra metade em Língua Inglesa, com o propósito de minimizar as barreiras e limitações na linguagem escrita.

O processo da escrita com os alunos se deu da seguinte forma. Antes de apresentar aos mesmos os conceitos de resumo e resenha, foi pedido para que eles fizessem uma breve exposição sintetizada de

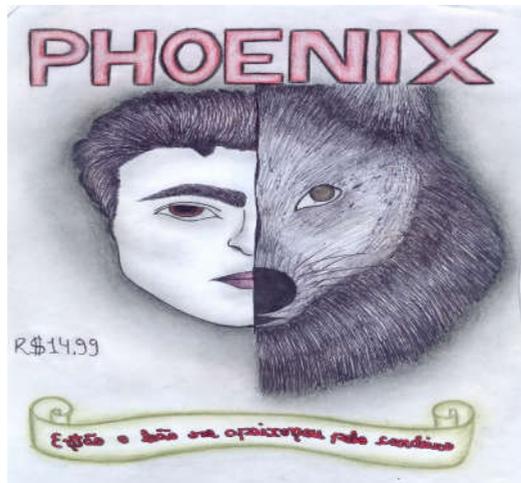
um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido, ou seja, uma recapitulação breve, sucinta. A partir daí, foi apresentado aos mesmos o conceito de resumo, já indicado aqui anteriormente.

Sobre resenha, foi levado à sala de aula exemplos desse gênero textual. Foram abordadas e estudadas nesse período, críticas de filmes do cinema nacional e internacional, contendo a opinião de críticos renomados sobre os lançamentos do mundo do cinema. Em seguida, após a leitura dessas críticas, houve um debate com opiniões abertas em que os mesmos fizeram críticas exclusivas de cinema, filmes e séries da TV.

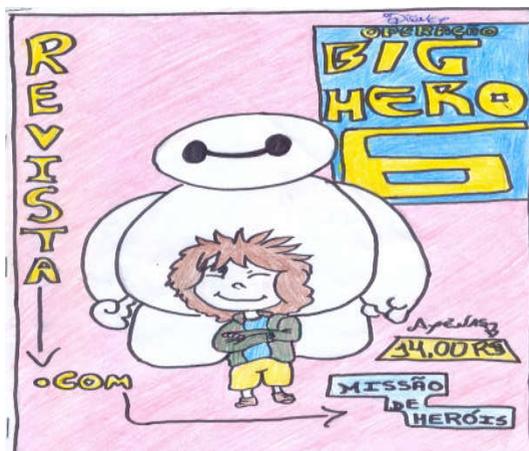
Foi pedido então que os alunos redigissem um pequeno texto em inglês, empregando todo o vocabulário que já havia sido estudado, pelos mesmos durante o ano letivo. A grande complexidade para realizar essa atividade foi percebida pouco tempo após, a mesma ter sido solicitada. Um número pequeno de estudantes conseguiu produzir, mais que uma ou duas frases em Língua Inglesa. O que se apresentou como grande dificuldade, pois o objetivo da atividade era exatamente a promoção da escrita na língua alvo.

Os estudantes demonstraram um grande desconforto, quanto à atividade adotada pelo professor, principalmente quando esta exigiu que houvesse uma exposição do conhecimento prévio dos mesmos em língua inglesa. Como os alunos foram relutantes, foi necessário flexibilizar a exigência da escrita. Aqueles que não conseguissem escrever o texto completo em inglês poderiam fazê-lo usando simultaneamente a língua inglesa e língua portuguesa. Somente após, esse redimensionamento foi possível concretizar a elaboração das revistas, o que aponta para a necessidade de que o professor seja flexível, quanto o seu planejamento de aula, pois nem sempre é possível a realização das atividades conforme o projetado.

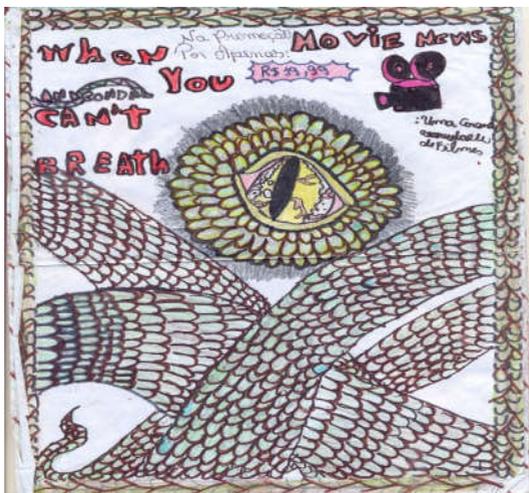
Como produto final, então, desse período de estágio de regência no ensino fundamental, as revistas foram confeccionadas pelos estudantes. Abaixo seguem as imagens das capas de revistas e a descrição de cada uma.



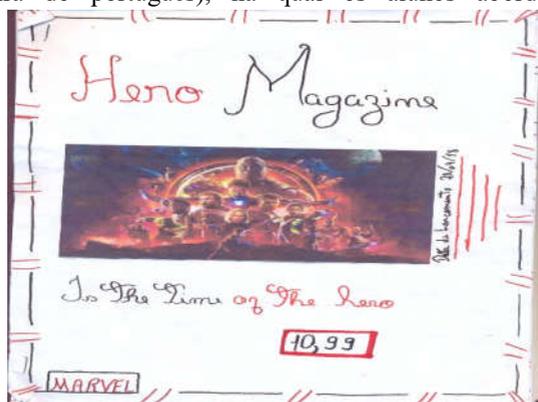
Revista PHOENIX (fênix, na variante brasileira do português), em que os alunos abordaram a saga Crepúsculo, uma série de histórias de fantasia e romance sobre vampiros, escrita por Stephenie Meyer.



REVISTA.COM, onde os alunos abordaram Operação Big Hero, o quinquagésimo quarto longa-metragem de animação da Walt Disney Pictures, lançado em 2014. Uma comédia de ação e aventura, que se passa na cidade de San Fransokyo, uma mistura de São Francisco e Tóquio

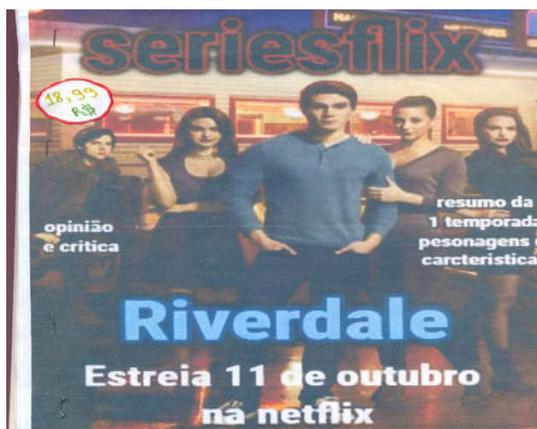


Revista *MOVIE NEWS* (notícias de filme, na variante brasileira do português), na qual os alunos abordaram



Anaconda, um filme norte-americano de 1997.

Revista *HERO MAGAZINE* (revista de herói, na variante brasileira do português), onde os alunos abordaram *Vingadores: Guerra Infinita*, um filme estadunidense de super-herói, de 2018, baseado na equipe *Os Vingadores*, da Marvel Comics, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures, sendo a sequência de *Marvel's The Avengers*, de 2012, e *Avengers: Age of Ultron*, de 2015, e o décimo nono filme do Universo Cinematográfico Marvel.



Na revista SERIESFLIX, junção do nome séries + Netflix (uma provedora global de filmes e séries de televisão via streaming, atualmente com mais de 100 milhões de assinantes), os alunos discorreram sobre *Riverdale*, uma série de televisão americana de drama adolescente baseada nos personagens da Archie Comics.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor deve compreender nesse contexto, que trabalhar com a leitura e a interpretação de textos em sala de aula tem sim aspectos positivos, mas também negativos. É importante que fique claro ao docente que o trabalho com os gêneros textuais citados anteriormente é complexo, contraditório e também problemático. Ele exige do professor grande capacidade de interpretação, de reflexão,

de interação com os alunos. Percebe-se um maior interesse por parte do aluno, a sua participação melhora. Há nesse interim um apelo para que o ensino e o aprendizado da língua inglesa se façam de forma mais significativa e de fato, real para os alunos.

Podemos concluir que a profissão de docente é muito fatigante e exaustiva, mas, sem dúvidas, é uma profissão que se torna mais leve, principalmente para aqueles profissionais que de fato querem fazer a diferença buscando novas possibilidades para introduzir e incorporar em sua prática, diferentes metodologias. Isso acaba contribuindo tanto no seu trabalho quanto na qualidade do ensino.

Como professor em formação, pude refletir sobre a minha prática docente e pedagógica, e doravante essas reflexões, pesquisar e deslindar aperfeiçoamentos. Em sala de aula, os estudantes foram incitados e incentivados a produzirem textos para a elaboração de uma revista.

Reexaminar, meditar, projetar e maquirar os conceitos e remodelar as práticas pedagógicas é uma adversidade para muitos professores. Se reinventar nem sempre é uma tarefa simples e acessível, mas, sem dúvidas, os benefícios tragos por essa reelaboração são numerosos e vão muito mais à frente da aquisição e do aprendizado dos conteúdos “convencionais”.

REFERÊNCIAS

BAGATINI, Fátima Maria. *A língua inglesa para além dos muros da escola: invadindo o mundo digital*. Revista E-Curriculum, v. 4, n. 2, 2009.

BONINI, Adair. *Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 11, n. 3, 2011.

BORGES, Elaine Ferreira do Vale et al. *Discernimento do esteio teórico nos PCN de Língua Estrangeira-Ensino Fundamental*. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CALDAS, L. K. *Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética*. São José do Rio Preto: UNESP, 2016.

CORTESÃO, Luiza. *Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador: Gepel, 2002.

NAVES, Rozana Reigota; DEL VIGNA, Dalva. *Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil*. Revista de Letras, v. 1, n. 1, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas*. Encontros de Educação, p. 1-9, 2012.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SILVA, Céres Santos da. *Medidas e avaliação em educação*. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1992.

A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Gracielia Novaes da Penha¹

Roberto Rodrigues Bueno²

INICIANDO A CONVERSA

É evidente que após a II Guerra Mundial a língua inglesa vem ganhando destaque em todo o mundo como uma das línguas mais influentes. Sua ampla utilização como língua franca nos cenários políticos e mercado financeiro internacional, e também por movimentos culturais e sociais que são divulgados e difundidos através desse idioma. O inglês, já a um bom tempo, tornou-se disciplina regular da maioria das escolas no Brasil, especialmente após a aprovação da nova LDB/96, e atualmente com a nova Base Nacional Comum Curricular (2018), a relevância do ensino de uma Língua Estrangeira nos currículos, em especial a inglesa, é reconhecida.

Compartilhando da ideia de que aprender a língua inglesa é muito importante na preparação do aluno para o mercado de

¹ Professora Auxiliar do Colegiado de Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCH-Campus IV. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua e Literatura Inglesa (IBPEX). Membro do Grupo de Pesquisa FALE – Formação em Linguagem e Ensino. CV: <http://lattes.cnpq.br/9958075802739657>. Contato: g_penha@hotmail.com.

² Professor Auxiliar do Colegiado de Língua Inglesa, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCH-Campus IV. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua (FECILCAM). Membro do Grupo de Pesquisa FALE – Formação em Linguagem e Ensino. CV: <http://lattes.cnpq.br/0791324256413182>. Contato: rbueno@uneb.br.

trabalho, e também na continuidade dos estudos, pois sendo o inglês um idioma amplamente utilizado na divulgação científica, na comunicação internacional, saber fazer uso desse idioma poderá ajudar a esse sujeito a se comunicar e agir no mundo. Mas, sobretudo, compartilhamos da visão de que ao aprender a língua vínculos de interação e compreensão podem ser construídos no ato da comunicação. E como esse direito, não é vivenciado por tantos é que o projeto de extensão *Vivências do Ensino de Língua Inglesa em espaço não formal: Casa de Rebeca - Yes, these children can!* se origina, a fim de contribuir para inserção de sujeitos que encontram apenas na escola, o contato com a língua, que se configura limitado, e normalmente baseados apenas em estruturas gramaticais, sem uso real.

Munidos desse intuito é que se buscou com o referido projeto de ação extensionista, atender à demanda de práticas de ensino de língua inglesa mais significativas para estudantes de escola pública, junto a comunidades mais pobres da cidade de Jacobina, especificamente, à comunidade do bairro da Bananeira, através da Casa de Rebeca, que fica localizada na Travessa Paulo Dantas, s/n Bairro da Bananeira, que é fruto de um projeto com crianças e adolescentes existente nesta comunidade há quase 20 anos, e que atualmente atende cerca de 58 crianças e adolescentes, nos turnos diurnos e noturno. A Casa Rebeca tem como objetivo, de acordo com seu regimento, desenvolver a formação política e educacional das crianças e adolescentes em meio a uma estrutura desigual que a sociedade está inserida. Das atividades listadas que desenvolvem há reuniões com os familiares dos alunos frequentadores; projeto de matemática; reforço escolar; atividades de lazer e; oficinas de dança, teatro, artesanatos.

A Casa Rebeca, é um projeto que não possui uma renda fixa, sobrevive totalmente das doações de voluntários que contribuem para uma ajuda na merenda, custos da casa (água, luz, telefone...) e para a bonificação dos educadores. Sendo que, em várias ocasiões esses educadores são mães que fazem parte dessa associação, já que uma das necessidades que levam a maioria das crianças que frequentam a Casa Rebeca, é que seus pais trabalham e no turno oposto ao que

estudam, precisam estar em algum lugar. Dessa necessidade de acolher menores é que a Casa foi criada, por alguns moradores sensíveis à situação de risco que estes menores são expostos.

O projeto foi financiado pela UNEB, através do Programa de Apoio a Projetos de Extensão – PROAPEX, o que permitiu a contratação de um aluno, para ser bolsista de extensão e realizasse as atividades na Casa Rebeca. O projeto foi desenvolvido entre os meses de maio a dezembro do ano de 2018, com a expectativa de que através de práticas e tarefas contextualizadas pudéssemos de alguma maneira contribuir para mudanças sociais, no que tange ao ensino e aprendizado da língua, para os alunos que frequentam a Casa e também a escola regular no ensino fundamental (3º e 4º ciclos), isto porque o objetivo era fazer uma ressignificação sobre a forma como os alunos percebem o inglês, na e fora na escola. É este propósito de refletir sobre a realização os e resultados desse projeto que versaremos no presente texto.

A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO

A linguagem é a capacidade humana da comunicação através de diversos sistemas de códigos, e a língua é um sistema de código específico formado por sons e sinais gráficos (letras/palavras) comuns e compartilhados por uma dada comunidade linguística, é que se constata de que a comunicação, a interação com o meio e com outras pessoas, é sem dúvida, é o traço definidor e formador da natureza humana. Nesse aspecto, o aprendizado de línguas, além da materna, se dá, sobretudo, com o objetivo de ajudar os sujeitos a comunicar-se com outros participantes de comunidades linguísticas diferentes, além do contato com seu repertório sociocultural. Por isso, já nos documentos oficiais que normatizam os currículos escolares no Brasil, observa-se a visão de que as Línguas Estrangeiras permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000, p. 25).

Seguindo esse pressuposto é que a concepção de linguagem e língua aqui defendida é a da interação, pois conforme aponta Geraldi (1999) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

A língua se faz para e na comunicação entre as pessoas, e nessa visão sociointeracional e dialógica da linguagem os sentidos são construídos por meio da interação entre os sujeitos em determinados contextos de uso, em um determinado momento histórico-social (BAKHTIN, 2000). Sob esta concepção o ensino de uma língua estrangeira não deve ser seletivo e excludente, e afirmações como *só aprende inglês quem tem dinheiro de pagar cursinho ou fazer viagens internacionais*, sejam reforçadas e tornem a função comunicativa e interacional da língua reduzida ao poder aquisitivo daqueles que podem pagar por esse ensino. Contradizendo o direito que é garantido a todos os estudantes no Brasil de aprender uma língua estrangeira.

Mas fazer parte do currículo escolar não garante a eficiência do ensino de uma língua estrangeira, especialmente na rede pública. Há muitas dificuldades enfrentadas por professores e alunos como salas lotadas, carga horária mínima de 2 horas aulas semanais, alunos desinteressados, professores desvalorizados e desmotivados, e todos esses fatores comprometem diretamente no processo de ensinar e aprender a língua.

Dessa maneira, apesar do direito que os alunos matriculados nas escolas brasileiras têm de aprender uma língua estrangeira, isso não acontece realmente. E a língua continua sendo, de fato, estrangeira, estranha, inacessível para boa parte dos estudantes brasileiros, que costumam estudá-la desde o sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, mas não a dominam, prejudicando o objetivo maior do aprendizado de línguas que é a aproximação, a comunicação entre falantes de outras línguas, aqui

referimos a inglesa. E essa situação é mais agravante entre aqueles alunos que provêm de regiões menos favorecida, que por vezes, não frequentam a escola, ou não são assistidos por esta e que em sua maioria não encontram sentido e tão pouco motivos para estudar e aprender inglês. Se distanciando do que as Orientações Curriculares (2008) destacam sobre o ensino da língua estrangeira como um processo de aproximação com outras culturas. “O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade” (BRASIL, 2008. p. 52).

Pensar no ensino de língua inglesa sob a visão interacional e dialógica é propor que os alunos desenvolvam competências que os tornem mais aptos a construir sentidos, compreendendo melhor o mundo que eles vivem, a fim de interagir de modo mais crítico e efetivo em seus contextos e em outros.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa, a nosso ver, criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. Em outros termos, o ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação (GONÇALVES, 2004, p. 2).

Todavia, observa-se que ainda, que as práticas de ensino na escola, em geral, tendem a priorizar conteúdos estruturais/gramaticais da língua de modo desconexo de um contexto real de uso, fortalecendo crenças de que na *escola não se aprende inglês*, afastando a língua inglesa do uso social a que se propõe um idioma ativo. Há aí instaurado pensamentos de exclusão relacionados aos que possui pouco ou quase nenhum capital cultural e/ou recursos financeiros. Contudo, o ensino da língua estrangeira não é um “território neutro” do saber. Ao contrário, é uma área propensa à atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, o aprendizado

de uma língua estrangeira, seja a inglesa ou outra, pode oportunizar aos estudantes da escola pública o contato com outras culturas, criando abertura para o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. É necessário que esses sujeitos (alunos) percebam que o aprendizado de uma língua o ajudará a ampliar seu mundo linguístico, cultural e social, especialmente em uma sociedade cada vez mais globalizada, que concebe o domínio do inglês como um dos instrumentos que permite o seu acesso. Por isso, é importante que se invista em práticas que vá além dos muros da escola, a partir de uma concepção do ensino de língua mais democrática. Ou seja, um ensino que contribua não apenas para ampliar o conhecimento localizado da língua, mas também a aproximação de outros e novos repertórios socioculturais, o que é intrínseco ao contato com outras línguas.

Quando há a projeção de ações sobre ensino de língua a partir da visão sociointeracionista, isso pressupõe, também, em lançar mão de práticas e estratégias de ensino implicadas numa concepção de aprendizagem também sociointeracional, oportunizando aos alunos a construção do conhecimento linguístico e cultural na interação com o outro - colegas, o professor, e toda a comunidade. (VYGOSTKY, 1996). Para tanto, é relevante a compreensão de que nessa visão de ensino e aprendizado da língua, o conhecimento não é estanque e nem tão pouco individual. Este é fomentado em situações colaborativas de aprendizagem, o professor assume a postura de ser mediador entre o conhecimento e o aluno. Ele não é mais o único detentor do conhecimento a quem os alunos devem absorver passivamente. A postura do aluno e do professor nesse sistema de aprendizagem colaborativa se modifica, os sujeitos assumem papéis e funções diferenciadas e mutáveis. O professor atua incentivando o aluno a assumir papel ativo em seu processo, e o aluno, por sua vez, precisa ser estimulado, desafiado a usar em contextos reais ou próximos disso, a língua alvo.

As atividades e tarefas contextualizadas permitem que os alunos aproximem o ensino de inglês com suas vidas reais, ou seja, há uma ressignificação sobre a funcionalidade social do inglês. Dessa maneira eles terão consciência de que o propósito de ensinar e aprender a língua inglesa, não se faz no vazio e somente por

obrigatoriedade. A língua para ser aprendida precisa ser vivida, seja a materna ou estrangeira.

DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES

O referido projeto de extensão, *Vivências do Ensino de Língua Inglesa em espaço não formal: Casa de Rebeca - Yes, these children can!* como já dito anteriormente, foi elaborado por professores do Curso de Língua Inglesa, da UNEB, DCH-Campus IV, fazem parte do grupo de pesquisa FALE. A proposta foi elaborada tendo em vista o projeto social *Casa Rebeca*, que funciona no bairro Bananeira, um bairro popular e periférico da cidade de Jacobina. As ações visavam em proporcionar aos estudantes do ensino fundamental que eram frequentes na Casa Rebeca o aprendizado de língua inglesa a partir de estratégias lúdicas e baseadas em tarefas, tornando o seu aprendizado significativo e contextualizado. Instigando o ensino da língua alvo através de tarefas e dinâmicas lúdicas com textos, músicas, leitura, jogos, imagens entre outros, priorizando o uso real da língua.

Assim as atividades desenvolvidas pelo projeto tomaram como princípio de organização e gestão do trabalho pedagógico: o conhecimento como construção processual; a aprendizagem como resultante das interações humanas; e, o aluno compreendido como sujeito cognoscente e atuante em seu contexto social de vivência.

De acordo com Almeida Filho (2009) o processo de ensino e aprendizagem se caracterizam a partir das concepções subjacentes de língua/linguagem, língua estrangeira, o ato de aprender e de ensinar línguas, dos papéis dos agentes, de sala de aula (e em outros espaços) e de aluno como pessoa em humanização. Nesse aspecto, o sentido inicial de dar aula, compreendido como transferência de conhecimento, dá lugar a uma visão mais complexa de construção do conhecimento dialógico e interacional. “Hoje, essa concepção se expandiu em direção ao construir experiências válidas, (re)afirmadoras de auto estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada

num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos linguísticos dos alunos." (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 63)

Como o projeto obteve o financiamento através da PROAX-UNEB, via edital, uma aluna do curso de inglês foi selecionada para atuar no projeto como bolsista de extensão. A carga horária a ser cumprida semanalmente era de 12 horas, distribuída em 3 turnos de 4 horas sendo: em 1 turno matutino, 1 turno vespertino, e 1 turno no noturno. A princípio, as atividades seriam desenvolvidas apenas com estudantes do ensino fundamental 3º e 4º ciclo, mas como havia a necessidade de mais voluntários, foi preciso também fazer o atendimento com as crianças, pois a instituição sofre com a falta de pessoas, voluntárias para cuidarem de todos, por isso foi necessário fazer uma readaptação das atividades para o atendimento aos mais jovens, alguns que ainda não eram nem alfabetizados.

Das atividades desenvolvidas constam inicialmente um teste de sondagem, que teve a finalidade de verificar o nível de aprendizado dos participantes. Esse primeiro contato foi importante para as adequações e definições das tarefas e atividades posteriores. Além disso, houve algumas intervenções no formato de oficinas, como a de origamis, e também aulas de reforço das atividades que os alunos estavam estudando na disciplina de inglês na escola. Apesar de ter sido programada aulas de campo na própria comunidade com o público alvo, está só foi possível acontecer no próprio entorno da escola, tendo em vista o quantitativo de alunos, que tornava inviável o controle da bolsista. Ainda, com o intuito de desenvolver a competência oral e leitora na língua, de acordo ao nível dos participantes, algumas estratégias de leitura foram trabalhadas priorizando a apresentação de diferentes gêneros como a exibição de um Cine *cartoon*, onde houve a apresentação de algumas produções cinematográficas (animadas, filmes, documentários, vídeo aulas), visando a aquisição de vocabulário e a exploração reflexiva de valores culturais que permeiam cada texto fílmico assistido/lido.

E como culminância final, junto as festividades natalina da comunidade, realizou-se o *English day*, houve a exibição das

atividades realizadas ao longo do período de execução do projeto, além da apresentação de uma canção natalina em inglês.

O planejamento das atividades foi elaborado entre professora-coordenadora do projeto e bolsista de extensão, em forma de sequências didáticas, isto porque de acordo com Zabala (1998), sequências didáticas são um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” [...] (ZABALA, 1998, p. 18). As sequências didáticas se constituem como uma ferramenta pedagógica importante na realização de atividades contextualizadas.

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2002, p. 21)

Em conformidade com a proposta do projeto é que demonstramos a seguir uma das sequências didáticas elaboradas no intuito de criar uma familiaridade entre o cotidiano dos alunos e a língua inglesa. O tema gerador da sequência foi *Where I live*, a motivação que gerou essa sequência, encontra-se no fato de que esses alunos residem em um bairro com estrutura mínima para proporcionar um maior bem-estar e segurança. Compreender conceitos simples ligados a “onde eu vivo e meu papel na sociedade” pode desencadear inúmeros questionamentos e discussões que fortalecerão a identidade dos alunos. E ainda, apresentá-los a realidade de moradia de outras pessoas, de outros países, poderia proporcionar uma nova perspectiva da ideia já pré-estabelecida, que eles trazem de sua própria casa/moradia. O tempo previsto para essa sequência foi de 06 semanas. As competências e habilidades definidas na sequência foram: compreender a diferença entre lar (home) e casa (*house*). Observar diferentes tipos de habitações. Identificar problemas sociais geradores dos diversos tipos de

realidades habitacionais. Reconhecer o seu papel na sua cidade, no seu bairro, na sua rua, e finalmente na sua casa. Adquirir vocabulários ligados a direção e locais na cidade e utilizá-los em maquetes/dinâmicas. Estudar pronomes demonstrativos e adjetivos.

Os conteúdos foram definidos considerando o que seria necessário para os alunos realizarem as tarefas: 1. Pronomes demonstrativos e Adjetivos. 2. *Parts of the house*. 3. *Directions and Places*. 4. Family (vocabulário sobre as pessoas que formam uma família). 5. Tipos de habitações. Neste conteúdo a ideia foi levar os alunos a compreenderem aspectos sociais que desencadeiam e intensificam o fato de determinado grupo, população viver em determinado tipo de habitação. Nesse ponto, especialmente, foi possível realizar a discussão e atividade de forma interdisciplinar com professores de história e geografia, que também fazem aula de reforço na instituição.

No desenvolvimento das atividades, inicialmente os alunos assistiram ao vídeo de animação, *This Is Where I Live*. A partir do vídeo foi possível suscitar a discussão sobre *home/house*, além disso, após o vídeo, os alunos tiveram acesso ao texto escrito de uma das canções da animação. Com o texto em mãos os alunos realizaram uma atividade de interpretação relacionada com o contexto da canção e aspectos sociais/pessoais, como: *Where is your favorite place? Where do you want to live if you had the chance?* Em seguida foi solicitado aos alunos que fizessem um desenho de suas casas, nomeando com o vocabulário aprendido os as partes da casa. Além disso, eles tiveram que descrever as pessoas que viviam junto a si. Nesse momento, a bolsista apresentou o conteúdo dos *adjective e demonstrative pronouns*, pois, o conhecimento destes seria necessário para a descrição de lugares e pessoas. Como forma de fixar o conteúdo estudado, os alunos junto com a bolsista fizeram uma vista às ruas que ficam ao redor da Casa Rebeca. Logo após, foram produzidas sentenças (em inglês) e ilustrações sobre as ruas visitadas.

Para trabalhar com os tipos de moradia foi exposto imagens de habitações de diferentes países, junto com a descrição de

características cada uma (material, tamanho, cores, divisão de cômodos), além disso, houve a discussão acerca das condições ambientais e sociais de cada moradia apresentada, consoante a contextualização com as próprias condições de moradia dos próprios alunos. Ao fim, os alunos construíram cartazes com imagens e informações sobre habitações.

Ainda como reflexo do passeio pelas ruas do bairro, os alunos foram motivados a apontarem e discutirem sobre os problemas que o bairro enfrenta, fruto dessa discussão, os alunos produziram um texto coletivo sobre as questões apontadas com soluções dadas por eles. Esse texto mesclou a língua materna com a inserção de vocabulário estudado. A partir desse ponto, se iniciou a confecção do produto final dessa sequência didática, maquetes das moradias, ruas do bairro construídas em grupos pelos alunos.

É perceptível na descrição da sequência que o estudo da língua inglesa aconteceu de maneira contextual, houve uma temática maior que acionou conhecimentos prévios dos alunos, que provocou uma familiarização da temática com o cotidiano deles. Isso contribui para que o vocabulário e conteúdo estrutural e textual, próprio da língua alvo, fosse assimilado de forma mais natural e compreensível, houve uma função para este conteúdo. Nesse sentido, é evidenciada a funcionalidade do ensino da língua, pois contempla aspectos considerados necessários no processo.

- os novos conhecimentos devem se ancorar nos já existentes;
- deve-se trazer para a sala de aula coisas reais e não conceitos abstratos;
- o conteúdo deve ser apresentado através de histórias, cantigas, poemas, brincadeiras de roda;
- os interesses dos alunos devem ser contemplados nas atividades, possibilitando-lhes a expressão de seu próprio universo. (Guia Curricular para a Língua Inglesa - Londrina, 2013, p. 15)

Dessa forma, consideramos que os resultados dessa sequência didática alcançaram satisfatoriamente os objetivos iniciais, é claro,

que ao longo da execução houve mudanças e readaptações de atividades e datas programadas, o que é aspecto comum a qualquer planejamento de ensino, seja ele desenvolvido em espaço formal, como a escola ou em outros espaços não formais. Vale ressaltar que foi necessário também transpor didaticamente as discussões, estratégias e atividades, a fim de contemplar cada grupo de alunos. Sem essa, prática não teria sido possível a realização da sequência.

CHEGANDO ÀS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao projetarmos as ações a serem desenvolvidas num projeto de extensão, é sabido que nem sempre é possível a realização de todas as tarefas, por isso, é que para a execução da proposta junto ao público na Casa Rebeca houve muitas adequações à realidade, de fato, da instituição, como a falta de material, a inconstância na frequência e assiduidade dos alunos, a necessidade de adaptar as propostas para o público infantil, a falta de educadores voluntários, que por vezes interrompeu o sequenciamento das atividades. Contudo, mesmo com esses fatores, consideramos relevantes os resultados alcançados pelo projeto de extensão, que seria o de contribuir no processo de compreensão desses sujeitos (alunos) de o conhecimento da língua inglesa poderá ampliar a sua comunicação e agir no mundo.

Além disso, houve a reafirmação do princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão promovidos pela Universidade, especificamente a UNEB, em que as ações devem ser pautadas no diálogo constante entre os saberes acadêmicos e disciplinares articulados às demandas do entorno social, o que é indispensável a formação de atores sociais e profissionais capazes de atuar em diversos contextos sociais, observando que este processo se constitui como “processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 42).

Vale ressaltar ainda, a percepção que a bolsista coloca em seu relato final do projeto, aonde expõe:

As atividades desenvolvidas durante o Projeto, Vivências do Ensino de Língua Inglesa em espaço não formal: Casa de Rebeca - Yes, these children can!, neste ano geraram uma experiência única, por meio dele foi possível conhecer os alunos da Casa Rebeca crianças/adolescentes/jovens com poucos recursos, mas com um coração e vontade grande para aprender inclusive (Trecho do Relatório da Bolsista de Extensão)

Assim, observamos que o projeto teve algum impacto na vida dos estudantes envolvidos, houve a ampliação de conhecimento na área de língua inglesa, denotando que a língua pode ser sim, concebida realmente, como instrumento de inclusão e interação entre pessoas e culturas. Além de colaborar no cumprimento social da Universidade Pública, a UNEB, na comunidade externa com ações que visam cada vez mais melhorar as condições educacionais e sócias dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GONÇALVES, A. V. *O fazer significar por escrito*. Selisigno – IV Seminário de Estudos sobre Linguagem e Significação, 2004, p. 1-10.

GUIA CURRICULAR PARA A LÍNGUA INGLESA LONDRINA: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e gestores. Paraná. 2013.

<http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em 19/01/2019.

VYGOTSKY, L. S. A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Agradecimento a Universidade do estado da Bahia - UNEB, pelo financiamento do Bolsista de Extensão através do Edital 032/2018 – Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PROAPEX). O apoio do grupo de pesquisa FALE – Formação em Linguagem e Ensino, e do Colegiado do Curso de Língua Inglesa do DCH – Campus IV Jacobina – Bahia.

FOLKLORE AND LEGENDS: O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EJA ATRAVÉS DE UM PROJETO CULTURAL

Ilauanna Teles Silva¹

Verena Mendes Teles²

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil tem destruído barreiras na educação básica. Aquilo que se pensava estar em uma realidade distante, como a compreensão de termos e a possibilidade de comunicação em uma língua estrangeira, tem se tornando cada vez mais possível, por meio de profissionais qualificados, que buscam aperfeiçoar a prática pedagógica e possibilitar formas mais adequadas de ensino.

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 garante:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (ARTIGO 205 - da Constituição Federal de 1988)

Por isso, para que o desenvolvimento dos estudantes siga à risca o Art. 205, no que diz respeito ao ensino da Língua Inglesa no ensino da Educação de Jovens Adultos (EJA), ainda que insuficiente, é necessário o querer do professor, para proporcionar aulas que aproximem o conteúdo à realidade de cada aluno.

¹ Professora do Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV - Jacobina. Professora de Língua Inglesa da Educação Básica da Rede Pública Estadual na cidade de Morro do Chapéu, BA. Endereço eletrônico: iteles@uneb.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6524395868135139>.

² Professora da Educação Básica na Rede Pública Municipal, na cidade de Jacobina, BA. Endereço eletrônico: teles.verena@gmail.com. VC: <http://lattes.cnpq.br/9070363906902062>.

Boa parte das escolas públicas é formada por estudantes que, na sua maioria, trabalham em turnos opostos aos das aulas. No caso da EJA, podemos afirmar que estas dificuldades se multiplicam ao se depararem com o tempo reduzido em decorrência da necessidade de trabalho e, em alguns casos, redução também do tempo de aula quando as estas acontecem no turno noturno (que deixa de serem 50 minutos, para 40). Estes necessitam do estudo para lapidarem seus conhecimentos, e/ou até mesmo desenvolverem-se e aprimorarem-se na linguagem e na escrita de outra língua. Os PCN's de Língua Estrangeira de Ensino Fundamental ressaltam que:

Já que relação de interdependência das economias dos países é cada vez maior, e o conhecimento de línguas estrangeiras torna-se imprescindível para desenvolver e ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento científico e tecnológico produzido (BRASIL, 1998, p. 3).

Visto que o fazer pedagógico interfere negativamente ou positivamente na aprendizagem do aluno, em seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o professor que vem buscando tornar sua aula mais atraente e significativa torna a aprendizagem mais relevante para este. Os PCN's de ainda destacam que:

Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (BRASIL, 1998, p. 19).

Portanto, novas práticas de ensino são capazes de mostrar lugares distantes e suas culturas através do ensino de língua inglesa nas escolas, e, diante disso, o objetivo principal deste artigo é discorrer acerca de um relato de experiência do projeto cultural *Folklore and Legends*, que teve como público alvo os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), mais especificamente os Eixos IV (5º e 6º ano EF), V (7º e 8º ano EF) e VI (1º e 2º ano EM), do ano de 2018 do Colégio Estadual Coronel Dias Coelho, Morro do Chapéu – BA. O projeto possibilitou um ensino de Língua Inglesa de

forma lúdica, centrada em aspectos teóricos e culturais de lendas e mitos do folclore norte americano e brasileiro.

Além da introdução, o presente artigo é dividido em três partes. Na segunda, temos as considerações de Hampté Ba (2010), que embasa teoricamente a importância das narrativas orais no ensino de língua estrangeira. A terceira detalha como se deu o processo de organização e desenvolvimento do projeto. A última parte são as considerações finais que ressaltam o que foi possível alcançar por meio do projeto cultural *Folklore and Legends*.

TRADIÇÃO ORAL E RESGATE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No Brasil, o *Halloween* é o fenômeno cultural que celebra a lenda mais conhecida do folclore norte americano, bem como a mais discutida nas aulas de Língua Inglesa. No entanto, existem outras histórias que fazem parte desse conjunto de tradições. Dessa forma, é importante reforçar que, por meio das narrativas orais, acontecem algumas das maiores formas de manifestação cultural, especialmente quando se trata do repasse de lendas e histórias. Além disso, através do folclore de um determinado lugar, é possível resgatar a cultura e os costumes dos povos, conseqüentemente, valorizando esses costumes e as vivências de nossos antepassados, juntamente com as heranças que nos foram deixadas. Por esta razão, o *Folklore and Legends* buscou percorrer a tradição das narrativas orais, resgatando a troca espontânea de experiências, e, dessa forma, não apenas enalteceu a cultura norte americana, mas resgatou e valorizou a nossa própria tradição folclórica. Hampaté Ba afirma que

O que se encontra por detrás do testemunho, portanto, é o próprio valor do homem que faz o testemunho, o valor da cadeia de transmissão da qual ele faz parte, a fidedignidade das memórias individual e coletiva e o valor atribuído à verdade em uma determinada sociedade. Em suma: a ligação entre o homem e a palavra (HAMPATÉ BA, 2010, p. 168).

Em outras palavras, a tradição da oralidade envolve o homem e a Palavra, ligando-os aos seus ancestrais e suas memórias. Nas

culturas africanas, muito vale uma história contada pelos membros de maior conhecimento, sendo estes os moradores mais velhos. Valoriza-se não somente a história em si, mas a sabedoria popular envolvida. Dessa forma, temos uma ressignificação da imagem dos idosos, que na nossa sociedade são tidos como incapazes e dependentes, no entanto, com a ressignificação, passamos a admirá-los como figura excêntrica, dotada de conhecimento, amplitude e mística.

O ato de contar histórias faz nascer um narrador, cria-se uma nova pessoa, portadora de elementos que vão além do narrar. Diante disso, Gotlib afirma que,

A voz do contador, seja oral, ou seja, escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo como se conta – a entonação da voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões – que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção de seu auditório (GOTLIB, 1998, p. 13).

É possível notar uma fluidez perante o narrador, recontadas a partir de experiências individuais. O processo de contação de uma história reflete em rememoração e reconstrução das estruturas da história. A linguagem escrita e oral tem a função de registrar o discurso na memória (ver ATLAN, 1972, apud LE GOFF, 1996, p. 461). Desse modo, se a contação de histórias ajuda na memorização das mesmas, bem como na reestruturação de uma narrativa, não há porque não a adaptar nos componentes curriculares da educação básica, em especial no ensino de língua inglesa, que limita o interesse dos alunos por conta de suas estruturas gramaticais consideradas complexas. Para Le Goff a memória é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e da sociedade de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1996, p. 147). Em vista disso, podemos alimentar as construções identitárias de nossos alunos, por meio da contação de histórias, do resgate cultural. Ao expormos os alunos ao projeto *Folklore and Legends*, utilizando termos desde o *Halloween* e outros

mitos norte-americanos, até lendas nacionais e regionais, oferecemos um trabalho de memória coletiva e oferecemos uma sensação de pertencimento e corroboramos em um despertar para as tradições.

FOLKLORE AND LEGENDS: ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Manter a atenção dos alunos na aula de LI não é um trabalho fácil, pois a maioria destes, especialmente nas turmas de EJA da educação básica em cidades do interior, vem de situações em que utilizar esta língua parece ser uma realidade distante, principalmente porque somos frutos de uma crença tradicional que na disciplina de LI deve-se apenas aprender a escrever e ler palavras e termos em inglês. Compreender sobre questões acima de gramática aparentava ser uma possibilidade inexistente, e foi assim que surgiu o projeto *Folklore and Legends*, que buscou evidenciar que nas aulas de LI é possível aprender sobre a cultura e costumes de países estrangeiros.

Dentre os objetivos do projeto, o principal foi reconhecer a narrativa oral como veículo de formação da identidade cultural de um povo, assim como examinar as lendas folclóricas norte americanas e rever ou conhecer as lendas e tradições do folclore brasileiro, valorizando-o, e rememorando a figura do sujeito idoso das sociedades, além de incentivar a leitura e interpretação de textos escritos em LI.

Tendo como público alvo os alunos da EJA mencionados na primeira parte deste artigo, o *Folklore and Legends* foi desenvolvido nas aulas de Língua da instituição já mencionada, por meio de uma sequência didática de quatro semanas, com duas aulas em cada, e teve início na segunda semana de outubro de 2018. As três primeiras semanas foram compostas de aulas expositivas e participadas, elaboração de painéis e fantasias, juntamente com a produção de leituras e atividades escritas individuais e em grupos, focando em vocabulários de Língua Inglesa acerca de lendas e mitos da cultura norte-americana. Cada semana abrangeu um ponto chave que dava espaço a discussão e produção de atividades do tema escolhido. A

última semana, e também culminância, se deu por meio de uma festa a fantasia com tema de *Halloween*, na qual contamos com um “aulão” acerca do tema, apresentações e desfiles de fantasias.

A primeira semana tinha como ponto chave a palavra *Folklore*, enquanto etimologia e história. Para isso, foi feita uma leitura de um texto impresso sobre a etimologia e história do termo *folklore* (do inglês). Também se falou sobre como a Narrativa Oral propaga lendas e histórias folclóricas, evidenciando os maiores contadores de histórias das respectivas famílias dos alunos. Esta aula foi finalizada com o uso de *slides*, expondo algumas das histórias folclóricas norte americanas mais conhecidas, reforçando a origem de cada uma, a fim de examiná-las e reconhecê-las como parte do repertório cultural de um povo. Houve uma ênfase no *Halloween*, que também foi foco da segunda semana, por meio de aspectos históricos e culturais, enquanto tradição dos países anglo-saxões e popularizada nos Estados Unidos. Neste encontro, os alunos confeccionaram máscaras, fantasias e objetos decorativos com as figuras mais comuns do *Halloween*.

A terceira semana contou com uma análise comparativa entre as personagens mitológicas norte americanas e brasileiras, salientando as diferenças e semelhanças entre as suas histórias e características físicas. Deu-se um grande destaque as lendas e tradições do folclore brasileiro, valorizando-o. A culminância do projeto aconteceu na quarta semana, especificamente no dia 31/10, mesma data que se comemora o *Halloween*, popularmente conhecido no Brasil como Dia das Bruxas. Este último encontro do projeto foi bastante significativo para os alunos, pois contou com a apresentação de seminários desenvolvidos por eles, contação de histórias de terror, um *Quiz* sobre os assuntos trabalhados nas semanas anteriores e um desfile de fantasias que proporcionou prêmios para 1º, 2º e 3º lugares. Esta culminância também teve *show* ao vivo, com uma banda formada por alunos da escola.

Para a execução do projeto, foi utilizado, além do material básico individual do aluno (lápiz, caneta, borracha, cola branca e cola de isopor, tesoura etc.), tecido TNT, cartolinas coloridas,

EVA (juntamente com pistola e cola para EVA), os textos e outras atividades impressas previamente selecionadas pelo professor. Também se utilizou o quadro branco juntamente com apagador e pincel e alguns recursos tecnológicos, tais como; notebook, projetor e caixa de som.

Este projeto reforçou o folclore como fator essencial na divulgação da cultura e dos costumes dos povos, por meio de atividades de produção e aquisição de vocabulários de LI. O fato mais marcante foi no reconhecimento do papel do idoso na tradição oral, nos costumes e vivências de uma sociedade. Todas as atividades propostas foram desenvolvidas com excelência pelos alunos envolvidos, que, dentro das suas limitações, aprenderam sobre vocabulários, gramática e cultura concomitantemente dentro de um uso real da língua. A avaliação do projeto efetuou-se de forma processual e contínua, através da participação dos alunos nas aulas, o comprometimento ao desenvolver as atividades propostas, as produções artísticas, escritas e orais (textos, painéis, seminários, fantasias etc.) que eram desenvolvidas de forma individual e/ou grupos.

Foi percebido que muitos dos termos tratados estavam sendo vistos pela primeira vez pelos alunos, como as palavras *legends* e parte do vocabulário de *halloween*. Mesmo palavras e expressões em português era novidade, que é o caso das narrativas orais. Por meio do projeto, foi possível resgatar mitos da cidade que há muito não se falava sobre, como o mito da Sereia que vive no rio Poçó, um homem chamado Demétrio, que tem mais de dez metros de altura e caminha pela cidade à meia noite, e até mesmo a história do “beco que fecha”. Diz a lenda local que em toda Quaresma (Penitência vivida por fiéis católicos num período de quarenta dias após a Quarta-feira de Cinzas) esse beco se fecha, fazendo que quem esteja passando por ele fique preso para sempre. Isso comprova que é possível envolver os alunos na disciplina de língua inglesa, basta encontrar conteúdos que estejam diretamente ligados às realidades do público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou evidenciar o projeto cultural *Folklore and Legends*, e, para tal, primeiramente, falamos das leis subsequentes ao ensino de LI no Brasil. Visto que lendas e mitos são culturas transmitidas por meio das narrativas orais, também falamos sobre a importância de valorização do idoso nesse processo de transmissão cultural e valorização das próprias tradições. Em seguida descrevemos o projeto, desde sua organização até sua execução, e pudemos constatar que o envolvimento dos alunos foi bem maior do que nas aulas mais tradicionais. Estes alunos sempre alegavam dificuldade em aprender LI por se tratar de uma língua cuja pronúncia e escrita se diferenciam do português, língua materna. No entanto, no decorrer das quatro semanas que ampararam o projeto, os alunos não se importavam com eventuais erros de pronúncias, participando de leituras em voz alta e de seções de *karaokê*. Eles demonstraram maior interesse nas produções escritas, e, principalmente, nas curiosidades que envolviam os mitos e lendas norte-americanos, nacionais e regionais. No decorrer das aulas, houve a instigação da criatividade do aluno ao criar suas fantasias, objetos decorativos e histórias de horror.

Quando este tipo de projeto é executado nas escolas, é percebida uma mobilização de alunos e até mesmo de professores de outros componentes curriculares. É possível que os professores aperfeiçoem a sua prática pedagógica sempre buscando novas metodologias e abordagens de ensino, a fim de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos. O *Folklore and Legends* abriu as portas para outros conhecimentos que nem sempre são visualizados no dia a dia das aulas de LI, como a valorização do idoso, da importância das narrativas orais na transmissão de histórias e transmissões culturais como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal/subsecretaria de Edições Técnicas.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GOTLIB, Nádya Battella. *Teoria do conto*. 4 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 13.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e Memória*. São Paulo: Editora Unicamp, 1996, p. 419-476.

HAMPATÉ BA. A. A tradição viva. In: Ki-Zerbo. J. (Ed.) *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África*. 2 ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-212.

SPIRANDEO, V. *Lendas e histórias do folclore dos EUA*. Disponível em: <https://englishlive.ef.com/pt-br/blog/lendas-e-historias-do-folclore-dos-eua/>. Acesso em: 5 de setembro de 2018.

SCHLOSSER, S. E. *Folklore Stories*. Disponível em: <http://www.americanfolklore.net/>. Acesso em 5 de setembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Colégio Estadual Coronel Dias Coelho, que contribuíram com o desenvolvimento do *Folklore and Legends*. Agradeço também aos colegas do Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas do DCH IV (UNEB, Jacobina) e ao Grupo de Estudos em Formação, Linguagens e Ensino (FALE/DIFEBA) que possibilitou a escrita desse trabalho e contribuiu com sugestões e correções que aumentaram a qualidade do texto.

DO YOU LIKE TV SERIES? - PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Lívia Pretto Mottin¹

Makeli Aldrovandi²

INTRODUÇÃO

A educação superior brasileira tem vivido um processo de busca pela internacionalização, dentro deste processo, diversas ações são realizadas com o intuito de integrar a dimensão internacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições. A Universidade do Vale do Taquari - Univates também busca ampliar sua atuação internacionalmente e, para isso, tem desenvolvido diversas ações, dentre elas está a oferta de disciplinas em língua inglesa para os cursos de graduação, e o componente curricular Língua Inglesa I – Leitura e Produção de Texto é uma delas. Atualmente, sua carga horária é de 80h e ela é uma disciplina institucional, isto é, obrigatória na maioria dos cursos oferecidos na instituição. Nos cursos em que não é obrigatória, ela pode ser cursada, também, como disciplina eletiva ou como equivalência à proficiência no idioma, para os cursos em que a proficiência seja mandatória.

Neste contexto, a formação das turmas se dá de modo bastante heterogêneo, uma vez que os alunos são oriundos das diversas áreas de conhecimentos nos quais os cursos de graduação da instituição se encontram; saúde, humanas e engenharias, por exemplo. Além disso, os contextos educacionais desses estudantes são também muito

¹ Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: liviamottin@univates.br. Mestre em Letras/Linguística. <http://lattes.cnpq.br/6008227119662194>

² Universidade do Vale do Taquari - Univates. maldrovandi@univates.br. Doutora em Letras/Linguística. <http://lattes.cnpq.br/9015825616727906>

diversos e seu nível de conhecimento em língua inglesa bastante variado.

Ao observarmos as necessidades dos alunos que chegavam à disciplina, os objetivos de ensino e aprendizagem, e também nossa compreensão de como se deve tratar do ensino de uma língua adicional (LA) na educação superior, passamos a nos questionar sobre como tornar essa experiência com a língua significativa para os alunos e como oportunizar a eles a interação em discursos que se organizam em inglês. Era uma preocupação, também, a valorização de seus conhecimentos prévios sobre o idioma e sobre o mundo. Assim, propusemos um projeto pedagógico (HERNÁNDEZ, 2014; SCHLATTER e GARCEZ, 2012) que culminou com a elaboração de uma resenha crítica sobre uma série da qual os alunos gostassem.

Neste trabalho, relatamos o projeto *Do you like TV series?* O texto inicia pela apresentação da nossa percepção sobre o objetivo do ensino de língua inglesa como disciplina institucional na educação superior, bem como as referências sobre o trabalho com projetos pedagógicos que nos conduziram nesta ação. Na sequência, descrevemos o contexto de aplicação do projeto junto as suas etapas de planejamento e execução. Por fim, expomos nossas considerações sobre os resultados do trabalho e as perspectivas e os desafios que se apresentam ao se fazer a opção pelo trabalho com projetos.

APRENDER E ENSINAR INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DE PROJETOS PEDAGÓGICOS

Considerando a educação superior como nosso contexto de prática de ensino de língua inglesa, é necessário refletir sobre o objetivo de ensino de uma língua adicional nesse cenário e seu papel na formação de um profissional crítico, criativo e atuante. Outros pontos de reflexão importantes que conduziram este trabalho e nos motivaram a buscar uma inovação nas aulas de inglês dizem respeito a como tornar a aprendizagem de língua adicional significativa para nossos alunos; como criar oportunidades para que os alunos se envolvam de forma integral e possam aprender uns com os outros,

valorizando seus conhecimentos prévios; e como oportunizar aos graduandos interagir em contextos que se organizam também em língua inglesa.

Tínhamos como um de nossos objetivos iniciais buscar abordagens e metodologias de ensino que permitissem que os alunos percebessem o quão próxima de sua realidade a língua pode estar, ainda mais estando inseridos em um contexto de internacionalização da instituição, um contexto que busca fazer do aluno o responsável pelo seu aprendizado, de maneira ativa e autônoma, além, é claro, do contexto social de contínua demanda do mercado por profissionais capazes de interagir, seja oralmente, seja por escrito, na língua inglesa.

Para a condução das aulas, definição dos objetivos de ensino e planejamento das tarefas, adotamos o termo *língua adicional*, uma vez que, quando vista dessa forma, a língua serve como acréscimo ao repertório linguístico que os alunos já possuem, é parte integrante e necessária para o exercício da cidadania contemporânea, e é usada para a comunicação transnacional (SCHLATTER e GARCEZ, 2012). Ainda, de acordo com Finardi e Porcino (2015, p. 112), “o papel formador da língua adicional se relaciona com o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de ver e entender o outro por meio de outra língua e cultura”. Segundo as mesmas autoras, o papel funcional da língua adicional diz respeito à habilidade de se comunicar por meio de recepção e produção oral e escrita na língua. No que diz respeito à internacionalização das universidades, a pesquisadora de políticas linguísticas Simone Sarmiento, em entrevista ao guia *Universidades para o Mundo* (2018), destaca que um número representativo de instituições de educação superior já vem adotando o conceito de língua adicional. A opção por esse conceito está em consonância com o mesmo guia que ressalta a importância de reconhecer o idioma como uma habilidade básica para as relações internacionais e não como uma língua que pertence a uma cultura estrangeira.

A partir da adoção do conceito de língua adicional, buscamos alternativas que nos auxiliassem a tornar a aprendizagem

significativa para os graduandos, fazendo com que se envolvessem, participassem de discursos organizados em língua inglesa, pudessem trazer seus conhecimentos e experiências prévios às aulas, e se apropriassem do idioma para atingir propósitos comunicativos de forma inteligível, com vistas ao desenvolvimento do letramento.

Nesse sentido, a educação com base em projetos pedagógicos mostrou-se uma possibilidade pertinente que, segundo Welp e Vial (2016, p. 236) “estimula o aprendizado por meio de um trabalho que envolve a participação e o engajamento do educando em cada etapa do processo, permitindo-lhe adquirir o conhecimento, relacioná-lo com aquilo que o cerca e refletir sobre suas ações”.

A PERSPECTIVA EDUCATIVA DE PROJETOS DE TRABALHO

Um projeto pedagógico é uma proposta de produção conjunta da turma conectada aos objetivos de aprendizagem da disciplina e que envolve a participação dos alunos nos contextos por onde circulam (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 90). Historicamente falando, a Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho (PEPT) teve suas origens com os trabalhos de Hernández e Montserrat (1998). Segundo os autores, o surgimento da PEPT representou (e ainda representa) uma alternativa ao ensino organizado por matérias e conteúdos curriculares - o mais tradicional e mais amplamente difundido em instituições de ensino.

Na PEPT, a indagação, o diálogo e a interação são centrais no processo de aprendizagem. São essas características, aliás, que tornam a PEPT uma possibilidade metodológica que confere protagonismo aos envolvidos no processo, sejam eles alunos ou professores. Além desses fatores centrais, Hernández (2014) relata que suas experiências com projetos pedagógicos no ensino superior têm mostrado que os estudantes aprendem com sentido e extrapolam a aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Nessa perspectiva, um projeto é orientado a partir de um tema conectado à realidade do grupo e os recursos linguísticos, por sua vez, são aprendidos e praticados visando atingir propósitos

comunicativos, seja de produção ou recepção, que surgirem ao longo do processo, em práticas sociais através das quais agimos no mundo, participamos em interações e construímos, dessa forma, nosso saber e fazer cotidiano (CLARK, 1996, 2000).

No ensino de línguas, a proposta de produção conjunta da turma (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 90), normalmente concebida na forma de um produto final, é a culminância do trabalho, e objetiva colocar em uso os itens linguísticos estudados, em situações reais de interlocução, possibilitando a participação social efetiva dos alunos envolvidos. Ainda, conforme explicitado por Gonzalez e Schlatter (2016), o produto construído coletivamente pela turma oportuniza aos estudantes participação no mundo e construção e ampliação de conhecimentos. É o produto, também, que possibilita a contemplação dos resultados atingidos ao longo do trabalho, tornando o percurso visível e a aprendizagem mais significativa (ANDRIGHETTI, 2012, p. 73). Schlatter e Garcez (2009, p. 145) ressaltam a pertinência do compartilhamento do produto final com seus interlocutores reais.

Na próxima seção, descrevemos as etapas de planejamento de projetos.

PROJETOS PEDAGÓGICOS: POR ONDE COMEÇAR?

Quadro 1: Descrição das etapas de planejamento de um projeto
Fonte: as autoras

1) *Definição da temática*: A definição da temática acontece a partir de uma inquietação dos próprios alunos ou pode ser definida pelo professor com base no seu conhecimento sobre a turma. Neste estágio, são definidos também os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) estruturantes conectados à temática escolhida.

2) *Elaboração do cronograma do projeto*: Na elaboração do cronograma são definidas as etapas e ações do projeto. São considerados aspectos como divisão de grupos de trabalho, delimitação de tempo e procedimentos necessários para o alcance do resultado esperado.

3) *Seleção de textos*: Nesta etapa acontece a escolha dos textos que serão usados ao longo do projeto. Esta escolha deve estar ancorada nos gêneros selecionados na etapa 1.

4) *Definição dos objetivos do projeto*: Neste estágio do planejamento são definidos os objetivos de leitura e produção dos textos selecionados que orientarão a próxima etapa.

5) *Definição dos propósitos de uso da língua e itens linguísticos*: A partir dos objetivos de leitura e produção de textos, nesta etapa são definidos os propósitos de uso da língua a serem focalizados, e identificados os recursos linguísticos necessários para atingir tais propósitos.

6) *Planejamento das etapas do projeto*: Nesta etapa são planejadas e elaboradas as tarefas e atividades que serão propostas em cada estágio do trabalho e que contemplarão os itens definidos na etapa anterior.

7) *Definição da avaliação e autoavaliação*: Por último, são definidos os critérios e procedimentos de avaliação do projeto e autoavaliação dos alunos, com o objetivo de diagnosticar e verificar o alcance dos resultados esperados e as aprendizagens construídas durante o projeto.

O trabalho com projetos inicia com a definição da temática que será trabalhada, a qual pode ser decidida conjuntamente com os alunos ou pode ser sugerida pelo professor com base no que ele conhece de seus alunos e da realidade em que estão inseridos (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 145; Hernández e Montserrat, 1998). Segundo Hernández (2001), a relevância da temática para os estudantes é um dos fatores que pode auxiliá-los a dar sentido ao mundo em que estão inseridos e até mesmo a eles próprios.

Com o objetivo de sistematizar as etapas e o percurso a ser seguido no planejamento de um projeto pedagógico, elaboramos o quadro abaixo. Ele foi elaborado com base em Hernández e Montserrat (1998), Schlatter e Garcez (2009, 2012) e Welp e Vial (2016). A sistematização e acompanhamento dessas etapas ao planejar um projeto auxiliam a garantir o alcance dos resultados esperados. No quadro, descrevemos as etapas a serem seguidas pelo professor e os procedimentos que cada uma dessas etapas contempla. Apesar de contar com uma organização rígida, um projeto também exige flexibilidade para o acolhimento de situações, questões ou problemas não previstos no planejamento, já que os estudantes são participantes ativos no trabalho e na co-construção das aprendizagens.

Nas próximas seções, descrevemos nossa experiência com um projeto em aulas de língua inglesa no ensino superior.

O PROJETO: DO YOU LIKE TV SERIES?

Esta seção dará conta do contexto e dos objetivos do projeto *Do you like TV series?* desenvolvido ao longo de meio semestre letivo, do ano de 2018. Além disso, são apresentadas as etapas de planejamento e execução do projeto. Ressaltamos, inicialmente, que a temática da proposta foi escolhida previamente pelas professoras devido à sua relevância na contemporaneidade, já que é comum aos estudantes universitários o gosto por filmes e séries, especialmente depois do surgimento dos serviços de *streaming*. Dessa forma,

optamos pela temática *séries* porque ela seria de interesse dos alunos, o que os levaria a um maior engajamento nas aulas.

CONTEXTO E OBJETIVO DO PROJETO

O componente curricular *Língua Inglesa I - Leitura e Produção de texto* é uma disciplina institucional na Universidade do Vale do Taquari - Univates. Ou seja, os estudantes da maioria dos cursos de graduação da instituição devem cursá-la. Desta maneira, os alunos que constituem as turmas vêm de muitos cursos diferentes e têm muitos contextos educacionais variados, o que implica níveis de conhecimento da língua inglesa também muito diversificados. Há alunos que chegam com certo domínio da língua por terem realizado cursos fora da universidade. Outros estudam o idioma nos cursos de língua da própria instituição, e há ainda aqueles que não têm contato algum com o inglês desde a escola.

Levando tal contexto em consideração, propusemo-nos a desenvolver o projeto intitulado *Do you like TV series?*, cujo objetivo foi instrumentalizar os alunos com elementos linguísticos que os possibilitasse interagir em discursos em língua inglesa organizados a partir desse tema.

PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO

O projeto foi planejado e implementado de forma colaborativa por duas professoras (as autoras deste trabalho) e 82 alunos distribuídos em três turmas. Durante todo o processo de planejamento e implementação, levamos em consideração as etapas do trabalho com projetos conforme nosso quadro na seção 2.2. Para tanto, inicialmente, delimitamos o número de aulas em que o projeto deveria acontecer. Decidimos que ele tomaria metade do semestre, isto é, nove aulas. Em seguida, selecionamos os gêneros textuais que seriam trabalhados. Dentre eles, estavam sinopses, episódios de séries, textos informativos, resenhas etc. Como o foco principal do componente Língua Inglesa I é o desenvolvimento de estratégias de

leitura que desenvolvam no aluno a capacidade de uma leitura mais autônoma na língua adicional, decidimos quais estratégias de leitura eram mais adequadas ao trabalho com os gêneros selecionados. Por fim, determinamos o produto final do projeto (uma resenha crítica) e quais as tarefas que deveriam ser realizadas a fim de garantir que os estudantes tivessem condições de produzi-lo com qualidade.

O trabalho em sala de aula teve início com a apresentação do projeto para os alunos. É importante ressaltar que a organização dos estudantes para as atividades, em termos de agrupamento, aconteceu de forma diversificada. A maioria das tarefas foi pensada para serem desenvolvidas em grupos, justamente para garantirmos as trocas de conhecimentos e a interação entre os estudantes. Outra preocupação constante durante o planejamento e a execução do projeto foi proporcionar aos alunos o contato com textos autênticos³ para que os alunos percebessem que eles poderiam compreender textos de diversos gêneros escritos em língua inglesa, ainda que não soubessem todas as palavras presentes naquele texto.

As primeiras tarefas abordaram os gêneros comuns a séries, como o drama, romance, ação etc. Para isso, os alunos leram, em grupos, pequenos parágrafos descritivos sobre tais gêneros e tiveram de relacioná-los ao gênero em si e a uma série que pudesse ser classificada dentro daquele gênero. Em seguida, os estudantes leram sinopses fornecidas por um serviço de *streaming* e as relacionaram às séries. Os alunos também assistiram em aula um episódio de uma série que foi muito famosa nos anos 1990 e no começo dos anos 2000 e realizaram atividades de acuidade auditiva sobre ele. Nesta atividade, os alunos foram desafiados a compreender expressões comuns do dia a dia de seis jovens amigos americanos.

Sempre levando em consideração a ideia de oferecer materiais autênticos para os alunos, selecionamos um texto de um site de entretenimento que listava as melhores séries disponíveis no serviço de *streaming* sobre o qual tratamos em aula. A partir dessa lista, os

³ Textos autênticos são todos os materiais existentes que não foram criados com fins didáticos, mas para uso real no mundo.

alunos foram desafiados a criar - em grupos - sua própria lista. As regras para esta escrita eram: a lista deve conter dez itens, ser relacionada ao tema *TV séries*, e apresentar imagens. Para a elaboração deste texto, foram fornecidas aos alunos expressões a partir das quais eles poderiam elaborar seu texto. O texto exigido era, na verdade, um composto de frases curtas sobre o tema. Antes da entrega, os alunos foram encorajados a revisar sua escrita em um software livre de revisão textual chamado *Polish My writing*, que analisa o texto e sugere modificações de cunho gramatical ou estilístico. Esta lista foi compartilhada oralmente entre os estudantes e entregue às professoras para correção.

Em outra atividade, os alunos assistiram a *trailers* de séries disponíveis em um site de compartilhamento de vídeos e os relacionaram aos títulos das séries. Com os mesmos vídeos, foram realizadas mais atividades de acuidade auditiva, nas quais os alunos tinham de compreender expressões ditas nos vídeos, completar falas, dentre outras. Por fim, e com uma perspectiva mais diretamente relacionada ao produtor final do projeto, os estudantes leram e analisaram resenhas disponíveis em um site que funciona como uma base de dados sobre filmes, música e séries. Essas resenhas foram escritas por pessoas comuns que assistiram às séries e compartilharam suas opiniões sobre elas. Dessa forma, os textos apresentavam uma linguagem mais informal e eram relativamente curtos, geralmente de um parágrafo com 8 a 15 linhas de extensão. Os alunos foram levados a identificar vocabulário comum ao gênero, bem como puderam identificar palavras e expressões úteis para sua futura produção.

Depois da leitura e análise das resenhas, pedimos aos alunos que assistissem a um episódio de uma série em casa e, na aula seguinte, eles produziram sua própria resenha a partir daquele episódio. A resenha foi produzida em duplas e cada dupla avaliou a resenha de outra dupla. Essa avaliação foi guiada por um *checklist* que apresentava os critérios de uma boa resenha: Apresenta informações gerais sobre a série (gênero, temporada, episódios, duração dos episódios); apresenta informações sobre os personagens principais; Apresenta informações sobre o enredo; Apresenta opinião

sobre a série e justificativa; Apresenta indicação para assistir e justificativa. Destacamos que os critérios de avaliação focalizam a construção do gênero e a inteligibilidade na comunicação, não a correção linguística. Após a avaliação, os alunos preparam uma apresentação oral sobre suas séries de escolha baseados na resenha. Para esta apresentação, as professoras criaram um layout padrão que deveria ser adaptado pelos estudantes.

A última atividade foi a reescrita da resenha a partir das colocações da avaliação dos colegas e de observações da apresentação oral. Para a reescrita, os alunos foram novamente encorajados a revisar seus textos no software *Polish my writing*. Esta última versão foi entregue às professoras e, novamente, os critérios de avaliação focalizaram majoritariamente a construção do gênero textual, muito embora a correção e adequação linguística também tenham sido avaliadas nesta fase.

A avaliação dos estudantes foi constituída de diversas etapas. Primeiramente, a lista criada em grupos e sua apresentação. Essas duas atividades tiveram peso de um ponto cada. A apresentação oral da resenha valeu três pontos. A avaliação dos colegas da primeira versão resenha produzida teve peso de um ponto e a versão final da escrita da resenha, já revisada, teve peso de 4 pontos, o que resultou em dez pontos e constituiu a primeira nota do semestre.

Os alunos não avaliaram formalmente o projeto, porém, foi possível perceber durante as aulas seu engajamento nas tarefas e sua participação ativa durante as atividades. Desta forma, consideramos que escolha do tema tenha sido acertada. Quanto aos resultados obtidos pelos alunos nas atividades que compuseram a avaliação formal, eles foram, em sua maioria, satisfatórios. As apresentações orais foram momentos de maior tensão, uma vez que muitos estudantes relataram sentir vergonha de falar em inglês na frente da turma. No entanto, a maior parte dos estudantes se empenhou e buscou alternativas para sanar suas dificuldades. As produções escritas também mostraram resultados positivos. Muitos alunos usaram o vocabulário e expressões aprendidos em aula e

conseguiram construir resenhas coesas e coerentes, dentro de suas possibilidades e de seu nível de conhecimento da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivadas pelo desafio que representa o trabalho com uma disciplina de Língua Inglesa que não faz parte do núcleo das disciplinas específicas do curso de opção dos alunos, e em que os estudantes têm níveis muito distintos de conhecimento da língua, e reconhecendo a oportunidade que o momento institucional de internacionalização nos ofereceu, buscamos por formas de promover, por parte dos alunos, o interesse pelo que está sendo desenvolvido de modo a torná-los agentes de seu aprendizado. Pensamos, então, que a realização de um projeto de trabalho pudesse oferecer-se como uma solução.

Após a realização do projeto com nossas turmas, podemos dizer que a experiência foi extremamente positiva tanto para os alunos quanto para nós, professoras. As palavras e expressões novas aprendidas são apenas um dos muitos aprendizados promovidos pelo projeto. Dentre os aspectos positivos do trabalho, podemos elencar: (i) maior envolvimento nas aulas por parte dos alunos; (ii) descentralização da aula - do professor para os alunos - que fez com que os estudantes se vissem como responsáveis por seu aprendizado, pois deveriam criar, pesquisar e produzir seu próprio conteúdo e contar com o professor apenas como mediador entre eles e a tarefa; e (iii) aprendizado significativo.

O projeto também possibilitou que os alunos fizessem escolhas aliadas aos seus gostos e interesses pessoais, permitindo-lhes que trouxessem seus conhecimentos prévios para dentro da sala de aula. A integração dos conhecimentos prévios com os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas valorizou os pontos fortes de cada aluno, promovendo o uso dos recursos linguísticos estudados em aula para atingir propósitos comunicativos específicos.

Alguns percalços foram encontrados no decorrer do projeto. Uma dificuldade específica de alguns poucos alunos refere-se ao fato

de não terem acesso a sites e aplicativos de *streaming*. Como alternativa, propusemos que escolhessem filmes no lugar de séries. Outro aspecto diz respeito ao uso de tradutores online em tarefas de recepção e produção escrita, durante as quais sentimos resistência, especialmente por parte de alunos com menos conhecimento do idioma, em aplicar as estratégias de leitura desenvolvidas em aula. Nessas situações, buscamos sempre conversar com os estudantes para mostrar-lhes o que poderiam estar deixando de aprender ao fazer uso desses recursos e apresentar-lhes outros recursos online e de fácil acesso que pudessem auxiliá-los nas tarefas.

Entendemos que desenvolver projetos de trabalho pode ser uma alternativa eficaz para os mais diferentes contextos de ensino, mesmo os mais desafiadores, uma vez que eles possibilitam trocas de saberes entre os alunos, estimulam o trabalho em equipe e, principalmente, contribuem para o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. No que diz respeito ao contexto de aulas de línguas adicionais, projetos pedagógicos favorecem a interação e o engajamento em discursos que se organizam também em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Graziela. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. In: *Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012, p. 71-90.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITISH COUNCIL BRASIL. *Universidades para o mundo - Desafios e oportunidades para a internacionalização*. 2018.

Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/guia_universidades_para_o_mundo.pdf> Acesso em: 21 mai. 2018.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. Trad. Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, n. 9, 2000, p. 49-71.

CLARK, Herbert H. *The use of language*. In: Clark, Herbert H. Using language. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 3-25.

FINARDI, Kyria R.; PORCINO, Maria C. O papel do inglês na formação e na internacionalização da educação no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015, p. 109-134.

GONZALEZ, Nancibel Webber; SCHLATTER, Margarete. Aprendizagem de Português como Língua Adicional em um projeto colaborativo online. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 15, n. 2, 2016, p. 115-142.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4, 2001, p. 2-7.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevista com o Professor Fernando Hernández. *Revista Bem Legal*, v. 4, n. 1, 2014, p. 65-72. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2009, p. 125-172.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro, *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

WELP, Anamaria de Souza K.; VIAL, Ana Paula S. Currículo com base em projetos pedagógicos: relato de uma experiência na educação superior. *Revista Entrelinhas*. v. 10, n. 2, 2016, p. 230-254.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADO EM CORPUS: EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (UNEB)

Davi Alves Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Pode ser considerado consensual o alto nível de importância que o conhecimento de vocabulário tem na proficiência de leitura (ver, por exemplo, GRABE, 2009, p. 265-266). É consensual também, porém, o fato de que conhecer apenas o significado das palavras, o que é geralmente relacionado ao ensino de vocabulário, não é suficiente para uma boa proficiência leitora numa determinada língua. Palavras em um texto seguem um padrão conhecido como a Lei de Zipf. Como explicado por Léon (2006, p. 66), a Lei de Zipf pode ser explicada a partir da seguinte constatação: “quando as palavras de um texto estão ordenadas segundo sua frequência decrescente, a frequência de uma palavra é inversamente proporcional a sua posição.” Ou seja, a segunda palavra mais frequente tende a ter frequência de metade da palavra mais frequente; a terceira tende a ter frequência de um terço da palavra mais frequente e assim sucessivamente. Além disso, as palavras mais frequentes são palavras gramaticais, ou seja, palavras funcionais sem um significado lexical. Carnie (2013, p. 52, tradução nossa) define as partes funcionais do discurso como “[...] a ‘cola’ que mantém a sentença unida” ao contrário daquelas com significado lexical, que “fornecem o ‘conteúdo’ da sentença”. Desse modo, conhecer a

¹ Professor Substituto na Universidade do Estado da Bahia. E-mail: davioliveira@uneb.br. Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI, UFSC), licenciado em Letras: Língua Inglesa e Literaturas (DCH IV, UNEB), Técnico em Informática (IFBA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8020942054259426>

gramática da língua também é essencial para uma boa proficiência leitora.

Apesar de ser muito discutido de que o conhecimento de vocabulário compete com o conhecimento de gramática para o desenvolvimento do conhecimento de uma língua estrangeira, o que podemos perceber, na prática, é que tal separação é altamente artificial e, portanto, apesar de ter importantes fins metalinguísticos, não se sustenta no *uso* da língua de fato. Desse modo, é possível desenvolver experiências de ensino-aprendizagem com base no pressuposto de que “a língua consiste em um léxico gramaticalizado e não numa gramática lexicalizada”, como proposto por Lewis (1993, p. vi, tradução nossa). Desse modo, aprender uma palavra consiste em aprender não apenas seu significado lexical, como também sua função gramatical, deixando bem claro que compreender a função gramatical de uma palavra não pressupõe dominar a taxonomia metalinguística, ou seja, é possível saber que a função de um adjetivo numa dada sentença é modificar um substantivo sem conhecer tais termos, por exemplo.

A linguística de corpus traz ferramentas que permitem análises quantitativas de textos que podem ser de grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem de vocabulário. Considerando o contexto de *English for Academic Purposes* (EAP, Inglês para Fins Acadêmicos), por exemplo, a análise de um corpus de textos acadêmicos possibilita a seleção de vocabulário a ser trabalhado, potencializando um processo de ensino-aprendizagem mais apropriado para os objetivos específicos dos aprendizes. Tal processo passa a ser, então, mais autêntico, pois usa os próprios textos que potencialmente serão lidos pelos aprendizes, ou pelo menos que têm características microestruturais e macroestruturais (ver KINTSCH; VAN DIJK, 1978; TRAVAGLIA, 2009) semelhantes aos textos que os aprendizes terão contato em sua vida enquanto leitor(a).

O objetivo do presente artigo é reportar uma experiência de ensino-aprendizagem que foi desenvolvida tendo em mente as considerações acima resumidas. A experiência em questão foi um curso de leitura em língua inglesa que foi solicitado pelos alunos do

Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ao Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV (DCH IV) da UNEB, localizado na cidade de Jacobina, Bahia. Os alunos solicitantes foram aqueles que não conseguiram aprovação na prova de proficiência de leitura em língua estrangeira, requisito para permanência no Programa, e que deveriam fazer a prova novamente ao final do semestre letivo. Desse modo, foi possível uma comparação qualitativa, mesmo que superficial, do desempenho dos alunos antes e depois do curso.

Além dessa introdução, o presente artigo é organizado em três seções. A seção 2 traz as considerações teóricas que guiaram o desenvolvimento do curso. A seção 3 descreve a abordagem e os materiais utilizados no curso, assim como os resultados. Por fim, a seção 4 traz as considerações finais, com as limitações da experiência e sugestões para experiências futuras.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

As escolhas pedagógico-metodológicas durante o desenvolvimento e aplicação do curso foram feitas sob uma perspectiva conexionista da língua. Como explicado por Paiva (2014, p. 85), as teorias conexionistas “[...] têm como suporte a linguística cognitiva, que vê a língua como fruto da experiência humana (a língua se constrói pelo uso e não por princípios inatos) e não separa a linguagem dos outros tipos de cognição [...]”. Desse modo, sob essa perspectiva, aprender vocabulário é semelhante ao aprendizado de qualquer outro conhecimento. Antes de tentar responder à pergunta *como o vocabulário de uma língua estrangeira é aprendido?* podemos então tentar responder à pergunta *como o conhecimento é aprendido?*. Um esboço de resposta para essa pergunta será dada em seguida com base em Gagné, Yekovich e Yekovich (1993).

A Psicologia Cognitiva modela o conhecimento humano agrupando-o em diferentes tipos de representações mentais. Uma distinção pertinente para o processo de ensino-aprendizagem de

vocabulário é entre conhecimento declarativo e conhecimento procedural. Gagné, Yekovich e Yekovich explicam que “*conhecimento declarativo* é saber *que* algo é alguma coisa. Conhecimento declarativo é diferente de *conhecimento procedural*, que é saber *como* fazer algo” (p. 59, tradução nossa, grifos dos autores). Um exemplo clássico é o conhecimento sobre andar de bicicleta: saber o nome das partes de uma bicicleta é exemplo de conhecimento declarativo, enquanto saber como pedalar a bicicleta é exemplo de conhecimento procedural. Desse modo, o conhecimento de vocabulário pode ser hipotetizado como envolvendo conhecimento declarativo – conhecer o significado lexical de uma palavra – como também conhecimento procedural – processar a função gramatical da palavra na sentença, ou seja, fazer o parseamento sintático (GAGNÉ; YEKOVICH; YEKOVICH, 1993, p. 272). Uma implicação importante dessa distinção é que enquanto o conhecimento declarativo é aprendido através de associações, o conhecimento procedural é aprendido através de treinamento e repetição². Assim, durante o curso, por exemplo, os alunos fizeram atividades que envolveram escrever frases em língua portuguesa com a palavra a ser aprendida em língua inglesa de forma a associar a palavra com o conhecimento da língua materna ao tempo que também treinavam o uso da palavra na posição sintática análoga à que deveria ser usada na língua estrangeira.

Tão importante quanto a preocupação sobre como o vocabulário é aprendido é a preocupação sobre *qual* vocabulário deve ser aprendido. O curso em questão foi aplicado em um contexto de *English for Academic Purposes* (EAP, Inglês para Fins Acadêmicos), o que trouxe algumas implicações sobre a seleção de vocabulário. O objetivo dos alunos foi conseguir ler um texto sobre um tópico relacionado à área de estudo do Programa para resumir suas ideias principais e responder algumas perguntas sobre o texto. Considerando esse objetivo, a seleção de vocabulário foi feita com

² Essa distinção pode ser considerada uma simplificação exagerada. Como uma explicação mais detalhada foge do escopo do presente texto, sugiro ao/à leitor(a) interessado/a a leitura de Gagné, Yekovich e Yekovich, p. 117-150 e p. 176-206.

base em uma lista criada a partir de uma análise de corpus. A ideia por trás dessa escolha é que trabalhar com palavras com maior frequência em um corpus de textos específicos da área aumenta a probabilidade de aprendizagem de palavras que o/a leitor(a) encontrará em textos da área no futuro, possibilitando uma aprendizagem mais específica em um tempo menor. Alguns fatores devem ser levados em considerações na construção ou seleção de tal lista. Os que merecem destaque são: (a) a distinção entre palavras lexicais e funcionais, como já explicado; (b) a distinção entre cognatos e não-cognatos, e; (c) a atenção a palavras de baixa frequência que têm grande importância para o objetivo do/a leitor(a). Para exemplificar e explicar a importância de tais escolhas com base nas considerações sobre aprendizagem de vocabulário acima esboçadas, é mostrada em sequência uma breve análise de corpus do texto *Paulo Freire and the politics of Postcolonialism* (GIROUX, 2009), um dos textos trabalhados durante o curso. O texto foi uma sugestão do próprio Programa de Pós-Graduação, por ser um tema relacionado à área de Educação de forma suficientemente abrangente para as diferentes linhas e temas de pesquisa.

O programa AntConc (ANTHONY, 2018)³ foi utilizado para a análise de corpus do texto de Giroux. Para tanto, a primeira coisa a ser feita foi a cópia do texto do arquivo em PDF para um arquivo em formato TXT, compatível com o programa. Para ilustrar a análise dos três fatores mencionados anteriormente, foi gerada a lista de palavras através da função *Word List* do AntConc, que mostra as palavras por ordem de frequência. A Tabela 1 a seguir mostra as 30 palavras mais frequentes, que correspondem a 41% do total de palavras (*tokens*)⁴ do texto. É facilmente perceptível a predominância de palavras

³ O AntConc é um programa gratuito para análise de corpus que pode ser baixado para vários sistemas operacionais no link <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

⁴ Em Linguística de Corpus é comum a distinção entre tipo e *token*, sendo o primeiro termo referente às palavras únicas de um corpus, ou seja, considerando a palavra enquanto uma entidade única independente de suas repetições, e o segundo referente a cada instância dessa palavra, ou seja, considerando a palavra como algo diferente a cada repetição.

funcionais dentre as mais frequentes. Com exceção das palavras “Freire”, “work”, “be”, “cultural”, “discourse”, “home”, “political” e “social”, todas as outras palavras são de categorias funcionais – determinantes, preposições, conjunções, complementadores, pronomes, marcadores de tempo e negação, conforme classificação de Carnie (2013). Além disso, das palavras não-funcionais, temos o nome próprio Freire e os cognatos “cultural”, “discourse”, “political” e “social”, classificadas como tal de acordo com a ferramenta The CognateWriter (MORÁN, 2017).

Tabela 1: Lista das 30 palavras mais frequentes do texto *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism* (GIROUX, 2009)

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
the	259	5,5%
of	250	5,3%
and	244	5,2%
in	122	2,6%
that	103	2,2%
to	103	2,2%
a	87	1,9%
Freire	68	1,4%
is	63	1,3%
as	61	1,3%
it	50	1,1%

Tabela 1: Lista das 30 palavras mais frequentes do texto *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism* (GIROUX, 2009)

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
s	49	1,0%
work	46	1,0%
for	45	1,0%
this	35	0,7%
by	33	0,7%
not	28	0,6%
be	27	0,6%
with	26	0,6%
but	25	0,5%
his	25	0,5%
cultural	24	0,5%
discourse	24	0,5%
an	23	0,5%
from	21	0,4%
home	21	0,4%
political	21	0,4%

Tabela 1: Lista das 30 palavras mais frequentes do texto *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism* (GIROUX, 2009)

Palavra	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
social	21	0,4%
has	20	0,4%
are	19	0,4%
Total	194 3	41%

Fonte: o Autor.

Apenas as palavras “*work*”, “*be*” e “*home*” são palavras lexicais não cognatas. Tais palavras são de conhecimento comum para aprendizes com o perfil do público do curso em questão, ou seja, adultos com nível superior completo. Porém, é importante certificar-se de que tais palavras são de fato conhecidas por cada aluno, já que são frequentes no texto e carregam uma quantidade significativa de significado do texto. Algo importante a se notar é que 16,9% das palavras (*tokens*) são palavras únicas, ou seja, palavras que aparecem apenas uma vez no texto. Apesar da baixa frequência dessas palavras, muitas delas são importantes para o desenvolvimento da proficiência leitora. Um dos fatores que podem influenciar a identificação dessas palavras é seu valor de *keyness*, que será explicado a seguir.

O valor de *keyness*⁵ de uma palavra (tipo) é feito levando-se em consideração a frequência dessa palavra em um corpus em análise em comparação com um corpus de referência.

⁵ O termo *keyness* vem da palavra *keyword* (“palavra-chave”), significando o nível em que tal palavra pode ser considerada uma palavra-chave.

Quantitativamente, essa análise pode ser feita através do AntConc na aba *Keyword List* após a configuração de um corpus de referência e do corpus em análise. É gerada, então, uma lista de palavras com frequência significativamente maior (palavra-chave positiva) ou menor (palavra-chave negativa) no corpus em análise, em comparação com o corpus de referência. Para o curso, porém, tal análise foi feita de forma qualitativa, levando-se em consideração o contexto acadêmico do uso da língua inglesa em comparação com o inglês de uso diário fora desse contexto. Desse modo, considerando o exemplo do texto de Giroux, palavras como “*argue*” e “*assumption*” podem ser consideradas tendo um maior nível de *keyness* e, por isso, sendo importantes para os objetivos dos alunos, mesmo aparecendo apenas uma vez no texto.

As considerações levantadas nessa seção levaram o curso a ser organizado de forma a (a) enfatizar o ensino de palavras funcionais através de repetição e uso, (b) possibilitar a identificação de cognatos como estratégia de compreensão, (c) estimular a aprendizagem do significado e função gramatical de palavras lexicais não-cognatas desconhecidas pelos alunos através de associações com a língua materna. A próxima seção relata a experiência, trazendo exemplos de estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas para dar conta de cada um destes objetivos.

O CURSO

O curso foi desenvolvido com seis alunos do MPED que não conseguiram aprovação na prova de proficiência em língua inglesa, como já mencionado⁶, como Projeto de Extensão, tendo como título *Leitura de Textos Acadêmicos em Inglês como Língua Estrangeira*, registrado sob o código DCHIV-64 no Sistema Integrado de Planejamento da UNEB, aprovado pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão do DCH IV da UNEB. O curso contou ainda com a

⁶ O curso foi aberto para o público geral e houve a participação de outras pessoas, mas o foco da experiência foi nos alunos que solicitaram o curso e, por isso, serão os únicos considerados no presente trabalho.

participação de uma monitora bolsista com financiamento através da Pró-Reitoria de Extensão da UNEB (PROEX, Edital 011/2017). As aulas aconteceram em encontros presenciais às terças e quintas-feiras com duração de 2h cada. Considerando a insuficiência do tempo para um processo de ensino-aprendizagem eficaz em seis meses, tempo de duração do projeto, foram propostas durante o curso várias atividades para que os alunos desenvolvessem ao longo da semana, fora dos horários dos encontros.

Como materiais de compreensão leitora e aprendizagem de vocabulário, foram utilizados textos sugeridos pelo Programa de Pós-Graduação. A seleção dos textos específicos foi feita com base na proximidade com a área de Educação e Diversidade e com a proximidade do tema trabalhado na prova de proficiência feita pelos alunos no ano anterior. As principais atividades feitas com esses textos foram as seguintes: (a) construção de lista de vocabulário com tradução, (b) produção escrita de frases em português utilizando palavras em inglês no lugar de suas correspondentes em língua portuguesa, (c) escrita de resumos de trechos lidos em língua inglesa após os exercícios de aprendizagem de vocabulário e (d) um simulado da prova de proficiência. As três primeiras atividades listadas serão exemplificadas em sequência.

EXEMPLOS DE ATIVIDADES

Uma atividade considerada essencial para o desenvolvimento do curso foi a construção de uma lista de vocabulário individual. Os alunos foram incentivados a anotarem as palavras desconhecidas que foram sendo encontradas e escrever definições, de forma a evitar o uso do dicionário quando a palavra aparecesse novamente. Essa estratégia torna a busca pelo significado da palavra mais rápido, tornando o processo de leitura menos fragmentado e, por isso, podendo aumentar a probabilidade de efetiva aprendizagem do vocabulário durante a leitura. Além disso, foi treinada a percepção das similaridades entre o inglês e o português através da identificação de cognatos. Em um teste inicial de vocabulário, por exemplo, as primeiras palavras de uma dada atividade foram

“sector”, “available”, “financial”, “process”, “individual”, “specific”, “principle” e “estimate”. Apenas a palavra “available” não é considerada um cognato (MORÁN, 2017). Ainda assim, muitos alunos tiveram dificuldade de perceber a similaridade de algumas palavras, o que evidencia que a identificação de cognatos é uma estratégia que deve ser treinada⁷. Desse modo, aqueles participantes que tiveram dificuldades em compreender as palavras cognatas foram instruídos a anotar as traduções, de forma a estimular a conexão entre a ortografia da língua estrangeira e da língua materna.

Se em alguns contextos o uso constante da língua materna no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser um fator negativo para o processo de ensino-aprendizagem, no contexto de leitura, com foco na compreensão, existem estudos que mostram que o uso de estratégias que utilizam do conhecimento da língua materna pode ser positivo (ver, por exemplo, KERN, 1994 e OLIVEIRA, 2016). Partindo de tal pressuposto, outra atividade solicitada constantemente foi a criação de sentenças utilizando a sintaxe e vocabulário da língua materna com a substituição de palavras-alvo da língua estrangeira, com adaptações para a sintaxe em língua inglesa, quando necessário. Uma das participantes, por exemplo, escreveu “os livros estão *available*”. Com isso, o/a leitor(a) pode utilizar do conhecimento gramatical da língua materna⁸ para processar a palavra da língua estrangeira a ser adquirida, no exemplo o adjetivo *available* (“disponível”), de forma intuitiva, e não utilizando de análise morfológica ou sintática. Além disso, utilizar

⁷ Considerando a natureza paralela dos processamentos de leitura (ver RUMELHART, 2013), assim como dos processos mentais, de forma mais geral (ver MCCLELLAND; RUMELHART; HINTON, 1986), podemos explicar essa necessidade do treinamento da identificação de cognatos como a interferência do processamento no nível sintático no processamento no nível de acesso lexical, ou seja, a sintaxe da língua estrangeira reduz a probabilidade de um(a) leitor(a) ativar representações da língua materna, mesmo que o processamento no nível ortográfico aumente um pouco essa probabilidade.

⁸ Vale reforçar que me refiro ao conhecimento gramatical internalizado.

um contexto linguístico familiar reduz a carga de processamento cognitivo, aumentando a probabilidade de o/a leitor(a) dar foco ao que se pretende ser adquirido.

Por fim, apesar do foco no ensino de vocabulário, foi sempre enfatizado durante o curso que o objetivo principal era a compreensão, de forma que a aprendizagem de vocabulário foi apenas um meio de alcançar tal objetivo. Por isso, para possibilitar a avaliação processual do desenvolvimento da proficiência leitora dos alunos, um terceiro tipo de atividade solicitado constantemente foi a criação de resumos de parágrafos e textos em língua estrangeira. Tal atividade, ao mesmo tempo em que serve como avaliação, serve como revisão do conteúdo previamente estudado, ampliando as chances de aprendizado de novas palavras e estruturas e, conseqüentemente, aumentando as chances de um maior desenvolvimento da proficiência de leitura em língua inglesa. Os resultados da aplicação de tais atividades serão resumidos a seguir.

RESULTADOS

Todos os seis alunos matriculados que não haviam conseguido passar na prova no ano anterior foram aprovados na prova seguinte, que aconteceu após o curso. Durante todo o curso, os alunos reportaram confiança nas escolhas metodológicas e se mostraram satisfeitos com a abordagem utilizada, o que possibilita a conclusão de que o curso contribuiu, pelo menos parcialmente, para o sucesso dos alunos em atingir o objetivo de compreender um texto em língua inglesa. O resultado, inicialmente, foi considerado inesperado levando-se em conta o tempo reduzido de atividades, muitas vezes insuficientes para desenvolvimento mensuráveis no que concerne à aprendizagem ou aquisição de uma língua. Considerando, porém, o foco no vocabulário e na compreensão leitora, esse resultado se torna menos inesperado. Outro resultado digno de atenção é que, independente do efeito da abordagem na aprendizagem de vocabulário, os aprendizes mostraram um bom domínio das diferentes estratégias de aprendizagem trabalhadas, de forma que os mesmos podem utilizar tais estratégias após o curso, o que evidencia

que o curso possibilitou uma maior autonomia e protagonismo aos aprendizes em relação à aprendizagem. Também deve ser levado em consideração as várias limitações que podem ter afetado os resultados e que reforçam a necessidade de mais experiências semelhantes para testar a eficácia da abordagem utilizada. Tais limitações serão discutidas na próxima seção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou relatar uma experiência de ensino-aprendizagem de vocabulário de Inglês como Língua Estrangeira que foi desenvolvida com base em métodos da Linguística de Corpus. Os resultados apontaram para uma eficácia da abordagem no desenvolvimento da leitura em inglês como língua estrangeira a curto prazo, já que a experiência teve duração de seis meses. Porém, vários fatores podem ter influenciado os resultados. Um primeiro fator é a diferença intrínseca entre a primeira prova feita pelos alunos e a segunda prova. A segunda prova, em que todos foram aprovados, pode ter sido naturalmente mais fácil por fatores como um maior conhecimento do tema específico pelos alunos e uma maior familiaridade com o formato da prova em comparação com a primeira prova em que nenhum dos alunos do curso havia conseguido aprovação. Experiências futuras podem se beneficiar de testes feitos com maior frequência, durante a aplicação do curso, de forma a ter um olhar mais detalhado sobre o processo de desenvolvimento. Além disso, o único fator levado em consideração no presente estudo foi a aprovação ou não aprovação dos alunos na prova, o que seria considerado, num contexto de pesquisa quantitativa, uma variável resposta binária em que muitos dados importantes são resumidos de forma binarizada, perdendo-se muitas informações importantes. Experiências futuras podem se beneficiar em utilizar testes de leitura mais detalhados e até protocolos verbais (TOMITCH, 2007) para conclusões mais precisas.

Apesar das limitações da experiência, a mesma pode ser avaliada como positiva por ter possibilitado o uso de uma estratégia já familiar em um contexto particular e com um público específico,

com um objetivo específico, e por ter tido resultados positivos. A experiência aqui reportada pode servir de base não apenas para novas experiências de ensino-aprendizagem, como também para a criação de propostas de pesquisa em Aquisição de Segunda Língua que testem os pressupostos que serviram de base para o curso ou outros problemas encontrados nessa área de investigação.

REFERÊNCIAS

- ANTHONY, L. *AntConc*. Tokyo, Japan Waseda University, 2018. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software>.
- CARNIE, A. *Syntax: A Generative Introduction*. 3 ed. Chichester: Blackwell Publishing, 2013.
- GAGNÉ, E. D.; YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. *The cognitive psychology of school learning*. 2 ed. New York: HarperCollins College Publishers, 1993.
- GIROUX, H. A. Paulo Freire and the politics of Postcolonialism. In: KEMPF, A. (Ed.). *Breaching the Colonial Contract: Anti-Colonialism in the US and Canada*. Ontario: Springer Science, 2009. p. 79-89.
- GRABE, W. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- KERN, R. G. The Role of Mental Translation in Second Language Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 16, n. 4, p. 441-461, 7 dez. 1994. Disponível em: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0272263100013450. Acesso em: 9 dez. 2017.
- KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, 1978, p. 363-394.
- LÉON, J. A lingüística de corpus: história, problemas, legitimidade. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, 2006, p. 51-81.

LEWIS, M. *The Lexical Approach: The state of ELT and a way forward*. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

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

MORÁN, R. *The CognateWriter*. Disponível em: <<http://www.cognates.org/h/index.html>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

OLIVEIRA, D. A. *Working Memory Capacity and Mental Translation in EFL Reading Comprehension*. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168075/339902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

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

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: ALVERMANN, D. E.; UNRAU, N. J.; RUDELL, R. B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. 6 ed. Newark, DE: International Reading Association, 2013. p. 719-747.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*, v. 32, n. 53, 2007, p. 42-53. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244>.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 51, n. 1, 2009, p. 39-79. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426>.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos participantes do curso que tornaram essa experiência possível e à monitora que contribuiu significativamente para o andamento do curso. Agradeço também aos colegas do Colegiado de Letras Língua Inglesa e Literaturas do DCH IV (UNEB, Jacobina), ao MPED, à PROEX e

ao NUPE pelas contribuições. Por fim, deixo meus agradecimentos especiais ao Grupo de Estudos em Formação, Linguagens e Ensino (FALE/DIFEBA) que possibilitou a escrita desse trabalho e contribuiu com sugestões e correções que aumentaram a qualidade do texto.

Bordô-Grená