

ORGANIZADORAS:
RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO & ROSANA PAZA

PESQUISA EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA



**Reitora**

Rosemari Glatz

**Vice-Reitor e
Pró-Reitor de Administração**

Sergio Rubens Fantini

Pró-Reitor de Graduação

Sidnei Gripa

**Pró-Reitora de
Pós-graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura**

Edinéia Pereira da Silva

Coordenação Editorial

Rosemari Glatz

Editora da UNIFEBE**Mantenedora**

Fundação Educacional
de Brusque (FEBE)

Mantida

Centro Universitário
de Brusque (UNIFEBE)

Endereço

Rua Dorval Luz, 123 | Bairro
Santa Terezinha Brusque - SC |
CEP: 88352-400

+55 (47) 3211 7000

unifebe.edu.br

editora@unifebe.edu.br

Titulares Conselho Editorial

Rafaela Bohaczuk Venturelli Knop

Carla Zenita do Nascimento

Leonardo Rigon Kasmarek

Sidnei Gripa

Rosana Paza

Wallace Nóbrega Lopo

Jeisa Benevenuti

Ricardo José Engel

Eliane Kormann Tomazoni

Pastor Claudio Siegfried Schefer

Suplentes Conselho Editorial

Edinéia Pereira da Silva

Arthur Timm

Angela Sikorski Santos

Luzia de Miranda Meurer

Fernando Luis Merízio

Sergio Rubens Fantini

Rodrigo Blödorn

Julia Wakiuchi

Rafael Niebuhr Maia de Oliveira

Joel Haroldo Baade

Jorge Paulo Krieger Filho

Produção Editorial

Jamaica de Sousa

Peterson Paulo Vanzuita

Projeto Gráfico e Diagramação

Peterson Paulo Vanzuita

Revisão

Rosana Paza

ORGANIZADORAS

Raquel Maria Cardoso Pedroso

Rosana Paza

**PESQUISA EM
EDUCAÇÃO
DESAFIOS NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA**

Editora UNIFEFE
Centro Universitário de Brusque - Fundação Educacional de
Brusque - FEFE
Endereço: Rua Dorval Luz, 123, Bairro Santa Terezinha
Brusque - SC, CEP: 88352-400
Caixa Postal: 1501
Telefone: (47) 3211-7000
Site: www.unifebe.edu.br
E-mail: editora@unifebe.edu.br

Pesquisa em educação : desafios no ensino da língua
inglesa / Raquel Maria Cardoso Pedroso, Rosana
Paza (org.). – Brusque: Ed. UNIFEFE, 2023.
294 p. : il. color. ; 12 MB.

ISBN 978-65-86346-61-9

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Tecnologia
educacional - Pandemias. 3. Pesquisa educacional. 4.
Literatura. I. Pedroso, Raquel Maria Cardoso. II. Paza,
Rosana.

CDD 420.7

Ficha catalográfica elaborada por Bibliotecária - CRB 14/727

Copyright © 2022 Editora da UNIFEFE

Todos os direitos reservados. Qualquer parte desta publicação
poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os capítulos/
livros são de responsabilidade dos autores e não expressam,
necessariamente, a opinião do Conselho Editorial ou da Editora.

PARTICIPANTES DA OBRA:

Alice Iaraceski, Bruna Ellyn Baron, Camila P. S. Stupp, Carlindo M. da Silva, Caroline C. S. Brudna, Daiana Helene Dutra, Danieli N. Carminatti, Elias Pranger, Elisabete Prado, Elisama Barbosa, Fabiana Boos Vásquez, Francine Sens, Gabriela Sartoti Piva, Gloria Alice Wanka, Grasiely Valentin, Helena de Sousa Köhler, Janete A. B. dos Santos, Jean Carlo M. Fischer, Leticia Cardoso, Mariana Aparecida Vicentini, Mário José Pereira Júnior, Meriele M. Zimmermann, Nicolas Zandonadi, Raissa Boing, Raquel Maria Cardoso Pedroso, Rosana Paza, Samanta C. Desplanches, Suy Mey Schumacher Moresco, Suzan Milena Carolino, Thayna Nunes Brito.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO:

Desafios no ensino da língua inglesa.





PREFÁCIO

Foi uma grande alegria quando, no ano 2019, segundo semestre, um novo curso surgiu na UNIFEBE: Curso de Letras – Inglês. Entretanto, mal havíamos iniciado o nosso Curso, deparamo-nos com o primeiro desafio a ser enfrentado: a pandemia da Covid 19, a qual trouxe inúmeras mudanças, entre elas a modalidade de ensino, que passou de presencial para remoto, que aqui chamamos de *Take-home*. Durante esse período, professores e alunos tiveram que se reinventar, adaptar-se a essa nova realidade.

Parece natural olharmos para trás e lembrarmos o que já enfrentamos e realizamos, ao mesmo tempo, olharmos para a frente e imaginarmos quais os desafios que ainda estão por vir.

Em se tratando de desafios, nossos acadêmicos da primeira turma de Letras – Inglês, cursando a sexta fase, foram desafiados pela Professora Raquel Maria Cardoso Pedroso, na disciplina de Pesquisa em Educação a discutirem questões que lhes chamassem a atenção na escola e formulassem um problema de pesquisa. Desafio estendido igualmente aos professores do curso com uma proposta de coautoria, a qual prontamente foi aceita, cujo resultado culminou nesta obra, que reúne uma coletânea de investigações teóricas e aplicadas, amparadas por diversos autores de renome no que se refere à aquisição e ao ensino-aprendizagem de uma segunda língua e trazendo um olhar sobre a nova configuração do papel do professor no espaço escolar, durante e após o período crítico da Covid 19.

Cumpramos observar que, na profissão de docente do ensino de línguas, temos sido ambos desafiados e abençoados pelo crescimento substancial do conhecimento que tem ocorrido em nosso campo nas últimas décadas. Fomos abençoados com uma renovação do interesse pela aprendizagem de línguas neste país



e um maior reconhecimento dele no currículo do futuro. Fomos revitalizados pelo entusiasmo gerado à medida que buscamos novos rumos na pesquisa e desenvolvemos formas mais criativas de aprimorar o aprendizado em sala de aula. No entanto, somos desafiados pelas muitas questões não respondidas que os nossos esforços de investigação apenas começaram a abordar e pela necessidade de classificar por meio da profusão de desenvolvimentos e ideias no nosso campo de atuação e clarificar para nós mesmos a nossa própria visão do processo de ensino-aprendizagem.

A temática do livro “Pesquisa em Educação: desafios no ensino da língua inglesa” traz esse olhar crítico e necessário para esse processo de ensino-aprendizagem, por meio dos relatos dos professores participantes das pesquisas contidas ao longo deste livro.

Como recursos linguísticos apresentados nesta obra citam-se a reflexão sobre os desafios e dificuldades do ensino de inglês, a utilização de textos literários, gêneros textuais, gêneros digitais, tecnologias digitais, aos elementos gramaticais ou culturais, os quais caracterizam as relações sociais como força motriz do ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos em uma sociedade, em que aquisição de uma segunda língua perpassa por inúmeros desafios.

Sabe-se que ensinar é uma tarefa árdua que demanda não só conhecimento linguístico por parte do professor, como também exige um profundo comprometimento dele no que diz respeito aos alunos (sua origem socioeconômica, suas diferenças pessoais etc.). E no ensino da língua inglesa não é diferente, especialmente em relação à escolha das metodologias empregadas e ao material didático utilizado para essa finalidade.

Nesse sentido, cabe ao professor o desafio de ampliar seu próprio conhecimento linguístico e comprometimento tanto



com o material didático quanto com a metodologia empregada, assim agindo, apresentará um maior empenho com o processo de aprendizagem do aluno, seu estágio de desenvolvimento psicológico, suas dificuldades individuais e sua realidade social.

Portanto, deixo aqui o meu convite para você, professor(a) aluno(a) a se apropriarem dos elementos linguístico-teóricos registrados aqui neste livro: “Pesquisa em Educação: desafios no ensino da língua inglesa”, os quais trazem subsídios ao processo de aprendizagem de uma segunda língua e, conseqüentemente, contribuem para a construção da identidade social do aluno e do professor.

Professora Rosana Paza

Mestre em TESOL.

Coordenadora do Curso de Licenciatura em
Letras-Inglês – UNIFEFE





APRESENTAÇÃO

A ideia da realização deste livro surgiu em sala de aula. Na disciplina de Pesquisa em Educação, os alunos da sexta fase do curso de Letras Inglês, no início do semestre, receberam um desafio de, em duplas, discutirem questões que lhes chamavam sua atenção na escola e formularem um problema de pesquisa. As ideias trazidas pelos alunos foram tão atuais e tão inéditas que eu comentei que daria para compor um livro, se os artigos fossem bons. E ficaram.

Na sequência, eles analisaram projetos de pesquisa e passaram a compor o próprio projeto com justificativa, objetivos, fundamentação teórica e metodologia. Cada etapa foi realizada de acordo com o cronograma. Prepararam as questões para coleta de dados, muitos utilizaram a ferramenta do *Google Forms*, mas outros preferiram enviar as perguntas por e-mail. Apesar de nem sempre concordar e orientar para que observassem o tipo de perguntas, que se colocassem no lugar do participante da pesquisa, se teriam tempo para responder as perguntas e, principalmente, as perguntas davam conta do que estavam pesquisando? Orientei, mas evitei intervir demais. As escolhas eram deles, seria uma experiência para eles. À medida que avançavam as pesquisas, os grupos perceberam como era difícil obter as respostas necessárias para a análise, que nem sempre as pessoas se dispunham a responder. Alguns reestruturaram os questionários, outros não. Tudo isso são escolhas e fazem parte do processo de cada um na formação do senso investigativo.

Com os dados, passamos à etapa de transformar o projeto no artigo; tratar e analisar os dados e fazer as considerações finais. Quando os alunos tomaram ciência de que o artigo científico



deveria ter por volta de 15 páginas, ficaram assustados. Alguns comentaram que não conseguiriam escrever tanto. Mas aos poucos, etapa por etapa, foram percebendo que já tinham feito boa parte no projeto. E, assim, foram vendo seu texto crescer e ganhar corpo com a exposição dos gráficos e tabelas, com a análise dos dados, as observações. Muitos conseguiram ultrapassar o limite de 15 páginas, mas a maioria dos alunos chegou bem perto.

Os temas que compõem este livro têm como linha mestre o ensino de Língua Inglesa; mas cada um traz um viés diferente, uma perspectiva diferente. Assim, há textos que abordam o uso das tecnologias, de metodologias ativas, de gêneros textuais, de gêneros digitais; o ensino bilíngue, desafios e dificuldades durante e pós-pandemia; o ensino de aspectos gramaticais, da cultura em língua inglesa; e o ensino para alunos com TEA (transtorno do espectro autista). São temas variados e atuais, que envolvem conceitos abordados por outras disciplinas do curso; por isso, quando a construção de artigo foi finalizada, o texto foi aberto para que os professores do curso pudessem fazer uma reconstrução, fazendo contribuições na fundamentação da teoria, na análise dos dados e nas considerações finais, além de ajustar a formatação técnica do texto. Desse modo, os professores passaram a ser coautores dos artigos que compõem este livro.

A proposta de coautoria e do projeto do livro foi rapidamente aceita pelos professores do curso, e a divisão dos textos entre eles levou em conta a compatibilidade da temática e a disponibilidade de tempo. Por esse motivo, há professores com coautoria em mais artigos que outros. Entre os alunos, a proposta foi aceita com entusiasmo e eles ficaram ansiosos para saber qual professor assumiria junto o projeto.



No processo de reconstrução, os professores-coautores puderam manter contato com os alunos, questionando-os sobre as referências e discutindo as análises, fazendo observações e pedindo contribuições. E dessa forma, juntos, alunos e professores do curso de Letras-Inglês da Unifebe deram corpo a esse rico material que se propõem a contribuir com a pesquisa sobre o ensino da língua inglesa.

Tenha uma ótima leitura!

Raquel Maria Cardoso Pedroso
Mestre em Linguística, professora da disciplina
de Pesquisa em Educação no curso
de Letras-Inglês – UNIFEBE.





SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO..... | 7 |
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| PARTE I – OBJETOS DE CONHECIMENTO..... | 17 |
| 1- LITERATURA EM AULAS DE INGLÊS: PRÁTICAS, SENTIDOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA..... | 19 |
| 2- O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA..... | 39 |
| 3- CULTURA E LINGUAGEM EM AULAS DE INGLÊS NA VOZ DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 57 |
| 4- LEITURA NA AULA DE INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E O USO DOS PARADIDÁTICOS..... | 71 |
| 5- ASPECTOS GRAMATICAI: UTILIZAÇÃO DOS PRONOMES RETOS E OBLÍQUOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BRUSQUE - SC... | 89 |
| 6- O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA PÓS- PANDEMIA..... | 110 |
| 7- TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS COMO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS... | 127 |
| PARTE II – MÉTODOS DE ENSINO..... | 145 |
| 8- DIFICULDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: LEVANTAMENTO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE (SC)..... | 147 |



| | |
|---|------------|
| 9- OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM ALIADOS À TECNOLOGIA..... | 169 |
| 10- DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O QUE A PANDEMIA ACRESCENTOU?..... | 187 |
| 11- PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE INGLÊS EM CONTEXTO EDUCATIVO..... | 203 |
| 12- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA).. | 225 |
| 13- CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS..... | 249 |
| 14- ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E PRÁTICAS..... | 265 |
| SOBRE OS AUTORES..... | 287 |



A graphic consisting of two overlapping rounded rectangular shapes. The top shape is dark blue with the word "PARTE" in white, bold, uppercase letters. The bottom shape is a lighter blue and contains the number "1" in white, bold, uppercase letters.

PARTE I – OBJETOS DE CONHECIMENTO

Objetos (ou ferramentas) de conhecimento, segundo a BNCC (2018) são recursos (estratégias ou instrumentos) utilizados de acordo com as unidades temáticas, para desenvolver habilidades no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Assim, em relação à unidade de práticas de linguagem, os recursos linguísticos como textos literários, gêneros textuais, gêneros digitais, tecnologias digitais, elementos gramaticais ou culturais podem ser considerados OBJETOS DE CONHECIMENTO.

REFERÊNCIA:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 10 jul. 2022.





LITERATURA EM AULAS DE INGLÊS: PRÁTICAS, SENTIDOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

CAPÍTULO

1

LITERATURE IN ENGLISH CLASSES: PRACTICES, MEANINGS AND (RES)SIGNIFICATIONS OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS

BARBOSA, Elisama¹

VALENTIN, Grasiely²

VICENTINI, Mariana Aparecida³

RESUMO: Neste artigo, com tema voltado a práticas letradas com literatura, temos o objetivo de problematizar concepções e usos sobre/de literatura em práticas de letramento literário com língua inglesa em escolas públicas. A pesquisa toma por base teórico-analítica os estudos socioculturais dos letramentos e premissas do letramento literário. De cunho qualitativo e perspectiva etnográfica, os dados em análise são advindos de três sujeitos, professores de escolas públicas das cidades de Brusque e Guabiruba. Os dados gerados a partir de um questionário, enviado a eles por e-mail, possibilitaram nossa interpretação a partir de três regularidades: concepção dos professores sobre o que é literatura; resistência / dificuldade dos estudantes versus concepção de linguagem dos

¹ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE, turma LI06/2022.1. E-mail: elisama.barbosa@unifebe.edu.br

² Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE, turma LI06/2022.1. E-mail: grasiely.valentim@unifebe.edu.br

³ Professora do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE, mestre em Educação (FURB), doutoranda em Educação (FURB). E-mail: mariana.vicentini@unifebe.edu.br



professores; valorização ao uso de textos literários em aulas de inglês. A partir das análises, concluímos que, apesar de a literatura estar presente em práticas letradas escolares, ainda persiste, em distintos contextos educativos, uma vertente normativa de ensino de linguagem por meio da literatura.

Palavras-chave: literatura; inglês; letramentos; letramento literário.

1 INTRODUÇÃO

A literatura é elemento essencial na formação dos sujeitos, pois, por meio dela, o ser humano tem acesso a diversas experiências históricas que se materializaram no formato de um texto. A partir da concepção de que a literatura não é apenas concebida como textos consagrados historicamente, mas como a materialização de um conhecimento construído ao longo de distintos períodos, podemos inferir, também, a estreita relação entre cultura e linguagem.

Nosso objetivo é problematizar concepções e usos sobre literatura em práticas de letramento literário com língua inglesa em escolas públicas.

A grande justificativa que orienta o estudo se ampara em Kleiman (2008), ao afirmar que, nas últimas décadas, além da capacidade de o professor ensinar a leitura, a escrita ou a análise de um texto, vem se questionando a capacidade do próprio docente de realizar essas ações. Ou seja, vivemos um período em que as capacidades linguísticas, enunciativas e discursivas do professor são contestadas continuamente. Isso indica que, além da formação docente, a condição letrada do professor também é foco de atenção (GRIMES *et al.*, 2021).

Além disso, nosso objetivo se orienta na ideia de que a literatura é um importante elemento de construção do



pensamento social (SANTOS, 2013), uma vez que busca dar um caminho para modos de ser, agir e sentir de diferentes sujeitos, que poderão refletir e (res)significar suas experiências de vida a partir do confronto de suas interpretações de mundo com as do texto lido.

A escolha do tema para a pesquisa se justifica, também, pelo fato de a literatura poder estar presente em distintas disciplinas, partindo da concepção aqui adotada, que não apenas o inglês, que é o enfoque deste estudo, na intenção de estimular o conhecimento do aluno.

Por fim, antes mesmo de ser aprovada, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), já era questionada quanto ao ensino de literatura que pretendia orientar, por não conseguir atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar da literatura (COSSON, 2020), o que acreditamos influenciar diretamente nos usos da literatura a ser realizados em contexto escolar.

Com vistas a responder ao objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994), e de perspectiva historiográfica (FRITZEN, 2012), orientada, principalmente, por concepções de linguagem por uma abordagem sociocultural dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003), atreladas aos pressupostos de Cosson (2020; 2021) sobre letramento literário.

Além das discussões que compõem o item introdutório, a seguir, é apresentado o escopo teórico que orienta nossas discussões, seguido pelas escolhas metodológicas que nos permitiram gerar os dados. Posteriormente, são realizadas as análises dos dados para, finalmente, apresentarmos nossas considerações acerca da pesquisa desenvolvida.



2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 LITERATURA EM AULAS DE INGLÊS: DIÁLOGOS PELAPERSPECTIVADOS LETRAMENTOS LITERÁRIOS

Optamos por desenvolver uma seção voltada ao letramento literário, pois nos afiliamos a Cosson (2021), quando afirma que o termo assinala uma inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que ultrapassa o conhecimento de textos considerados obras literárias e que se volta para práticas de leitura e escrita não somente institucionalizadas. Em outras palavras, buscamos evidenciar uma concepção de literatura que permita o estabelecimento de uma comunidade que reconheça laços que unem seus membros no espaço e no tempo, por meio dos textos de diferentes autores e períodos.

Nesse sentido, Dias e Guerios (2018 *apud* ATAIDE, 2016) afirmam que, ao adquirir a habilidade de ler e interpretar sua realidade, o sujeito cria a possibilidade de refletir e liberta-se de algumas das correntes alienadoras que lhe são impostas socialmente, ou ao menos ter consciência delas.

Ao analisar presença de literatura em práticas de letramentos em aulas de inglês, podemos inferir que ela possibilita inúmeros benefícios, que vão desde a exploração dos conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais dos alunos, até o desenvolvimento do senso crítico, pois, por meio do trabalho com textos literários, os alunos podem comparar obras de autores nacionais e estrangeiros, de diferentes períodos históricos, percebendo suas influências na sociedade de modo geral.

Além disso, Stern (1987 *apud* POLIDÓRIO, 2007) indica que, além dos conhecimentos culturais mencionados acima, a literatura em aulas de inglês pode contribuir para que o aluno compreenda usos da linguagem atrelados a um contexto, o que



permitirá o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, escuta e oralidade. Ela ainda enfatiza a importância da literatura como contato com outras culturas, e também explica que um texto literário pode ser usado para trabalhar a gramática, a escrita e o vocabulário. Ou seja, a literatura em aulas de inglês pode possibilitar ao estudante o reconhecimento e a compreensão da diversidade linguística e manifestações culturais socialmente situadas.

Nesse sentido, a literatura deveria estar presente nas escolas, em todas as etapas do ensino e, como, atualmente, não é mais preconizado nos documentos oficiais o ensino de literatura a partir de uma disciplina específica, existem princípios que podem ser utilizados para usos de textos literários em diferentes disciplinas, de acordo com cada etapa da educação escolar.

Na educação infantil, por exemplo, a literatura pode ajudar o aluno a construir a base e apropriação da escrita, identificando o uso de figuras de linguagem, nessa fase do ensino podem ser utilizados vários gêneros de literatura como, cantigas, quadrinhas e poemas infantis. Já no ensino fundamental, a criança começa a ganhar certa autonomia, em que ela mesma passa a querer escolher os gêneros literários do seu interesse, fase da identificação do aluno com os personagens. Já nos anos finais, os textos literários aplicados em sala de aula podem ser mais complexos, momento em que se poderia apresentar aos estudantes a literatura clássica⁴. Segundo *Standards for the English Language Arts*:

A aprendizagem de língua depende da exploração e de um cuidadoso estudo de uma vasta variedade de textos. Em particular, os estudantes precisam ler literatura, incluindo os textos clássicos,

⁴ Destacamos que qualquer tipo de literatura pode permear diferentes níveis de ensino, devendo ser respeitadas as particularidades de cada contexto/ sujeito. Atualmente, são inúmeras as adaptações de obras literárias existentes, materializadas em distintos gêneros textuais.



contemporâneos, e narrativas populares, poemas, canções e peças teatrais. A exploração de mundos literários concede aos estudantes uma nova perspectiva de sua própria experiência e os capacita para descobrir como a literatura pode capturar a riqueza e complexidade da vida humana (NCTE, 1996, p. 11 *apud* ATAIDE, 2016).

No entanto, há várias questões que dificultam a utilização da literatura nas aulas de língua inglesa. Pois, embora muitas vezes os textos literários estejam presentes no cotidiano da escola, eles normalmente são reduzidos ao estudo de regras gramaticais ou a perguntas sobre a estrutura da obra. Ataide (2016) também aponta como um empecilho para a utilização de textos literários nas aulas o pouco poder de voz que é atribuído aos estudantes, pois são raros os momentos em que os saberes prévios e a experiência dos alunos como leitores são valorizados e colocados em discussão, limitando-os da sua capacidade crítica. Desse modo, as aulas de inglês, muitas vezes, são norteadas apenas pelos conteúdos dos livros didáticos, tornando-se monótonas e desinteressantes (VICENTINI, 2019).

Porém, essa é uma realidade que precisa mudar, pois a presença dos textos literários possibilita ao aluno inúmeras vantagens como, o reconhecimento e a compreensão da diversidade linguística, cultural, discursiva e crítica. De acordo com Ataide (2016, p.126), a escolha dos textos deve acompanhar as demandas sociais, históricas, culturais e econômicas de dado contexto, para que o aluno possa construir significados em relação ao mundo em que vive. Na mesma vertente, Cruz (2010, p. 1 *apud* ATAIDE, 2016) indica que:

A língua é um receptáculo e um transmissor de hábitos, tradições, rotinas, em um contexto social e econômico, entre outras muitas coisas e, quando dominada via literatura ou poesia, pode refletir a alma humana. [...] A literatura realça o Ensino de Língua Inglesa através de elementos tais como material autêntico, língua em uso e representação estética da língua falada, bem como o enriquecimento da língua e cultura. É com esse último elemento



que a literatura abre a porta que conduz a uma visão mais ampla e mais próxima da cultura (ou culturas) onde a língua alvo é falada.

Aprender inglês por meio da literatura, portanto, vai além de falar, ler e escrever. A literatura contextualiza o inglês em uso, por meio de elementos como, material autêntico, língua em uso e representação estética da língua falada, bem como o enriquecimento da língua e cultura.

Para Ataíde (2016), trabalhar com a leitura em aulas de Inglês é de suma importância, isso viabiliza o contato do usuário da língua com seu contexto histórico e cultural, possibilitando uma reflexão sobre si próprio e uma possível intervenção no lugar onde vive.

Assim, a presença da literatura em aulas de Inglês traz a possibilidade constante de discussão e a reflexão a partir do que é abordado na obra, uma vez que, a literatura também não pode, nem deve ser concebida de maneira desarticulada, como mais uma vertente no ensino de língua, pois nela residem muitas práticas que não se restringem somente aos aspectos estruturais ou linguísticos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, de caráter qualitativo (FLICK, 2009; BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de perspectiva historiográfica (FRITZEN, 2012) apresenta dados inéditos, gerados baseados em um questionário aplicado a docentes de escolas públicas da cidade de Brusque e Guabiruba (SC). O questionário continha oito questões, fechadas e abertas, com vistas a permitir que os sujeitos pudessem deixar emergir suas percepções acerca da temática da pesquisa.

Selecionamos depoimentos de três participantes para compor a investigação, por acreditar que tais docentes não representam apenas sujeitos empíricos, mas são a manifestação de vozes sociais que representam usos da linguagem literária em um



determinado campo. Em outras palavras, acreditamos que os depoimentos dos sujeitos representam percepções que ganham significado, também, em um contexto mais amplo, que não apenas aquele pesquisado.

Na seção seguinte, discutimos os dados a partir de três regularidades: concepção dos professores sobre o que é literatura; resistência / dificuldade dos estudantes versus concepção de linguagem dos professores; valoração ao uso de textos literários em aulas de inglês.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A primeira regularidade que emerge com base na análise dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa é: “concepção dos professores sobre o que é literatura”. Por meio dos excertos a seguir, é possível perceber que os sujeitos parecem utilizar termos com significados distintos para se referirem à literatura:

[P1] Eu geralmente busco textos ou histórias que os alunos possam fazer alguma relação com a sua vida, com o seu cotidiano, pois acredito que assuntos modernos relacionados à música, informações e cultura são os que mais despertam o interesse dos alunos. [...] costumo utilizar contos, poemas e alguns textos informativos. Mas tudo depende muito da turma e do assunto que eu estou trabalhando, às vezes também uso tirinhas, charge e memes.

[P2] Paralelamente costumo usar os clássicos contos infantis dos quais surgem trabalhos audiovisuais e obras mais clássicas em Inglês que pertencem ao acervo da biblioteca escolar (que estão sob minha custódia para uso em sala de aula).

[P3] Contos, recortes de jornais. É importante trabalhar com gêneros distintos para aguçar o interesse dos alunos. [...] Contos, livros curtos e até mesmo recortes de jornais.

Por meio dos excertos acima, pode-se inferir que a concepção de literatura adotada pelas professoras vai ao encontro do que



preconizam os estudos socioculturais dos letramentos, para quem as práticas de letramentos escolares devem estar relacionadas, também, a contextos não formais de educação. Tal premissa pode ser observada no depoimento de P1, quando menciona o uso de textos multimodais, a fim de que os estudantes consigam estabelecer alguma proximidade com o conteúdo. P2 e P3 também deixam emergir, em seus enunciados, textos voltados ao ensino da literatura, como os contos.

Entretanto, há indícios de algumas problemáticas relacionadas às falas das professoras, dentre as quais o fato de o material da biblioteca ficar sob a custódia da professora, que faz a curadoria dos textos que serão estudados em sala; além de menção a gêneros que não se tratam especificamente de literários – como os memes, charges, tirinhas -, mas que podem materializar elementos da literatura e ser utilizados como ponto de partida para o aprimoramento de práticas de letramentos literários.

A fala de P2 possui relação com o fato de agências de letramentos, como a escola, apresentarem diferenças quanto ao momento oportuno ou à forma de dotarem seus membros do acesso à literatura, o que acarreta uma fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade. Esse cenário corrobora com Buzato (2014, p. 33), quando afirma que informação “é segredo e é poder”.

Além disso, P3 faz menção à necessidade de usos de distintos gêneros em sala de aula. Entretanto, a docente menciona abordagens realizadas com recortes de jornais, atrelando tal nomenclatura ao conceito de gênero textual (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2013), ou seja, tipos relativamente estáveis de enunciados. Na verdade, o jornal, ou um recorte, representa um suporte de gênero, podendo, nele, estar contido qualquer outro tipo textual, como uma notícia, um anúncio, uma manchete, uma crônica, uma carta ao leitor – e nem todos representam textos literários.



De acordo com Cosson (2021), esta ambiguação é comum desde que o ensino de literatura passou a ser atrelado a disciplinas de língua portuguesa ou inglês e não mais ofertado como uma disciplina específica. Para o autor, este pode ser um ponto positivo no ensino da literatura, ou de sua história, pois o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos, a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas. Tal abertura, salutar em vários aspectos, reposiciona os textos literários como objeto de leitura, mas não mais como material preferencial para conduzir a escrita e a reflexão sobre a língua materna, ou seja, antes modelos distanciados no tempo, os textos literários agora são destinados apenas à compreensão imediata da escrita, daí a exigência, que cumprem com seus novos parceiros da comunicação de massa, de leveza, imediatez e contemporaneidade.

A problemática mencionada por Cosson (2021), acerca de como a literatura vem sendo utilizada para trabalhar questões mais normativas da linguagem se evidencia na regularidade dois, “resistência/dificuldade dos estudantes versus concepções de linguagem dos professores”, conforme segue:

[P1] [...] isso tem se tornado um trabalho muito árduo [inserir literatura nas aulas de inglês]⁵ de uns anos para cá, pois cada vez os estudantes chegam ao Ensino Médio com menos conteúdo/vocabulário.

[P2] [...] o desinteresse de alguns alunos pela leitura em geral, e a falta de vocabulário de alguns alunos às vezes também dificulta um pouco o trabalho com os textos literários. [...] pois é difícil trabalhar neles a parte de que eles precisam buscar além da sala de aula o conhecimento de vocabulário em inglês.

⁵ Inserido pelas pesquisadoras.



[P3] [...] dificuldade dos estudantes, falta de conhecimento de conteúdos básicos da língua, receio, vergonha de se expor etc.

O depoimento de P1, em torno das dificuldades de inserir estudantes em práticas de letramentos literários encontra justificativa em Cosson (2021), quando afirma que com a literatura praticamente desaparecida como matéria relevante nas disciplinas de linguagens, ou outras que poderiam fazer uso dela em práticas de letramentos, seu ensino se mantém aparentemente voltado apenas à história da literatura em cursos momentos das aulas de linguagens. Para o autor (2021, p. 80):

[...] o preço dessa sobrevivência, porém, vem de um engessamento de seu conteúdo que permanece preso a um passado nacionalista, ignorando as transformações ocorridas tanto na área de conhecimento da literatura quanto nas relações culturais na sociedade brasileira. Daí o diagnóstico cada vez mais comum de crise no ensino da literatura no nível secundário, cuja disciplina é percebida pela maioria dos alunos e professores como um saber tradicional que pouco tem a contribuir para a formação do aluno.

Os enunciados de P1 e P3, quando discutem a questão de pouco conhecimento ou falta de vocabulário dos estudantes estão fortemente atrelados a uma concepção normativa de linguagem, que posiciona os estudantes em uma situação de déficit (GEE, 2001). Para esse autor, é necessário nos afastar da noção de letramentos, neste caso, com literatura, como um conjunto ideal de padrões abstratos para lutar por uma postura que inevitavelmente coloca os estudantes em déficit, em vez de persistir em um enfoque de habilidades e uma preocupação com as qualidades pessoais desejadas dos estudantes. Sem uma perspectiva que considere a prática situada, o perigo é que não haverá desafio à perspectiva fortemente normativa sobre a prática escolar, que está enraizada na concepção atual que se tem de letramento por parte dos estudantes (GOURLAY; LEA; HAMILTON, 2014).



Infelizmente, é comum a presença de discursos de déficit na e em torno da escola, tanto em relação aos estudantes quanto a professores. Isso é algo que necessita de afastamento para que se possa refletir sobre possíveis considerações acerca do aprender com literatura.

Ainda, em relação ao discurso de P2, quando indica: “[...] é difícil trabalhar neles a parte de que eles precisam buscar além da sala de aula o conhecimento de vocabulário em inglês”, consideramos relevante destacar que, segundo Fischer e Pelandré (2010, p. 573), não basta indicar simplesmente se um sujeito se torna letrado em um determinado contexto, como o escolar, por exemplo. Para essas autoras, “decisivo é compreender como o sujeito se torna letrado, o que aprende e como aprende o que é importante, essencial em contextos e práticas de leitura, escrita e oralidade, e como é reconhecido seu potencial de letramento”. Para que se efetive o que postulam as autoras (2010), integrantes da comunidade escolar podem lançar mão de um olhar etnográfico aos seus educandos e à sociedade em geral, enxergando os grupos com quem interagem como uma pequena comunidade cujas práticas discursivas constituem o alvo de seu trabalho (BUNZEN, 2010), a fim de encontrar pistas que os possibilitem promover práticas transformadoras para a formação de estudantes ainda mais críticos e reflexivos. Nesse sentido, a reflexão que queremos despertar é a de que a escola deve investir na tentativa de realizar um movimento inverso àquele mencionado por P2. O ideal é que a escola, por meio de um olhar etnográfico às práticas sociais em que os alunos estão inseridos, busque meios de integrá-los de forma menos conflituosa (STREET, 2003) às práticas letradas escolares com literatura. Desse modo, o único risco que se corre é o de que esses sujeitos se sintam *insiders* (GEE, 1999), em tais práticas e que, a partir disso, consigam relacionar o conhecimento escolar aos demais contextos pelos quais circulam socialmente.



Isso é possível, pois, a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não têm paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se com uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da linguagem (COSSON, 2020).

Esse tipo de abordagem em relação ao ensino de linguagem, seja ela literária ou não, só é possível a partir de uma perspectiva do modelo dos letramentos acadêmicos, proposto por Lea e Street (2014). Tais autores defenderam nova abordagem para a compreensão da escrita e dos letramentos do estudante em contextos acadêmicos, que desafiam o referido modelo dominante de déficit. Apesar de o modelo ser postulado para práticas de escrita em contexto acadêmico, é possível que o mesmo olhar seja lançado às práticas de letramentos escolares, levando em conta a construção de sentidos, as identidades e as relações de poder no percurso de aprendizagem desses estudantes (STREET, 2014).

Pensar o ensino de literatura por uma perspectiva sociocultural dos letramentos, implica (res)significar a concepção de linguagem que é utilizada em sala de aula: do ensino normativo ao uso contextualizado. Os excertos a seguir, que integram a regularidade “Valoração ao uso de textos literários em aulas de inglês”, apesar de possuírem indícios de uma percepção de uso da linguagem voltada a um modelo normativo, são atrelados a outros elementos inerentes à leitura, à oralidade e à escrita, conforme segue:

[P1] Outro ponto importante é que ao trabalhar com textos literários os alunos entram em contato direto com estruturas linguísticas e vocabulário diferentes [...] a partir do uso da literatura nas aulas de inglês os alunos têm a possibilidade de se tornarem cidadãos mais críticos e cientes de suas ações em um mundo.



[P2] [...] aumentar o vocabulário, ajuda a despertar a criticidade dos alunos, uma vez que os possibilita adentrarem em mundos distintos [...].

[P3] Ela vai principalmente da melhora na oralidade até as questões de variações linguísticas, regras gramaticais, aquisição de vocabulário e aspectos culturais e humanos.

Os depoimentos de P1, P2 e P3 deixam emergir elementos importantes relacionados ao trabalho com literatura na escola, a exemplo do conhecimento linguístico inserido em um contexto sócio-histórico a partir do texto literário. Entretanto, outro fator que merece destaque é o fato de os sujeitos mencionarem a relevância da literatura para tornar os alunos mais críticos e para proporcionar a eles conhecimento cultural.

De acordo com Gee (2001), o trabalho da escola sobre esses letramentos – neste caso, o literário -, é voltado para as possibilidades práticas de que os estudantes se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível, é necessário que eles sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou na produção.

Conforme indicado por Fischer e Pelandré (2010), os estudantes necessitam aprender o metaconhecimento (LANKSHEAR, 2002) e, conseqüentemente, aprimorar o controle de uso de diferentes Discursos secundários, na oralidade, na leitura e na produção escrita no contexto escolar. Nesse sentido, o texto literário pode possibilitar a relação desses sujeitos com diferentes discursos, de forma mais significativa, permitindo que se posicionem como *insiders* (GEE, 2001), em práticas de letramentos. Em outras palavras, os conhecimentos prévios dos estudantes na relação com novos Discursos em que estão sendo inseridos, neste caso, pode conferir a eles a sensação de controle da situação, decorrente do uso de suas habilidades em diferentes práticas de letramentos



com literatura, validando a afirmação de Gee (2001), de que, na linguagem, os sentidos estão vinculados às experiências das pessoas em ações situadas no mundo material e social.

Isso, pois, segundo Ataíde (2016), ler é a atividade de decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido. Entretanto, ler não significa apenas decifrar um código, mas construir sentidos sobre o texto lido, atrelando as ações do texto, às nossas próprias ações e às de quem escreve.

Uma das professoras menciona, ainda, que em sua escola há obras como “Robinson Crusoe”, “Frankenstein”, “Romeo and Juliet”, e que há vários exemplares de cada obra, possibilitando a leitura individual ou em grupo. Essa afirmação vai ao encontro das discussões de Ataíde (2016), que defende a escola como o espaço onde o cidadão deve aprender a se relacionar, ou aprimorar seu relacionamento, com a literatura.

Logo, no último questionamento feito, a respeito de quais seriam as suas opiniões sobre a evolução dos alunos a partir do trabalho com textos literários nas aulas de inglês, em geral a resposta foi que é uma evolução significativa, pois, eles aprendem palavras, desenvolvem audição, assimilam pronúncias, descobrem autores e obras e aguçam a criticidade. Assim, trabalhar com textos literários nas aulas de inglês é um processo que exige interesse e conhecimento por parte do professor e do educando, bem como suporte e estrutura por parte da escola, pois, os benefícios que a leitura traz são inúmeros, afinal pode ajudar muito no desenvolvimento da aprendizagem e na melhor forma de se comunicar em situações diversas.

Finalmente, P2 menciona que a literatura nos “possibilita adentrarmos em mundos distintos [...]”, ideia que vai ao encontro do



que postula Cosson (2020), ao indicar que a literatura permite que sejamos outros, com ela, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, somos nós mesmos. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas de letramentos literários na escola, além de permitir ao estudante conhecer a vida do outro por meio da experiência, permite que esse sujeito vivencie e se aproprie dessa experiência, materializada em forma de texto, nas mais distintas obras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permite reflexões acerca da importância da literatura em aulas de inglês, estendendo-se, também, a outras disciplinas. Vale ressaltar que a literatura é fundamental na construção de diversos aspectos da vida social, emocional, histórica, cultural e econômica, pois concede aos sujeitos que com ela interagem uma nova perspectiva de sua própria experiência e os permite compreender como a literatura pode capturar a riqueza e complexidade da vida humana.

Inferimos que a literatura esteja presente nas aulas dos sujeitos integrantes da pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de suas práticas letradas com literatura, entretanto, ainda parece haver certa ambiguação no tratamento de textos literários em relação a outros gêneros textuais ou suportes de gênero. Nesse âmbito de discussão, consideramos relevante destacar que é urgente o fomento a projetos de formação docente que contextualizam a relevância do ensino da linguagem atrelada a um contexto, para que o ensino da literatura na escola não se reduza apenas ao estudo de textos para o aprimoramento de questões voltadas à gramática e aquisição de vocabulário, mas para a construção de sujeitos críticos e atentos a questões culturais, políticas, religiosas e históricas de modo situado.



REFERÊNCIAS

ATAIDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa**: desencontros entre teoria e prática. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016. 71f. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/45737-177380-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2022.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. A Interação Verbal.
BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Cap. 6. p. 112-130.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p. 85-88.

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.1, 2014. p. 25-60

BRASIL, **Documento Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2022.



COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação**. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021 | DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, pp. 569-599, jul./dez. 2010.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725.

GEE, J. P. Social linguistics and literacies. Ideology in Discourses. 2. ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *In*: **Research in Learning Technology**. v. 21, 2014. p. 1-13.

GRIMES, C.; BOOZ, F.; FERMINO, R.; KOSLOSKI, E. R.; VICENTINI, M. A.; FISCHER, A. Percepções docentes sobre as práticas de letramento literário. *In*: GRIMES, C.; FERMINO, R.;



BOOZ, F.; PIAZZA, A. S. (org.). **#Família Manoel**: olhares para a educação que transforma. Major Gercino: Clube de Autores, 2021.

KLEIMAN, A. Os estudos dos letramentos e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 2, p. 519-541, 2008.

LANKSHEAR, C. Introduction. *In*: LANKSHEAR, C. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002. p. 1-7.

LEA, M.; STREET, B. V. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 16, v. 2, p. 477-493, 2014.

POLIDÓRIO, V. Textos literários no ensino de língua inglesa no ensino fundamental. Educere Et Educare: **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 69-78, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/polidorio.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

SANTOS, A. R. A importância da literatura como fonte de pesquisa na construção do pensamento social brasileiro. **Examãpaku**, n. 1, v. 1, p. 1-25, 2008. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1466/1060>. Acesso em: 14 abr. 2022.

VICENTINI, M. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais**: gamificação em um clube de inglês no ensino médio.



2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação.
Universidade Regional de Blumenau, 2019. 175 f.



O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

CAPÍTULO

2

THE USE OF TEXTUAL GENRES IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso⁶

PRADO, Elisabete⁷

ZIMMERMANN, Meriele Machado⁸

RESUMO: O presente artigo foi desenvolvido baseado em uma pesquisa qualitativa e exploratória, e teve como objetivo perceber como os professores entendem o uso de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa, quais gêneros utilizam em suas aulas e que recursos tecnológicos costumam usar para apresentar os gêneros aos seus alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário *on-line*, na ferramenta *Google Forms*, que foi enviado para alguns professores de língua inglesa da rede pública e particular de ensino, na cidade de Brusque, SC. Com a análise dos dados, foi possível perceber que os professores participantes têm desenvolvidos atividades a partir de gêneros textuais com apoio dos mais variados recursos tecnológicos e têm observado que os alunos apresentam boa aceitação aos novos métodos

⁶ Professora do curso de licenciatura em Letras Inglês – UNIFEFE. Mestre em Linguística (UFSC). E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

⁷ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma LI06/2022.1. E-mail: elisabete.prado@unifebe.edu.br

⁸ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma LI06/2022.1. E-mail: meriz@unifebe.edu.br



pedagógicos e que a metodologia baseada em gêneros textuais comprovadamente auxiliam na aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: metodologias; gêneros textuais; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que o aprendizado de uma língua estrangeira é cada vez mais um fator indispensável, especialmente o da língua inglesa. O ensino e aprendizagem da língua inglesa nas escolas tem adquirido cada vez mais relevância, por causa do universo tecnológico e de jogos eletrônicos *on-line*. Além disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, estudar a língua estrangeira (como o inglês) proporciona a todos os alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários ao engajamento e à participação, contribuindo para o pensamento crítico dos alunos e o exercício ativo da cidadania. (BRASIL, 1998).

Diante disso, percebe-se que é necessário cada vez mais promover um ensino e aprendizagem de forma motivadora, para conquistar o engajamento do aluno na construção de seu conhecimento. Isso tem sido um desafio constante para os professores. Entende-se que a escolha de estratégias didáticas é fundamental para o desempenho do professor em sala de aula, como também para o processo de aquisição do conhecimento do aluno. Nesse sentido, o papel do professor é planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002 *apud* CAVALCANTE; MUDO, 2018, p. 2).

Apesar de o entusiasmo dos alunos por jogos e produtos culturais de língua inglesa, é visível a dificuldade e interesse pela disciplina na escola. Uma estratégia, que tem sido usada, é a inserção de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa utilizando



uma abordagem mais próxima do cotidiano como uma forma de trabalhar, não só as questões gramaticais da língua, mas também incentivar a leitura de textos, interpretação e análise linguística.

Nesse contexto, o objetivo da pesquisa foi compreender, a partir do ponto de vista dos professores, como o uso dos gêneros textuais nas aulas de língua inglesa podem colaborar para uma aprendizagem mais significativa, despertando mais o interesse dos alunos. Neste artigo, apresentam-se os dados obtidos, com os quais foi possível identificar de que forma os professores vêm trabalhando com os gêneros textuais, quais são os tipos mais utilizados e se eles identificam alguma dificuldade para o uso dessa ferramenta.

Este artigo além desta Introdução traz na Referencial Teórico uma abordagem sobre os gêneros textuais, bem como os trabalhos desenvolvidos com sequências didáticas; na seção três traçam-se os procedimentos metodológicos, na seção quatro apresentam-se os resultados e discussões e, por último as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS?

O termo gênero durante muito tempo, no ensino de Língua Portuguesa, fazia referência apenas aos textos literários: gênero lírico, gênero épico, gênero narrativo. Essa compreensão clássica de gênero existe desde a Grécia antiga. Os estudos de Bakhtin (1992; *apud* ROCHA, 2020) ampliam essa compreensão e propõem uma dimensão mais abrangente, relacionando todas as atividades humanas à utilização da língua com repertório de gêneros do discurso. Essa nova percepção de gêneros, segundo Fiorin (2017), foi apropriada pelo discurso pedagógico no Brasil e, depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais determinaram o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros, apareceram



muitos materiais didáticos apresentando o gênero como um conjunto de propriedades formais que determinam a formatação do texto. “O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo.” (FIORIN, 2017, p. 67).

De acordo com Fiorin (2017), ao teorizar o gênero, Bakhtin não levou em conta o produto, mas o processo de produção. As propriedades formativas do gênero não lhes são interessantes; o importante são as maneiras como eles se constituem, o enunciado, a linguagem e a função do gênero. Dessa forma, “[...] gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação.” (FIORIN, 2017, p. 69).

Assim, pode-se entender que os gêneros textuais são todos os textos (orais ou escritos) de circulação social com função de estabelecer efetivamente um processo de comunicação e interação verbal entre todos. Essa nova compreensão de gêneros traz para a discussão a função social do gênero; devido à sua importância para viabilizar a interação e o convívio em sociedade. (ROCHA, 2020).

Toda a produção verbal (oral ou escrita) com intenção de comunicar, interagir com outras pessoas é um gênero discursivo, ou gênero textual. Podemos entender como gênero, desde uma frase de caminhão, um outdoor, uma propaganda; até uma fábula, um conto, uma notícia. Por isso, os gêneros textuais, segundo Sabben e Pauluk (2014), devem ser o fio condutor das atividades realizadas nas aulas de línguas, pois é por meio dos gêneros que os alunos podem desenvolver as capacidades de linguagem de forma significativa e enriquecer o vocabulário, para poder interagir de forma mais segura e autônoma com o mundo social.



2.2 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

As discussões acerca das dificuldades que afetam o processo de ensino da língua inglesa têm criado em grande parte a necessidade de os educadores buscarem alternativas ou estratégias para auxiliá-los a otimizar ou minimizar tais problemas. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua inglesa nas escolas tem se tornado um tema de grande relevância, pois se pode perceber que estudar a língua inglesa proporciona a todos os alunos o acesso aos conhecimentos linguísticos necessários ao engajamento e à participação, contribuindo para o pensamento crítico dos alunos e o exercício ativo da cidadania. (BRASIL, 1998). As sugestões para o ensino de inglês levam para formação de pessoas conscientes e criativas, ou seja, uma doutrina relacionada à cultura faz com que o aluno compreenda o mundo em que vive. “Assim, as aulas de língua inglesa devem ser projetadas para garantir um ensino comprometido e contribuir para o desenvolvimento dos cidadãos”. (ARANHA, 2014, p.16).

Diante disso, percebe-se que cada vez mais se faz necessário buscar meios de promover um ensino-aprendizagem motivador que também seja significativo, um exemplo é a inserção de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa, como uma forma de trabalhar não só a gramática, mas também incentivar a leitura e análise linguística dos alunos. Nesse sentido, Aranha (2014) destaca: “O ensino de línguas, por meio da diversidade de gêneros textuais, pode criar condições para o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à construção de conhecimento linguístico-discursivo e nos processos de construção da linguagem.” (ARANHA, 2014, p. 5).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), esse tipo de prática incentiva o desenvolvimento das competências e habilidades



necessárias para que os alunos possam construir um percurso criativo e autônomo de aprendizagem. Diante dessas preocupações, torna-se cada vez mais importante repensar as práticas pedagógicas que vêm orientando o trabalho dos educadores em sala de aula, a fim de descobrir novas perspectivas e definir novos rumos no estudo da linguagem. Dessa forma, Rocha destaca:

[...] A inclusão de gêneros textuais como objeto de aprendizagem tem se mostrado um valioso aliado nesse processo, pois acredita-se que esses gêneros contribuem para o desenvolvimento da linguagem e que tais atividades visam melhorar tanto a compreensão leitora quanto a produção textual, habilidades e conhecimentos gramaticais. (ROCHA, 2020).

Sabendo que os gêneros textuais trazem uma função sociocomunicativa, constituídos de elementos que auxiliam no processo de aprendizado da linguagem, podemos perceber que o uso dos gêneros pode ser muito proveitoso nas aulas de língua inglesa. (SEBBEN; PAULUK, 2014).

As possibilidades de ensino por meio dos gêneros são inúmeras, tais como: quadrinhos, jornais, poemas, contos, biografias, entre muitos outros. Assim, o uso de gêneros textuais no ensino-aprendizagem de língua inglesa, podem ser de grande valia, já que por meio deles é possível desenvolver sequências didáticas com o objetivo de aprimorar a capacidade de linguagem e enriquecer o vocabulário dos alunos.

2.3 O TRABALHO COM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Sequência didática é um termo utilizado para denominar uma sequência de atividades desenvolvidas no ensino de língua escrita, num processo de investigações que tenham como foco a relação entre a linguagem, a interação entre os pares e a sociedade. Os primeiros registros são de propostas de natureza linguística



na França, em 1996. Atualmente, a proposta é elaborada sobre “determinadas temáticas de forma mais exploratória, levando em conta as habilidades dos alunos e sua máxima expressividade; o aluno é o agente ativo de seu próprio aprendizado.” (PAIVA, 2020).

No Brasil, a proposta pedagógica da sequência didática (SD) começou inicialmente com o ensino de Língua Portuguesa, ligada com a proposta de gêneros textuais apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Entretanto, foi percebido que havia um potencial mais abrangente, de modo que esse processo passou a ser aplicado a quaisquer disciplinas ou áreas de conhecimento. Pois as sequências didáticas, como o próprio nome indica, “são uma sequência de atividades distribuídas em módulos, os quais compreendem fases que [...] está diretamente ligado ao alcance dos objetivos estabelecidos [...]” E isso pode ser realizado em qualquer área do conhecimento, com qualquer disciplina, desde que haja uma “estruturação coerente e precisa da proposta inicial de SD, de forma clara e objetiva.” (PAIVA, 2020).

Em relação à estruturação, Amaral (2022) esclarece que esse tipo de atividade deve ser realizado em duplas ou grupos de alunos para que haja interação e troca de conhecimentos; e sugere que a organização da sequência didática tenha as seguintes etapas:

- (1) Apresentação da proposta;
- (2) Debate a partir do conhecimento prévio dos alunos;
- (3) Contato inicial com o gênero textual em estudo;
- (4) Produção do texto inicial;
- (5) Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo, por meio de leituras e análise de textos do gênero;
- (6) Organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero: estudo detalhado de sua situação de produção e circulação; estudo de elementos próprios da composição do gênero e de características da linguagem nele utilizada;
- (7) Produção coletiva;
- (8) Produção individual;
- (9) Revisão e reescrita. (AMARAL, 2022, p.1).



Dessa forma, pode-se perceber que as sequências didáticas se tornaram importantes ferramentas pedagógicas para a realização de atividades contextualizadas que desenvolvam a aprendizagem e aquisição das habilidades linguísticas dos alunos, sobretudo na disciplina de língua estrangeira (no caso a Língua Inglesa). Dessa forma, segundo Paiva (2020), o professor articula momentos de engajamento e de interdisciplinaridade, proporcionando um processo de ensino-aprendizagem dinâmico com o envolvimento de outras áreas do conhecimento, independentemente da disciplina que a esteja propondo a sequência didática ou do gênero textual escolhido para a proposta.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada para este estudo teve abordagem predominante qualitativa e, quanto aos objetivos, se estabeleceu como pesquisa exploratória; pois, de acordo com Gil (2010, p. 27) “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado com a ferramenta *Google Forms*, com oito perguntas, sendo quatro abertas e quatro fechadas. O *link* para o questionário de pesquisa foi enviado para dez professores de língua inglesa na cidade de Brusque, por meio do aplicativo *WhatsApp*. Dos dez professores convidados, apenas sete responderam ao questionário.

As questões foram elaboradas com o objetivo de identificar quais gêneros textuais são utilizados nas aulas de Língua Inglesa, de que forma ele é inserido nessas aulas e como pode auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. E as respostas dos sete professores participantes serão analisadas a seguir.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para traçar um perfil dos participantes da pesquisa, questionou-se em relação à formação acadêmica. As respostas obtidas mostram que é um grupo bastante heterogêneo, com níveis de formação diferenciados, desde mestres até acadêmicos em formação no curso de Letras - Inglês (Quadro 1). Entretanto, mesmo os que ainda não concluíram a graduação, todos os participantes atuam no ensino da Língua Inglesa com conhecimento sistematizado, ainda que em níveis diferentes.

Quadro 1 - Formação dos participantes da pesquisa

| MESTRE | ESPECIALISTA | GRADUADO EM LETRAS ou LETRAS INGLÊS | ACADÊMICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS -INGLÊS. |
|-----------------|----------------------------|-------------------------------------|--|
| 1 participantes | 1 participante (mestrando) | 3 participantes | 2 participantes |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

A primeira pergunta do questionário foi aberta, de modo que eles puderam opinar sobre como o uso de gêneros textuais, como ferramenta, pode auxiliar nas aulas de língua inglesa. As respostas estão apresentadas no Quadro 2, e fez-se a referência aos participantes por meio de numeração aleatória para preservar o anonimato e o sigilo das informações. Como se pode observar, as respostas obtidas foram muito semelhantes. De maneira geral, os entrevistados acreditam que os gêneros textuais auxiliam na aprendizagem, por causa da interpretação da leitura, do entendimento da língua; além de ser uma ferramenta muito útil para trabalhar as habilidades linguístico-comunicativas e os aspectos gramaticais da língua de forma interessante para o aluno.



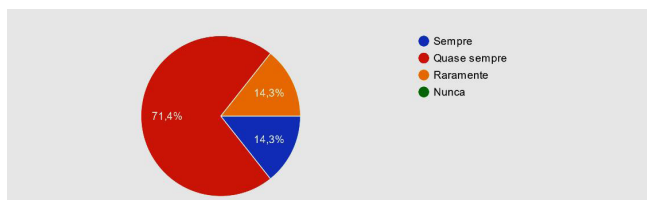
| Quadro 2 - Respostas da primeira pergunta | |
|---|--|
| PARTICIPANTES | COMO VOCÊ ACHA QUE O USO DE GÊNEROS TEXTUAIS PODE AUXILIAR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA? |
| Part. 1 | De diversas maneiras, principalmente na eficiência da interpretação de leituras. |
| Part. 2 | Para melhor entendimento da língua. |
| Part. 3 | Dar temas para auxiliar e aumentar o interesse para como objetivo central ser trabalhar a gramática, porém de forma interessante |
| Part. 4 | Os alunos têm acesso direto ao assunto por meio de textos que são cotidianos |
| Part. 5 | A interpretação de texto, seja verbal ou não verbal, é de grande valia para o desenvolvimento cognitivo do aluno como um todo, independente da disciplina. Nas aulas de língua inglesa, os gêneros textuais auxiliam muito para trabalhar o <i>writing</i> e <i>reading</i> , além de contribuir para expandir o vocabulário dos alunos. |
| Part. 6 | Sim |
| Part. 7 | Eles ajudam a deixar o uso da língua mais significativo. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Destaca-se a resposta do Participante 5, que observa a importância da interpretação de texto para o desenvolvimento cognitivo dos alunos em qualquer disciplina; e declara que “Nas aulas de língua inglesa, os gêneros textuais auxiliam muito para trabalhar o *writing* e *reading*, além de contribuir para expandir o vocabulário dos alunos.”

Nota-se, assim, que esse tipo de prática incentiva o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que os alunos possam construir um percurso criativo e autônomo de aprendizagem, conforme indicado na BNCC. (BRASIL, 2018).

Gráfico 1 - Frequência da primeira pergunta



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

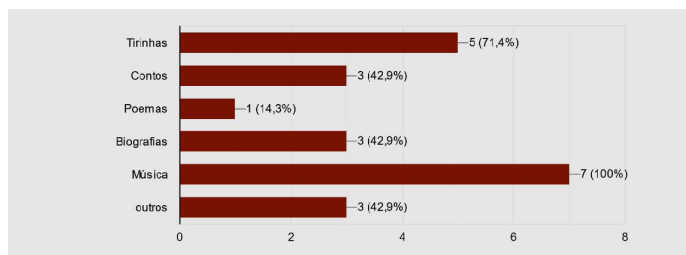


Na questão seguinte, perguntou-se aos participantes com qual frequência faziam uso dos gêneros textuais em sala de aula. E, conforme apresentado no Gráfico 1, 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento) dos professores quase sempre fazem uso de gênero textual em suas aulas, enquanto 14,3% (quatorze vírgula três por cento) usa sempre e outros 14,3% (quatorze vírgula três por cento) fazem uso raramente.

Quando questionados quais eram os tipos de gêneros textuais mais utilizados em sala de aula (Gráfico 2), o gênero música estava na escolha de todos os professores (100%), em seguida aparecem as tirinhas, com 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento). O gênero menos utilizado pelos professores é o poema, com apenas 14,3% (quatorze vírgula três por cento) e, com 42,9% (quarenta e dois vírgula nove por cento) das escolhas, estão os gêneros contos e biografias. A opção “outros” que teve o mesmo índice traz a possibilidade de escrever os gêneros não citados na pesquisa, no entanto nenhum dos participantes escreveu, preferindo apenas escolher a opção. Isso sinaliza que há outros gêneros, talvez não convencionais ou mais atuais, que podem estar sendo utilizados em aulas de Língua Inglesa.

É interessante observar que o poema e a música estejam em posições tão opostas nas escolhas, embora os dois sejam gêneros em verso.

Gráfico 2 - Gêneros mais utilizados



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Ao ser questionado sobre qual tipo de recursos os participantes utilizam para inserir os gêneros em suas aulas (Quadro 3), as respostas variaram bastante; entre elas há o uso de telas interativas, computador, vídeos, livros, filmes, música entre outras. Vídeos e música foram os mais citados entre os participantes. Vídeos apareceu explicitado pelos participantes 5 e 6, porém está subentendido no item filmes (participante 3) e no item todos (participante 1). Música que é o gênero mais utilizado por todos os participantes (Gráfico 2), é citada de forma explícita somente pelo participante 6, e de forma implícita pelo participante 7 com o item som.

Nota-se, assim, que há uma variedade de meios que possibilitam a inserção de novas metodologias de ensino, e que os professores demonstram interesse em explorar novos recursos tecnológicos.

Quadro 3 - Recursos utilizados.

| PARTICIPANTES | QUAIS RECURSOS VOCÊ UTILIZA COMO APOIO PARA INSERIR OS GÊNEROS TEXTUAIS NAS SUAS AULAS? |
|---------------|---|
| Part. 1 | Todos os multimidiáticos |
| Part. 2 | Tela interativa, computadores, data show. |
| Part. 3 | Livros, Filmes |
| Part. 4 | Estudo de vocabulário previamente |
| Part. 5 | vídeos e glossários. |
| Part. 6 | Vídeos, músicas, textos impressos. |
| Part. 7 | Internet, Power point, fotocópias, som |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

No que se refere ao uso de tecnologias como ferramenta de apoio (Tabela 4), os professores também responderam de forma variada. Entre as respostas, a ocorrência mais frequente é o projetor e o computador. O projetor, hoje, está presente na maioria das escolas de forma fixa na sala de aula; em outras, ele está presente de forma móvel, que pode ser instalado conforme a solicitação do professor. Talvez por isso ele tenha sido citado por quase todos os participantes, embora com denominações



diferentes. Como projetor, foi citado apenas pelo Participante 1 e, como *data show*, foi citado pelos Participantes 2, 3 e 7. No entanto, podemos inferir seu uso nas citações de “apresentação de slides” (participante 4) e “PowerPoint” (Participante 7), sem contar que ele pode figurar entre o que o Participante 6 classifica como “tecnologias tradicionais” ou “novas tecnologias”; visto que, este último participante, não definiu o que entende por tecnologias novas e tradicionais. Nos termos utilizados pelo Participante 6, também podemos encontrar o segundo item mais citado, o computador, que aparece explicitamente nas respostas dos Participantes 2 e 7. Porém podemos observar sua presença também, além da resposta do Participante 6, nas respostas dos Participantes 1 com “tablet, notebook.”

O computador já é uma realidade na vida de todos na sociedade e, por conseguinte, nas escolas. Com a pandemia da Covid 19, que paralisou as escolas em 2020, instituindo a modalidade de ensino remoto de forma emergencial em todas as escolas do país, abriu definitivamente as portas da escola para o ingresso desse componente em sala de aula, onde se pode apresentar em forma de *notebook* (laptop) ou de aparelho celular. Todos são computadores.

Quadro 4 - Tecnologias utilizadas.

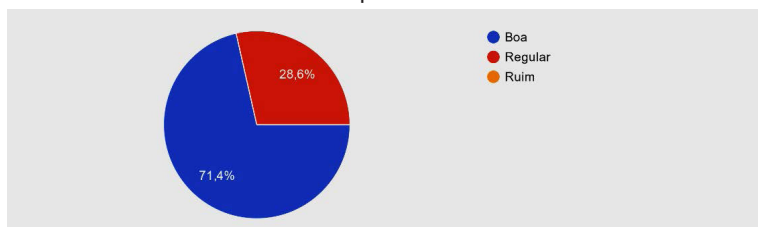
| PARTICIPANTES | VOCÊ FAZ USO DE ALGUMA TECNOLOGIA PARA TRABALHAR COM OS GÊNEROS TEXTUAIS? |
|---------------|---|
| Part. 1 | Projetor, tablet, notebook... |
| Part. 2 | Tela interativa, computadores, data show. |
| Part. 3 | Data show, Taw Board |
| Part. 4 | Sim, apresentação de slides e tela interativa |
| Part. 5 | Youtube principalmente, trazendo vídeos. |
| Part. 6 | Além das tecnologias tradicionais, uso também as novas tecnologias como os vídeos, por exemplo. |
| Part. 7 | Sim, internet, computador, PowerPoint, celular |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Ao serem perguntados sobre a receptividade dos alunos quando os gêneros textuais são utilizados nas aulas (Gráfico 3), a maioria dos professores, 71,4% (setenta e um vírgula quatro por cento), observa como boa, enquanto 28,6% (vinte e oito vírgula seis por cento) consideram regular a receptividade dos alunos. Apesar de a pesquisa demonstrar que a maioria dos alunos têm boa receptividade quando os professores trazem esse tipo de atividade para sala, é preciso observar que essa é a percepção do professor; talvez se a pesquisa fosse realizada com alunos, os índices fossem diferentes.

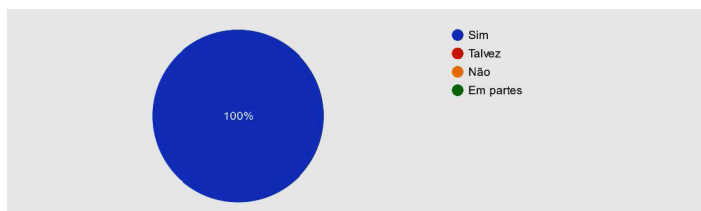
Gráfico 3 - Receptividades dos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Para finalizar o questionário, fez-se a pergunta sobre a opinião dos professores para saber se, na visão deles, se esse tipo de metodologia auxilia os alunos na aprendizagem da língua inglesa (Gráfico 4), e a resposta afirmativa foi unânime. 100% (cem por cento) dos professores acredita que esse tipo de metodologia auxilia a aprendizagem de seus alunos.

Gráfico 3 - Receptividades dos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Em vista das respostas anteriores, que demonstram que os professores de hoje estão buscando novos recursos, apoiando-se em novas tecnologias e métodos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos e contextualizados, a resposta não surpreendeu. Entretanto esperava-se que houvesse alguns professores que avaliassem como “em partes”, visto que ao avaliar a receptividade dos alunos (Gráfico 3), quase um terço avaliou como regular.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo identificar o uso de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa e observar como os professores percebem essa metodologia e avaliam a influência delas na aprendizagem de seus alunos. Os dados levantados por meio da pesquisa e dispostos no presente artigo mostram como o tema pode ser abrangente, já que é possível inseri-lo de forma natural na aprendizagem, uma vez que está presente no nosso cotidiano, seja, em música, vídeo, notícia, imagens, entre outros.

No processo de produção deste artigo, foi possível perceber o quão amplo pode ser o trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua inglesa e a aceitação de todos os envolvidos no processo (professores e alunos) no uso de novas tecnologias como apoio, visto que com o trabalho desenvolvido a partir de um gênero textual, os professores conseguem abordar e inserir de diversas perspectivas do estudo da língua inglesa de forma transversal e interdisciplinar. O tema da pesquisa não foi esgotado, tampouco as questões elaboradas deram conta de responder todos os questionamentos. Muito pelo contrário, à medida que se fazia a análise dos dados, novos questionamentos surgiam. De modo que se pudesse refazer a pesquisa, com certeza o questionário seria estruturado de forma diferente.



Na percepção dos professores que participaram da pesquisa, os alunos demonstraram boa receptividade com a metodologia e a tecnologia utilizada nas aulas de Língua Inglesa. Esse é um fator positivo, já que para chegar a tal percepção, os professores devem ter alcançado bons resultados com os alunos ao desenvolver atividades pedagógicas (sequências didáticas) a partir de gêneros textuais, contribuindo para o desenvolvimento de um aprendizado significativo. Dessa forma, sabendo que os gêneros textuais trazem uma função sociocomunicativa, e são constituídos de elementos que auxiliam no processo de desenvolvimento linguístico, podemos perceber que o uso dos gêneros pode ser muito proveitoso nas aulas de língua inglesa. (PAULUK; SEBBEN, 2014).

Observou-se também que a dinâmica nas escolas está em constante mudança, que os professores estão assimilando o uso de ferramentas tecnológicas em suas aulas e isso tem oportunizado experimentos pedagógicos com outras metodologias, com a exploração de outros gêneros. Essas mudanças, que poderiam ser tema para outra pesquisa, têm atraído a atenção dos alunos e conquistado o engajamento no processo de aprendizado de forma autônoma, mas com orientação.

Conclui-se, como afirma Fiorin (2017), que os gêneros textuais “estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social”. Portanto, circulamos entre gêneros e os gêneros circulam entre nós. Eles fazem parte do cotidiano de qualquer ser humano desde o nascimento até a morte. E fazem parte também das aulas, que por meio deles possibilita o alcance de uma aprendizagem mais interessante e dinâmica para os alunos. O docente, nesse contexto, deve ser o mediador do conhecimento, inserir temas, questionando e instigando o aluno em suas aulas por meio de estratégias de aprendizagem que promovam o desenvolvimento linguístico da língua estrangeira, nesse caso a Língua Inglesa.



REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloísa. Sequência didática e ensino de gêneros textuais. **Site Escrevendo o Futuro**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais> Acesso em: 28 jun. 2022.

ARANHA, Tereza Tomas Ribeiro. O Gênero Textual Biografia No Ensino De Língua Inglesa: A Formação Social Do Aluno. *In: PARANÁ*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_lem_artigo_tereza_tomas_ribeiro.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 28 jun. 2022.

CAVALCANTI, Zaira D. M.; MUDO, Relma Lúcia P. C. Os desafios do ensino da Língua Inglesa em diferentes faixas etárias. **Editora Realize**. Conedu, 5, 2018. Disponível: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA15_ID1199_10092018192809.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.



GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 5. ed. São Paulo: atlas, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIVA, Geraldo Rodrigues de. Sequência didática em aulas de Língua Inglesa: uma abordagem no 7º ano do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 5, 4 de fev. de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/sequencia-didatica-em-aulas-de-lingua-inglesa-uma-abordagem-no-7-ano-do-ensino-fundamental> Acesso em: 28 jun. 2022.

SEBBEN, Sonia A., PAULUK, Ivete. Gêneros textuais como recursos motivacionais e de aprendizagem de vocabulário em Língua Inglesa. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-uniaodavitoria_lem_artigo_sonia_aurora_sebben.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

ROCHA, Anna G. A. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 10, pp. 18-32. Mar. de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>. Acesso em: 30 abr. 2022.



CULTURA E LINGUAGEM EM AULAS DE INGLÊS NA VOZ DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAPÍTULO

3

CULTURE AND LANGUAGE IN ENGLISH CLASSES IN THE VOICE OF A BASIC EDUCATION TEACHER

STUPP, Camila Pinto da Silva⁹
VICENTINI, Mariana Aparecida¹⁰

RESUMO: O artigo tem o objetivo de discutir como a cultura está inserida em práticas letradas em inglês, em contexto educativo, a partir da voz de uma professora. As interpretações são de cunho qualitativo e guiadas pela perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos, que nos permite conceber linguagem e cultura como elementos indissociáveis. As análises levam em consideração depoimentos de uma professora de inglês, da educação básica. Os resultados indicam que a concepção de linguagem e cultura adotados pela professora se afiliam a um modelo ideológico de letramentos, em que as práticas desenvolvidas por ela levam em consideração trajetórias, identidades e diferentes formas de construir sentidos de seus estudantes.

Palavras-Chaves: cultura; inglês; linguagem; letramentos.

⁹ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: camila.stupp@unifebe.edu.br

¹⁰ Professora do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE. Mestre em Educação (FURB). Doutoranda em Educação (FURB). E-mail: mariana.vicentini@unifebe.edu.br



1 INTRODUÇÃO

As discussões deste texto serão orientadas pelos Estudos dos Letramentos, especificamente, ao que um grupo de estudiosos (STREET, 2003; BARTON; HAMILTON, 2000) denominou de Novos Estudos dos Letramentos (NEL), proposta fundada para contrastar os estudos anteriores sobre leitura e escrita, trazendo novos significados a essa palavra, tanto em relação à sua abordagem teórico-metodológica sobre o uso linguagem quanto às políticas de alfabetização (VICENTINI, 2019; FISCHER; VICENTINI, 2020).

O que caracteriza esses estudos como novos, de acordo com Gee (2000), é a ideia de que leitura, escrita, oralidade e sentidos são situados em práticas sociais específicas, perspectiva que, junto de outros estudos, ficou caracterizada como a virada social dos letramentos (VIANNA *et al.*, 2016), por causa da mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita, que antes eram centradas, principalmente, nas habilidades de leitura e escrita de indivíduos (VICENTINI, 2019).

A grande contribuição científica dos estudos dos letramentos foi defender que leitura e escrita não são neutras e independentes dos processos históricos, sociais e culturais. Pelo contrário, o letramento deve ser entendido como prática social, dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve (VICENITNI, 2019).

Considerar a cultura em práticas letradas em inglês encontra justificativa, ainda, no fato de que a linguagem é um reflexo da cultura. Em outras palavras, cultura e linguagem são indissociáveis, visto que todo o acontecimento relacionado a um idioma também implica um acontecimento cultural.

Considerando essa perspectiva sociocultural de usos da linguagem, que justifica e embasa teoricamente nossas



discussões, o objetivo a que nos propomos é discutir como a cultura está inserida em práticas letradas em inglês, em contexto educativo, por meio da voz de uma professora.

Nesse sentido, as interpretações que iremos tecer são de natureza qualitativa (FLICK, 2009), e os dados que apresentamos são advindos de depoimentos dados pela referida professora, por intermédio de um questionário *Google Forms*. A docente atua como professora na Educação Básica de diferentes escolas, públicas e privadas, da cidade de Brusque, Santa Catarina.

Nas próximas seções, apresentamos as escolhas teóricas que orientam a pesquisa, seguidas das análises dos depoimentos fornecidos pela docente, sujeito da pesquisa, para, finalmente, apresentarmos as principais considerações a respeito da temática em enfoque.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Iniciamos esta seção com a reflexão de Brown (1987), que ressalta a importância da cultura na vida dos seres humanos, afirmando que a cultura é um modo de vida, ela é o contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. Para o autor, cultura é uma espécie de cola que mantém um grupo de pessoas juntas.

O ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas não usufruem, em geral, de uma carga horária ampla ou suficientemente adequada aos propósitos pedagógicos de ensino, podendo afetar a integralidade de ensino proposto nos documentos e diretrizes educacionais nacionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que no ensino médio, o ensino de inglês deve, entre outras coisas, abrir “possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –,



com diferentes repertórios linguístico-culturais” (BRASIL, 2017, p. 476).

Pela vertente dos estudos dos letramentos, concebemos que a cultura está manifestada em todos os aspectos da linguagem, ou seja, tudo o que se realiza na interação verbal, seja ela oral ou escrita, tem um traço de apropriação cultural. De acordo com Vicentini (2019) é importante reiterar que uma concepção de linguagem atrelada à cultura requer uma afiliação ao conceito de práticas de letramentos, formulado por Street (2003). Para o autor, a noção de práticas de letramentos desempenha importante papel na compreensão das relações entre atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais em que estão apoiadas. Falar sobre práticas não significa falar apenas sobre o significado desta palavra, mas sobre as possibilidades que esta perspectiva oferece para novas compreensões acerca dos letramentos (STREET, 2003). As práticas são as formas culturais gerais de utilizar a linguagem escrita que as pessoas utilizam em suas vidas. Em outras palavras, essas práticas representam o que as pessoas fazem com os letramentos (STREET, 2003).

Entretanto, práticas de letramentos não são observáveis, pois nelas estão envolvidas, também, questões como valores, atitudes, sentimentos, relacionamentos pessoais, relações de poder etc. Práticas abrangem, ainda, a conscientização, construções, discursos, como as pessoas utilizam e dão sentido aos letramentos. Além de se tratarem de um processo subjetivo a cada indivíduo, são processos sociais por meio dos quais pessoas se conectam umas com as outras e incluem o compartilhamento de cognições representadas em ideologias e identidades sociais. Práticas são moldadas por normas sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, ditando quem pode produzir a ter acesso a eles. Elas dividem a distinção entre mundos individuais e sociais e as práticas de letramentos são mais bem compreendidas como existentes



nas relações entre pessoas, dentro de grupos e comunidades, do que como um conjunto de habilidades individuais próprias de cada indivíduo (STREET, 2003; VICENTINI, 2019).

Além dessa concepção de linguagem, como uma prática sociocultural, a importância de se abordar aspectos culturais em aulas de inglês reside no fato de que há a possibilidade da minimização de choques dessa natureza no confronto com o contexto em que a Língua Inglesa é utilizada. O surgimento de estereótipos e a criação de barreiras culturais também podem ser minimizados pelo entendimento do processo de funcionamento de uma língua (LIMA; PEREIRA, 2004). De acordo com os autores (2004), é por esse processo de funcionamento que passam os fios culturais que fazem compreender por que um povo pensa e age de um certo modo muitas vezes tão diferente do já conhecido.

Entretanto, mesmo com toda a importância dada ao ensino da cultura em alguns contextos, existe ainda uma resistência quanto ao privilégio do ensino de aspectos culturais em sala de aula, por exemplo, no contexto brasileiro. Brito (1999) afirma que, no Brasil, o ensino de inglês voltado à questão cultural ainda tem recebido escassa atenção por parte de professores e de estudiosos da área. Por esse motivo, é comum que as aulas de inglês, na educação Básica, frequentemente voltem sua atenção para aspectos mais estruturais da língua, deixando de lado possíveis reflexões e comparações que possam dar uma orientação mais crítica aos estudantes.

O autor (1999) discute a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica em alunos e professores, especificamente da língua inglesa, para que eles conheçam as implicações que existem nos usos de uma língua estrangeira, especificamente o inglês, foco desta pesquisa.



3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Considerando a concepção de que a linguagem é indissociável de questões relacionadas à cultura, iniciamos nossa seção com o depoimento da professora participante da pesquisa, quando questionada acerca da presença de elementos relacionados à cultura em suas aulas de inglês. A docente afirma integrar a cultura durante suas aulas, pois, em suas palavras:

[1] “[...] a cultura faz parte do ser humano, assim como a língua e a linguagem. E cada língua acaba carregando a cultura do povo que representa”.

O excerto [1] vai ao encontro do que postula Possenti (1996), pois, para o autor, é uma violência, ou uma injustiça, simplesmente impor a um grupo social os valores de outro grupo, especialmente se esta imposição ocorre de maneira descontextualizada. Essa reflexão pode ser associada ao ensino de inglês se pensarmos que, o ensino de inglês a estudantes não nativos, pela mera explanação e prática de regras gramaticais representaria uma violência cultural para com esses estudantes, visto que a linguagem, desvinculada de um contexto, sem a oportunidade ou possibilidade de uso, representaria mera imposição institucional ou curricular, por exemplo.

Nesse sentido, a fala da professora parece se afiliar a uma concepção de linguagem ideológica (STREET, 2003), que respeita os modos de ser, agir, sentir e valorizar dos estudantes.

De acordo com Vicentini (2019), com base em estudos etnográficos, considerando a etnografia como uma metodologia que permite chegar a diferentes letramentos existentes em diferentes grupos sociais, Street (2003) propõe o modelo ideológico de letramentos. Este modelo, alternativo ao autônomo, oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas



letradas, na medida em que elas variam de um contexto para outro. O modelo ideológico passa a considerar as trajetórias e conhecimentos prévios dos sujeitos na relação com as leituras, oralidade e escrita, ou seja, concebe que as maneiras utilizadas pelas pessoas quando consideram a leitura, a escrita e a oralidade vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidades e de ser. Nesse sentido, o letramento é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas e, assim, as versões específicas sobre ele serão sempre ideológicas, serão sempre fundamentadas em uma visão particular do mundo (STREET, 2003; VICENTINI, 2019).

Ainda, a relevância do depoimento da professora encontra espaço na já mencionada virada social dos letramentos, que contrasta um modelo normativo de ensino da linguagem. Em relação a isso, Bunzen (2010) polemiza que, a partir do século XVI, crianças passaram a frequentar um espaço público, o qual denominamos hoje de escola, para participar do processo de circulação de determinados Discursos. Entretanto, a escola da época era fundada em preceitos religiosos e extremamente rigorosos, o que foi caracterizando a noção de escola e a atividade de estudar como institucionalizadas, na medida em que a sociedade descobriu os benefícios de cuidar de suas tradições e de preservá-las para as gerações futuras, introduzindo-as diretamente na geração seguinte, nas crianças em idade escolar. Nessa perspectiva, de acordo com o Bunzen (2010), o ensino da gramática normativa, talvez seja o melhor exemplo para que se compreenda o processo de construção do saber escolar institucionalizado, o qual ocorria apenas pelo modelo de socialização (FIAD, 2016). Segundo a autora, baseado nesse modelo, o professor é o responsável por introduzir os estudantes na cultura escolar, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita



valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da escola. Porém, os estudantes são apenas socializados com novos conhecimentos e não inseridos em práticas significativas para a construção de conhecimento a partir de seus percursos anteriores.

Portanto, assim como realiza a docente, em [1], o ideal é que a escola busque compreender os significados que os sujeitos que estão na escola atribuem ao que nela acontece, em termos de leitura, escrita e oralidade, permitindo que esses estudantes sejam protagonistas, também, por meio de práticas não escolarizadas. A interpretação dessas práticas envolve as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, não apenas institucional, mas cultural e identitário (FIAD, 2016; VICENTINI, 2019).

Nessa perspectiva, Bunzen (2010) cita que a leitura da lousa, as explicações e perguntas da professora, as respostas e indagações dos estudantes, a observação da experiência, a conversa entre os estudantes, os gestos, as interações que ocorrem fora da sala de aula também apontam para a produção de sentido (VICENTINI, 2019). Em outras palavras, o depoimento da professora dá indícios de que o letramento escolar pode ser equacionado a outras práticas, porém, para que isso seja possível, é preciso que esse letramento seja analisado “com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola” (BUNZEN, 2010, p. 7), com vistas a conceber, também, a realidade social desses sujeitos e enxergando suas construções pelas interações cotidianas nas diversas instituições da vida social, fazendo uso desses elementos para introduzir questões culturais na aprendizagem do novo idioma.

Entretanto, a professora menciona elementos que por vezes dificultam o desenvolvimento, como:

[2] “Diversificar, pois as festas comemorativas todos já conhecem” e “falta de interesse por parte dos alunos”



Conforme Mattar (2010), a distância de perspectivas e objetivos entre estudantes e professores pode ser uma das principais causas da falta de motivação nas salas de aula. Para este autor, há indícios de que as atividades de prazer estão separadas das atividades escolares. Leffa, Costa e Beviláquia (2017) discutem que é quase palpável a dificuldade da instituição escolar se conectar com o mundo vivido por jovens; pois, a escola, em alguns casos, oferece uma estrutura fragmentada e hierarquizada enquanto os estudantes são, cada vez mais, sujeitos multitarefas, colaborativos e autônomos. O aluno chega à escola com um conhecimento cada vez maior sobre o mundo que o cerca e que lhe interessa, marcado pela enorme expansão das relações interpessoais; um mundo que não só fica cada vez mais distante da escola, mas que muitas vezes não é valorizado por ela (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUIA, 2017; VICENTINI, 2019).

Assim, reitera-se a importância do papel da escola nesse cenário como uma instituição que abarca múltiplos letramentos e como um lugar para onde estudantes trazem consigo diferentes experiências de vida, de modo que eles acabam aprendendo e refletindo de maneiras diferentes sobre sua cultura e, por consequência, mesmo que indiretamente e de forma processual, tornam-se abertos para aprender sobre outras culturas também.

Nessa perspectiva, o ensino de inglês deve visar ao pluralismo, isto é, à ideia de que não é preciso as pessoas serem iguais para terem oportunidades iguais (ROJO, 2013). Em vez de se representar um único destino cultural na escola, a educação é um “local de abertura, negociação, experiências e a interrelação entre experiências e pensamentos alternativos” (THE NEW LONDON GROUP, 2000; VICENTINI, 2019). Assim, para esses autores, a aprendizagem, neste caso, de um novo idioma, parte das vivências de cada um dos estudantes e das relações construídas por eles, afirmando que “aprender é uma questão de repertório, de começar



com o reconhecimento das experiências de vida no mundo e usar essa experiência como base para expandir o que alguém sabe e o que pode fazer” (THE NEW LONDON GROUP, 2000; VICENTINI, 2019). Dessa forma, a aprendizagem não levaria os estudantes a deixarem para trás as experiências e histórias de suas vidas e da vida de seus pares.

A docente indica que, para aproximar os alunos do contato com a cultura em aulas de inglês, costuma utilizar elementos que fazem parte de práticas de letramentos não escolares desses *estudantes, como filmes, músicas e tecnologias digitais*.

Cabe, portanto, reforçar o fato de que esses elementos são de grande relevância em práticas letradas com inglês, pois, elas permitirão aos estudantes se inserirem nessas práticas de forma mais contextualizada. Para Gee (2001), a leitura e a escrita não podem ser separadas de falar, ouvir e interagir e de se usar a linguagem para pensar e agir sobre o mundo, o que também justifica o fato de as práticas da professora serem desenvolvidas com o apoio das referidas ferramentas, já que a partir delas esses sujeitos terão a oportunidade de construir seus conhecimentos acerca de outra cultura de forma mais significativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve o objetivo de discutir como a cultura está inserida em práticas letradas em inglês, em contexto educativo, a partir da voz de uma professora. Conforme vimos anteriormente neste artigo, há uma relação intrínseca entre língua e cultura, e uma influência a outra de diversas maneiras. Dessa forma, para um ensino mais efetivo de aspectos culturais em sala de aula, defendemos o ensino de inglês que proporcione ao estudante o desenvolvimento da criticidade em torno do que representa aprender inglês, para além de questões normativas da língua. A concepção de



linguagem apresentada pela professora e sua preocupação com o fato de, por vezes, os estudantes se mostrarem desmotivados durante as aulas indica que a docente extrapola uma abordagem dita tradicional de ensino da linguagem e é capaz de lançar ao contexto em que atua um olhar de vertente etnográfica, a fim de compreender elementos com que os estudantes se afiliam para que possa promover práticas transformadoras em relação ao ensino do inglês.

REFERÊNCIAS

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. p. 472. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRITO, I. A. de. **Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro**. Campinas: 1999. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.]

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.



FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. FIAD, R. (org.). **Letramentos acadêmicos**: contextos, práticas e percepções. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 204-226.

FISCHER, A.; VICENTINI, M. Identidades em práticas de letramentos com tecnologias digitais: comunicação oral gamificada em um clube de inglês. **Organon**, v. 35, p. 1-25, 2020.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.95-108.

GEE, J. P. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. 2000. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, p. 180-196.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. C.; BEVILÁQUIA, A. F. Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 113-136, 2017.

LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004. 300 p.

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Person Prentice Hall, 2010. E-book.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. 120 p.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.),



Multiletramentos na escola, São Paulo: Parábola Editorial. p. 11-32, 2012.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37,

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VICENTINI, M. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais**: gamificação em um clube de inglês no ensino médio. 2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2019. 175 f.





LEITURA NA AULA DE INGLÊS: REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E O USO DOS PARADIDÁTICOS

CAPÍTULO

4

READING IN THE ENGLISH CLASSROOM: THOUGHTS ABOUT LITERATURE AND THE USE OF READERS

FISCHER, Jean Carlos Maccarine¹¹

KÖHLER, Helena de Souza¹²

MORESCO, Suy Mey Schumacher¹³

RESUMO: Partindo do princípio de que a leitura literária ajuda no desenvolvimento de vocabulário e de pensamento crítico, este artigo objetiva de analisar o uso dos textos paradidáticos nas aulas de inglês, assim como a reação dos alunos ao se envolverem com obras literárias, buscando saber se há mais interesse. Para a obtenção dos dados, foi desenvolvido um questionário na ferramenta *Google Forms* e aplicado a professores de língua inglesa das instituições públicas e particulares de ensino do município de Brusque, SC. Por meio de uma análise qualitativa, objetivou-se perceber os benefícios, as experiências, atuação e dificuldades que os professores possuem em suas aulas de língua inglesa quando trabalham com textos literários, assim como a

¹¹ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: jean.fischer@unifebe.edu.br

¹² Professora do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE. Mestre em Educação (FURB). E-mail: suy.moresco@unifebe.edu.br

¹³ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: andressa.desouza@unifebe.edu.br



recepção dos alunos nessas aulas. Nesse sentido, observou-se que os professores fazem uso de textos literários em suas aulas, desenvolvendo diferentes atividades a partir deles e procurando estimular os alunos com diferentes metodologias.

Palavras-chave: inglês; textos literários; educação; paradidáticos; professor.

1 INTRODUÇÃO

Ler é uma atividade valiosa para a formação de qualquer indivíduo, pois a leitura possibilita acesso a informações de diferentes áreas e temas além de proporcionar conhecimento e deleite. Mas para que o leitor possa perceber a leitura como um prazer, é preciso que ele tenha contato com textos que possam lhe proporcionar tal sensação. É nesse sentido que o contato com textos literários se faz importante, pois abrem ao leitor a oportunidade de conhecer outras culturas, tempos e locais e vivenciar, por exemplo, histórias engraçadas, tristes, de suspense, de superação, de mistério, desencadeando diferentes reações e reflexões.

Para Antonio Candido, a literatura é

Uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p.186).

A introdução ao texto literário deve começar cedo, já na infância, para que seja possível desenvolver a apreciação e o gosto pela leitura. Entretanto, nem todas as crianças ou jovens possuem acesso a esses textos em casa, então, geralmente, a escola é o ambiente onde muitos têm contato com os primeiros textos literários. Isso exige grande responsabilidade por parte do



professor e entendimento que, para trabalhar literatura em sala de aula exige-se, antes de tudo, interesse e conhecimento dessa arte por parte do professor.

A importância do acesso a textos literários na educação é inegável, pois a literatura estimula a criatividade, desenvolve a imaginação, ajuda a trabalhar sentimentos e a organização interna do indivíduo, exercita a memória, contribui com o crescimento do vocabulário e a melhora na escrita e cria um indivíduo com pensamento crítico e criativo. No século XXI, em meio a tanta tecnologia, ler livros se tornou uma atividade menos atrativa, por isso o trabalho de incentivo desenvolvido pelo professor com o apoio dos paradidáticos é fundamental. Os textos paradidáticos também estão envolvidos quando o assunto é introduzir textos literários nas aulas de língua inglesa, pois é uma maneira que o professor tem de apresentar textos de obras clássicas e contemporâneas em inglês para seus alunos de forma que eles possam entender e desenvolver o interesse em incluir a literatura no cotidiano além de aprender a língua estrangeira.

Quando se analisa o dia a dia do professor de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, percebe-se que há problemas que esse professor enfrenta para ensinar a língua estrangeira, como falta de material, falta de incentivo, falta de interesse por parte dos alunos. Nessa perspectiva, para tornar a aula mais atraente e até mais significativa para os alunos, o uso de textos literários, especialmente nas aulas de língua inglesa (LI), é uma estratégia válida e muito flexível pelo fato de poder ser explorada de diversas maneiras.

Por meio do uso de materiais paradidáticos é possível trabalhar as quatro habilidades (*listening, speaking, writing e reading*), além de discutir temas que são presentes na vida dos alunos ou apresentar temas para que possam tomar conhecimento e refletir



sobre. Com as histórias, os discentes conseguem internalizar melhor o idioma e expandem seu vocabulário de forma lúdica e divertida, seja por meio de somente textos verbais ou combinados com imagens. Assim sendo, a escolha do tema para esta pesquisa se justifica por ser uma ferramenta capaz de explorar a criatividade, aproveitando-se do conhecimento prévio de quem aprende e, ao mesmo tempo, estimulando o conhecimento.

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de analisar o uso dos textos paradidáticos nas aulas de inglês, assim como a reação dos alunos ao se envolverem com obras literárias, buscando saber se há mais interesse. Com esta pesquisa também se objetivou identificar as dificuldades, experiências e benefícios que se apresentam ao docente de língua inglesa ao utilizar textos literários em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, é pertinente destacar que o tema discutido não é novo, mas de grande importância, pois de fato a leitura literária é uma habilidade linguística indispensável para o desenvolvimento do senso crítico, ampliando a capacidade de reconhecer o ambiente em que se está inserido e deve ser incentivada e estimulada desde os anos iniciais. Segundo Queiroz (2003, p. 3), ler não é um processo mecânico, mas um processo ativo; a mente filtra as informações recebidas, interpreta e seleciona aquelas que são consideradas relevantes. Mas, afinal, o que é ler?

Exercitar a leitura é pôr em prática uma das habilidades linguísticas mais pessoais por tratar-se de uma prática extremamente solitária da qual se demanda curiosidade, entusiasmo, interesse do leitor esteja ele buscando uma leitura por entretenimento, prazer, pela busca de informação ou conhecimento ou, inclusive, por obrigação.

Para Aguiar (2013, p. 153),



[...] ler é a atividade de decodificação de um texto, de percepção e interpretação dos sinais que se apresentam de forma ordenada, guardando entre si associações de sentido. Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

Logo, a leitura é um processo interativo (do leitor com o texto) no qual o leitor constrói significados a partir de suas vivências e conhecimentos, não é um ato de passividade. Assim, é na leitura que se manifesta a interação do leitor com um mundo de possibilidades e de descobertas que podem, em um momento posterior, serem compartilhadas e aprimoradas. Vindo ao encontro dessa afirmação, a literatura proporciona a possibilidade de o leitor “conversar” com o texto quando ele faz previsões do que pode acontecer na história, sente as emoções das personagens, torce, vibra, xinga e se posiciona quanto ao que acontece no enredo. Além disso, é mais um dos meios de se aprender a língua.

Isso mostra que o uso de literatura nas aulas é indispensável, assim como saber inglês nesse mundo globalizado, então o inglês e os livros literários caminham juntos. De acordo com Schlatter e Garcez (2009, p. 127),

através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural.

O professor de inglês tem um papel de mediador ao oferecer uma leitura prazerosa e de maior compreensão, ajudando seus alunos tanto na escrita como na oralidade e, com uso dos paradidáticos



(*readers*), as oportunidades são ampliadas e as possibilidades do aprendizado da língua estrangeira, elevada.

De acordo com Souto et. al. (2019), o uso dos *readers* em sala de aula como forma de contribuir para o aprendizado de língua estrangeira é muito satisfatório uma vez que o engajamento dos estudantes e a participação dos alunos crescem durante o processo de aprendizagem. Figueiredo e Queiroga (2009, p.7, grifo dos autores) afirmam que

os ***readers*** são meios que o professor pode recorrer durante o ensino de leitura em língua inglesa, especialmente quando se objetiva alcançar dos alunos um desempenho favorável na aquisição do letramento literário em outro idioma. Explorá-los a partir dos métodos e etapas que esse gênero oferece oportuniza ao educador situações onde ele possa exercitar a percepção dos alunos sobre o conteúdo que o texto literário carrega em sua composição.

Readers ou ***Graded Readers*** são livros paradidáticos adaptados divididos em diferentes níveis de inglês. São versões simplificadas de obras literárias famosas mundialmente que podem ser acompanhados pelo audiobook da mesma obra e, por vezes, seguidos de atividades multimídia. O uso desses livros é válido pelo fato de ser mais fácil compreender algo simples. Por serem divididos em níveis, é ótimo para introduzir a leitura de obras literárias, assim como interpretação de texto na aula de inglês nos diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio. Por isso, Pereira e Pereira (2021, p. 5, grifo dos autores) afirmam que

os ***Graded Readers*** surgem como uma boa alternativa para abordar a literatura na aula de língua estrangeira, se levarmos em consideração o nível de proficiência dos estudantes, o que pode proporcionar um primeiro contato literário mais fluido e com a redução do nível de frustração durante a leitura.

Além disso, é possível aprender mais compreendendo muito de algo simples do que compreendendo pouco de algo difícil, e



o uso de *readers* nas aulas de língua inglesa pode mostrar aos alunos que existe a possibilidade de ler livros em inglês até no nível iniciante.

Logo é possível constatar que é na leitura que se manifesta a interação do leitor com um mundo de possibilidades que até aquele momento era inexplorado, desconhecido, tornando o leitor parte desse mundo que é compartilhado com todo um conjunto de outros leitores, comunicando-se com aquilo que recebe, construindo de forma ativa um novo produto a partir do que leu, criando a própria interpretação de acordo com suas experiências, opiniões.

Tendo em vista que o objetivo do leitor é a construção de significado e não a prática de estruturas da língua, a linguagem do texto passa a ser um meio para se alcançar tal fim, ou seja, a compreensão. Para chegar à compreensão, o leitor executa um processo ativo de construção de sentido, relacionando a informação nova oblida ao conhecimento adquirido ao longo de sua vida. (SOUZA *et al.*, 2005, p.7).

A partir desse ponto, nota-se vantagens da prática da leitura e do uso da leitura literária nas aulas de LI. Entretanto, ao selecionar textos é necessário escolher um gênero e um tema adequado, que pode ser abordado, debatido, aproximando esse texto dos alunos de maneira espontânea e autêntica sem existir a necessidade de impor ou forçar essa leitura já que ela é uma habilidade linguística intrínseca, individual e pessoal. Para isso, é essencial uma abordagem correta da obra em questão, com um objetivo claro, não apenas usar o texto para trabalhar questões gramaticais, mas também aproveitar as vantagens que textos literários podem trazer nas aulas de LI.

Segundo Coracini (2002, p. 18):

Nas aulas de línguas, em particular - língua materna e língua estrangeira -, o texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto



para o estudo da gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor (ou o livro didático) reputa como importante ensinar. Assim, o texto, parte do material didático, perde a sua função essencial que é a de provocar efeitos de sentido no leitor/aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.

Se o texto servir apenas de pretexto para questões linguísticas, além de ele não cumprir seu papel como literatura, acaba tolhendo o gosto pela leitura dos alunos uma vez que entenderão o ato de leitura como somente estudo, cobrança, algo sem sentido, sem prazer. Eis, então, uma grande responsabilidade do professor ao trabalhar a literatura em sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é classificada, em relação à abordagem, como uma pesquisa predominantemente qualitativa, pois ela “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (MAAENEN, 1979, p.1, tradução nossa), no caso, os dados foram interpretados a partir das respostas dos sujeitos, de suas situações enunciativas, usando diferentes técnicas de análise e decodificação para gerar uma análise de dados com as informações obtidas. É, também, uma pesquisa exploratória, pois teve um planejamento, fazendo uso de coleta e análise de dados que pudessem contribuir para a resolução da problemática formulada para a pesquisa. Para a coleta dos dados, foi elaborado um questionário por meio do aplicativo de formulários *Google Forms* com 7 (sete) questões, sendo 4 (quatro) com respostas abertas e 3 (três) com respostas fechadas. O questionário foi enviado para professores de língua inglesa do ensino fundamental, público alvo da pesquisa, das



instituições de ensino da rede pública e privada da cidade de Brusque por meio digital em grupos de *WhatsApp* ou por e-mail.

O questionário foi enviado para 34 (trinta e quatro) professores, mas, infelizmente, apenas 4 (quatro) responderam às perguntas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como um dos eixos de trabalho com a língua inglesa a Dimensão Intercultural. Esse eixo destaca o fato de a língua inglesa não ser única de um país e que é importante entender a relação da língua com os diferentes povos, conhecer e respeitar suas culturas. De acordo com o documento, “aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.” (BRASIL, 2018, p. 245). Diante disso, o trabalho com textos literários em sala de aula de língua inglesa corrobora com essa visão. Para se ter o conhecimento de que textos literários/paradidáticos são usados pelos professores de língua inglesa em sala de aula, as duas primeiras perguntas do questionário diziam respeito ao fato de se o professor acredita que o uso de literatura em sala de aula é importante e auxilia no ensino da língua inglesa e se ele costuma fazer uso de textos literários na sua aula de inglês. Os professores entrevistados contam que fazem uso de textos literários em sala de aula, tanto com os anos iniciais e finais do fundamental quanto com o médio, e que esses textos são selecionados e utilizados em sala de acordo com a necessidade de cada turma e qual função aquele texto vai desempenhar no ensino da língua inglesa. Eles responderam que os escolhem se adequados ao assunto estudado, por exemplo, no ensino do “simple past”, em que os alunos reconhecem a terminação “ed”



em final de verbos, que faz com que eles identifiquem o tempo verbal daquela frase. Todos os entrevistados, ao responderem à primeira pergunta, concordam que o uso da literatura em sala de aula é importante e auxilia no ensino da língua inglesa.

Professor 1 - Eu acredito que a literatura da língua inglesa é uma parte fundamental no ensino da língua inglesa. Através dela, os alunos percebem a evolução da língua, os trajetos percorridos aos dias atuais e as marcas deixadas em cada fase da língua, autores, escritores e obras.

Na resposta acima, é possível perceber a preocupação do professor em analisar a evolução da língua inglesa, mostrar seus diferentes usos, conhecer diferentes escritores e obras e, conseqüentemente, as diferentes culturas, valores e histórias, indo ao encontro do que a BNCC destaca como sendo importante para o aprendizado significativo da língua inglesa. Ainda, o mesmo professor traz, *“Porém, eu deveria utilizar muito mais”*, porque vê grande serventia no ensino e proveito para crianças e jovens. Em concordância com a resposta do professor, Aguiar (2013, p.159) afirma que é “na área da ficção que o prazer da provocação aumenta”, é no contato literário que o leitor é mais desafiado a descobrir “modos alternativos de ser e de viver”. Logo, é papel da escola, no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, ser um suporte capaz de cumprir o papel social e humanizador da literatura de maneira crítica, sensível e reflexiva com o intuito de compreender de forma mais aprofundada sobre si mesmo e identificar a identidade do ser humano, fazendo os alunos dialogar com o texto e criar o seu próprio significado a partir de sua visão do mundo que o cerca e o afeta diretamente. Ao serem questionados se conheciam os materiais paradidáticos *readers* e se faziam uso deles em suas aulas, a grande maioria dos professores respondeu que conhece esse tipo de material e faz uso com certa frequência em suas aulas. Apenas um professor respondeu não saber o que



são os *readers*. Já outro entrevistado aponta que faz o uso de pequenos trechos dos contos por notar que as turmas não são tão receptivas ao ter contato com um conto todo em inglês.

O professor 1 - “Eu costumo realizar diversas **atividades voltadas à leitura e à compreensão geral do texto**, utilizando então os “readers” como material paradidático.”

Na resposta acima, nota-se que, além de o material paradidático ter a função de introdução à leitura literária, também é usado para desenvolvimento de habilidades gerais de leitura. Ao utilizar os paradidáticos, o professor consegue trabalhar os eixos dimensão cultural e leitura, aperfeiçoando estratégias de leitura e de compreensão do texto. Entendendo a leitura como um processo de interação, Solé (2009, p. 23) afirma que

nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Nesse processo, o leitor vai se colocando no texto, vai explorando as possibilidades que o autor lhe coloca, vai refletindo em busca de respostas para suas previsões e inferências. Esse processo o torna um leitor crítico e autônomo.

Quando questionados sobre o tipo de atividades utilizadas ao abordar uma obra literária e sobre a aprovação dos alunos para com as atividades e leitura, um dos entrevistados respondeu que a maioria dos discentes mostra uma recepção positiva, e não somente para com a leitura, o professor aponta que atividades voltadas à produção escrita, utilizando o que foi lido como base



também despertam interesse nos alunos. Já para os professores 2 e 3, a aprovação dos alunos não é algo muito presente nas aulas com uso de textos literários.

Professor 2 - **Positivo dos alunos que têm o costume de ler, porém os que não possuem esse costume se mostram apáticos.**

Professor 3 - **Poucos** alunos **realmente** se mostraram **interessados** e foram **participativos**.

Schramm (2008) nos diz que a leitura não é uma maneira passiva de adquirir informação, e sim um processo ativo de construir a compreensão e, como consequência, o conhecimento. Tendo isso em mente, a forma como a leitura será apresentada para os alunos, desenvolvida em sala de aula e avaliada pelo professor deve ser bem pensada, pois, disso dependerá o sucesso da atividade proposta pelo professor e o engajamento dos alunos, levando em consideração que nem todos possuem o hábito de ler ou, ainda, que podem possuir experiências negativas relacionadas à leitura. Para Christen & Murphy (1991), se o aluno gosta de alguma atividade, ele a realiza com satisfação, sem necessidade de ser obrigado. Do mesmo modo, ele pode não se interessar pelo assunto ou material trabalhado e, assim, pode decidir não participar ou não “colaborar” com o andamento da atividade. Procurar desenvolver atividades antes, durante e depois da leitura podem ajudar na construção da compreensão e no despertar do interesse.

Outro questionamento feito aos professores foi se eles viam algum ponto negativo em relação ao uso de *readers* em sala de aula.

Professor 1 - **Acredito que o lado negativo esteja relacionado ao excesso de uso de determinada coisa, do mesmo jeito com os *readers*, se em alguma turma for difícil trabalhar com o mesmo, o professor deve procurar outras formas de apresentar o conteúdo a eles.**



O professor aponta que um ponto negativo possa ser a repetição dessas atividades, que elas aconteçam com muita frequência e deixem de ser uma “novidade” e passe a ser só mais uma atividade de rotina. Todas as atividades, se forem realizadas com frequência e da mesma maneira, não só ligadas à leitura, literatura, vão acabar se tornando cansativas e desinteressantes para os alunos. Por mais que eles precisem estar sempre praticando a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, atividades relacionadas a esses eixos podem e devem ser diversificadas para estimular os alunos. Nesse sentido, “diante dos imprevistos de uma situação, deve refletir, julgar o que fazer e depois decidir, mesmo que tenha que modificar seus planos mais tarde e adaptar a sua ação às circunstâncias presentes” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 481), ao professor, cabe conhecer e estudar diferentes metodologias para o ensino.

Outra problemática levantada na resposta acima é a de se utilizar o mesmo texto e atividade para turmas diferentes, para não se fazer uma adaptação desses. Nem tudo que funciona com uma sala vai se adequar à realidade e ao nível de outras. É de conhecimento geral que diferentes grupos têm diferentes reações e dificuldades na mesma proposta, e que é preciso ter isso em mente, principalmente para evitar frustrações quanto às expectativas postas em cima dessas propostas. É sempre importante ter conhecimento do que se “encaixa” com esses grupos, levando em conta fatores muito importantes como o nível de inglês, as dificuldades, os interesses e a faixa etária, mas isso não quer dizer que uma atividade não possa ser adaptada de acordo com esses fatores.

Já o professor 4, destaca:

Professor 4 - **Depende muito do nível e interesse da turma.**
Muitas turmas não se interessam por qualquer leitura, mesmo



que sejam no seu idioma materno. Quando se trata de uma língua estrangeira, a maioria das respostas é: **eu não sei nada de inglês**.

Apesar de a leitura ser importante para o desenvolvimento do aluno e do cidadão em geral, é bastante comum haver uma repulsa por parte dos alunos quando o assunto é leitura. Talvez pela falta de incentivo ou pelo modo como foi trabalhada anteriormente, mas é importante o professor não se render à falta de interesse de seus estudantes. Em seu texto, Ataíde (2015, p. 8) afirma que

[...]quando o professor se propõe a introduzir o texto literário, ele tem o dever de fazer com que seus alunos interajam com esse texto, mesmo quando se trata de uma língua diferente da deles. É claro que as implicações linguísticas não perdem espaço diante dessa concepção de ensino de literatura, mas elas não são as protagonistas da história.”

Por fim, ao se perguntar sobre quais obras os professores já utilizaram em suas aulas, o professor 1 aponta que Shakespeare é muito presente em suas aulas, afirmando a importância que o autor tem para com a literatura inglesa.

Professor 1 - Com relação a obras utilizadas, **eu trabalho bastante com Shakespeare**, não por gostar ou não gostar de suas obras, mas sim por sua história, um poeta, dramaturgo e ator, tido como o maior escritor do idioma inglês e o mais influente dramaturgo do mundo.

Segundo Ur (1996, p. 201), muitas são as vantagens desencadeadas pelo uso de textos literários no Ensino de Línguas, dentre os quais podemos destacar: a literatura pode ser muito divertida para ler; também fornece exemplos de diferentes estilos de escrita; além de contribuir como uma base para se expandir o vocabulário de língua estrangeira e envolver as emoções e intelecto, ao mesmo tempo que motiva e colabora com o desenvolvimento pessoal do estudante. Trazer um autor de grande



renome e relevância para dentro de sala de aula é enriquecedor, principalmente no ensino de língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar o uso dos textos paradidáticos nas aulas de inglês, assim como a reação dos alunos ao se envolverem com obras literárias, buscando saber se há mais interesse. A educação precisa sempre estar em processo de adaptação, pois ela precisa formar cidadãos de acordo com a demanda da sociedade, levando em conta todas as transformações pelas quais a sociedade passa, inclusive com o uso das tecnologias. Essas evoluem de forma extraordinária; no ano 2000 quase ninguém imaginava a quantidade de informação a que todos poderiam ter acesso com o avanço da internet, chegou-se até a pensar que os livros se tornariam obsoletos, mas, apesar de toda essa evolução, a literatura não perdeu sua importância, pelo contrário, ela se mostra necessária para desenvolver o senso crítico de um indivíduo e prepará-lo para a vida em sociedade. E isso não tem diferença quando o assunto é textos literários na aula de inglês. Ler um texto na língua original estimula e envolve o aprendizado da língua de uma maneira eficaz, e, para que isso possa ser desenvolvido aos poucos, os livros paradidáticos são essenciais.

Com esta pesquisa, foi possível descobrir que os professores de língua inglesa do ensino fundamental das escolas públicas e particulares da cidade de Brusque têm conhecimento dos benefícios da literatura e utilizam os textos literários em suas aulas, apesar de a resistência encontrada por parte de muitos alunos. Para contornar a situação, fazem uso de diferentes metodologias a fim de mostrar aos estudantes como é importante e benéfico ler na escola, seja em português ou em inglês, podendo, também, ser prazeroso e divertido.



Mesmo com as mudanças na educação e na sociedade através dos tempos, os textos literários nunca deixaram de ter importância devido ao que podem possibilitar aos leitores: desenvolvimento de vocabulário, do senso crítico e da imaginação, apreciação estética, possibilidade de autorreflexão e reflexão sobre o mundo ao seu redor. Entretanto, não é todo texto literário, principalmente na língua estrangeira, que é possível de se utilizar em sala de aula, pois há que se considerar o nível do idioma dos alunos, além do interesse pelo tema. Por isso, uma adaptação pode ser necessária. Mesmo assim, é uma forma de se introduzir o mundo da literatura estrangeira na escola e, por mais simples que seja, a riqueza de possibilidades que esse material propõe jamais pode ser deixada de lado, principalmente no aprendizado de uma segunda língua.

Além disso, é possível afirmar, com este trabalho de investigação, que leitura e literatura, além de desenvolver habilidades linguísticas, também têm a capacidade de transformar o ser humano de várias maneiras: na vida social, cultural, econômica e emocional, e têm o papel de fazer com que o ser humano se aproprie de conhecimentos além de possuir caráter catártico. Contudo, professores de Língua Inglesa devem ter o cuidado de trabalhar obras literárias de maneira que façam o aluno interagir com a obra, que seja um texto significativo para eles, não apenas trabalhando questões gramaticais, mas fazendo com que aluno possa identificar aspectos sociais que podem ser comparados a sua realidade social de modo que contribua para seu desenvolvimento pessoal e interpessoal através do contato com esse tipo de obra.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. O Saldo da Leitura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVERFALEIROS, R.(org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.



ATAIDE, D. P. de. **A leitura de Textos Literários Nas Aulas De Língua Inglesa: Desencontros Entre Teoria E Prática.** Trabalho de Conclusão de Curso, graduação (Licenciatura em Letras – Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/8923/3/CT_COLET_2015_1_01.pdf Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jul.2022.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In: _____*. Ciência e cultura. São Paulo, v. 24, n.9, p. 803-809, set. 1972.

CORACINI, M. **O jogo discursivo na aula de literatura.** Ed. Pontes, 2002.

CHRISTEN, W.; MURPHY, T, J. Increasing comprehension by activating prior knowledge. ERIC Clearinghouse on reading and communication skills. Bloomington, IN, n. ED328875, 1991.

FIGUEIRÊDO, F. O; QUEIROGA, M. G. **Readers e Ensino: O Letramento Literário em Língua Inglesa.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2017/TRABALHO_EV080_MD1_SA3_ID294_21052017221904.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Conclusão: A pedagogia de amanhã. *In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 475-487.



- MAANEN, J. V. **Reclaiming Qualitative methods for organizational research**: a preface, in *Administrative Science Quarterly*, vol.24, no. 4, dezembro 1979.
- PEREIRA, M.R; PEREIRA, P.P. **O Ensino de Literatura em Aulas de Inglês**: O Gótico em um Graded Reader do Conto “A Queda da casa de Usher”. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/Downloads/ials,+15.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- QUEIROZ, V. Dicas referentes à leitura de Textos (II) – Estratégias de Leitura. Disponível em <http://www.vemconcursos.com/opinião>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim, RS: Edelbra, 2009.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SOUTO, C. R *et al.* O Uso de Reader no Ensino Fundamental II: Uma Proposta para o Desenvolvimento da Leitura em Língua Inglesa. **Revista Atlante**: Cuadernos de Educación y Desarrollo, junho 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/reader-ensino-fundamental.zip>. Acesso em: 7 abr. 2022.
- SOUZA, A. G. Fiori *et al.* **Leitura em Língua Inglesa**: uma abordagem instrumental. 2. ed. São Paulo: Crayon Editorial, 2005. 250 p.
- SCHRAMM, K. Reading and good language learners. *In*: GRIFFITHS, C. **Lessons from good language learners**. Cambridge University Press, 2008.
- UR, P. **A course in language teaching**: Practice and theory. Cambridge: Cambridge. University Press, 1996.



ASPECTOS GRAMATICAIS: UTILIZAÇÃO DOS PRONOMES RETOS E OBLÍQUOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BRUSQUE - SC

GRAMMAR REVIEW: THE USE OF SUBJECT AND OBJECT PRONOUNS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOLS IN BRUSQUE SC

PAZA, Rosana¹⁴

SILVA, Carlindo Monteiro da¹⁵

RESUMO: A forma de se ensinar e aprender tem mudado com o passar do tempo, por isso, a internet tem desempenhado um papel fundamental de transformação nessa área. A acessibilidade a essa ferramenta tem deixado muitas dúvidas sobre sua real importância e mudado o conceito de muitos educadores em se tratando de conhecimento e manuseio de forma eficaz. Este artigo teve como objetivo geral conhecer e avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em associar os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo da língua materna para a Língua Inglesa. Para isso, foi disponibilizado por meio da

¹⁴ Professora e Coordenadora do curso de Letras Inglês da UNIFEBE. Mestre em TESOL: Teaching English to Speakers of Other Languages (New Mexico State University). E-mail: rosana@unifebe.edu.br

¹⁵ Acadêmico do Curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEBE. E-mail: carlindomonteiro.silva@gmail.com



plataforma *Google Forms*, um questionário sobre a dificuldade de os alunos em associar os pronomes pessoais da língua materna para a língua inglesa aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e o uso das metodologias ativas no ensino em sala de aula e como isso tem ajudado no desempenho das atividades. Os resultados obtidos demonstraram que ainda há resistência em novas formas de ensinar e as escolas ainda estão carentes de investimento nessa área, deixando os discentes de fora desse novo conceito de ensino aprendizagem que veio para ficar.

Palavras-chave: aprendizagem; internet; língua inglesa; pronomes pessoais.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar é uma tarefa árdua que demanda não só conhecimento linguístico por parte do professor, como também exige um profundo comprometimento dele no que diz respeito aos alunos (origem socioeconômica, suas diferenças pessoais etc.). No ensino da língua inglesa inclusive, não é diferente, especialmente em relação à escolha das metodologias empregadas e ao material didático utilizado para essa finalidade. De acordo com Tomlinson (2012), há professores que são menos experientes, e por isso, são mais dependentes e seguem os livros didáticos à risca, enquanto professores mais experientes são mais seletivos e costumam ter mais disposição para uma seleção mais refinada de materiais pedagógicos.

Nesse sentido, o presente artigo apresenta uma pesquisa sobre os aspectos gramaticais, com ênfase na utilização dos pronomes do caso reto e oblíquo no ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do Município de Brusque no Estado de Santa Catarina.



O objetivo geral é conhecer e avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em associar os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo da língua materna para a Língua Inglesa.

Por se tratar de um tema vasto, a base de tudo isso, depende de como o professor conhece os alunos e a forma que esses se relacionam entre si, buscando assimilar o conteúdo, as atividades utilizadas para isso, e como o docente avalia todo o contexto. A análise se baseia na forma de ensino-aprendizagem que os professores utilizam entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo buscou-se informações na literatura que trata dos aspectos gramaticais a fim de entender como os professores utilizam os pronomes do caso reto e oblíquo (*subject pronouns* e *object pronouns*) no Ensino de Língua Inglesa e quais as estratégias que utilizam para alcançar os objetivos, bem como a melhor forma que os alunos têm para assimilar tal conteúdo.

Esta pesquisa se justifica na dificuldade que os alunos têm para entender os pronomes do caso reto e oblíquo na Língua Inglesa, associando-os aos conhecimentos prévios da Língua Portuguesa. Também foi necessário compreender as diversas formas e metodologias que os professores utilizam para que o objetivo fosse alcançado, como o ensino-aprendizagem é assimilado e melhor aproveitado nas mais diversas atividades propostas.

Na primeira parte apresenta-se a Introdução, seguida do referencial teórico sobre a aquisição de uma segunda língua. Logo após, seguem os procedimentos metodológicos. Por fim, as análises dos resultados e as considerações finais que encerram este artigo.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Para que a aquisição de uma segunda língua seja eficiente, é preciso conhecer as diferenças entre a utilização dos pronomes na língua materna e na língua a ser estudada. E na língua inglesa isso não é diferente, sendo necessário, portanto, conhecer as particularidades e entender como devem ser usadas no contexto escolar e na escrita de uma forma geral, pois sendo o inglês uma língua franca, de conhecimento internacional, é importante que isso fique bem evidente na hora de ensinar aos alunos que, havendo esse conhecimento, os possibilitará colher bons resultados tanto na carreira acadêmica, quanto na profissional. A facilidade com que a informação chega às nossas mãos faz com que se torne cada vez mais necessário o domínio de uma segunda língua e as diversas oportunidades que surgem com o passar do tempo e a inserção de um novo contexto na formação cultural e acadêmica de cada pessoa que busca de forma constante e profunda esse aprendizado. De acordo com Monte Mor (2010) foi necessária a revisão sobre linguagem, comunicação e sociedade, tendo em vista as incontestáveis mudanças percebidas nas últimas décadas, promovidas pelo advento e disseminação de tecnologias e da revisão de conhecimento.

Nessa perspectiva, assim diz a BNCC (2017, p. 243):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de



interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

Os eixos organizadores da BNCC também precisam ser observados e praticados em sala de aula, sendo importantes para a assimilação e prática do conteúdo. São eles a **oralidade**, que busca a compreensão por meio da prática oral da linguagem; a **leitura** que aborda práticas de linguagem do leitor com o texto escrito visando à compreensão e interpretação dos gêneros escritos; a **escrita** que busca a interação textual do aprendiz de forma a escrever o que entendeu e ser protagonista de seu conhecimento; o eixo **conhecimentos linguísticos**, que aborda as práticas dos anteriores, de forma a consolidar isso de maneira que o aluno põe em prática a gramática, com seus tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, descobrindo o funcionamento sistêmico do inglês, e para finalizar, o eixo **dimensão intercultural** busca a forma de interagir e compreender as diferentes culturas e suas variações linguísticas e como estão inseridas nesse contexto intercultural de nossa sociedade contemporânea. Esses, fazem parte de um conjunto, com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, que foram pensadas e estabelecidas pela BNCC especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental, que estabelece, em sua maioria, habilidades e objetos de conhecimento que devem ser estudados em cada ano, repetindo apenas os eixos e unidades temáticas (BRASIL, 2017).

Os multiletramentos também estão presentes na forma de ensino-aprendizagem na atualidade, basta verificar a quantidade de opções que se tem para buscar e aprofundar o conhecimento na atual era digital; por isso se faz necessário o professor estar mais bem preparado em seu planejamento na busca por essas metodologias ativas e inclui-las em suas atividades diárias, buscando o engajamento e aproveitamento de todos.



Os discentes têm facilidades na busca desse conhecimento muito mais aprofundado do que as gerações passadas, tendo contato com a internet desde a mais tenra idade fez com que isso se tornasse possível e as aulas mais dinâmicas e interativas. Monte Mor (2010) informa que nessas formas de interação, estes podem construir sentidos diferenciados daqueles herdados das gerações anteriores.

De acordo com Morato e Santos (2018)

Discussões sobre os letramentos digitais estão em evidência na atualidade graças à democratização do acesso à internet e às TDIC, principalmente pelo potencial transformador dos letramentos digitais nas práticas sociais relacionadas à internet e ao mundo digital, encontradas nas redes sociais, nos jogos *on-line*, nas interações via *smartphone*, dentre outros.

As mídias sociais e a própria internet permitem que o ensino-aprendizagem seja ministrado com criatividade, pelas diversas formas e modos como podem ser acessados. As metodologias ativas, dentro desse contexto, fazem frente às diversas demandas que estão presentes no dia a dia escolar, tornando-o mais democrático e acessível, buscando a integração como base para que tudo aconteça. Diante dessa prática, a inclusão entra nessa maneira de ensinar, de modo que cada aluno, que tem necessidades especiais, tem que ser incluído em todo o âmbito de aprendizagem, fazendo jus ao que preconizam as leis que os amparam para isso. O docente na qualidade de mediador deve buscar as habilidades e competências que os assegurem um atendimento direcionado, sem interferir no aproveitamento dos demais aprendizes, com atividades distintas e focando em suas dificuldades tanto emocionais, motoras, sociais quanto intelectuais. As dificuldades de aprendizagem como: disgrafia, discalculia e dislexia, devem ser observadas com um olhar mais atento, para entender e compreender as particularidades de



cada uma delas e o atendimento seja eficaz, utilizado dentro das limitações encontradas pelo aprendiz, fazendo com que as atividades adaptadas, atingem o objetivo necessário e cada um seja alcançado em sua plenitude, mostrando aos demais colegas que eles podem e devem ser inseridos no contexto educacional e sejam respeitados dentro de suas diferenças cognitivas.

Com certeza a tecnologia, por si só, não é garantia de inclusão. Ao conceito de inclusão está associada a visão do indivíduo como parte integrante de uma sociedade, também ela responsabilizada pela diminuição do impacto da deficiência na participação e funcionalidade do mesmo (CAPITÃO; ALMEIDA, 2011).

Conforme estabelece a Lei nº 3.146 de 6 de julho de 2015, do direito à Educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Há muitas teorias e modelos de ensino que fazem parte da aquisição da LE, por isso o professor deve conhecer o ambiente em que está inserido e buscar a melhor forma de pôr em prática os ensinamentos que melhor atenderão os aprendizes, atendendo a todos de forma igualitária e eficaz. Cada um, de acordo com sua vivência e conhecimento prévio, tem uma forma e tempo para internalizar os conhecimentos recebidos e transformá-los em prática no que diz respeito à aquisição de uma nova língua.

Nesse sentido, para se aprender os pronomes, eles precisarão dominar esse conhecimento na língua materna, para então utilizá-lo de forma prática na língua inglesa, pois só assim conseguirão perceber as particularidades de cada um com sua ligação no novo



contexto. Havendo essa compreensão, será mais fácil adquirir o conhecimento e a mediação do docente será mais prazerosa, ficando evidente o aproveitamento de todos. De acordo com Feitosa (2022), embora alguns possuam mesma grafia em ambos os casos, é importante estar atento ao contexto. Afinal, mesmo seu posicionamento nos ajuda a entender qual uso foi dado a eles.

De acordo com Marciniuk (2004, p.1):

Esse conceito de que existe um período definido para o estímulo do desenvolvimento de habilidades específicas é o que caracteriza o “período crítico” da aprendizagem. Sobre ele existem, ainda, duas versões. A primeira, mais rigorosa, defende que a criança deve adquirir a L1 até a puberdade, ou nunca será capaz de aprendê-la de modo natural. A segunda, mais branda, declara que a aprendizagem de línguas será mais difícil e incompleta após a puberdade.

Os pronomes pessoais referem-se à pessoa, lugar e objeto específico e são subdivididos em pronomes pessoais do caso reto, que são o sujeito da oração, (*subject pronouns*) e pronomes pessoais do caso oblíquo (*object pronouns*) que podem ser objeto direto e indireto ou ainda objeto de preposição. Os pronomes pessoais do caso reto são oito, sendo cinco no singular: *I*- eu; *you*- tu, você; *he*- ele; *she*- ela; *it*- ele ou ela [também chamado de neutro] utilizado na terceira pessoa do singular, referindo-se a coisas, objetos ou animais e três no plural: *we*- nós; *you*- vós, vocês; *they*- eles, elas. Ex: *I am a student* (Eu sou estudante); *She didn't tell me you were travelling* (Ela não me disse que ia viajar); *The dog eats the food* (O cão comeu a comida); *You guys have been working a lot* (Vocês têm trabalhado muito); *They moved to São Paulo* (Eles se mudaram para São Paulo). No inglês não há sujeito oculto ou indeterminado, quando isso acontece, utilizamos *it*, *we* ou *they*. Ex: *It's raining* (Está chovendo); *We ate hamburger last week end* (Comemos hambúrguer no último final de semana); *They did the work and left* (Fizeram o trabalho e foram embora). Na



Língua Inglesa, os objects pronouns correspondem aos pronomes pessoais do caso oblíquo que utilizamos na língua portuguesa e têm a função de objeto da oração, que vai após o verbo. Como podem substituir o substantivo, recebendo a ação do verbo, eles ajudam na construção de um texto coeso e compreensível. Eles também são oito, sendo cinco no singular: *Me- me*, mim; *You- lhe*, o, a você; *Him- lhe*, o, a ele; *Her- lhe*, a, a ela; *It- lhe*, o, a e três no plural: *Us- nos*; *You- Lhes*, a vocês; *Them- Lhes*, os, as) Ex: *His mother was very old* (A mãe dele era muito velha); *She returned the notebook that belongs to me* (Ela devolveu o caderno que me pertence); *The project that was passed to us is easy* (O projeto que nos foi passado é fácil); *They lessons they gave them were hard* (As lições que deram para eles eram difíceis) (MUNDO EDUCAÇÃO, 2022).

Ao verificar a diferença entre os pronomes e sua utilização, é importante que se ponha em prática, de forma lúdica, esses conteúdos para que sejam internalizados naturalmente. Dessa forma, os alunos serão capazes de fazer a colocação pronominal adequada ao contexto. Como a utilização desses pronomes é constante tanto na leitura quanto na escrita, a interação com língua inglesa será mais eficiente, e o aprender do novo idioma se torna agradável.

Conforme Oliveira & Novelli (2016) p. 5

ao utilizar-se de atividades que tratem da ludicidade, o professor estaria mediando a relação entre o aluno e o saber que este já carrega consigo e criaria contextos nos quais a língua poderia se tornar significativa, encorajando e aumentando a cooperação entre os educandos que poderiam, a partir da ZDP, construir o seu próprio conhecimento e alterar a sua estrutura cognitiva ao se apropriar de novas experiências.

Diante do exposto, é necessário frisar a importância de inserir os professores em formação continuada de cursos, para que por



meio do aprendizado, acompanhamento das novas metodologias e da prática, sintam-se engajados na busca de um completo cumprimento do planejamento, avaliando o desempenho dos alunos por meio das atividades propostas, aplicando de forma evidente os conteúdos, sem atropelos, alcançando bons resultados. Logo, a metodologia proposta, a faixa etária alcançada e o objetivo posto em prática, só é possível quando há consonância entre todas as partes, sem esquecer do protagonismo do aluno e da mediação do professor, essenciais no processo ensino-aprendizagem. Citando ainda Oliveira e Novelli (2016) espera-se que o professor busque alternativas para que, além da aula expositiva tradicional, consiga planejar, organizar e incluir atividades diferenciadas que possam ser desenvolvidas no ambiente da sala de aula.

Nessa perspectiva, Lima, Andrade e Damasceno (2016) compactuam que há uma grande quantidade de profissionais da educação, principalmente professores, que não aceitam as novas tecnologias como instrumento transformador na sua prática pedagógica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é o resultado de uma pesquisa aplicada predominantemente quantitativa. Conforme Marconi e Lakatos (2014, p. 269), “no método quantitativo, os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas.

O trabalho quanto aos procedimentos e métodos se caracterizou como pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica refere-se à material já elaborado e publicados (LAKATOS; MARCONI, 2011). Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória, que busca conhecer as características de um



fenômeno que, posteriormente, procura explicações das causas e das consequências desse fenômeno. Geralmente esse tipo de pesquisa inclui um questionário pouco estruturado e uma amostra não necessariamente representativa. (RICHARDSON, 2008).

Nesse sentido, no presente estudo, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, com sete perguntas fechadas, de múltipla escolha, e uma aberta. O questionário foi elaborado na plataforma *Google Forms* e enviado para aproximadamente 15 (quinze) professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental (público-alvo desta pesquisa), dos quais retornaram 11 (onze) respondidos. Essas respostas compõem os dados analisados e apresentados por meio de gráficos.

Em relação ao percurso desta pesquisa, especificamente foram necessários os seguintes procedimentos: listar o conhecimento dos pronomes retos e oblíquos na língua materna; interpretar seu funcionamento no dia a dia e relacionar com a Língua Inglesa; classificar as atividades de memorização, utilizando as habilidades e competências da BNCC; ordenar a assimilação do conteúdo e finalmente, fez-se um gráfico para ranquear os conhecimentos adquiridos.

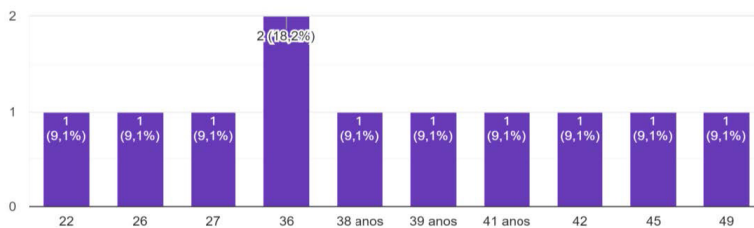
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção se apresentam os resultados obtidos por meio das respostas dos professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, que atuam em escolas do Município de Brusque no Estado de Santa Catarina.

Em relação à pesquisa o Gráfico 1 representa a idade dos professores entrevistados, as quais variam entre 22 e 49 anos; e o tempo de atividade vai de 9 meses a 24 anos, uns com muita e outros com pouca experiência, mudando também a percepção e a



Gráfico 1 – Faixa etária dos professores pesquisados

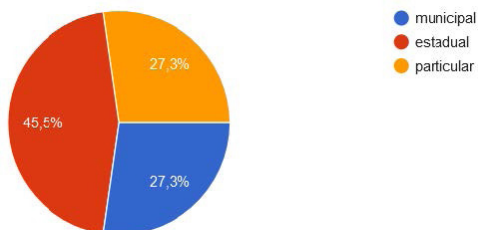


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

forma de ensinar conforme se vai aprendendo novas tecnologias e adaptando-as ao ensino-aprendizagem em sala de aula.

Ao ser perguntado aos professores sobre a escola onde trabalham, observa-se no Gráfico 2 que a maioria (45,5% - quarenta e cinco vírgula cinco por cento) respondeu que trabalham em escola estadual; 27,3% deles trabalham em escola particular e outros 27,3% (vinte e sete vírgula três por cento) em escola municipal.

Gráfico 2 – Local de trabalho – Rede escolar

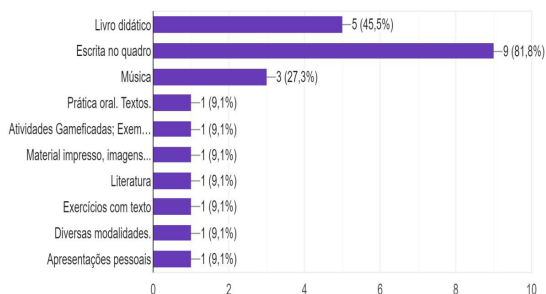


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando à forma de ensinar, foram deixadas algumas opções, e nesta poderia haver mais de uma resposta. Nota-se no Gráfico 3 que a maioria dos professores (81,8%) ainda continua utilizando a escrita no quadro, quase a metade ainda utiliza o livro didático (45,5%); 27,3% utilizam músicas em inglês para adaptar ao ensino, ao passo que 9,1% responderam atividades gamificadas, prática oral e leitura de textos, material impresso, literatura, apresentações pessoais, entre outros. Ficou evidenciado que

poucos deles utilizam a literatura como forma de conhecimento para ensinar a Língua Inglesa. De acordo com Lima, Andrade e Damasceno (2016), o uso constante das novas ferramentas, sem planejamento orientado, vem tornando-se um grande problema. Fortalece argumentos por parte de alguns profissionais da educação como suporte ideário de resistência no processo de adesão das novas tecnologias como ferramenta pedagógica essencial no processo de ensino-aprendizagem.

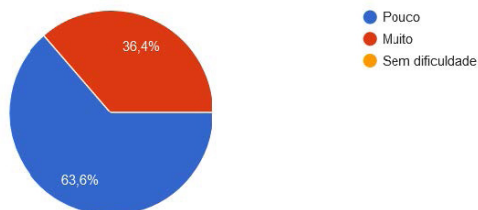
Gráfico 3 – Forma de Ensinar



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao serem questionados sobre a dificuldade de associação dos pronomes na língua materna com a Língua Inglesa, percebe-se no Gráfico 4 que 63,6% responderam que têm pouca dificuldade, ao passo que 36,4% deles responderam que têm muita dificuldade.

Gráfico 4 – Dificuldade em associar os pronomes maternos para os da língua inglesa

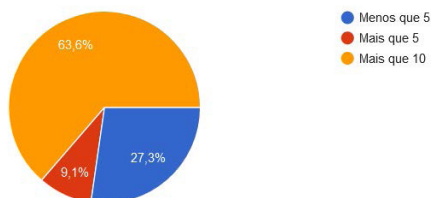


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Sobre a quantidade de alunos que fazem cursos de idiomas extraclasse, nota-se no Gráfico 5, que a maioria (63,6%) respondeu que mais de 10 fazem; 9,1% responderam que mais que 5, enquanto 27,3% deles responderam que menos de 5 fazem cursos, associando isso à resposta anterior na dificuldade de associação entre as línguas. O domínio de outras línguas é cada vez mais valorizado no mundo globalizado e interconectado. No mundo globalizado em que vivemos, aprender uma língua estrangeira, com destaque para o inglês, desde os primeiros anos de vida, torna-se um diferencial importante que poderá abrir portas profissionais e pessoais no futuro (RIBEIRO, 2021).

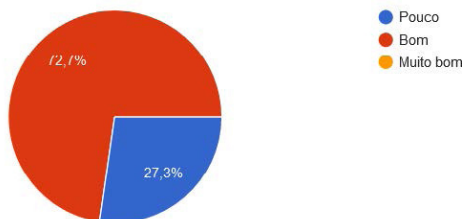
Gráfico 5 – Quantidade de alunos cursando inglês extraclasse



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando foi perguntado sobre o interesse dos alunos pelo assunto, observa-se no Gráfico 6 que 72,7% dos respondentes afirmam que é bom, ao passo que a minoria com 27,3% respondeu que é pouco, mostrando que estão dispostos a aprender, bastando o docente ter habilidade em aproveitar e saber utilizar o tempo com atividades afins.

Gráfico 6 – Interesse dos alunos pelo assunto ensinado

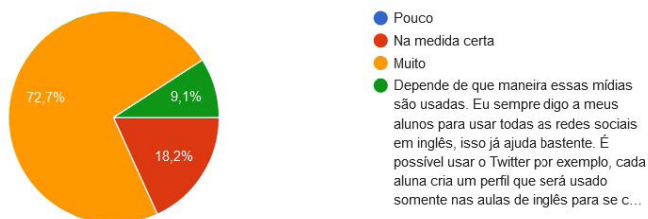


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Quanto à utilização das mídias sociais, também chamadas de metodologias ativas no ensino de Língua Inglesa, percebe-se no Gráfico 7 que a maioria deles (72,7%) respondeu que contribuem muito, 18,2% disse que é na medida certa e somente 9,1% responderam que depende da maneira como são utilizadas, verificando-se, assim, a grande importância em conhecer essas novas tecnologias, para associá-las ao ensino, considerando a facilidade com que os alunos têm para assimilar os conteúdos dessa forma. Os professores mais jovens têm mais facilidade em adaptar novos conhecimentos em metodologias ativas e associá-las ao ensino-aprendizagem, implementando, assim, uma nova forma de ensinar e aprender um novo idioma, pois diante da imensidade de opções, busca-se a que melhor se encaixa no planejamento, associando-se também às habilidades e competências exigidas pela BNCC. Nessa perspectiva, Lima, Andrade e Damasceno (2016) compactuam que há uma grande quantidade de profissionais da educação, principalmente professores, que não aceitam as novas tecnologias como instrumento transformador na sua prática pedagógica. De acordo com Morato e Santos (2018), discussões acerca dos letramentos digitais estão em destaque na atualidade graças à democratização do acesso à internet e à TDIC, especialmente pelo potencial transformador dos letramentos digitais nas práticas sociais relacionadas à internet e ao mundo digital, encontradas nas redes sociais, nos jogos *on-line*, nas interações via *smartphone*, dentre outros.

Gráfico 7 – Utilização das mídias sociais – metodologias ativas

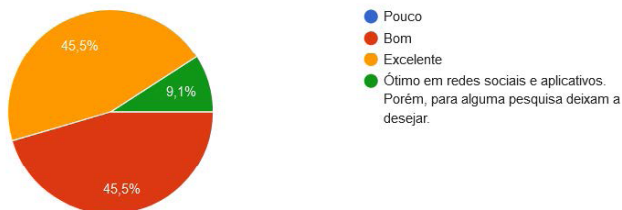


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Quanto ao grau de independência (domínio) dos alunos em navegar na internet, observa-se no Gráfico 8 que 45,5% dos respondentes disseram que é excelente, outros 45,5% que é bom; e, apenas, 9,1% responderam que não sabem pesquisar, ficam somente em redes sociais e aplicativos que lhes interessam. Isso mostra que as novas gerações, por terem contato direto com as novas tecnologias, têm facilidade em buscar e ampliar seus conhecimentos. Os discentes têm facilidades na busca desse conhecimento muito mais aprofundado do que as gerações passadas, tendo contato com a internet desde a mais tenra idade fez com que isso se torne possível e as aulas mais dinâmicas e interativas. Monte Mor (2010) informa que nessas formas de interação, estes podem construir sentidos diferenciados daqueles herdados das gerações anteriores.

Gráfico 8 – Quantidade de alunos cursando inglês extraclasse



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao serem questionados sobre além das perguntas, se tinham algum comentário a fazer, cinco (5) deles responderam conforme se descreve a seguir:

Há algum comentário que gostaria de fazer?

1. Vejo que este questionário fala sobre o interesse do aluno em relação ao aprendizado de um novo idioma. Depende muito do professor para que este processo tenha êxito. Mas, se não houver interesse e dedicação do aluno, nosso trabalho se torna muito desgastante. E este é o maior problema que estamos enfrentando. "Competir" com um mundo virtual, onde o aluno está mergulhado



(e se afogando). Esta vitrine virtual é muito mais interessante do que uma sala de aula. Dessa forma, nosso melhor nunca será o suficiente.

2. Na verdade, a gente não ensina pronomes de uma só forma. Utilizamos: quadro, livro didático e material audiovisual.

3. Os *Subject Pronouns* eles aprendem com facilidade, porém os *Object Pronouns*, eles têm mais dificuldade para entender.

4- As crianças estão com muita dificuldade de concentração, o que dificulta demais o aprendizado. Mas continuaremos tentando.

5. A maioria dos alunos apresenta uma boa relação com os pronomes pessoais, mas se confundem bastante na hora de relacioná-los com pronomes possessivos.

Alguns comentários feitos demonstram preocupações com a “competição” com o mundo virtual (1) e a dificuldade de concentração (4) dos alunos. Essas preocupações podem estar relacionadas, pois o excesso de exposição a telas pode estar afetando a concentração, afinal, como está expresso no comentário 1: “Esta vitrine virtual é muito mais interessante do que uma sala de aula.” Outros comentários expressaram opiniões mais focadas no tema da pesquisa, ressaltando que os alunos não apresentam dificuldades em relação ao aprendizado dos pronomes pessoais, mais especificamente os *Subject Pronouns* (3); porém expressam dificuldade ao relacioná-los com os oblíquos (*Object Pronouns*) e os pronomes possessivos (5). Essa dificuldade de relação entre os pronomes, e até mesmo de aplicação dos pronomes de forma geral, talvez não seja uma característica específica do ensino da língua inglesa, pois pode ser observada inclusive entre os falantes da língua portuguesa.

Ambas as temáticas levantadas nos comentários (concentração e relação de pronomes) são deveras interessantes e, apesar de se referirem a áreas diferentes (psicopedagogia e linguística respectivamente) poderiam configurar objetos de pesquisa de outros projetos.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal conhecer e avaliar as dificuldades encontradas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em associar os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo da língua materna para a Língua Inglesa. Para isso, foram contatados, por meio de um questionário na plataforma *Google Forms*, alguns professores das escolas de Brusque, que responderam sobre a problemática.

De acordo com as respostas, verificou-se que independentemente de ser escola municipal, estadual ou particular, há diferentes formas de se ensinar e assimilar o tema em questão. Docentes com mais ou menos tempo de atividade, diversificam o ensino-aprendizagem de acordo com o aproveitamento da turma, disponibilidade de material e mídias no local de aula, bem como associando isso ao desempenho dos discentes e sua familiaridade com a internet e como ela pode auxiliar na socialização dos conteúdos programados.

Ficou evidenciado que a grande maioria dos entrevistados ainda utiliza o quadro para as atividades, os alunos respondem ou escrevem para expressar seus conhecimentos e ainda há uma grande dificuldade em saber utilizar as metodologias ativas (programas educativos) nas atividades, sem se dispersar em mídias sociais. O professor como sempre tem que ser o mediador desse processo, sem perder o contato com os métodos anteriormente utilizados, deixando o aluno ser o protagonista do conhecimento, sabendo usar a seu favor o que de melhor pode alcançar através da tecnologia.

Os resultados obtidos mostraram que ainda há um caminho longo a percorrer, que ideias preconcebidas precisam ser mudadas, que o convencional precisa ser trocado pelo tecnológico e que esses avanços irão contribuir e muito para o melhor desempenho



em sala de aula. Muitos, senão a maioria dos professores ainda precisam se desvencilhar do medo do novo e investir em novos cursos e conhecimentos nas novas áreas do saber e se aventurar por conhecer essa gama de opções que a internet oferece para facilitar a forma de se ensinar e aprender, haja vista que os aprendizes estão cada vez mais exigentes e o novo jeito de ensinar lhes é mais aprazível.

As escolas precisam se conscientizar da necessidade de se investir em novos materiais que façam frente a essas necessidades urgentes e munir os educadores de ferramentas que lhes forneçam melhor desempenho, para se ter uma resposta mais urgente e satisfatória dos discentes, tão carentes de ter suas necessidades supridas. Com essas premissas sendo verificadas e postas em prática, há de se formar cidadãos críticos, com responsabilidade social e conscientes de suas responsabilidades diante da comunidade em geral, refletindo na escola, em casa e por onde andar.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação, **Base Nacional Comum Curricular**- BNCC, 2021, 3. ed., Disponível em: https://virtual.unifebe.edu.br/avea/pluginfile.php/261147/mod_resource/content/0/BNCC.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria-geral, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, legislação.planalto.gov.br. Acesso em: 29 mar. 2022.



CAPITÃO, Susana; ALMEIDA, Ana Margarida. **O uso das TIC para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**. Indagatio Didactica, v. 3, n. 2, 2011.

FEITOSA, M.. Pronouns: Conhecendo os pronomes em inglês. Disponível em: <https://mundointingles.com.br/pronomes/> Acesso em: 9 jul. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIMA, J.O, ANDRADE, M.N, DAMASCENO, R.J.A. **A resistência do professor diante das novas tecnologias**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-resistencia-professor-diante-das-novas-tecnologias.htm>. Acesso em: 9 jul. 2022.

MARCINIUK, Ruth Mara Buffa. **O processo da transferência na aquisição de língua estrangeira a partir do estudo da posição do objeto**. Curitiba: UFPR, 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) -Curso de Pós-Graduação em Letras – Estudos Linguísticos - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2014.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: **Antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras**. R. Let. & Let. Uberlândia-MG v.26 n.2 p.469-476 jul.|dez. 2010.

MORATO, Rosinadja Batista dos Santos, SANTOS, Fabrício de Jesus, **Remixes no ensino de inglês**: criatividade, poder



das mídias e direitos autorais. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10056/2/RemixesEnsinoIngles.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.

MUNDO DA EDUCAÇÃO, **Object-pronouns**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/ingles/object-pronouns.htm>. Acesso em: 29 mar. 2022.

OLIVEIRA, C, NOVELLI, J. Os desafios da Escola Pública paranaense na perspectiva do professor PDE; **O papel da ludicidade no ensino da Língua Inglesa**: Uma proposta para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_lem_uem_cirlenedeoliveira.pdf. Acesso em: 9 jul. 2022.

RIBEIRO, Raquel. **Aprender um segundo idioma é importante para o futuro do estudante**. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/10/4957006-aprender-um-segundo-idioma-e-importante-para-o-futuro-do-estudante.html>. Acesso em: 9 jul.2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

TOMLINSON, B. **Materials development for language learning and teaching**. Language teaching, CAMBRIDGE, V. 45, N. 2, P. 143-179, 2012.





O USO DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA PÓS-PANDEMIA

CAPÍTULO

6

THE USE OF TECHNOLOGIES IN THE POST PANDEMIC CLASSROOM

BRUDNA, Caroline Costa da Silva¹⁶
BRITO, Thayná Nunes¹⁷
PEDROSO, Raquel Maria Cardoso¹⁸

RESUMO: Este artigo é o resultado de uma pesquisa que teve o objetivo de observar o uso das tecnologias em sala de aula no período pós-pandemia, para refletir sobre a transformação na educação com a imposição do ensino remoto por causa da pandemia da Covid-19. Foi feita uma pesquisa exploratória numa abordagem, predominantemente, qualitativa, sob a qual foram analisados os dados obtidos por meio de questionário, elaborado no *Google Forms* e distribuído de forma *on-line*. Apesar do número reduzido de participantes, foi possível obter uma amostra significativa das redes de ensino, com a qual pudemos perceber que houve adesão dos profissionais à inclusão das tecnologias digitais em sala de aula, mostrando que essas mudanças vieram para ficar. Nesse novo processo de ensino-aprendizagem, o

¹⁶ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: caroline.brudna@unifebe.edu.br

¹⁷ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: thayna.brito@unifebe.edu.br

¹⁸ Professora do curso de licenciatura em Letras Ingês – UNIFEFE. Mestre em Linguística (UFSC). E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br



professor precisa estar em constante capacitação para não ficar para trás.

Palavras-chave: tecnologias; pandemia; ensino remoto; transformação; ferramentas tecnológicas.

1 INTRODUÇÃO

O uso de tecnologia para facilitar a relação do ser humano com o meio ambiente tem tido um crescimento significativo ao longo dos séculos. Hoje vivemos em uma sociedade em rede. Isso significa, segundo Castells (2000), que para se participar do que essa sociedade oferece de forma ativa, é preciso que conheçamos a cultura digital. Caso contrário, o risco de se sofrer uma exclusão digital é muito grande. Os avanços tecnológicos no modo de vida e de produção dessa sociedade tendem a avançar cada vez mais, e não vão voltar atrás. (CASTELLS, 2000).

A importância do uso das tecnologias, sobretudo das tecnologias digitais, no ambiente escolar já era observada antes de a pandemia, causada pela COVID-19, assolar o mundo todo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, publicado pelo MEC em 1998, já trazia orientações sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na escola. (BRASIL, 1998). Mais recente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das tecnologias e determina dentre suas competências, a utilização da tecnologia desde a educação infantil, com objetivo de estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, a curiosidade, o desenvolvimento motor e a linguagem; para o ensino fundamental, o objetivo do uso das tecnologias é orientar os alunos a usufruir da tecnologia de forma consciente, crítica e responsável; e no ensino médio, espera-se que no ensino médio o aluno exerça um papel proativo no processo de aprendizagem quanto ao uso das tecnologias. (BRASIL, 2018).



Apesar desses documentos oficiais, havia uma resistência nas escolas em relação ao uso das tecnologias digitais, mas a pandemia forçou uma mudança. Nesse sentido, para a educação, a pandemia representou um marco histórico, a partir do qual a tecnologia passou a exercer um papel imprescindível no processo de ensino-aprendizagem; pois, diante do desafio da pandemia, os professores tiveram de se adaptar aos novos métodos por meio das tecnologias digitais de ensino, como as aulas remotas e a sala virtual. (VIEIRA, RICCI; 2020).

Assim, parece que é evidente que o uso da tecnologia na sala de aula e na gestão escolar é crescente e necessário no mundo pós-pandemia. Dessa forma, este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a visão dos professores a respeito do uso das tecnologias em sala de aula pós-pandemia.

É importante investigar sobre o uso da tecnologia na preparação e execução das aulas pós-pandemia para ressaltar a importância desse marco histórico, no qual a tecnologia teve um grande impacto. Além de poder dar destaque aos benefícios proporcionados pelas ferramentas digitais; a quebra da rejeição de alguns docentes (mesmo que tenha sido forçada, de alguma forma); a experiência de todos para compreender e saber lidar com as novas ferramentas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No início do ano de 2020, o mundo foi surpreendido por um novo vírus, o Coronavírus, que era altamente contagioso e letal. Esse vírus foi o causador da doença que foi chamada de COVID-19. Segundo a Fio Cruz (2021), o nome COVID é a sigla formada pela expressão em inglês Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus); e o número 19, refere-se ao ano em que o primeiro caso foi identificado, 2019. A COVID-19 impactou a vida



das pessoas no mundo todo com o isolamento social obrigatório, numa tentativa de se conter a contaminação em massa. Nesse ano, foram “mais de 75,4 milhões de casos com ao menos 1,6 milhão de mortes associadas à Covid-19”. (ESTADÃO, 2020).

Devido ao isolamento, vários setores foram afetados, inclusive o educacional, em relação ao qual foi aprovada a Medida Provisória 934, em fevereiro de 2020, para flexibilizar a duração do ano letivo e os métodos e espaços de ensino. Os gestores dos sistemas e organizações educacionais aperfeiçoaram os métodos para que os alunos pudessem prosseguir com os estudos por meio de modalidades alternativas para que fossem mantidas as atividades educacionais durante o período de isolamento social. Muitas instituições assumiram o ensino remoto (seja por fotocópias e materiais disponibilizados periodicamente, seja por meio digital). Algumas instituições aderiram ao novo método, outras com mais dificuldades, demoraram mais a se organizar. Assim, diante da realidade, governos, empresas, organizações de diversas partes do mundo trabalharam duramente na aplicação de recursos tecnológicos e soluções inovadoras que se adaptassem para que as aulas remotas pudessem ser ofertadas para o atendimento dos mais de 1,5 bilhão de alunos, que se encontravam fora das salas de aulas. (CUNHA, 2020).

Chagas (2020), em pesquisa realizada em São Bento do Sul (RS), constatou que o ensino remoto emergencial efetuado durante o período de pandemia, deixou evidente as desigualdades sociais dos alunos e o despreparo dos professores. Afinal, os currículos não haviam sido elaborados para atender essa modalidade de ensino.

Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394, 1996) pode ser observado que no parágrafo 4, do artigo 32, encontramos menção ao ensino numa situação emergencial



§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o **ensino a distância** utilizado como complementação da aprendizagem ou **em situações emergenciais**. (BRASIL, 1996, p.1 – grifo nosso).

Segundo a Lei, em situações emergenciais, como a que vivemos com a pandemia, a indicação era para que se fizesse uso da modalidade de ensino a distância. No entanto, há diferenças que devemos observar nas modalidades de ensino a distância e remoto.

Tanto o Ensino Remoto, quanto o Ensino a Distância, de acordo com Behar (2020), são caracterizados pelo distanciamento geográfico entre alunos e professores. No Ensino Remoto, a ideia é que a aula seja realizada de maneira síncrona, ou seja, o professor e os alunos estão atuando no mesmo tempo, mas em espaços diferentes. Desse modo, a metodologia usada segue o modelo da aula presencial, mas é feita por meio de videoaula, com aula expositiva apresentada em ambientes virtuais de aprendizagem, ou aplicativos de vídeo. Assim, a presença física de alunos e professores é substituída pela presença virtual. (BEHAR, 2020).

Para Vieira e Ricci (2020), a pandemia escancarou as desigualdades, mostrando que ainda há muito o que fazer para cumprir o que rege a nossa Constituição, “que garante o acesso igualitário à educação como um direito social.” Pois, de um lado havia professores que não tinham competência no manuseio das tecnologias e, do outro lado, alunos que não tinham desenvolvido a habilidade de usar as ferramentas digitais para estudar. Sem contar que, em ambos os casos, há inúmeras questões de dificuldade de acesso à equipamentos ou à internet; seja por falta de interesse ou condições financeiras para adquirir equipamentos e rede de acesso.

Algumas reflexões provocadas por esse período sobre mudanças que devem ocorrer nas escolas depois da pandemia são observadas por Vieira e Ricci (2020). A primeira reflexão é



sobre a inviabilidade de se continuar tratando os assuntos, durante as aulas remotas, da mesma maneira que os tratava na sala de aula, sem que sejam feitas as devidas adequações didático-metodológicas.“

São diferentes tempos, diferentes espaços, ambientes diferentes de aprendizagem (os quais nem sempre possuem as condições ideais) e, além disso, os estudantes possuem condições desiguais de suporte e acesso às tecnologias. (VIEIRA, RICCI; 2020, p. 3).

A segunda reflexão é em relação à rigidez da estrutura escolar. Nesses momentos de situação emergencial é preciso que a escola tenha flexibilidade, que desenvolva projetos adaptados, envolvendo situações de aprendizagem vinculadas à experiência social, que discuta “questões que independem de um currículo rígido, demonstrando às escolas que os desafios às crianças são de outra ordem.” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3).

A terceira reflexão tem a ver com a desigualdade entre os alunos em relação ao poder aquisitivo, ao incentivo, apoio e preparo das famílias para orientar o aluno na ausência do professor. Cabe ainda uma reflexão especial sobre a individualização do ensino e os processos avaliativos, afinal cada um é um diferente e a avaliação precisa ser repensada sempre. (VIEIRA; RICCI, 2020).

A desigualdade nos processos de ensino-aprendizagem sempre foram uma questão discutida entre pesquisadores e Governo. Para minimizar essas diferenças, o documento da Base Nacional Comum Curricular foi elaborado com o objetivo de nortear os currículos e propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas do Brasil, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos nos estudantes ao longo de sua educação básica. Em relação às competências da BNCC ligadas às tecnologias, como destacam Buemo e Pedroso



(2021), há duas, comunicação e cultura digital, entre as dez que o documento apresenta.

O professor, como educador, tem a missão de multiplicador do processo educativo, e para que consiga formar de maneira significativa alunos críticos e reflexivos, capazes de exercerem sua cidadania, ele precisa ter qualificação, capacidade e condições para estar em formação continuamente. Portanto, é indispensável que haja investimento e incentivo na formação dos docentes para capacitá-los para o uso com os recursos tecnológicos da atualidade como ferramenta educacional. (SOLTOSKI; SOUZA, 2011).

É fato que a tecnologia já fazia parte do cotidiano escolar em muitas instituições com o uso de recursos como vídeos, computadores e até mesmo a internet. Mas era um movimento muito tímido e pontual. Já eram oferecidos cursos de formação continuada no uso das tecnologias na escola, mas havia uma resistência grande por parte, principalmente, dos professores. Assim, ao final de março em 2020, quando as autoridades definiram que as redes de ensino deveriam oferecer o ensino remoto aos alunos do ensino fundamentos, houve a convocação de professores e monitores que já atuavam em salas de informática nas escolas para prepararem os ambientes virtuais e dar apoio aos professores auxiliando-os na estruturação das salas e na captação de conteúdos em vídeos, ou mesmo a produção deles. Foi uma verdadeira campanha de guerra. “Essa situação emergencial exigiu dos professores um trabalho intenso e desafiador de ensinar remotamente.” (BUEMO; PEDROSO, 2021).

Em Brusque, conforme relatam Buemo e Pedroso (2021), com a introdução do ensino remoto, o ambiente virtual de ensino-aprendizagem Moodle, que vinha sendo apresentado aos



professores desde 2018 em capacitações e formações continuadas, “passou a ser a tecnologia de mediação didático-pedagógica dos conteúdos e das atividades a distâncias desenvolvidas pelos professores para os seus alunos.” Além disso, vale ressaltar, que a gestão da rede pública municipal de ensino de Brusque, já fazia investimentos em equipamentos e rede de acesso à internet nas escolas, “visando criar uma infraestrutura de rede que possa [pudesse] mediar a implantação de projetos pedagógicos pilotos para a aplicação da metodologia de aprendizagem ativa no formato sala de aula invertida.” (BUEMO; PEDROSO, 2020).

O avanço do uso das tecnologias na educação era, de certa forma, impedido pelos professores, pelo fato de eles não terem tanta afinidade com esses recursos. Porém, a pandemia provocou uma mudança drástica nesse conceito, forçando muitos professores a aprenderem, em pouquíssimo tempo, algo que estava fora de seu domínio. Com dor, o aprendizado se fez, mas isso não é o suficiente. É importante que se proponha mais treinamentos para desenvolver melhor essas habilidades digitais adquiridas. Afinal, como observam Boemo e Pedroso (2021), sabe-se “que a caminhada só começou e que todos têm muito por aprender sobre a aplicação didático-pedagógica da cultura digital *on-line* no ensino fundamental.” E a tecnologia não para de avançar e de nos surpreender em possibilidades e inovações.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, predominantemente qualitativa. Pois buscamos perceber a relação dos professores com o uso das tecnologias na educação depois desse período de pandêmico.

A coleta dos dados foi feita por meio de questionário, elaborado com o apoio do aplicativo *Google Forms*, cujo *link* foi enviado



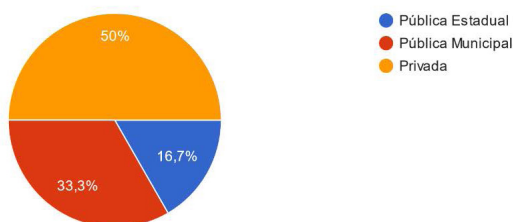
pelas redes sociais para diversos professores que lecionam na matéria de língua inglesa e solicitados que respondessem segundo suas experiências com o uso de tecnologias em sala de aula pós-pandemia. Ao final, participaram da pesquisa apenas seis professores de escolas municipais, estaduais e particulares.

As questões levaram em consideração os seguintes aspectos: a relação ao uso da tecnologia, recursos tecnológicos utilizados e o processo de ensino-aprendizagem, aconselha-se os colegas a utilizar tecnologia em sala de aula pelos resultados obtidos no processo ensino-aprendizagem, considera-se importante mudar a metodologia e utilizar mais vezes os recursos tecnológicos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para iniciar a análise dos resultados obtidos com a pesquisa, é sempre bom traçar o perfil dos participantes. Para isso, foi questionada em qual rede de ensino atua (Gráfico 1) e, como podemos perceber metade dos participantes, ou seja 50% (cinquenta por cento) atua da rede privada, com a outra metade atuando na rede pública, sendo que, desses, 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) estão na rede pública municipal e 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento), na rede pública estadual. Percebemos que, apesar de haver poucos participantes, há uma representatividade significativa.

Gráfico 1 – Rede de ensino em que atua.



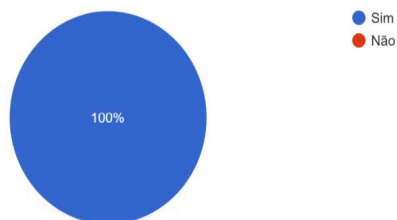
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Hoje, principalmente depois da pandemia, podemos afirmar que “as tecnologias digitais estão presentes em todos os segmentos da vida em sociedade”, inclusive no cotidiano escolar de professores, crianças e adolescentes em escolas de ensino fundamental. (BUEMO; PEDROSO, 2020).

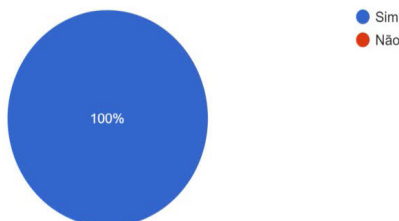
Ao questionarmos se os participantes usam tecnologias digitais em sala de aula (Gráfico 2) e se a escola possui essas tecnologias (Gráfico 3), percebemos que as respostas de todos os participantes foram afirmativas. Isso nos mostra que, realmente, a tecnologia revolucionou a forma como recebemos, enviamos e usamos informações todos os dias, e já é um processo irreversível, com novos métodos de ensino, e novas filosofias acerca da educação.

Gráfico 2 – Você usa a tecnologia em suas aulas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Gráfico 3 – A escola possui tecnologias (*notebooks e/ou tablets*) para uso.



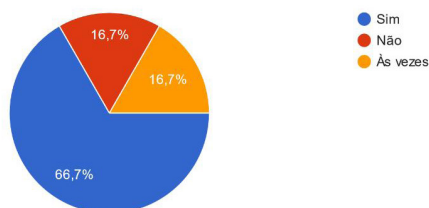
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

As inovações na sala de aula, provocadas com o uso das tecnologias na escola, também foram sentidas pelos alunos;



mesmo que para eles essa mudança tenha aproximado mais a escola da vida em sociedade. Na percepção dos professores, podemos perceber que ainda há alguma resistência dos alunos com o uso das tecnologias em sala de aula. Ao questionarmos sobre o interesse dos alunos em relação a esses novos métodos (Gráfico 4), percebemos que a maioria dos professores tem percebido esse interesse, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento), ao passo que 16,7 (dezesesseis vírgula sete por cento) têm percebido que às vezes ou não têm interesse.

Gráfico 4 – Nota interesse dos alunos com o uso da tecnologia em sala de aula.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao pedirmos a opinião dos professores participantes sobre o uso da tecnologia em sala de aula (Quadro 1), como já era esperado, as respostas foram positivas, demonstrando que há aceitação na assimilação das ferramentas tecnológicas como apoio na interação com os alunos em sala de aula, havendo destaques para os objetivos, o interesse do aluno, a economia de recursos naturais, o dinamismo das aulas e possibilidade de ampliação de conhecimento.

Na resposta do Participante 6, podemos observar a reflexão sobre a integração da tecnologia às atividades rotineiras da vida que, segundo a participante, ocorre “de maneira indissociável”, o que justifica o uso dessas tecnologias também na sala de aula.



Quadro 1 – Uso de tecnologias em sala de aula.

| PARTICIPANTE | OPINIÃO SOBRE O USO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA |
|--------------|--|
| 1 | Um ótimo método para instigar a manter o interesse dos alunos. |
| 2 | Usada de forma correta, torna-se um ótimo meio para atingir os objetivos programados. |
| 3 | A tecnologia é essencial , e um auxílio para o docente apresentar conteúdos, uma economia de papel, mas o que mais auxilia é a atenção do aluno, utilizar a internet é sempre interessante. |
| 4 | A tecnologia é uma excelente ferramenta para ser utilizada em sala de aula, pois através dela é possível realizar aulas mais dinâmicas e interativas. |
| 5 | Ela é mais uma ferramenta que podemos utilizar para deixar as aulas mais dinâmicas , também podem agilizar alguns processos. |
| 6 | Já se esperava que com a experiência tida na pandemia, o hibridismo fosse trazido para sala de aula. As tecnologias já fazem parte da nossa vida de maneira indissociável, se estamos formando cidadãos para o futuro elas devem se integrar a sala de aula também, desde que isso aconteça com intencionalidade, sempre buscando ampliar o leque de conhecimentos dos alunos e nunca como uma muleta de ensino |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando a pergunta feita teve foco no período pós-pandemia (Quadro 2), as respostas não foram diferentes e apenas ratificaram a aceitação desse novo processo por parte dos professores participantes desta pesquisa. Em suas respostas podemos destacar a percepção sobre o estudante que está mais habituado ao uso da tecnologia (1) e que se acostumou a pesquisar na internet em casa (3). Essa mudança de conduta dos alunos frente às tecnologias mostra que há uma transformação do aluno passivo para um aluno ativo, mais atuante e autor de seu conhecimento.

Quadro 2 – Ajuda de tecnologias depois da pandemia.

| PARTICIPANTE | COMO A TECNOLOGIA AJUDA NA EDUCAÇÃO APOS A PANDEMIA? |
|--------------|--|
| 1 | os estudantes estão muito mais habituados aos meios tecnológicos do que aos meios "tradicionais" como cadernos e o quadro branco. |



| | |
|---|---|
| 2 | Durante a pandemia o processo do uso de ambientes virtuais de aprendizagem e outras ferramentas foram essenciais pois sem elas não seria possível trabalhar. O uso dessas tecnologias proporcionou uma nova visão de como se ensinar. |
| 3 | Muita coisa mudou no pós-pandemia, então os alunos se acostumaram a pesquisar na internet em casa e muitos entenderam que é uma boa ferramenta de auxílio, e ter acesso a isso em sala ajuda muito, se o professor souber moderar a sala de aula, o celular do aluno vira uma ferramenta educacional. |
| 4 | Durante a pandemia tanto os professores quanto os alunos foram forçados a utilizar mais algumas ferramentas tecnológicas, e isso tem um lado positivo, pois com certeza todos continuaram utilizando os aplicativos e plataformas, fazendo com que as pessoas se tornem mais críticas e conectadas. |
| 5 | Ela ajuda para que pessoas em lugares distantes possam trabalhar junto, permitem que muitos tenham acesso a alguma informação ao mesmo tempo, diversifica as formas de realizar uma atividade. |
| 6 | O uso massivo de tecnologias no período pandêmico mudou o modelo de aulas que se conhecia, agora ao invés de uma aula expositiva, o professor pode e deve colocar o aluno como ator da busca por conhecimento sempre envolto em um processo de reflexão, adaptação e flexibilidade. A Tecnologia nesse novo contexto é um meio para tornar as aulas mais inclusivas, dinâmicas e conectadas, derrubado muitos muros antigos existentes nas escolas. Mas, assim como, em nossas vidas essas tecnologias são detalhes que nos auxiliam a exercer tarefas de maneira mais simples na sala de aula não pode ser diferente, os artificios tecnológicos são facilitadores, mas jamais protagonistas. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Outras respostas trouxeram reflexões sobre o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, observando a nova visão no ensino (2), a diversificação da forma de se fazer atividades (5). A formação de pessoas (entende-se aqui professores e alunos) mais críticos e conectados com o uso de plataformas e aplicativos (4) e a tecnologia como ferramenta para tornar as aulas mais inclusivas (6) também foram destacados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações na educação pareciam ser lentas, havia resistências e preconceitos acerca do uso da tecnologia na



sala de aula. A pandemia parece ter acelerado um processo de transformação na educação que vinha se arrastando desse o final do século XX. A evolução tecnológica em todos os segmentos da sociedade e, principalmente, na educação segue indispensável no período pós-pandemia.

Os estudantes atualmente são impulsionados pelas ferramentas digitais e pelo desejo de inovação, estão mais dedicados no modelo ativo, no qual eles podem ter mais autonomia, e podem construir um conhecimento educacional e transformador. E os docentes não podem ficar para trás, pois eles têm o papel de atuar como mediador entre o conhecimento e os alunos, para que sejam pessoas criativas, inovadoras, adaptáveis e flexíveis, a qualquer situação, com respeito e responsabilidade.

Com esta pesquisa, foi-nos possível perceber que as mudanças provocadas pelo isolamento social de 2020, a implantação das aulas remotas e a capacitação de professores ‘aos trancos e barrancos’, com sofrimento e revoltas, transformou a educação para sempre. Os professores não se veem mais dando aulas sem contar com o apoio tecnológico.

A tecnologia digital entrou na sala de aula de forma abrupta, e agora não vai mais sair. É preciso que os professores entendam que este é um caminho sem volta e que vai exigir capacitação, formação, estudo e investigação constantes. Eles precisam estar preparados. E, pelo que pudemos observar nesta pesquisa, eles com certeza estão.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS,2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em: 16 jul. 2022.



BRASIL, Congresso Nacional. **Medida Provisória n. 934**, de 2020. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 28 jun. 2022.

BUEMO, Eliani A. B.; PEDROSO, Rogério S. **MOODLE**: um bom parceiro da SEME de Brusque nas formações Continuidades e na aplicação da metodologia ativa sala de aula invertida. Artigo apresentado no 26º CIAED Virtual Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2020/anais/trabalhos/52097.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

BUEMO, Eliani A. Busnardo.; PEDROSO, Rogério Santos. **O MOODLE no ensino remoto do Ensino Fundamental da rede municipal de educação e Brusque-SC**. Artigo apresentado no 27º CIAED Virtual Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2022/anais/trabalhos/76587.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra. V. 1. 2000. Disponível em: <https://perguntasapo.files>.



wordpress.com/2011/02/castells_1999_parte1_cap1.pdf Acesso em: 04 mai. 2022.

CHAGAS, Jaqueline de V. **Covid 19**: do ensino remoto emergencial às desigualdades sociais no ensino público pela percepção das professoras. Pelotas: UFPEL, 2020. Disponível em: <http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000ce/0000ce9d.pdf> Acesso em: 16 jul. 2022.

CUNHA, P. A. A pandemia e os impactos irreversíveis na educação. **Rev. Educação**, São Paulo, ed. 268, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/> Acesso em: 04 mai. 2022.

ESTADÃO. **2020**: ano em que a pandemia da Covid-19 parou o mundo. Publicação em 23 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://summitsaude.estadao.com.br/desafios-no-brasil/2020-o-ano-em-que-a-pandemia-da-covid-19-parou-o-mundo/> Acesso em: 16 jul. 2022.

SOLTOSKI, R. C; SOUZA, M. P. A influência do uso das novas tecnologias na educação. *In*: EPCT - Encontro de Produção Científica e Tecnológica, VI, Maringá, **Anais[...]**, Campo Mourão-PR: Fecilcam, 2011. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_exatas/01-SOLTOSKI_SOUZA.pdf Acesso: 04 mai. 2022.

VIEIRA, Leticia e RICCI, Maike C.C. **Educação em tempo de pandemia**: Soluções emergenciais pelo mundo. OEMESC. Editorial de abril, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL____Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf Acesso em: 16 jul. 2022.



TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CONTEXTOS EDUCATIVOS COMO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS

CAPÍTULO

7

DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL CONTEXTS AS ENGLISH LEARNING ENABLER

IARACESKI, Alice¹⁹

CARMINATII, Danieli Nunes²⁰

VICENTINI, Mariana Aparecida²¹

RESUMO: O artigo tem por objetivo discutir usos de tecnologias digitais em contextos educativos como facilitadoras da aprendizagem em aulas de inglês. A principal problemática que orienta nossos diálogos se relaciona com o fato de que a aprendizagem não necessariamente precisa estar atrelada ao uso de Tecnologias Digitais na educação. Entretanto, sua disseminação não pode ser desconsiderada pelo contexto escolar que, inclusive, sofre imposições pelos documentos oficiais para promover usos de tecnologias em distintas práticas. A pesquisa é qualitativa, do tipo bibliográfica, e traz discussões teóricas em torno de usos de

¹⁹ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: alice.iaraceski@unifebe.edu.br

²⁰ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês - Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: danieli.carminatti@unifebe.edu.br

²¹ Professora do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, mestre em Educação (FURB), doutoranda em Educação (FURB). E-mail: mariana.vicentini@unifebe.edu.br



TD em práticas de letramentos escolares, de modo a propiciar construções de sentidos por parte dos estudantes. As discussões se orientam, inicialmente, a partir da tentativa de desconstrução do conceito de tecnologia voltado, simplesmente, à aplicação de conhecimento para manuseio de uma ferramenta e, em seguida, lançamos a proposta de elaboração de Recursos Educacionais Abertos para o ensino do inglês, por conta da interpretação de que o uso desses recursos parece possibilitar práticas com tecnologias que sejam mais significativas aos sujeitos envolvidos no percurso de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologias digitais; letramentos; inglês. recursos educacionais abertos.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, com base em uma concepção de linguagem como prática social, nos propomos a discutir usos de tecnologias digitais em contextos educativos como facilitadoras da aprendizagem em aulas de inglês. Nosso diálogo se ampara no fato de que a disseminação das Tecnologias Digitais (TD) vem transformando as relações entre as pessoas, além de suas necessidades, desejos, modos de agir, pensar e de aprender.

Um dos contextos ao qual as TD se estendem é a escola, onde, além dos recursos mais habituais, como a lousa, o caderno e os livros didáticos, de forma tímida ou mais evidente, tais artefatos digitais (BARTLETT, 2013) ganham destaque. Entretanto, a problemática que dá origem a nossas discussões é a de que o uso de TD em práticas de letramentos escolares geralmente é considerado sinônimo de inovação, de aprendizagem mais significativa ou, ainda, acredita-se que os estudantes se sentirão mais atraídos quando dado o uso de TD nas aulas.



Apesar de as afirmações do parágrafo anterior representarem um discurso, de certa forma, legitimado socialmente, nosso posicionamento se afilia a pesquisas (VICENTINI, 2019; DUARTE, 2017; LEFFA, 2012) que indicam que o uso de TD em práticas de letramentos nem sempre resultará em uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes. Para tais pesquisadores, a construção de sentidos em contextos educativos está mais atrelada ao tema ou ao tipo de atividade encaminhados durante as aulas, independentemente da presença das TD.

A proposta, ainda, se justifica no fato de que, principalmente após a pandemia da Covid-19 (Sars-Cov-2), o uso de TD na escola se mostrou – e continua se mostrando- quase como uma imposição. As Tecnologias Digitais (TD) demandam dos professores um posicionamento nas práticas educativas se colocando quase como exigências (documentos oficiais, mídias e imprensa);

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, cita as TD em três de suas competências gerais da Educação Básica (competências dois, quatro e cinco) e em todas as áreas do conhecimento: “[...] investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) [...]”, “utilizar diferentes linguagens: verbal [...] corporal, visual, sonora e digital [...]” e “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 9). Porém, para que esse uso se efetue de maneira positiva, também são necessários debates em torno de como esses artefatos serão inseridos nas práticas de letramentos escolares.

A partir dessas explanações e com vistas a responder ao objetivo proposto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica (BOGDAN;



BIKLEN, 1994), em que discutimos dados teóricos, advindos de estudos voltados ao ensino de linguagens, mais especificamente do inglês, em contextos educativos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

No início do *cyberespaço*, as pessoas que utilizavam sites e páginas *on-line* não tinham a opção de interagir com os demais usuários, a troca de conhecimento era escassa, dificultando a aprendizagem de uma língua estrangeira. O inglês, língua já institucionalizada nos documentos oficiais que orientam percursos educativos no Brasil, passa a receber mais visibilidade por meio da disseminação das TD, por meio da possibilidade de acesso, por parte de diferentes sujeitos, a distintos conteúdos, como filmes, músicas, jogos e aplicativos.

Além disso, as TD passaram a promover mais autonomia na aprendizagem do idioma, característica que vem se mostrando mais evidente na educação moderna. Os usos de TD em sala de aula podem promover transformações significativas nas práticas, tornando-as mais inclusivas aos estudantes.

Tal discussão vai ao encontro do que postula Lévy (1999, p. 12), em relação aos usos de TD pelos estudantes, pois, para o autor, “a função principal do ensino já não pode ser difundir conhecimentos, mas antes colocar desafios para aprender a pensar”. Nesse sentido, o uso de TD de forma significativa em práticas letradas pode possibilitar mais engajamento, motivação, criticidade e sensação de pertencimento de suas trajetórias de aprendizagem.

Diante das TD que já estão presentes na sociedade, no dia a dia das pessoas, inclusive dos estudantes, nos videogames, nos caixas eletrônicos, nos aparelhos de telefones, nas casas de crianças e adolescentes, diante das rápidas transformações



que ocorrem em todos os campos da vida humana, seria uma contradição a escola não preparar o indivíduo para esta sociedade que se avizinha e que nos lembra que a educação não pode mais continuar a par dos processos sociais (COLOGNESE, 2008).

Segundo Fróes (1998, p. 1), a tecnologia sempre afetou o homem:

[...] das primeiras ferramentas, por vezes consideradas como extensões do corpo, à máquina a vapor, que mudou hábitos e instituições, ao computador que trouxe novas e profundas mudanças sociais e culturais, a tecnologia nos ajuda, nos completa, nos amplia... facilitando nossas ações, nos transportando, ou mesmo nos substituindo em determinadas tarefas, os recursos tecnológicos ora nos fascinam, ora nos assustam.

Ainda, as TD na educação podem transformar a sociedade, ampliando as possibilidades de acesso dos grupos excluídos, além de desenvolver cidadãos mais críticos, sociais e independentes (COLOGNESE, 2008).

As vantagens da utilização dessa tecnologia são extensas. Como afirma Reagin (2004), na medida em que as ideias e pensamentos dos alunos são publicados; o feedback por parte do professor pode ser imediato; dão ao aluno confiança e orgulho ao possibilitarem a publicação, edição ou o apagar dos seus trabalhos que, ao serem inseridos por ordem cronológica, permitem também verificar a evolução no domínio da língua inglesa; contribuem para a preparação do estudante para futuras oportunidades educativas e profissionais e permitem uma instrução individualizada em turmas com vários níveis de Inglês ao possibilitarem a diferenciação de atividades e conteúdo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo, com discussões qualitativas (FLICK, 2009), apresenta discussões em torno de dados teóricos, coletados a



partir de uma pesquisa bibliográfica e analisados sob um enfoque sociocultural dos letramentos, que concebe a linguagem e as práticas em que essa se insere como ideológica, situada sócio-historicamente e perpassada por relações de poder.

Cabe destacar que a mudança social acelerada, proporcionada pelas TD, e a diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores da área de linguagens enfrentem novos contextos e perspectivas. Tratam-se de situações novas, que demandam metodologias que possibilitem o uso de estratégias mais indutivas de pesquisa. Nesse sentido, em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários conceitos sensibilizantes para a abordagem dos contextos sociais em estudo, onde conhecimento e prática são estudados enquanto conhecimentos e práticas locais (FLICK, 2009).

Além disso, Erickson (2001) cita que, neste tipo de análise, é importante nos libertarmos de pressupostos para podermos nos concentrar em particularidades que deixam escapar sutilezas, pequenos gestos, interações, usos da linguagem e das TD que podem ser reveladores daquilo que está acontecendo na sala de aula, das ações dos participantes em práticas de letramentos.

Na seção seguinte, portanto, voltamos nossas discussões a modos como TD podem ser utilizadas de forma significativa em percursos de aprendizagem de inglês, a partir de pesquisas desenvolvidas sobre o tema.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A importância de problematizar questões referentes às Tecnologias Digitais (TD) reside no fato de elas serem peça-chave nos contextos educativos, na atualidade. Ainda, conforme mencionado na seção introdutória, elas se apresentam quase



como uma imposição, principalmente por conta dos documentos oficiais e após a pandemia da Covid-19.

Além disso, destacamos que, apesar de muitas instituições disporem de TD, sabe-se que esse não é um cenário comumente evidenciado em nosso contexto educacional (VICENTINI, 2019). Por fim, em nossa trajetória como estudantes e professoras de inglês, percebemos que os assuntos ligados às TD se referem, em grande parte, a questões técnicas, como, por exemplo, habilidades de sujeitos na forma de lidar com equipamentos tecnológicos.

Com base nessa problemática, iniciamos nossas reflexões acerca das TD como facilitadoras da aprendizagem, nos posicionando no sentido de que precisamos fomentar, conforme Moura (2008), o deslocamento do conceito de tecnologia relacionado somente às formas de aplicação de conhecimentos técnicos no manuseio de um equipamento, voltando-a para o conceito de tecnologia como possibilidade de construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos (VICENTINI, 2019).

Pensando os usos das TD pela perspectiva sociocultural dos letramentos, podemos inferir que elas assumem um papel relevante na produção, distribuição, troca, refinamento e negociação de significados socialmente relevantes, codificados na forma de textos escritos ou de outra natureza. Este enfoque sobre as Tecnologias Digitais permite, conforme Buzato (2009), um novo posicionamento em relação aos processos de inovação aberta, colaborativa, ascendente e em rede (BUZATO, 2009) que tais artefatos proporcionam.

Há de se problematizar, porém, que esse realinhamento, envolvendo agora as TD também podem indicar a promulgação do poder e da reprodução do privilégio social (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014). Entende-se que a inserção de sujeitos em práticas



de letramentos passa pela participação desses sujeitos em eventos de letramentos específicos, orientados para finalidades específicas, vinculados ao contexto.

Por isso mesmo, a tentativa de direcionar essa inserção para determinados conjuntos de finalidades, passa pela institucionalização de certos letramentos, por meio de agências de letramento específicas - neste caso, a escola. Essas agências tornam-se, então, instâncias de definição do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015) criando espaços de resistência de onde emergem letramentos ditos marginais, como os de pichadores, *hackers*, *gamers*, *rappers*, praticantes do *internetês* e tantos outros grupos que fazem da escrita por meio das TD um instrumento de contestação e expressão de subjetividades e estilos de vida ditos alternativos (BUZATO, 2014).

As agências oficiais tentam, periodicamente, trazer para seu próprio portfólio os letramentos com TD, sejam eles dominantes ou marginais, tornando-os, em alguma medida, domesticados e voltados para o aumento da produtividade e competitividade (BUZATO, 2014). Entretanto, para que as TD possam, de fato, promover o desenvolvimento social, de modo democrático, é necessário que as pessoas sejam, além de somente equipadas com TD, incluídas digitalmente.

Buzato (2009) afirma que, para que isso ocorra, inicialmente são necessárias duas condições: “o acesso à infraestrutura técnica mínima e um grau mínimo de capacitação da população para seu uso” (BUZATO, 2009, p. 2). Sendo a escola um dos principais meios de acesso dos estudantes às TD, logo, é pertinente que também forme cidadãos para interagir numa sociedade de convergência de mídias (BUZATO, 2009; ROJO, 2013). Questões de acesso digital não são evidentes quando a disponibilidade das TD parece tão difundida em lugares públicos de passagem, como



rodoviárias, aeroportos, em *lan houses* e nas escolas, e quando parece que todos podem contar com computadores cada dia mais baratos e celulares tecnologicamente sofisticados.

Todavia, estudos recentes, como os de Vianna *et al.* (2016), mostram a importância das estratégias de apropriação dos indivíduos que pretendem usufruir das vantagens dos letramentos com TD. O percurso de apropriação de uma TD depende das estratégias forjadas pelos próprios sujeitos para fazer uso do material. Assim, reitera-se a importância do papel da escola nesse cenário como uma instituição que abarca múltiplos letramentos e como um lugar para onde estudantes trazem consigo diferentes experiências de vida, de modo que eles acabam aprendendo e refletindo de maneiras diferentes.

Ao observar os currículos oficiais para o ensino, em diversos estados e municípios brasileiros, Kleiman (2014, p. 82) percebeu que:

[...] materiais como novelas gráficas, livros ilustrados, jornais e revistas populares são tolerados, mas não aparecem como objetos de estudo e análise. Os significados sociais de diferentes formas verbais e não verbais, que geralmente são específicos de uma cultura - palavras, letras, cor, tipos de fontes, layouts, desenhos - e os modos em que são intencionalmente combinados para ressoar e construir outros significados por artistas gráficos, publicitários, desenhistas, cartunistas não são levados em conta na interpretação do texto multimodal e de seus variados suportes, apesar de a imagem estar ocupando, suplantando, até, a palavra escrita em muitas situações comunicativas de diversas instituições letradas.

Quando falamos de letramentos no mundo contemporâneo, imediatamente somos remetidos a uma perspectiva de práticas de letramentos com TD. Porém, de acordo com Kleiman (2014), numa sociedade como a brasileira, simultaneamente avançada tecnologicamente e com uma enorme população mal escolarizada, a questão do letramento com TD quase não se pode dissociar da



questão do letramento impresso, e do analfabetismo de grandes grupos brasileiros. Devido à Internet, sujeitos na frente de seus computadores, podem estar também do outro lado do mundo. Kleiman (2014, p. 75) destaca que:

[...] essa mobilidade e o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação, por essa espécie de paraíso cibernético, certamente conferiria certa onipotência ao sujeito. Essas recomposições identitárias, baseadas no acesso à informação, no entanto, não são universais, nem rompem com as barreiras que algumas instituições, como a escola, construíram ao longo dos anos para salvaguardar modalidades de acesso ao conhecimento consagradas pela tradição. A ruptura fica ainda mais difícil quando o próprio acesso digital está em questão.

Nosso objetivo, a partir das contextualizações feitas até o momento em torno das TD em práticas de letramentos escolares ou de seu distanciamento da esfera escolar é de sugerir o uso de Recursos Educacionais Abertos (REA) como uma oportunidade de superar as abordagens tradicionais presentes no contexto escolar, para o ensino de inglês, enfatizando seus usos como forma de abarcar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em sociedade.

Suas quatro principais características, Reutilizar, Revisar, Remixar e Redistribuir, somadas às condições de autoria do professor, podem permitir aos estudantes uma relação mais próxima com suas experiências prévias e com o contexto com o qual se relacionam, resultando na possibilidade de inserção desses sujeitos em práticas de letramentos com TD (ou sem elas, a depender do contexto), mais significativas (DUARTE, 2017; VICENTINI, 2019).

Os REA são definidos por Duarte (2017, p. 61) como “materiais de ensino e aprendizagem disponíveis na Internet para o acesso



de todos, sem custos financeiros”. Além disso, a declaração da Unesco sobre REA (2012, p. 1) os define como:

[...] materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra.

Ademais, é válido destacar que o desenvolvimento desses recursos implica, sobretudo, “intencionalidade educacional tanto para a construção de conhecimento quanto para os objetivos de aprendizagem, as tecnologias utilizadas e as possibilidades de reutilização” (DUARTE, 2017, p. 62) e, nesse sentido as TD tornam-se essenciais para esse tipo de aprendizagem colaborativa, enfatizando a importância na mudança da relação entre professor, aluno e saber, que passará a ser horizontal e conjunta (DUARTE, 2017; VICENTINI, 2019).

De acordo com Leffa, Costa e Beviláquia (2017), uma outra contribuição dos REA para a educação vai além da liberação gratuita de conteúdos produzidos nos grandes centros, que seriam adotados ou adaptados por outras regiões. Os REA representam uma possibilidade de professores serem autores dos próprios materiais de ensino, extrapolando recursos didáticos disponibilizados pelo governo e atendendo a demandas específicas de cada contexto. Em outras palavras, os REA podem facilitar a aprendizagem do inglês, por poderem ser facilmente compartilhados e adaptados a diferentes contextos e níveis de ensino.

Em um de seus estudos sobre os usos de REA, os autores (2017) se amparam em Pretto (2012) para enfatizar que uma



das grandes vantagens que os REA podem apresentar à educação é o trabalho colaborativo por meio do intercâmbio de práticas pedagógicas, pois, por meio deles, professores e, conseqüentemente, estudantes de diferentes contextos, poderão trabalhar em rede, desenvolvendo, adaptando e compartilhando materiais, ideias e experiências. Considerando os usos de REA voltado para o ensino do inglês, Leffa, Costa e Beviláquia (2017, p. 191-192) pontuam como características relevantes:

[...] a) o trabalho orientado à compreensão e à produção de gêneros do discurso (o professor de língua estrangeira pode criar a necessidade de uso da língua sem que o aluno necessariamente precise viajar, por meio, por exemplo, de um REA cuja tarefa seja a produção de uma carta do leitor para um jornal estrangeiro); b) a possibilidade, em algumas ferramentas de autoria do professor de produzir um REA com um feedback altamente contextualizado, ou seja, que não somente diz se o aluno está certo ou errado, mas orienta em que aspectos precisa melhorar ou, através de dicas oferecidas de maneira progressiva, incita-o a pensar sobre sua resposta; c) a extrapolação da sala de aula (o aluno não fica restrito à sala de aula, uma vez que o tempo de duração e a periodicidade das aulas de línguas estrangeiras no Brasil não costumam ser suficientes para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória) [...].

Além disso, de acordo com o autor, os autores dos REA devem optar por ferramentas condizentes com o nível de abertura desejado, que podem ser quatro, conhecidos como os quatro Rs de um REA, listados anteriormente e descritos agora:

a) reutilizar: É o nível mais elementar de abertura. Permite aos usuários a reutilização total ou parcial do trabalho em diferentes contextos. Seria o caso hipotético da reprodução de uma entrevista, ou de parte dela, em uma atividade de compreensão oral realizada em aula;

b) revisar: É o nível de abertura que garante pequenas adaptações no trabalho, tais como a reformulação da instrução



de uma atividade, a tradução de algum fragmento, a alteração do tamanho, cor ou estilo da fonte, entre outros;

c) remixar: É o nível de abertura que permite a combinação de diferentes trabalhos, contanto que estejam licenciados para isso. Tal abertura garante que um professor possa, por exemplo, integrar uma atividade que desenvolveu a atividades desenvolvidas por outros professores;

d) redistribuir: É o nível de abertura relacionado não só ao uso de um trabalho, mas também ao compartilhamento dele com terceiros. Seria o caso de um professor que envia aos estudantes um arquivo com questões de seleções públicas de anos anteriores.

Por fim, destacamos, de acordo com Pretto (2012), que a dinâmica dessas produções dependerá do protagonismo de professores e estudantes, para construir novas possibilidades para o sistema educacional, articulando os saberes emergentes das populações locais com o conhecimento já estabelecido pela ciência e pelas culturas, por vezes já parte do escopo escolar. É relevante, de acordo com o Pretto (2012) que, para essas dinâmicas, sejam formuladas políticas públicas de formação de professores para o uso de TD em outras perspectivas, que não seja apenas a de usuários de conteúdos produzidos e distribuídos pelas redes de informação e comunicação. A proposta é de que o professor seja um autor que produza a partir do já produzido, disponibilizando tudo imediatamente em rede e possibilitando que outras pessoas, em diferentes lugares e em outros tempos, possam fazer uso dessas produções, atendendo, assim, as particularidades de cada grupo ou contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve por objetivo discutir usos de tecnologias digitais em contextos educativos como facilitadoras da aprendizagem



em aulas de inglês. O desenvolvimento da pesquisa nos permitiu refletir acerca da necessidade de usos significativos das TD em contexto escolar para o ensino de inglês. Em nossa percepção, as TD já estão incorporadas de forma bastante abrangente na vida de estudantes e professores. Por esse motivo, não é possível que a escola resista a práticas com uso de TD. Entretanto, a mera incorporação das TD às práticas de letramentos, por si só, não é sinônimo de aprendizagem.

Conforme destacamos durante as seções do artigo, nos posicionamos no sentido de que as práticas com TD precisam promover a inclusão dos estudantes às práticas escolares, além de fomentar o desenvolvimento da criticidade, criatividade e da autonomia desses sujeitos. Além disso, por meio de discussões acerca do uso de Recursos Educacionais Abertos, procuramos evidenciar o fato de que as atividades desenvolvidas na escola podem ser negociadas entre professores e estudantes, com vistas a incorporar aos conhecimentos curriculares, outros que os estudantes já possuem. A partir desses Recursos abertos, possibilitados por meio da disseminação das TD, pode-se promover práticas transformadoras ao ensino de inglês, com ou sem o uso de tais tecnologias.

REFERÊNCIAS

BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/scripta/article/view/8742> Acesso em: 8 set. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994, p. 85-88.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2019. p. 472. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

BUZATO, M. E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.17, n.1, 2014. p. 25-60.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Delta**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502009000100001&lng=en &nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2022.

COLOGNESE, R. M.; RODRIGUES, W. Tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/317-4.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem do inglês**: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2017. 165 p.

ERICKSON, F. Prefácio. *In: Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 09-17.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: Por que e como fazê-la. FLICK, U. *In: Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 95-108.

FRÓES, J. R. M. Educação e Informática: A relação Homem/Máquina e a questão da cognição. Brasília, março de 1999.



Disponível em: http://.proinfo.gov.br/didatica/testosie/prf_txtie4.shtm. Acesso em: 10 abr. 2022.

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *In: Research in Learning Technology*. v. 21, 2014. p. 1-13.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, n. 9, p. 72-91, 2014.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. C.; BEVILÁQUIA, A. F. Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 113-136, 2017.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *In: Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PRETTO, N.L. Professores-autores em rede IN: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N.L.(org.). *In: Recursos Educacionais Abertos*: práticas colaborativas e políticas públicas. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

REAGIN, M. (2004). Theoretical and Practical Applications of Emergent Technology in ELT Classrooms; How the 'Blog' Can



Change English Language Teaching. [Online]; disponível em <http://earth.prohosting.com/wjreagin/eltblogs.htm> Acesso em: 10 abr. 2022.

ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. In: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies**: case studies towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

UNESCO – OECD. **Policy guidelines for mobile learning**. (2011) France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learningresources/unescobilelearningseries/>. Acesso em: 23 maio 2022.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification. VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. **Como reinventar empresas a partir de jogos**. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013. p. 86-112. E-book.

VICENTINI, M. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais**: gamificação em um clube de inglês no ensino médio. 2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2019. 175 f.







PARTE
2

PARTE II – MÉTODOS DE ENSINO

Métodos de ensino, segundo Libâneo (2006), são ações planejadas pelo professor para atingir objetivos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, ao observar e refletir sobre os desafios e dificuldades do ensino de inglês, a aprendizagem e a percepção dos estudantes, as consequências da pandemia no processo e a educação bilíngue, estaremos pensando e repensando os modelos de educação, ou seja, estaremos falando de MÉTODOS DE ENSINO.

REFERÊNCIA:

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2006.
Disponível em: https://www.professorrenato.com/attachments/article/161/Didatica%20Jose-carlos-libaneo_obra.pdf Acesso em 10 jul. 2022.





DIFICULDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA: LEVANTAMENTO EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE BRUSQUE (SC)

CAPÍTULO

8

*DIFFICULTIES IN ENGLISH TEACHING IN THE CLASSROOM:
A STUDY IN-STATE PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF
BRUSQUE (SC)*

CAROLINO, Suzan Milena ²²

DUTRA, Daiana Helena ²³

MORESCO, Suy Mey Schumacher ²⁴

RESUMO: O objetivo desta pesquisa é identificar as dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa nos 6º anos, também identificar se existem dificuldades de convivência entre aluno e professor, professor e aluno, professor e metodologia, metodologia e professor, e professor e escola. Para tanto, foi desenvolvido por meio de uma pesquisa exploratória quantitativa e qualitativa, porém, predominantemente qualitativa, dentro da disciplina de Pesquisa em Educação presente no curso de graduação de Letras-Ingês no Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE em Brusque, SC. Os

²² Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE, turma: LI06/2022.1. E-mail: suzancarolino@unifebe.edu.br

²³ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE, turma: LI06/2022.1. E-mail: daiana.dutra@unifebe.edu.br

²⁴ Professora do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEBE. Mestre em Educação (FURB). E-mail: suy.moresco@unifebe.edu.br



dados foram coletados por meio de um questionário que aborda questões abertas e fechadas relevantes sobre as dificuldades no ensino da língua e sobre as relações entre professores, alunos, administração da escola e metodologias. O questionário foi criado de forma *on-line*, na ferramenta *Google Forms*, e foi enviado para cinco docentes de língua inglesa. Para os professores, as maiores dificuldades dizem respeito a interesse, comportamento, retomada de conteúdo pós-pandemia e uso das tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: ensino; língua; dificuldades.

1 INTRODUÇÃO

Para a maioria dos alunos das escolas públicas estaduais de Brusque, é no 6º ano que inicia seu primeiro contato com a língua inglesa, um idioma totalmente diferente do que os estudantes estão acostumados a ouvir e a falar. Isso pode causar uma animação, pois estarão em contato com um novo idioma, uma nova cultura, ou um choque, levando os alunos a uma retração ou negação em relação ao estudo da língua inglesa.

Ao estudar o novo idioma, é comum que os alunos busquem a tradução, os significados das palavras, porém, essa busca de significados requer muito mais do que somente uma tradução de palavras, requer um contato maior com as pessoas que falam o idioma estranho, requer uma convivência para se entender a organização das palavras nas frases, para entender a melhor forma de expressar o que se sente, pois, como defende Bakhtin (2003, p.265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”.

Dessa forma, trabalhar a língua inglesa na sala de aula é dar oportunidade para os alunos entrarem em contato com diversas culturas e de se tornar pessoas mais conscientes e abertas,



com um horizonte cultural ampliado, prontos para enfrentar um mundo globalizado, é, por meio da língua estrangeira, tornar-se um cidadão global e mais crítico da realidade que o cerca. Mas, apesar de a importância desse idioma para a formação do estudante, nem sempre é fácil o trabalho em sala de aula, principalmente no início.

A escolha do tema foi feita a partir de uma inquietação, uma curiosidade que levantou um questionamento: Como é a relação entre aluno e professor nas aulas e quais são as dificuldades no ensino da Língua Inglesa? Para responder a essa pergunta o objetivo da pesquisa é identificar as dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa nos 6º anos, também identificar se existem dificuldades de convivência entre aluno e professor, professor e aluno, professor e metodologia, metodologia e professor, e professor e escola.

Para melhor entendimento, além desta Introdução, na seção 2 apresenta-se o referencial teórico o qual fundamenta esta pesquisa, na sequência, traçam-se os procedimentos metodológicos, e na seção quatro trazemos os resultados e discussões e finalmente na seção cinco apresentamos as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A língua inglesa é um componente curricular obrigatório presente na grade da educação básica no Brasil desde 1996, com a reconstrução da LDB (nº 9.394), a partir da qual ficou estabelecido o ensino de Língua Estrangeira a partir da 5 série, atual 6º Ano:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.1).



O ensino de Língua Inglesa (L.I.) é de suma importância, principalmente por se tratar de uma língua franca presente na maioria dos países do mundo. Ainda, “aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (BRASIL, 2018, p. 241). Isso significa que a aprendizagem desse idioma vai além do que somente entender palavras, frases, ler um texto, mas sim torna o aluno mais consciente das realidades que o cerca, deixa-o mais crítico e abre um novo mundo de possibilidades culturais, sociais e até profissionais.

Em outro momento da educação, tinha-se uma visão de que o ensino de L.I. poderia prejudicar o aluno, porém, com o passar dos anos e após análises acerca do ensino da língua foi identificado que só tem a acrescentar na vida do educando, visto que quanto antes esse indivíduo tiver acesso a essa segunda língua, mais chances de ele se interessar por ela e adquirir fluência.

[...] acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Porém, segundo o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da língua materna. (CASTRO, 1996 *apud* LIMA, 2010, p. 199).

Porém, ensinar uma segunda língua nas escolas públicas brasileiras é bastante desafiador devido a fatores, tais como: falta de material didático adequado, escassez de professores habilitados, carga horária insuficiente da disciplina, salas superlotadas, além de o desinteresse da maioria dos alunos em relação à disciplina. Esse último, no entanto, acaba comprometendo todos os outros, pois se o aluno não estiver interessado, não adianta ter o melhor material, muitas aulas na semana nem poucas pessoas na turma.



Eis, então, o maior desafio do professor de língua inglesa: despertar o interesse dos alunos, principalmente quando chegam à sala dizendo que inglês é difícil, que não entendem nada ou que não veem utilidade na aprendizagem desse idioma. Para que surja o interesse e a valorização da língua estrangeira, é necessário que os estudantes a vejam como parte real de suas próprias vidas e realidades. Entretanto, de acordo com o que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nas considerações preliminares, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Além desses desafios, o documento também destaca que se deve considerar a realidade das escolas e

[...] as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 21).

A comparação entre as instituições e a forma de ensino de inglês, também pode ser apontada como um desafio. Segundo Oliveira (2002, *apud* COELHO, 2005), os professores de instituições privadas valorizam o ensino de inglês, enquanto “denigrem o ensino nas escolas públicas e a imagem de seus professores.” A justificativa dessa valorização é que

[...] o curso de inglês tem uma estrutura melhor; proporciona maior envolvimento dos pais e alunos; os alunos realmente estudam e são mais preocupados. Por sua vez, na escola pública, não se encontra uma estrutura adequada para se ensinar inglês, pois não há recursos tecnológicos e materiais didáticos; os pais não se envolvem com o ensino dos filhos; e, os alunos não estudam porque sabem que inglês “não tem força” para reprová-los. Sendo assim acaba manchando a imagem da escola pública, e concluindo



que o inglês ali não funciona. (OLIVEIRA, 2002, *apud* COELHO, 2005, p. 29)

Existem alguns fatores que são muito importantes para um profissional qualificado na área de Língua Inglesa. Primeiramente, ser formado na área em que atua, ainda, que esteja familiarizado com os avanços das tecnologias que auxiliam o ensino-aprendizagem e com metodologias inovadoras, promovendo aulas menos monótonas e integrando-as com a realidade das escolas. E, segundo Medeiros (2019), os professores de línguas devem “ser proficientes em aprendizagem de línguas mediada pelo computador para se manterem ativos e hábeis para a solução de problemas”. Afinal,

[...] a capacidade do professor está intimamente ligada à sua capacidade de buscar e vivenciar um aperfeiçoamento profissional contínuo e à sua postura crítica diante das políticas públicas dos órgãos educacionais. (BRAGA 2012, *apud* MEDEIROS, 2019, p.57)

Ainda, cabe ao professor entender a sala de aula como um local de produção de linguagem e de conhecimento, com um contexto próprio, com suas relações sociais que se transformam e se integram à sociedade. Nesse sentido, é interessante o professor buscar conhecer a realidade que o rodeia e, a partir dos dados que coletar, planejar o processo de aprendizagem de modo que esse se apresente como parte da realidade dos estudantes. (BRAGA 2012).

Nunan (2001), ao propor a aula de inglês baseada em atividades comunicativas, ou seja, em atividades de língua que sejam significativas, produzindo compreensão e interação com o foco no significado mais que na forma. Tal proposta vai ao encontro dos Estudos dos Letramentos, também trazido como base teórica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendido como “um conjunto de práticas sociais, que envolvem



o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto.” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Ou seja, usar o texto para interação em sociedade, para desenvolvimento de atividades significativas. Assim como na proposta de Nunan (2001), que entende que são necessários componentes para a realização das atividades (objetivos, input, ações, papel do professor e do aluno e avaliação), os Letramentos são compostos pelas práticas (situações não visíveis que incluem valores, sentidos) e pelos eventos (situações visíveis de interação entre os interlocutores em que o texto é a parte central para a produção de sentido) os quais, por sua vez, possuem quatro elementos: os participantes, o ambiente, os artefatos e as atividades. Os participantes de um evento de letramento são todas as pessoas envolvidas no evento e que, de uma forma ou de outra, interagem com os textos. O ambiente é onde se realiza o evento de letramento, e pode ser em um único ambiente ou em diferentes ambientes.

Os participantes, em um ou mais ambientes, realizam atividades, ou seja, ações, utilizando-se de materiais, ou seja, os artefatos, os quais podem ser além dos textos, objetos, imagens, roupas etc. De acordo com Kleiman (2010, p. 380), “uma perspectiva escolar de letramento tem por foco atividades vinculadas a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente.” Assim, o professor, ao preparar sua aula de língua inglesa, precisa levar em conta que artefatos utilizar, como textos que são usados, que circulam em sociedade, desenvolver atividades que levem à compreensão da língua e sejam significativas a fim de “possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa”. (BRASIL, 2018, p.241). Por outro lado, sabe-se que a teoria das propostas



previstas nem sempre ocorrem na prática como planejado. Muitas vezes, não se tem em mãos os recursos necessários para aulas mais dinâmicas ou mais contextualizadas. Pesquisas revelam que o ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas está limitado, o inglês fica somente no básico, desenvolvendo frases curtas e palavras descontextualizadas, treinadas em exercícios escritos passados no quadro, em folhas impressas, pois não há um livro a seguir, ou, até mesmo, presentes no material didático.

A aula de língua estrangeira – Língua Inglesa – não pode se basear somente em estruturas gramaticais já prontas para que o estudante as repita e as decore para ir bem na prova. Uma comunicação real não se faz com estruturas decoradas, pois cada situação de produção de língua é diferente, tem um contexto diferente, envolve interlocutores diferentes, há objetivos diferentes. (BRASIL, 1998).

Por isso, o planejamento das aulas é de crucial importância. Saber aonde se quer chegar, o que quer alcançar é o primeiro passo para o professor pensar as atividades que vai desenvolver em sala e/ou fora dela e os recursos de que vai precisar, vendo se é possível conseguir na escola ou se é preciso adaptar algo. Ainda, o professor também considera os participantes que estarão envolvidos e qual o papel de cada um, como, por exemplo, se o professor será um motivador para encorajar os alunos em suas tarefas, o instrutor, explicando como a tarefa deve ser conduzida ou um mediador das ações. A partir do momento que o professor conhece sua realidade e desenvolve um planejamento com sequência lógica e objetivos claros, o aluno não se sentirá perdido, pois verá um sentido em cada momento da aula, o aprendizado rende mais, ajudando a superar as dificuldades do dia a dia da profissão de professor de Língua Inglesa.



3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A elaboração deste trabalho foi realizada durante as aulas da disciplina de Pesquisa em Educação, presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras - Inglês do Centro Universitário de Brusque - UNIFEBE, localizada na cidade de Brusque, SC. A pesquisa foi classificada como exploratória, visando investigar quais são as dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa e como é a relação entre as partes envolvidas neste processo, tais como: docentes, discentes, escola, metodologias. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2010, p. 27), “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Dessa forma, a pesquisa foi realizada com docentes de L.I. que lecionam em escolas públicas estaduais na cidade de Brusque, SC nas turmas de 6º ano.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um questionário elaborado no *Google Forms* e enviado para cinco docentes via *WhatsApp*. Todos os docentes envolvidos realizaram a pesquisa dentro do prazo combinado, que foi de uma semana (7 dias). É importante ressaltar que a identidade dos docentes não será revelada durante todo o processo, sendo assim, acordado com eles, que aceitaram tais condições para a participação. Desse modo, os docentes serão classificados por números de 1 a 5 de acordo com a ordem da devolutiva do questionário.

O questionário continha dez perguntas abertas e fechadas (4 abertas e 6 fechadas) relevantes acerca do tema selecionado. Após o retorno das respostas dos docentes, foi realizada uma análise qualitativa dos resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; FREITAS, 2002).



4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados de uma pesquisa feita com professores de turmas dos 6º anos nas escolas públicas estaduais de Brusque (SC) para conhecer as dificuldades do ensino da Língua Inglesa. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário e entregue para cinco docentes da rede estadual de ensino.

Para melhor compreensão dos dados recebidos, as respostas coletadas foram separadas e avaliadas uma a uma. Apresentam-se a seguir, as perguntas e as suas respectivas análises.

Quadro 1- Dificuldade nas aulas.

| PARTICIPANTE | EM SUA OPINIÃO, QUAL É A MAIOR DIFICULDADE QUE VOCÊ TEM ENFRENTADO EM SUAS AULAS? |
|--------------|--|
| Part. 1 | O comportamento dos alunos. |
| Part. 2 | O regresso dos alunos após a pandemia. |
| Part. 3 | Pós-pandemia houve um regresso muito grande na aprendizagem, desse modo não é possível aplicar os conteúdos próprios para cada ano letivo. |
| Part. 4 | Acompanhar o avanço das tecnologias e utilizá-las nas aulas de língua inglesa. |
| Part. 5 | O desinteresse da maioria dos alunos. |

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A sala de aula é um local de interações, mas ela tem um ambiente próprio, com características específicas desse local, com seus gêneros e relações exclusivas. É na escola e na sala de aula onde acontece o processo formal de aprendizagem e, uma das preocupações em sala de aula é justamente a transmissão e apropriação do conhecimento, o desenvolvimento dos “saberes sobre a língua e determinados modos de ler, escrever, falar e ouvir.” (BUNZEN, 2010. p. 108). Nas respostas acima, percebe-se essa preocupação por parte de alguns professores, ao destacar a defasagem de conhecimento dos alunos pós-



pandemia, *“não sendo possível aplicar os conteúdos próprios para cada ano letivo”*.

Ainda, essa apreensão se junta ao fato de que muito se é cobrado do professor para que ele ensine os alunos, avalie, dê conta de todo o conteúdo, esteja atualizado, faça aulas diferentes, chame sempre a atenção dos alunos. Todas essas exigências criam muita tensão para o professor e, caso ele não tenha um apoio da escola e até dos pais, seu trabalho acaba em risco.

Outro ponto a ser discutido é que nem todo o conhecimento é adquirido durante o tempo de formação do professor, até porque o conhecimento está sempre em desenvolvimento, em produção. Um dos professores comenta que sua dificuldade está em *“acompanhar o avanço das tecnologias e utilizá-las nas aulas de língua inglesa.”* Por isso, é necessário que o professor dedique um pouco do seu tempo para continuar estudando e também procure se atualizar e participar de formações continuadas ou contínuas pós-formação a fim de entender as mudanças que ocorrem na educação e aplicar diferentes metodologias em suas aulas. Essa situação ajuda, inclusive, a criar aulas diferentes, mais dinâmicas que podem ajudar a driblar o desinteresse dos alunos.

O desinteresse dos estudantes por algo pode também desencadear um mau comportamento. Nesse sentido, quanto mais o professor tiver sua aula bem planejada, com atividades significativas, mais os alunos entenderão a razão para fazerem uma atividade. Aqui reforça-se a ideia dos letramentos nas práticas escolares, pois *“é por meio de práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos.”* (DIONÍSIO, 2007, p. 214).



Quadro 1- Dificuldade nas aulas.

| PARTICIPANTE | TEMPO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA | QUANTIDADE DE ESCOLAS EM QUE ATUA | QUANTIDADE DE TURMAS DE 6 ^{os} ANOS |
|--------------|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Part. 1 | 20 | 2 | 8 |
| Part. 2 | 16 | 1 | 4 |
| Part. 3 | 3 | 4 | 6 |
| Part. 4 | 22 | 1 | 2 |
| Part. 5 | 10 | 2 | 8 |

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Para conhecer um pouco mais sobre o perfil dos professores entrevistados, foi questionado quanto tempo atuam como professores de língua inglesa, em quantas escolas e qual a quantidade de 6^{os} anos que possuem.

Pelas respostas percebe-se que, com exceção de um professor, que está atuando há 3 anos apenas, os outros professores possuem um tempo maior de profissão. Essa informação fornece uma ideia em relação à experiência de sala de aula que o professor possui, o que lhe dá maior conhecimento sobre o que funciona ou não, maior jogo de cintura com os alunos em situações de sala de aula, até mesmo, maior ou menor conhecimento sobre as tecnologias e suas aplicações em sala, como é possível perceber ao se comparar com o quadro anterior, pois o professor que respondeu que sua maior dificuldade é acompanhar o avanço das tecnologias e usá-las em sala de aula é o que tem maior tempo de atuação. Ao mesmo tempo, ao se relacionar os dois quadros, percebe-se que o professor que tem o menor tempo de atuação é um dos que estava preocupado com o conteúdo, com o que está estabelecido para cada ano. O que leva ao questionamento quanto à formação do professor, focando no conteúdo em vez do processo, em vez do significado.

Outro ponto que chama a atenção é a quantidade de escolas em que o professor 3 atua. Sabe-se que a carga horária de

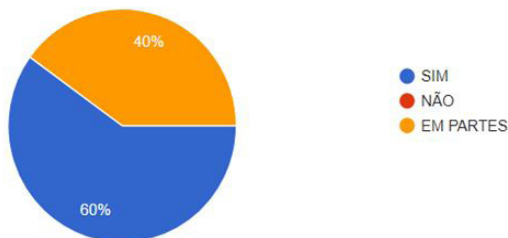


inglês é menor do que de disciplinas como língua portuguesa, matemática, geografia ou história, portanto, para que o professor consiga uma carga horária que lhe permita um salário adequado, ele acaba trabalhando em muitas escolas. Entretanto, tal situação pode interferir no bom desempenho do professor: várias turmas diferentes, o que significa vários planejamentos; muitos alunos para avaliar, o que leva a avaliações mais pontuais; não consegue firmar um vínculo muito grande com uma escola, pois está pouco tempo nela. Dessa forma, prejudica o professor, a escola e o aluno.

Por fim, ao analisar o número de 6^{os} anos que possuem, com exceção do Part. 4, que está mais díspar, os outros professores possuem uma quantidade regular de turmas foco da pesquisa, com destaque para os professores que possuem 8 turmas de 6^{os} anos. Isso ajuda o professor em relação aos planejamentos, fazendo algumas adaptações em virtude de particularidades de cada turma. Ainda, se o professor for o responsável por todas as turmas de 6^o ano da escola onde trabalha, facilita o nivelamento dos alunos e permite ao professor ter uma noção maior do processo de desenvolvimento e aquisição da língua inglesa por parte de seus estudantes.

Gráfico 1 – Eficácia das metodologias de ensino.

Levando em consideração as suas turmas dos 6^o anos das escolas estaduais.
Você considera as suas metodologias de ensino eficazes?

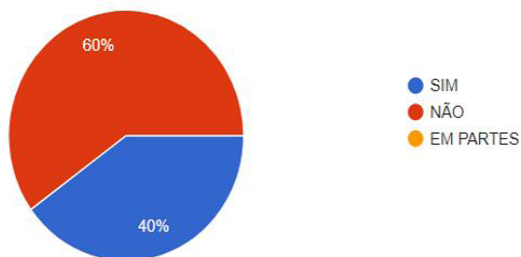


Fonte: Dados da pesquisa (2022)



Gráfico 2 – Comprimento do ano letivo.

Quando se encerra o ano letivo, você considera que todos os conteúdos programáticos foram aplicados?



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Ao se deparar com a formação de professores e com a realidade das escolas brasileiras, percebe-se que ainda existe um foco bastante grande nos conhecimentos teóricos específicos de cada disciplina ao mesmo tempo que se mantenha a ordem em sala. Donato e Ens (2009) afirmam que “a educação é vista como mercadoria, visando atender as necessidades do mercado decorrentes do modo de produção vigente.” Assim, espera-se que o professor seja o detentor dos conteúdos e os transmita aos alunos para que eles os interiorizem e aprendam, dando conta do que se espera para o ano letivo. Entretanto, de acordo com os dados desta pesquisa (Gráficos 1 e 2), a maioria dos participantes acredita na eficácia da metodologia utilizada em suas aulas (60% - sessenta por cento), mas não consideram que os conteúdos programáticos previstos tenham sido cumpridos ao final do ano letivo. Com certeza, há muitos fatores que podem justificar esses dados contraditórios, por exemplo, os desafios apontados nos PCNs em 1998, que ainda reverberam na educação brasileira; além de o próprio planejamento do ano letivo, que muitas vezes sofre interferência de fatores externos que alteram sua execução.



Observar esses entraves no curso do planejamento letivo pode ser uma questão para futuras pesquisas.

De acordo com Gauthier e Tardif (2010), considera-se que os professores tenham os saberes curriculares, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, da tradição pedagógica e disciplinar (da disciplina). Por sua vez, a sociedade atual exige um professor polivalente, que compreenda “o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”. (IMBERNÓN, 2002, p. 29 *apud* DONATO; ENS, 2009, p. 6864).

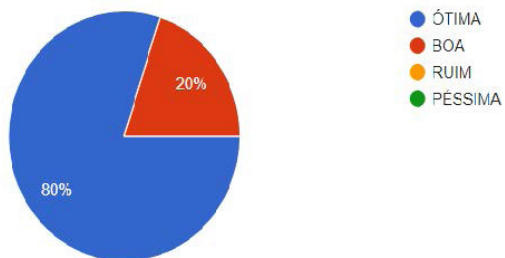
Sabemos todos que é impossível definir o «bom professor», a não ser através dessas listas intermináveis de ‘competências’, cuja simples enumeração se torna insuportável. Mas é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. (NÓVOA, 2009, *apud* NASCIMENTO, p.1)

Assim, Nóvoa (2009) propõe que o professor se construa professor no dia a dia da sua profissão, na interação com outros professores e com os interlocutores escolares, no trabalho em equipe, que o seu trabalho tenha como objetivo conduzir os alunos à aprendizagem, o que deixa de lado o aspecto conteudista, que precisa dar conta de tudo e que se abra a diferentes possibilidades de metodologias. Também comenta que o professor, a partir de sua prática e de sua postura, vai conquistando os alunos para o conhecimento.

Os Gráficos 3, 4 e 5 apresentam as análises do professor-aluno; relação professor-gestão escolar; e, a relação entre os alunos.

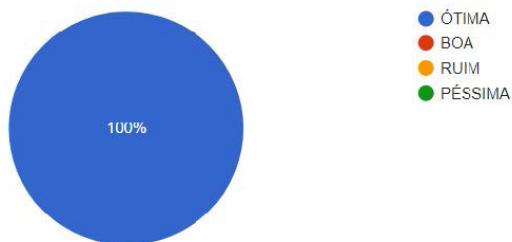


Gráfico 3 – Relação entre professor e aluno.



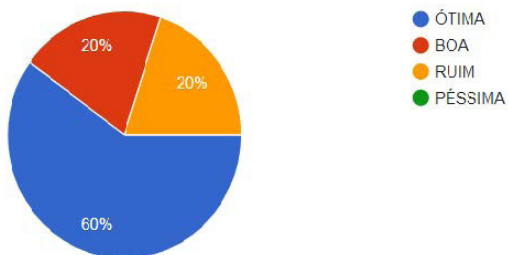
Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Gráfico 4 – Relação entre professor e gestão escolar.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Gráfico 5 – Relação entre os alunos.



Fonte: Dados da pesquisa (2022)



Para que o trabalho do professor possa ser executado de uma maneira tranquila e de forma eficiente, além de ele possuir os conhecimentos necessários para a ação em sala de aula, faz-se necessário que as relações entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem sejam prazerosas e tranquilas. Henri Wallon defendia a ideia de que a pessoa possui três dimensões: a motora, a afetiva e a cognitiva. Para ele, essas três dimensões coexistem, trabalhando juntas no ser humano. Dessa forma, para o educador, a aprendizagem é facilitada quando existe um componente afetivo, quando mexe com as emoções. Então, ter um bom relacionamento com os alunos, como apontam os professores desta pesquisa (Gráfico 3), e com a gestão escolar (Gráfico 4), deixa o professor mais à vontade para desenvolver seu trabalho, mais confiante. Ao mesmo tempo, os alunos também se sentem à vontade para questionar e confiantes para realizarem as atividades pedidas, pois veem no professor alguém com quem podem contar. As boas relações construídas no ambiente escolar refletem nas relações entre os alunos (Gráfico 5), cujos dados demonstram um índice significativo, visto que 80% (oitenta por cento) dos participantes observam que as relações entre os alunos são, no mínimo, boas.

O ser humano é um ser social, e são as interações com outras pessoas que o constitui. Ele influencia e é influenciado, desenvolvendo-se, aprendendo, ensinando, gerando linguagem e vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar as dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa nos 6º anos, também identificar se existem dificuldades de convivência entre aluno e professor, professor e aluno, professor e metodologia, metodologia e professor, e professor e escola.



O estudo da língua estrangeira, neste caso não só o inglês, possibilita uma aproximação das fronteiras e uma visão diferente da própria realidade. Ao entrar em contato com diferentes formas de pensar, agir, criar, o estudante passa a refletir sobre sua própria cultura e como se insere no mundo. O estudante é influenciado pelo estudo da língua estrangeira e se torna mais competente linguística e culturalmente. O aprendizado de uma língua estrangeira aumenta as possibilidades de comunicação entre os seres humanos. Mas, como todo aprendizado, exige dedicação, tempo e apresenta dificuldades. Essas dificuldades se apresentam também para quem vai ensinar a língua estrangeira.

Após analisar as respostas coletadas do questionário, conclui-se que a pesquisa foi satisfatória e promissora acerca dos temas abordados e a curiosidade sobre o objeto de pesquisa foi sanada. Explorar as dificuldades encontradas no ensino de Língua Inglesa é fundamental para refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, a formação dos professores e até mesmo sobre as políticas públicas. Portanto, as respostas obtidas revelam que as maiores dificuldades no ensino da língua inglesa nas escolas públicas estaduais estão ligadas ao comportamento e desinteresse dos alunos, pouca formação continuada para docentes mais antigos, além do atraso da aprendizagem dos alunos pós-pandemia, possivelmente devido à mudança de ambiente escolar, saindo do presencial para a EaD e retornaram ao ensino presencial regular, posteriormente. Outro ponto ligado às dificuldades acerca do ensino está na metodologia, visto que atualmente muito se discute sobre metodologias com o auxílio de novas tecnologias e os docentes que atuam há mais tempo na área não se sentem confiantes ao utilizar métodos inovadores.

Percebe-se que, de modo geral, as relações entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem são ótimas,



o que leva a entender que se tratam de relações com diálogos abertos e claros.

Aprender uma nova língua exige um bom tempo de prática, regularidade, interesse e um orientador capaz de fazer entender o uso da língua e lhe dar motivação e objetivos para desenvolver atividades em sala de aula. Por isso, é indispensável que as escolas tenham profissionais qualificados para o ensino da língua estrangeira, formados em sua área específica e, ao mesmo tempo, é preciso que os professores de língua inglesa não parem a sua formação e estejam sempre em busca de melhores resultados para si mesmos. Ainda, os momentos em sala de aula devem contemplar temas do interesse dos estudantes e que os levem a praticar a língua estrangeira, não se restringindo somente a leituras, repetições sem sentido ou traduções. Aproveitando-se bem o tempo em sala de aula, o estudante sentirá necessidade de praticar fora desse ambiente também e, conseqüentemente, estará expandindo suas horas de estudo. O estudante ganha. O professor ganha. A escola ganha.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 8 jul. 2022.



BRASIL. 1996. **LEI Nº 9.394/96**. Art 26 § 5º LDB nº 9.394
Reconstituição da LDB. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11692123/paragrafo-5-artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 28 jun.2022.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. *In: VÓVIO, C.; SITO, I; GRANDE, P. (org.) Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

COELHO, Hilda S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**”: crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. Belo horizonte, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/coelho.pdf Acesso em: 8 jul.2022.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v.25, n.1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Representações Sociais do Ser Professor no Contexto Atual: desafios, incerteza e possibilidades. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO*



DE PSICOPEDAGOGIA, 26 A 29 de outubro de 2009, PUCPR. p.6863-6864.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho 2002.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. Conclusão: A pedagogia de amanhã. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 475-487.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares para o letramento escolar. **Perspectiva**, v.28, n.2, p.375 – 400, 2010.

LIMA, Ana Paula de. **O ensino de Inglês para Crianças**: um estudo exploratório. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, jul.-dez., 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/1374/1214> Acesso em: 8 jul. 2022.

MEDEIROS, Sanzio M. C. de. **Práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais e os multiletramentos**: uma análise sobre o ensino de língua inglesa na educação básica. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Pau dos Ferros (RN), 2019. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/ppge-dissertacoes-2019/arquivos/5174dissertaa%C2%A7a%C2%A3o_sanzio_mike_cortez_de_medeiros.pdf Acesso em: 8 jul. 2022.



NASCIMENTO, Claudia A. D. do. **Formação docente contínua:** a busca da satisfação pessoal na construção de uma identidade profissional na sociedade do século XXI. Revista Educação Pública. Publicado em 12 de agosto de 2014. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/14/30/formaccedilatildeo-docente-contiacutenua-a-busca-da-satisfacedilatildeo-pessoal-na-construccedilatildeo-de-uma-identidade-profissional-na-sociedade-do-seacuteculo-xxi> Acesso em: 8 jul. 2022.

NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.



OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DOCENTES DURANTE A PANDEMIA: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO- APRENDIZAGEM ALIADOS À TECNOLOGIA

CAPÍTULO

9

*THE CHALLENGES FACED BY THE TEACHERS DURING
THE PANDEMIC: A NEW INSIGHT ON THE TEACHING-
LEARNING ALLIED TO TECHNOLOGY*

BARON, Bruna Éllyn²⁵

VÁSQUEZ, Fabiana Boos²⁶

RESUMO: Este artigo apresenta as informações obtidas por intermédio de uma pesquisa realizada com professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino do Estado de Santa Catarina, cujo objetivo geral foi refletir, por meio da análise das respostas obtidas de professoras de Língua Inglesa de Escolas Públicas do Estado de Santa Catarina, os desafios enfrentados por elas no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia; bem como, os modelos de prática pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que utilizaram. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário relacionado aos

²⁵ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE. turma: LI06/2022.1. E-mail: bruna.baron@unifebe.edu.br

²⁶ Professora do Curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE. Mestre em Letras/Ingês e Literatura correspondente (UFSC). E-mail: fabianaboos@unifebe.edu.br



desafios que surgiram diante do ensino-aprendizagem em decorrência do surgimento do novo Coronavírus (SARS-CoV-2). Diante desse cenário, observa-se que a tecnologia se mostrou como única alternativa para a continuidade das aulas, visto que o ensino presencial se tornou inviável devido à pandemia. Assim sendo, a tecnologia se tornou essencial no processo de ensino e aprendizagem, e a ela é configurado um papel nunca antes visto no campo da educação.

Palavras-chave: tecnologia; ensino-aprendizagem; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020, o mundo inteiro passou por um momento de grande angústia e incerteza por causa do Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), potencialmente grave e de elevada transmissibilidade, sendo o causador da Covid-19, uma infecção respiratória aguda. Por esse motivo, as escolas tiveram suas portas fechadas para as atividades presenciais como uma forma de enfrentamento ao vírus.

Diante desse cenário, excessivamente preocupante e atípico, a educação, bastante afetada pela pandemia, precisou ser repensada de uma forma singular. Do mesmo modo, o processo de ensino- aprendizagem teve de ser reinventado, trazendo à tona um novo jeito de ensinar e aprender. A prática docente teve de se adequar à nova realidade em que os saberes antigos já não supriam as necessidades daquele momento, pois o processo de ensino-aprendizagem vinha sendo, na maior parte das vezes, desenvolvido de forma tradicional e com o uso limitado das novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs).

Todo esse empenho e dedicação gerou práticas inovadoras e experiências de sucesso que podem ser utilizadas também no planejamento e execução de aulas pós-pandemia. Em



nota publicada, a Universidade Católica de Brasília destaca a oportunidade de se experimentar as novas tecnologias de informação na educação, afirmando que

A crise do Coronavírus oferece uma chance de experimentar novas maneiras de fazer as coisas. Há décadas que pesquisadores anunciam o aprofundamento do processo de digitalização decorrente da evolução informacional e seus desdobramentos na educação. (UNIVERSIDADE, 2020, p.1).

Diante de tal nova realidade, a tecnologia, de fato, mostrou-se como uma aliada. Uma vez que a única solução para o andamento das aulas e das demais atividades educacionais seria possível apenas por meio de uma comunicação virtual. Porém há de se observar que a tecnologia por si só não é suficiente para o desenvolvimento das aulas, mas é primordial que o docente esteja preparado para fazer uso das tecnologias a favor da educação. Para tanto, é necessário que as ferramentas tecnológicas estejam de acordo com os objetivos propostos para cada componente curricular e faixa etária em que a aula é ministrada.

Sabe-se, igualmente, que a adaptação de alunos e professores ao ensino *on-line* foi árdua. Ademais, essa mesma adaptação teve de ocorrer em um espaço de tempo muito curto, afetando direta e indiretamente a forma de ensinar dos professores e a aprendizagem dos alunos. Portanto, se por um lado as novas tecnologias se mostraram como aliadas para o andamento das aulas, provocando uma revolução na educação, pois traziam consigo novas práticas pedagógicas e novas formas de ensinar e aprender; por outro lado, carregavam o desafio da adequação a um novo modelo de ensino e a premente necessidade de conhecer e aprender a usá-las para fins pedagógicos.

Como objetivo principal, este trabalho visa refletir, por meio da análise das respostas obtidas de professoras de Língua Inglesa



de Escolas Públicas do Estado de Santa Catarina, os desafios enfrentados por elas no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia; bem como, os modelos de prática pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que utilizaram. Além disso, também será discutido sobre a preparação que as professoras tiveram para realizar as aulas *on-line*, como e quais foram as diferenças observadas entre o ensino presencial e o *on-line*. Com esses dados foi possível saber como era o andamento das aulas, de que modo elas eram desenvolvidas e qual foi a reação dos alunos diante do novo modelo de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A humanidade já passou por grandes transformações ao longo do tempo, fatos que modificaram o curso da história e transformaram a realidade. Foram épocas de revoluções e novas descobertas na área do conhecimento. Já, no ano de 2020 houve uma alteração na vida das pessoas que foi imposta por um vírus potencialmente mortal que abalou quase todos os setores da sociedade em âmbito mundial. Mas este grande desafio que nos foi inculcado pode ser comparado a outros momentos históricos, seguindo a reflexão de Fava (2017, p. 207) que afirma que

A evolução da humanidade proporciona momentos de transição que alteram a realidade de modo inimaginável, em uma enorme amplitude de áreas ao mesmo tempo. [...] Todos esses períodos têm eventos comuns: quando o contexto começou a se modificar, as pessoas não conseguiram, inicialmente, compreender sua real importância. Ademais, as grandes transmutações impuseram grandes desafios. Foi o modo de enfrentar esses desafios que definiu as diferentes épocas, mimoseou o progresso, criou novas instituições e separou os vencedores dos perdedores.

Com a pandemia, as diversas áreas da sociedade foram afetadas, o que não foi diferente com a educação. Na verdade, o ensino e a aprendizagem foram fortemente afetados e houve



a necessidade de repensar as práticas docentes de uma forma inesperada e desafiadora. A portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, publicada no dia 18 de março de 2020 havia declarado: “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Novo Coronavírus - COVID 19.” (Diário Oficial da União, 2020).

Desse modo, a chegada do Coronavírus impactou em diversos setores da sociedade e mudou a rotina de muitas pessoas. Entretanto, um dos principais setores que sofreu impactos negativos, foi, sem dúvida, o educacional. Nesse contexto, a tecnologia educacional passou a ser um recurso imprescindível para o bom funcionamento das aulas. Entretanto, surgiram diversos desafios perante essa nova realidade. Branco, Adriano e Iwasse (2020) enfatizam que alguns fatores, como a não universalidade e a dificuldade de acesso de grande parte da sociedade aos recursos tecnológicos básicos, como a Internet, foram limitantes neste processo. Além disso, houve também as carências no que diz respeito aos recursos tecnológicos nas próprias escolas, principalmente as públicas, além da falta de uma formação inicial e capacitação dos educadores para que pudessem estar mais preparados para as aulas *on-line* e imersos na cultura digital.

Os recursos tecnológicos auxiliam no processo de preparar os alunos para a vida, quer seja no momento presente ou para o futuro. No ano de 2020, entretanto, não houve só o vislumbre sobre o futuro, foi necessário incorporar estas novas tecnologias à prática pedagógica de imediato. E, foi diante dessa realidade que os ambientes escolares tiveram que reorganizar seu calendário escolar com aulas não presenciais. Apesar de ser a melhor estratégia pensada para o momento, houve a demanda de diversas ferramentas tecnológicas, como a Internet, aulas por meio de chamadas de vídeo *on-line*, canais do YouTube, plataformas de ensino *on-line* etc.



Dentro desse cenário, houve inúmeras dificuldades relacionadas às formas de inserir a tecnologia na vida dos alunos e também na dos professores. É sabido que há, no Brasil, uma grande desigualdade socioeconômica. Assim sendo, o acesso às tecnologias também é desigual. Uma considerável parte da população não possui acesso à internet e aos recursos tecnológicos básicos. Martins (2019, p. 2) descreve que “investem-se grandes recursos para desenvolver novas e sofisticadas tecnologias que servem ao conforto de uns poucos, enquanto outros não conseguem satisfazer suas necessidades básicas”.

A este respeito, Moreira e Kramer (2007) relatam que

[...] Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquela usual nas instituições públicas. [...] De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria um grupo de incluídos e um grupo de excluídos (MARTINS, 2019, p. 5).

Diante dessa realidade, percebe-se que as condições de acesso às tecnologias podem facilitar ou dificultar a inserção das aulas remotas. Além disso, há o fato de que muitas escolas não possuem infraestrutura própria para atender um aluno ou professor, caso precisem, por exemplo. Branco, Adriano e Iwasse (2020, p. 6) trazem o seguinte:

Além da disponibilidade de infraestrutura e recursos básicos, o preparo dos professores é também indispensável. Quanto ao papel do professor com relação ao uso dos recursos tecnológicos, é possível considerar haver muitos desafios e obstáculos que precisam ser superados. Dentre eles, uma formação inicial que contemple o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem; e a capacitação dos profissionais que já atuam na rede de ensino. Mas, ao vislumbrar esse preparo, partimos do pressuposto de uma formação mínima (licenciatura) para atuar na área e etapas adequadas.



Portanto, para que as tecnologias possam trazer efeitos positivos ao processo de ensino-aprendizagem elas precisam ser absorvidas e agregadas pedagogicamente. Ademais, é necessário adequar as tecnologias às particularidades de cada componente curricular para que seu uso seja realmente efetivo e que valha a pena. Para tanto, a preparação docente assume papel fundamental nesse processo. Ou seja, surge a necessidade de os professores estarem preparados para a nova demanda: saber utilizar os recursos tecnológicos e usufruir o máximo do que eles têm para entregar. Contudo, não basta que os professores apenas saibam usá-los, mas sim que os utilizem de forma eficaz como um meio capaz de entregar um ensino de qualidade aos alunos. Segundo Brado e Rocha (2018, p. 2),

Implementar novas possibilidades de prática pedagógica, tendo como princípio o uso de recursos das TDIC não é uma tarefa simples. Tal ação requer a (re)construção de conhecimentos. Nesse processo, o professor precisa aprender a lidar com recursos tecnológicos e, principalmente, compreender suas potencialidades pedagógicas para reconstruir a própria prática docente e o emprego de metodologias diferenciadas.

As tecnologias expandem as possibilidades de ensino para além do espaço delimitado pela sala de aula na escola e pela presença física dos professores e alunos neste ambiente. A dinâmica das aulas é redefinida e, embora não haja a proximidade física, é possível criar laços e afinidades impactantes que possivelmente não ocorreriam no tempo restrito da aula presencial. (KENSKI, 2019).

Em outras palavras, é imprescindível que se considere esse processo de apropriação tecnológica na capacitação docente, pois escolas que possuem e integram as tecnologias no seu currículo de forma dinâmica tendem a apresentar bons resultados. Isso porque os recursos tecnológicos contribuem e enriquecem as



possibilidades metodológicas dos professores e melhoram o nível de aprendizagem do aluno, já que as possibilidades de aprender são ampliadas. Ou seja, os benefícios são para ambos.

Infelizmente, esta ainda não é a realidade de grande parte das escolas da rede pública do Brasil pois é preciso um tempo para que esta transformação seja aceita e que sejam criados os recursos necessários para que a tecnologia faça parte do cotidiano dos alunos e dos docentes. Seguindo o pensamento de Libâneo (2013, p. 61), “Sabemos que, na história, as ideias, principalmente quando são muito inovadoras para a época, costumam demorar para terem efeito prático.” Portanto, cabe a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem explorar e inserir as novas tecnologias no seu planejamento didático.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa aplicada e exploratória realizada com uma abordagem predominantemente qualitativa, cujo objetivo foi obter dados acerca do uso de tecnologias e dos desafios que os professores enfrentaram durante o período da Pandemia da Covid-19.

Para a coleta dos dados, enviou-se um questionário para professores de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino de Santa Catarina, por meio do aplicativo *WhatsApp*, em grupos de professores e escolas, ou por e-mail. O questionário foi elaborado com o apoio do aplicativo *Google Forms* e era composto por seis perguntas abertas. Dos questionários enviados, apenas três retornaram com as respostas que compuseram o corpus desta pesquisa.

O objetivo era compreender como os participantes da pesquisa utilizaram a tecnologia em suas aulas durante a Pandemia e quais foram os desafios que enfrentaram para que o trabalho escolar



fosse desenvolvido. Por meio das respostas obtidas, esperava-se constatar que mesmo sem incentivo por parte das instituições escolares e apesar de as dificuldades enfrentadas, os professores fizeram um grande esforço para trabalhar com a tecnologia e inseri-la em suas aulas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta parte do artigo é destinada para a análise dos dados obtidos por meio das respostas das professoras de Língua Inglesa de escolas públicas de Santa Catarina, a qual apresenta, discute e reflete sobre as práticas educativas utilizadas em tempos de pandemia aliadas à tecnologia, levando em consideração as respostas obtidas mediante a pesquisa.

Primeiramente, as professoras foram questionadas sobre a formação que tiveram para realizar as aulas *on-line*. Felizmente, as professoras relataram que foram disponibilizados momentos de formação para os professores no que diz respeito ao uso do *Google Classroom* e de outras ferramentas associadas, como o *Zoom*. Entretanto, uma delas relatou que sentiu a necessidade de se aprofundar e de aumentar as opções, porque, de acordo com ela, num futuro próximo, seria interessante pensar em um atendimento *on-line* individualizado. Assim sendo, uma das professoras realizou dois cursos (por sua conta): “Como Ensinar Idiomas On-line”, com Vinicius Diamantino e “*Teaching English Online*” pela *Cambridge Assessment English*. Como citado anteriormente, a professora mencionada teve acesso a formações pedagógicas que ajudaram a guiar o seu trabalho com os alunos *on-line*. Entretanto, alguns professores, mesmo com formação, apresentam dificuldades para lidar com as ferramentas tecnológicas que são necessárias para ministrar uma aula *on-line*. Neuza Ribeiro, coordenadora da Subsede da Apeoesp em Araraquara, relata que



A cada dia, recebemos mais e mais relatos de professores que estão extremamente estressados e exaustos. A principal queixa deles é que não estão conseguindo ministrar o ensino a distância por várias questões: acesso à tecnologia, falhas na programação, falta de recursos, seja internet ou celular para dar conta das atividades.

Ribeiro ainda menciona que há uma grande pressão por parte das diretorias de ensino para que o processo dê certo, sem levar em conta a realidade dos professores e alunos. A situação dos alunos em relação ao uso das tecnologias com a finalidade de aprendizagem também se torna complicada, e de acordo com o professor Rodrigo Ferrari Baglini, é necessário paciência, pois

Essa pandemia nos obrigou a apresentar para o mundo um novo modelo de ensino, que deveria ser implantado num processo progressivo. As crianças estão no mundo digital, mas não têm a cultura digital do aprendizado. E isso é um processo que precisa de tempo.

Como declara o professor, este processo é demorado não somente para os professores, mas também para os próprios alunos.

Além de questionadas sobre a sua formação, as professoras entrevistadas também foram questionadas sobre as dificuldades que tiveram para se adaptar às aulas *on-line*. Todas as professoras relataram que tudo que é novo traz desafios. Felizmente, as professoras não tiveram dificuldades com a adaptação, principalmente porque já estavam acostumadas ao uso das tecnologias em sala de aula. Uma das professoras, por exemplo, afirmou ter tido facilidade e interesse em fazer uso deste novo formato. Essa professora ainda menciona que, em conversas que teve com outros colegas de trabalho, a maior dificuldade por parte deles era manter o engajamento e a atenção dos alunos, principalmente nas aulas em grupo. Outro ponto negativo, de acordo com seus colegas de profissão, era a falta de empatia por



parte de alguns alunos que mantinham as câmeras desligadas, além de problemas com a conexão da internet e falta de habilidade com a plataforma utilizada. Outra questão importante também mencionada pelos outros professores, colegas de trabalho de uma das professoras entrevistadas, é relacionada ao ambiente em que os alunos se encontravam nos horários de aula, que de acordo com eles, eram inadequados para o ensino, havendo interferências de sons, por exemplo, vindo de lugares com muito barulho ou até mesmo das próprias pessoas da família. Apesar de todos os problemas mencionados, a professora acredita que grande parte dos professores se superou e entregou o melhor que pôde em meio a um ano tão atípico.

Em relação ao trabalho escolar realizado de forma *on-line*, as professoras entrevistadas contaram um pouco sobre as ferramentas que utilizaram, além de relatar como foi a experiência delas com essas tecnologias. As principais ferramentas que foram utilizadas para ministrar as aulas foram as plataformas *Google Classroom* e o *Google Meet*. Além dessas ferramentas, duas das professoras entrevistadas utilizaram o aplicativo *Zoom*, pois era possível dividir a turma em pequenos grupos, a fim de que os alunos pudessem resolver exercícios na chamada lousa digital, que seria a tela do professor, proporcionando uma ótima interação entre aluno e professor. De acordo com o relato de uma das professoras, muitos dos docentes que estão utilizando estas ferramentas, estão revelando o seu “*Youtuber*” interior, pois tiveram que perder a vergonha ao ministrar aulas diante da câmera. Segundo Douglas, Leane e Silvana (2020), “A educação nesse momento de isolamento social precisa se adaptar às novas tecnologias”, e o que a professora relata é exatamente isso, pois muitos docentes estão se esforçando para buscar materiais alternativos que possam contribuir com o aprendizado, muitos utilizando livros didáticos que possuem versões digitais, os



chamados “*Digibooks*”, que facilitam muito as aulas *on-line*. Outras ferramentas bastante utilizadas foram: *YouTube*, *PowerPoint* e sites com atividades *on-line*.

Segundo uma das professoras, as aulas presenciais proporcionam uma proximidade com os alunos e um “calor humano” inquestionável, porém, nos tempos atuais, em que os alunos estão tão acostumados com o ambiente virtual, a maioria se sente confortável com a situação das aulas *on-line*. Entretanto, alguns alunos dizem evitar interromper o professor na hora da explicação para tirar dúvidas para não atrapalhar a aula, e alegam que se estivessem em aula presencial o fariam, porém, a professora questiona até que ponto isso é verdade, pois muitos talvez não conseguiriam nem prestar atenção devido a toda aquela bagunça e conversas paralelas. Outros alunos dizem que se sentem mais confiantes ao tirar dúvidas, pois podem usar do chat privado. De acordo com Flávia (2020), “Toda essa reestruturação modificou a configuração educacional que até então conhecíamos”, portanto, assim como a própria professora destacou, deve-se aproveitar da melhor forma esta situação que está sendo vivenciada.

Entretanto, a outra professora entrevistada enxergou esta mudança com um olhar mais negativo. De acordo com ela, foi uma relação mais distante. Ela relata que havia alunos que nem compareciam às aulas e havia outros que nunca ligaram a câmera e que mal a respondiam. Segundo a mesma professora, a principal diferença entre as aulas *on-line* e as aulas presenciais foi a dificuldade por parte de alguns alunos de se manter atentos, portanto, era difícil para a professora manter e prender a atenção deles também. O que já era ruim em sala de aula, piorou no virtual. Ela também relata que alguns alunos nem entravam nas aulas, e que não havia um incentivo por parte dos responsáveis para que eles o fizessem.



Em relação ao aproveitamento das aulas, todas as professoras concordaram que fizeram tudo o que podiam para que as aulas funcionassem da melhor maneira possível. Uma delas relatou que se aproximou bastante dos pais e responsáveis dos alunos, e que este trabalho conjunto foi fundamental. Segundo ela, é importante tanto para os professores quanto para os alunos que os pais se envolvam em suas atividades. Os alunos se sentem amparados e mais seguros, e em contrapartida, desenvolvem um trabalho muito melhor. Além disso, a professora declarou que conseguiu ter um diálogo muito mais claro e direto com os pais, se mostrando disponível para ajudá-los quando necessário (tanto os pais quanto os alunos). Isso fortaleceu os laços entre todos. Neste momento surge uma reflexão que vem de encontro ao pensamento de Piva (2014, p. 34) quando o autor afirma que: “Mais e mais paradigmas serão quebrados. A sociedade se tornará cada vez mais dinâmica, mutante e veloz. Em contrapartida, o ser humano será cada vez mais o centro das atenções.” Observando, então, que, mesmo em um ambiente virtual, a individualidade e protagonismo dos alunos foi notória.

Todos esses dados foram de extrema importância e relevância, pois eles refletem o comportamento dos alunos e professores diante da pandemia perante o ensino-aprendizagem e seus resultados. Por fim, é por meio dos dados obtidos que também se torna possível descobrir o que pode ou deve ser feito para uma educação melhor e mais eficiente, utilizando as tecnologias presentes de forma útil e progressista. Até porque, como afirma Anne Coifmann (2020):

É preciso entender que a tecnologia educacional de forma isolada tem o seu valor reduzido. As instituições que apenas adquirem as ferramentas tecnológicas não se tornam digitais, mas sim digitalizadas. **Atuar de forma verdadeiramente digital** é o desafio a ser vencido para poder aproveitar todos os benefícios desse processo.



Muito além de apenas “resolver” um problema momentâneo trazido pelo isolamento dos alunos e professores por conta da pandemia, as tecnologias se mostram como uma ferramenta poderosa e abrangente que, devem, ou, pelo menos, deveriam, fazer parte do cotidiano de todos os alunos, professores e dos ambientes escolares como um todo. Entretanto, em um momento que ela é imposta e é obrigatoriamente utilizada, resta saber se ela está sendo realmente usada de maneira produtiva e satisfatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir, por meio da análise das respostas obtidas de professoras de Língua Inglesa de Escolas Públicas do Estado de Santa Catarina, os desafios enfrentados por elas no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia; bem como, os modelos de prática pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que utilizaram.

Diante dos dados apresentados, é possível concluir que o ano atípico de 2020 trouxe tarefas desafiadoras para os professores. Apesar de se esforçarem para conseguirem dar continuidade às aulas de uma forma eficaz e satisfatória, os profissionais tiveram bastante dificuldades. Uma delas foi a questão da tecnologia presente e não presente nas aulas, e também a resistência dos alunos para com as aulas remotas. Também houve uma difícil adaptação para alguns professores em relação ao uso dos recursos tecnológicos pela resistência que encontravam em compreender e utilizar essas ferramentas.

Entretanto, mesmo em condições adversas, os professores entrevistados deram o seu melhor e conseguiram chegar a resultados satisfatórios, bem como aprender a utilizar melhor todos os recursos que precisavam.



Por fim, a tecnologia se mostrou pertinente nas aulas e vem tendo cada vez mais espaço nos ambientes educacionais, uma vez que as ferramentas encontradas por meio dela tem o poder de potencializar e facilitar o ensino. Assim sendo, devem ser incorporadas ao processo de ensino e aprendizagem do século XXI, ampliando as possibilidades de desenvolver cidadãos aptos a interagir e movimentar-se com destreza tanto no ambiente presencial quanto no virtual de ensino.

REFERÊNCIAS

A importância da tecnologia na educação durante a pandemia em Afonso Cláudio. **Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio: Região das Montanhas Capixabas**, 2020. Disponível em: <http://www.afonsoclaudio.es.gov.br/site/a-importancia-da-tecnologia-na-educacao-durante-a-pandemia-em-afonso-claudio/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

BORGES, Dani. Ensino a distância na quarentena esbarra na realidade de alunos e professores da rede pública. **BBC News**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52568678>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio. RECURSOS TECNOLÓGICOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. CIET: **Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. EnPED: Encontro de Pesquisadores em Educação a**



Distância, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1736-31-5658-1-10-20210128.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

CATANANTE, Flávia. Aulas on-line durante a pandemia: Condições de acesso asseguram a participação do aluno?

Revista científica da educação, 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/122>. Acesso em: 26 jun. 2022.

ENTENDA COMO A TECNOLOGIA EDUCACIONAL CONTRIBUIRÁ PARA A ADAPTAÇÃO DO ENSINO. **Blog Lyceum**, 2021. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/tecnologia-educacional/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FAVA, Rui. **Educação para o século 21**. A Era do Indivíduo Digital. São Paulo: Saraiva, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**. O novo ritmo da educação. 8. ed. São Paulo, Papirus, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PIVA JUNIOR, Dilermando. **Sala de Aula Digital**. São Paulo: Saraiva, 2018.

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. **Gov.br**, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, D. dos S.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. dos. Teaching alternatives in pandemic times. **Research, Society**



and Development, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e424997177, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7177. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 26 jun. 2022.

UNIVERSIDADE Católica de Brasília. **A Importância da Tecnologia em Tempo de Coronavírus**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://ucb.catolica.edu.br/portal/noticias/a-importancia-da-tecnologia-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 22 jun. 2022.





DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O QUE A PANDEMIA ACRESCENTOU?

DIFFICULTIES FACED IN TEACHING-LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: WHAT PANDEMIC HAS ADDED?

PRANGER, Elias²⁷

SANTOS, Janete Aparecida de Borba dos²⁸

VÁSQUEZ, Fabiana Boos²⁹

RESUMO: Com a chegada da pandemia provocada pela COVID-19, foram necessárias grandes mudanças nos métodos de ensino que, conseqüentemente, desestruturaram as rotinas escolares, fazendo com que professores e gestão escolar tivessem que inserir novas metodologias no cotidiano pedagógico dentro e fora do ambiente escolar. O presente trabalho teve como objetivo apresentar alguns relatos sobre a experiência de professores do ensino público do estado de Santa Catarina com o ensino

²⁷ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: elias.pranger@unifebe.edu.br

²⁸ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês - Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: janetejanetejb58@unifebe.edu.br

²⁹ Professora do Curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE. Mestre em Letras-Ingês e Literatura Correspondente (UFSC). E-mail: fabianaboos@unifebe.edu.br



de inglês durante a pandemia da COVID-19. Para isso, utilizou-se uma abordagem qualitativa com métodos e procedimentos de investigação bibliográfica, referenciais teóricos sobre os procedimentos e problemáticas no ensino de inglês durante a pandemia. Como instrumento de coleta utilizou-se um questionário, com nove perguntas objetivas na plataforma do *Google Forms*, e enviado a professores de escolas públicas de Brusque. Com os dados coletados e análise dos relatos dos professores, percebeu-se que além das problemáticas ao ensinar nesse período, houve também pouco alcance e rendimento por parte dos alunos, deixando, assim, um novo desafio para os professores, gestores e secretarias de educação para recuperar o tempo perdido, seria como voltar ao ano de 2020.

Palavras-chave: aprender; reinventar; recuperar; recomeçar.

1 INTRODUÇÃO

A prática educativa é fundamental na formação do indivíduo e é vista como primordial para a existência e funcionamento de todas as sociedades. Graças à educação o cidadão torna-se apto a participar da vida social, bem como a atuar em situações econômicas, sociais e políticas. A escola tem papel basilar na formação do indivíduo e a incumbência do professor é buscar promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. De acordo com Libâneo (2013, p.14), “O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social.” Diante desse contexto, acredita-se que a participação do docente na vida do aluno tem grande valia para seu futuro dentro e fora da comunidade escolar, pois todo aprendizado adquirido dentro do período escolar desde o ensino infantil ao ensino médio colabora para a formação social e individual do cidadão.



Com a chegada da pandemia provocada pela COVID-19, foram necessárias grandes mudanças nos métodos de ensino que, conseqüentemente, desestruturaram a rotina escolar, fazendo com que professores e gestão escolar tivessem que inserir novas metodologias no cotidiano pedagógico. Um dos grandes desafios dos professores foi adaptar-se a um novo ambiente de ensino, e a sua própria casa acabou se tornando uma sala de aula, transmitindo a aula em tempo real diretamente do seu próprio lar para a casa de seus alunos. Além disso, o docente precisou se reinventar por meio do uso das novas tecnologias para atingir os objetivos pedagógicos. Além deste revés, surgiu outra questão importante que foi a falta de estrutura, o apoio tecnológico e a formação para o uso das tecnologias com o propósito pedagógico.

Considerando essa situação, foi elaborada uma pesquisa investigativa com o intuito de saber como foi esta experiência para os professores da rede pública do estado de Santa Catarina, como eles lidaram com a situação e quais os resquícios que eles continuam enfrentando após o período de pandemia. O trabalho buscou informações relevantes para a análise sobre o que a pandemia da COVID-19 causou no ensino-aprendizagem da LI e como foi realizar as aulas no formato remoto. Portanto, com o objetivo de apresentar alguns relatos sobre a experiência de professores do ensino público do estado de Santa Catarina com o ensino de inglês durante a pandemia da COVID-19. foi realizada a pesquisa apresentada neste artigo; destacando os desafios para os professores e a forma como os alunos com deficiências foram afetados nesse processo.

Desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, o estudo contempla além desta introdução. A segunda seção traz o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Na terceira seção traçam-se os procedimentos metodológicos; na quarta seção apresentam-se os resultados e discussão seguida das considerações finais.



2 REFERENCIAL TEÓRICO

A língua estrangeira é de extrema importância para a formação dos alunos, pois é ela que proporciona ao aprendiz a inserção em uma cultura diferenciada. O aluno percebe as relações de si e do outro como um ser social e cultural diante de um mundo globalizado, além de existirem muitos pontos positivos relacionados à aprendizagem de um outro idioma. De acordo com a BNCC:

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

Ao analisar a importância da Língua Inglesa, nota-se o quanto é necessário dominá-la para acompanhar as transformações tecnológicas que vêm ocorrendo ao longo dos anos, a exemplo disso temos os meios de comunicação. Segundo Kenski (2019), as tecnologias são usadas como meio inteligente e eficiente de informação e comunicação, pois são vistas como uma forma de linguagem digital e podem ser usadas em diferentes tempos e espaços, com suas inúmeras funções auxiliando no trabalho profissional, na formação acadêmica e na construção da identidade humana. A autora afirma que as tecnologias estão em constante mutação, influenciando na aprendizagem e no comportamento social do homem.



Essa influência se torna consequência natural do momento social e tecnológico em que se vive. De modo que, diante desses últimos acontecimentos pandêmicos, os meios de informação e comunicação tiveram um papel fundamental para a atuação profissional em todas as áreas de trabalho, e, conseqüentemente, implicando construção e reconstrução de novos conhecimentos.

Há um predomínio da tecnologia na atualidade, perante a sociedade globalizada que vive uma época em que a informação circula com grande rapidez em todos os lugares. Por conseguinte, saber comunicar-se por meio de uma outra língua além da língua materna, é essencial. Diante desse pressuposto, a escola desempenha um importante papel no que diz respeito à formação dos alunos para o futuro.

A aprendizagem remota tem elementos positivos que podem apressar o modelo híbrido de educação, por agrupar o uso da inteligência artificial à presença do educador em sala de aula. Em contrapartida, o modelo pode aumentar de maneira drástica o abismo educacional entre abastados e pobres. Para Costin (2020, p. 1), “Se a gente não fizesse nada, os riscos de aumentar a desigualdade educacional seriam tremendos. Com a atuação dos gestores educacionais, nós temos grandes chances de diminuir um pouco o dano causado, mas a gente não pode ter ilusões”. (COSTIN, 2020, p.1).

Diante disso, podemos afirmar que o legado na pós-pandemia, passa pelas ferramentas digitais as quais permitem a utilização das tecnologias com o objetivo de promover a comunicação e o acesso à informação, por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones, e que haverá por muito tempo a participação do professor como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem por meio das novas tecnologias da informação e da comunicação.



Contudo, a transição digital, por meio das mais diversas tecnologias, dependerá de uma mudança da escola, na qual é preciso criar ambientes e reinventar a prática pedagógica, reconstruindo aprendizagens e práticas educativas, esse é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana indispensável à existência e funcionamento de todas as sociedades. A vida educacional escolar nos anos de pandemia potencializou o que já era conhecido: a população da escola brasileira divide-se entre os que usufruem do poder de consumo e os que sequer têm acesso a ele.

Essa divisão impacta na qualidade da educação de cada grupo, sejam eles alunos ou professores. Se, antes da pandemia, já voltamos nossa atenção para o futuro, a realidade dos anos 20 e 21 reforçam a verdade de que o futuro não é algo pré-determinado, sobre o qual temos controle. Temos muitas hipóteses sobre o que poderá ser, mas nenhuma certeza. Vivemos em um mundo para o qual não fomos preparados, e a educação de nossas crianças e adolescentes deve considerar um futuro quase imprevisível (FRANCO, 2021).

O uso frequente destas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por parte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, e neste tempo de isolamento, esta nova interação pede, tanto do professor quanto do aluno uma atitude proativa. De posse desta visão, o professor deve buscar uma plataforma que espelha de forma virtual a sala de aula. Segundo Scuisato (2019), “a inserção de novas tecnologias nas escolas está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”.



Depois do susto da COVID 19, os educadores e educandos despertaram as habilidades e a usabilidade das tecnologias para um novo método de ensino, essa relação com as ferramentas digitais sem dúvida abriu oportunidades a muitas outras possibilidades no meio educacional, pois a visão que se tinha de escola tradicional pode-se dizer que não existirá mais, agora dá-se lado ao ensino híbrido, escolas que combinam o uso das tecnologias com as interações presenciais, visando a personalização do ensino, esse modelo será necessário para facilitar o ensino *on-line* sem perder o vínculo com o ensino presencial.

Observa-se que, com esse desafio e em contrapartida, os professores passaram por muitas formações pedagógicas disponibilizadas pelas Secretarias de Educação e pelo MEC, principalmente capacitação tecnológica. Com este preparo e apoio pedagógico, as oportunidades de trabalho aumentaram significativamente. E, perante a demanda de profissionais na área da educação, foram criadas novas profissões necessárias para suprir e avançar na aprendizagem, tentando recuperar o tempo perdido.

As tecnologias digitais são parte do cotidiano vivenciado pelo homem e, com a pandemia da COVID 19, adentraram nas escolas como condição para que o processo de ensino e aprendizagem não fosse interrompido. De acordo com Costa *et al.* (2020b, p.3), estes recursos tecnológicos permitiram que as aulas remotas fossem ministradas durante a pandemia da COVID 19, devido à “[...] quantidade de ferramentas digitais que tornam o processo de aprendizagem mais significativo”. Em meio a pandemia, professores e professoras aprenderam a fazer uso desses instrumentos tecnológicos, com seu universo de possibilidades no exercício da prática.

No dia a dia em sala de aula, basta olhar para os alunos para perceber se o aprendizado está ou não acontecendo. No ensino à



distância, essa interação entre aluno e professor fica prejudicada, por isso a necessidade de adaptar, pensar em alternativas, utilizar as tecnologias e repensar as práticas.

Cabe aos educadores serem gestores da aprendizagem e acreditarem que todos são muito importantes nesse momento, dentro e fora da escola. Os estudantes precisam desse apoio, muito além do que se imagina. Segundo D. João Justino, arcebispo de Montes Claros e membro da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. (2020):

A situação de pandemia na qual nos encontramos remete cada educador à necessária atitude de reinventar. A educação é assim. Por ser histórica e política, ela não é um software que se adquire e se utiliza. Ela se dá na relação educador-educando e se repensa todos os dias. O novo coronavírus, também, nos dá a oportunidade de ponderar sobre o modo como se compreende a educação nesse tempo.

Nesse contexto, a educação aparece como um dos aspectos bastante afetados por essa pandemia, pois teve que pôr à prova alguns de seus paradigmas mais preciosos. Em se tratando de educação básica é preciso considerar que a base para o desenvolvimento do trabalho nessa etapa é a interação, o olhar, a proximidade, o toque e todos esses aspectos precisam ser reinventados, dada a impossibilidade de aproximação exigida para o controle da pandemia.

A pandemia provocou, de início, um desconforto geral porque as rotinas tiveram que ser adaptadas. As redes, as famílias, os alunos e os professores não estavam preparados para o trabalho remoto. A particularidade dessa situação trouxe desafios e insegurança, sendo que as prioridades precisaram ser discutidas e revistas. As incertezas quanto à evolução do quadro da pandemia em todo o Estado conduziram ao entendimento de que este período tenderia a ser prorrogado na medida em que órgãos de Saúde Pública



entendessem que a melhor prevenção para o COVID 19 seria o “distanciamento social”.

Na Educação do futuro as formas de aprendizagem serão transformadas. Afinal, para que a escola consiga cumprir seu papel de forma mais atrativa, existe a necessidade de se adequar à realidade dos seus estudantes. E nesse cenário as tecnologias para educação se revelam fundamentais, pois proporcionam inúmeras maneiras de potencializar o ensino e torná-lo mais interessante. Subitamente, instaurou-se o novo modelo de ensino-aprendizagem baseado no conceito de Learn by doing, ou seja, aprender fazendo (GUALDA, 2019). Nesse sentido, o aluno aparece como protagonista de seu próprio aprendizado, não somente assimilando o que lhe é ensinado, mas questionando e refletindo sobre o novo conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracterizou-se como pesquisa qualitativa, com métodos e procedimentos de investigação bibliográfica, referenciais teóricos sobre os procedimentos e problemáticas no ensino de inglês durante a pandemia, realizou-se por meio digital, não se vale de números ou estatísticas, mas está fundamentada em leituras e pesquisas.

Com o intuito de conhecer e compreender a realidade das escolas, como instrumento de coleta de dados foi elaborado um questionário, com nove perguntas objetivas na plataforma do *Google (Google Forms)*, e enviado para seis professores de escolas públicas de Brusque, esses dados colaboraram com este projeto. Entretanto, somente dois professores responderam ao questionário, sendo eles de escolas diferentes. Esse método é aplicado em vários tipos de pesquisa, seja de satisfação, mercado, social ou eleitoral. O mais importante é seguir o planejamento



à risca, só assim a coleta de dados vai ser capaz de trazer resultados significativos para a investigação que decorre dela. Em outras palavras, a coleta de dados extrai informações importantes do universo a ser estudado, facilitando a análise dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por meio das respostas obtidas foram constatadas algumas dificuldades enfrentadas pelos professores a se reinventarem de forma inesperada, tendo que conciliar a vida familiar com o trabalho, tudo em um mesmo espaço físico. Ademais, havia o tempo que ficavam respondendo pais e alunos pelo *WhatsApp*, bem como a preocupação com o retorno dos alunos às atividades realizadas e a falta de recursos tanto para trabalhar como para alcançar a todos.

Quando questionados sobre a participação e interação dos alunos, ambos os entrevistados relataram que apesar de satisfatória, não foi atingido o percentual máximo, a principal causa é a falta de uma boa conexão com a internet por parte dos alunos e mesmo disponibilizando o material impresso nem todos foram às escolas buscá-los.

Entretanto, sobre a formação, nenhum dos professores entrevistados mencionou que passou por algum tipo de treinamento específico, apenas superficial. Entretanto tinham facilidade e eram adeptos ao uso das ferramentas tecnológicas, também buscaram tutoriais na internet e trocaram experiências com os colegas.

Em se tratando da rotina familiar, ambos responderam que não foi simples, mas que conseguiram contornar a situação. “Como tudo durante a pandemia, nada foi fácil, mas com criatividade encontramos soluções diárias para os problemas,” comentou um professor. “Tinha um filho pequeno que ainda dependia totalmente de mim,” salientou o outro. Além de lidar com a distância do



ambiente escolar e com o uso de novas ferramentas de educação, os professores também foram desafiados a manter uma rotina de trabalho e concentração dentro de casa, dividindo as tarefas profissionais com os afazeres do lar e a atenção à família.

Para Silva *et al.* (2020, p. 127), os dispositivos móveis são ferramentas de laboratórios remotos de qualidade para formação prática dos estudantes.

Smartphones, notebooks e uma infinidade de dispositivos computacionais são parte integrante da sociedade em que vivemos e têm impactado no modo de vida das pessoas, alcançando inevitavelmente a educação. A apropriação dessas tecnologias dinamiza os processos de ensino e de aprendizagem fazendo com que esses não se encontrem limitados ao tempo e ao espaço da sala de aulas.

No entanto, a escola está parada no tempo, não consegue se consolidar nesse processo tão dinâmico. Como bem lembra Moran (2019), as instituições escolares estão “off-line” em uma sociedade “on-line”. Segundo o autor, “a escola parece um museu, um outro mundo, um espaço de confinamento, quadrado, com tempos marcados para cada área de conhecimento, para cada atividade, para cada avaliação” (Moran, 2019, p. 66), ou seja, encontra-se retrógrada e ultrapassada, fora do contexto em mundo conectado.

No que diz respeito ao futuro da educação, foi perguntado se essa nova modalidade veio para ficar e transformar a educação no país. Ambos os entrevistados opinaram que veio para ficar, porém não para substituir, mas para complementar o sistema atual. Seguindo esse pensamento, Piva Júnior (2018, p. 34) afirma que

A interação e a produção formarão a nova ordem social dos ambientes escolares. Certamente, os livros impressos não desaparecerão; entretanto, deixarão a forma estética e passarão a ser dinâmicos, envolvendo múltiplas mídias e podendo ser



lidos por quaisquer equipamentos portáteis, como computadores, *notebooks*, *tablets* ou *smartphones*.

Quando questionados sobre quais materiais de apoio e ferramentas virtuais utilizaram em suas aulas a distância, eles mencionaram o uso do *Moodle*, *Google Forms*, YouTube, editores de vídeos, *Loom*, *WhatsApp* e alguns sites específicos da área, pois nem todos os alunos têm acesso a todas essas tecnologias, então foi preciso pensar em todos na hora de planejar a aula.

O uso frequente dessas plataformas demanda do professor uma atitude mediadora e por parte do aluno uma postura ativa, pois essa dualidade proporciona uma interação produtiva. Diferente do convívio em sala de aula, no formato presencial, essa nova interação pediu, tanto do professor quanto do aluno uma atitude proativa. De posse desta visão, o professor deve buscar uma plataforma que espelha de forma virtual a sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns relatos sobre a experiência de professores com o ensino de inglês durante a pandemia da COVID-19. Durante muito tempo a educação na escola foi definida por uma metodologia pedagógica ancorada em processos baseados na replicação de informações de maneira uniforme, muitas vezes mecânica, sem considerar a individualidade de cada estudante. Essa forma de ensinar, chamada simplesmente de “tradicional” perdeu o seu sentido em um tempo em que a informação está ao alcance de um ou dois toques, na palma da mão. Com o cenário descrito neste relato, é fato que o advento pandêmico da COVID-19 causou alterações nas atividades escolares e uma mudança profunda na forma que os estudantes e os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina veem a educação, além de um aumento substancial na curva de aprendizagem da cultura digital.



Em função da urgência e da necessidade, em um curto período de tempo, toda a comunidade escolar passou por uma aceleração e uma imersão em um mundo de conhecimento e competência que, por vezes, não se havia dado a real importância e que, em ritmo normal de processo, levaria bem mais tempo para se concretizar. A tecnologia hoje é onipresente em diversos aspectos, desde a maneira como acessamos, buscamos e trocamos conhecimentos e informações, bem como na forma que nos comunicamos e fazer bom uso dessa tecnologia em nosso favor e para facilitar a forma como nos relacionamos e ensinamos, nos proporciona ganhos significativos.

Educação é uma ação de todos os atores envolvidos, família, escola, professores e alunos; se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais relevância neste período de pandemia. Uma prática dessa magnitude exige acompanhamento e pequenos ajustes que se fazem necessários, de forma permanente. A constância de propósito definida pela equipe que coordena as atividades e o acompanhamento das ações em curso, um desafio nunca antes enfrentado, mostra que, com o envolvimento e participação de todos, as ações em Santa Catarina vem atingindo os objetivos esperados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL. **ANEC**, 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/noticias/desafios-para-educacao-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 19 maio 2022.

BEZERRA, M. A. **Docência em educação a distância: tecendo uma rede de interações**. Dissertação do EDUMATEC. Recife. O Autor, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

COSTA, Hérica Tanhara Souza da *et al.* O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. *In:* **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – CONEDU, n. 7, pág. 3 - 2020, Maceió (AL).

COSTIN, Cláudia. **Os desafios da educação pós pandemia.** On-line, 2020. Disponível em: <https://www.unifor.br/-/os-desafios-da-educacao-pos-pandemia-segundo-claudia-costin>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FRANCO, Mônica Gardelli. Os currículos em tempos de incertezas. *In:* ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. (org.). **Nuvens e redes:** “quantos nós, dentro de nós”?. São Paulo: EDUC, 2021.

GUALDA, Linda Catarina. Educador 4.0: impactos da revolução tecnológica na prática docente. **Revista de Humanidades Tecnologia e Cultura.** Faculdade de Tecnologia de Bauru, v. 9, n. 1. dez. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8. ed., Reimpressão, Campinas: Papirus, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Como transformar nossas escolas. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In:* Educação 3.0: **Novas perspectivas para o Ensino.**

CARVALHO, M. (Org). Como transformar nossas escolas. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Porto Alegre,



Sinepe/RS/Unisinos, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2019/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. **Mídias na educação:** uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Juarez Bento; BILESSIMO, Simone Meister Sommer, ALVES, João Bosco Mota. Integração de tecnologia na educação utilizando experimentação remota móvel. *In:* FIUZA, Patricia Jantsch; LEMOS, Robson Rodrigues (org.). **Inovação em educação:** perspectivas do uso das tecnologias interativas. Jundiaí: Paco, 2020 pág. 127.





PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS SOBRE INGLÊS EM CONTEXTO EDUCATIVO

CAPÍTULO

11

PUBLIC SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS ABOUT ENGLISH IN EDUCATIONAL CONTEXT

BOING, Raissa³⁰

VICENTINI, Mariana Aparecida³¹

WANKA, Glória Alice³²

RESUMO: A pesquisa se orienta pelo objetivo de problematizar percepções de estudantes de escolas públicas sobre a aprendizagem de inglês em contextos educativos. A pesquisa, qualitativa e de perspectiva etnográfica, teve como instrumento de geração de dados um questionário *Google Forms*, disponibilizado por três dias, no *Instagram*, *Telegram* e *WhatsApp*. Com base nas vinte respostas obtidas, procedemos às análises, empreendidas com base na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos. Os resultados indicam um baixo índice de aulas de inglês semanalmente, o que parece favorecer a dificuldade de tais sujeitos vincularem o idioma a um uso efetivo e contextual do

³⁰ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: raissa.boing@unifebe.edu.br

³¹ Professora do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, mestre em Educação (FURB), doutoranda em Educação (FURB). E-mail: mariana.vicentini@unifebe.edu.br

³² Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Inglês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: alice.wanka@unifebe.edu.br



idioma. Ainda, há indícios de preferências em relação a diferentes conteúdos e metodologias com que tais estudantes esperam interagir nas aulas de inglês nos contextos em que estão inseridos.

Palavra-chave: inglês; letramentos; percepções; estudantes; expectativas.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com letramentos, sobre uma perspectiva sociocultural (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003), abre caminhos para diversas discussões e, neste artigo, damos enfoque àquelas voltadas a percepções e percursos de inserção de estudantes em práticas letradas em inglês.

Especificamente, nosso objetivo é de problematizar percepções de estudantes de escolas públicas sobre a aprendizagem de inglês em contextos educativos.

Nossa justificativa se ampara, inicialmente, em estudos (LEFFA, 2007; 2012; 2014) que indicam que, na percepção de professores, a grande parte dos estudantes brasileiros parece demonstrar certo desinteresse na aprendizagem ou usos do inglês no contexto escolar. Tais discussões vão ao encontro de uma geração de estudantes que, normalmente, não se sente mais motivada por aulas de cunho normativo, visto que convivem em espaços diversos e simultâneos, com compartilhamento contínuo de informações (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014; DUARTE, 2017).

Conforme mencionado, inicialmente, a presente pesquisa está fundada na perspectiva sociocultural dos estudos dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 2000; STREET, 2003; 2014;) compreendidos, sob esse ponto de vista, como práticas flexíveis de leitura, oralidade e escrita, de cunho social e, portanto, ideológicas



e sócio-historicamente situadas. Uma vez que práticas de letramentos são compreendidas como sociais, vinculadas a formas de pensar, agir, valorizar e da ressignificação de identidades, a concepção de linguagem adotada nesta pesquisa é a dialógica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006).

Os Estudos dos Letramentos enfatizam, ainda, a aprendizagem informal em práticas diárias incorporadas em redes de apoio, a partir da relação entre contextos formais e informais de educação (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2014), por exemplo, práticas que considerem as trajetórias dos estudantes na relação com usos de um idioma e que possam ser ressignificadas para aprimoramento de conhecimentos em contexto escolar (VICENTINI, 2019).

Ainda, uma pesquisa realizada com os estudantes encontra espaço na possibilidade de um olhar sobre usos do inglês em distintas salas de aula no Brasil, por uma perspectiva discente, já que esses sujeitos são o foco da educação brasileira. Nesse âmbito, o pressuposto que se estabelece é de que as vozes desses sujeitos podem servir de apoio para práticas transformadas (THE NEW LONDON GROUP, 2000), no ensino do idioma em enfoque. Ainda, a pesquisa pode servir como contribuição ao desenvolvimento de práticas letradas, por parte dos professores, que atendam a certas expectativas dos estudantes em distintos contextos formais de educação.

Este artigo, com interpretação qualitativa de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), além deste capítulo introdutório, contém uma seção teórica intitulada “usos da linguagem em contexto escolar pela perspectiva dos estudos dos letramentos”, o percurso metodológico; em que descrevemos as principais escolhas que orientaram a geração e interpretação dos dados, a seção de análise; em que discutimos os dados em enfoque a partir da



perspectiva teórica e, finalmente, nossas principais considerações acerca da pesquisa elaborada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 USOS DA LINGUAGEM EM CONTEXTO ESCOLAR PELA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

São muitos os estudos que tratam do ensino de inglês nas escolas brasileiras (VICENTINI, 2019; FISCHER; VICENTINI, 2020; VICENTINI; GRIMES; FISCHER, 2019; LEFFA, 2016; 2014; 2012; DUARTE, 2017; ALEXANDRE; KOMESU, 2018). Tais pesquisas parecem ir ao encontro de desafios encontrados em contextos educativos com inglês, principalmente se tratando de escolas públicas, tanto por parte dos professores quanto pelos alunos, em todas as disciplinas.

Entre ambientes escolares precários, poucos recursos, problemas sociais enfrentados pela comunidade, parece haver, também, certo desinteresse³³ por parte dos estudantes em práticas letradas com língua inglesa. Em relação a tais questões, Silva (2020) reitera que os maiores desafios se encontram na escola pública, pois se soma às problemáticas mencionadas acima, grande quantidade de estudantes por sala e ausência de cursos de capacitação mais contextualizada a docentes que atuam com o ensino do idioma.

Cabe-nos retomar a questão do desinteresse por parte dos estudantes em relação às aulas de inglês em contexto escolar.

³³ O termo é utilizado por nós apenas para representar nossa percepção em relação ao sentimento dos estudantes em aulas de inglês. Não temos a intenção de reforçar um discurso de déficit (GEE, 1999) em relação às trajetórias desses estudantes na relação com o inglês.



É recorrente, em pesquisas sobre o tema (LEFFA; COSTA; BEVILÁQUIA, 2017; DUARTE, 2017; VICENTINI, 2019; JOSÉ, 2011) menção, por parte dos estudantes, ao seguinte discurso: “Para que eu vou estudar outro idioma se eu nunca vou sair do Brasil?”.

Tomando a famigerada frase exposta acima como ponto de partida, é de extrema importância que o professor procure evidenciar a real necessidade que se tem, atualmente, de aprender a língua inglesa, demonstrar, com dados, como o idioma está inserido em nosso dia a dia e que os docentes promovam práticas que permitam aos estudantes perceber essa relação. Segundo Totis (1991) é papel da escola, principalmente, demonstrar o sentido do ensino do inglês, para que o estudante o perceba como um artefato (BARTLETT, 2013), que o tornará capaz de se comunicar e se relacionar socialmente com diferentes pessoas, adquirindo, assim, consciência crítica a respeito da sua cultura e da cultura do outro.

Além de o inglês ser o idioma oficial dos congressos, convenções e encontros internacionais, o idioma é um meio de acesso fácil e imediato à ciência, à literatura e qualquer outra manifestação sociocultural, sendo, portanto, estabelecida como a língua mais importante em distintas áreas de conhecimento, estando intimamente ligada ao desenvolvimento tecnológico e econômico (VICENTINI; FISCHER, 2022). Mais do que isso, o inglês está presente na vida desses estudantes em games, músicas, filmes e outras mídias, que podem ser utilizadas como mediadoras de práticas de letramentos escolares.

Entretanto, é evidente que ainda resiste, no contexto escolar, uma perspectiva curricular dos letramentos (BUNZEN, 2010), em que as práticas ali promovidas, por vezes, não consideram as identidades, os valores e as culturas na (e em torno da) escola, revelando-se insuficientes para as necessidades de uma geração que vem



se transformando (VICENTINI, 2019). Nesse sentido, é urgente o fomento a uma perspectiva escolar de letramentos (KLEIMAN, 2010), que recontextualize práticas com as quais os estudantes convivem diariamente em diversas esferas de atividade, tornando-as mais significativas para eles.

Nesse sentido, Totis (1991, p. 15) discute que “o ensino do inglês compromete-se, portanto, com o processo educacional mais amplo, cooperando para alargar o horizonte do aprendiz, respeitando sua individualidade e levando em conta suas necessidades e expectativas”. Dito de outro modo, em nossa percepção, não basta explicar aos estudantes a importância e influência em nível mundial que é devida ao inglês nos tempos atuais, se o método utilizado na escola para promover usos do idioma não for, em algum nível, relacionado aos conhecimentos linguísticos que esses estudantes já possuem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e de perspectiva etnográfica (FRITZEN, 2012), teve como instrumento de geração de dados um questionário *Google Forms*, com perguntas mistas, sendo cinco fechadas e três perguntas dissertativas, que nos auxiliaram na compreensão, principalmente, sobre a trajetória escolar desses estudantes em aulas de inglês, suas expectativas e valorações a práticas letradas na referida disciplina.

O questionário ficou disponível, por três dias, em distintas redes sociais (*Instagram, WhatsApp e Telegram*) e permitiu que obtivéssemos respostas de 20 sujeitos, especificamente de dois grupos de escolas públicas de diferentes estados do Brasil: a) estudantes dos anos finais do ensino fundamental e; b) estudantes dos anos finais do ensino médio.



Sobre os estudantes que responderam ao questionário, sua faixa etária varia entre 11 e 16 anos, referentes ao 5º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. Os estados de origem dos estudantes se dividem entre Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Os dados obtidos são discutidos a seguir, a partir das seguintes regularidades: relação dos estudantes com o idioma, percepções sobre o ensino do idioma na escola pública e expectativas em relação a modos de ensinar e aprender o inglês.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES? DANDO SENTIDO ÀS VOZES DESSES SUJEITOS

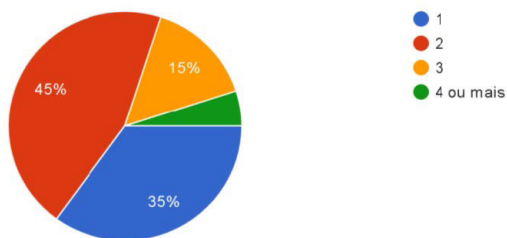
Considerando que as análises serão feitas baseadas nos estudos dos letramentos, cabe destacar que, por muito tempo, o termo letramento foi separado de seu real significado, sendo interpretado como uma nova metodologia de ensino da leitura e da escrita, que vinha para substituir a alfabetização (VICENTINI, 2019).

De acordo com Kleiman (2010), essa falsa classificação resultou no surgimento da premissa de que, ou um sujeito é alfabetizado pelo método tradicional de alfabetização ou é letrado pelo novo método do letramento. Acreditamos que essa concepção errônea acerca do letramento reflita, em partes, em contextos de ensinos pautados em abordagens normativas, porém, a autora referida (2010), anteriormente esclarece que não existe método de letramento, como conjunto de estratégias didáticas para o ensino, mas muitos modos de ensinar a leitura, escrita e oralidade, e todos eles, simples ou complicados, modernos ou antigos, penosos ou prazerosos, fazem parte do conjunto de práticas escolares de letramentos e são sócio-histórica e culturalmente situados.



Considerando a natureza sócio-histórica e culturalmente situada dos letramentos, trazemos, para a discussão inicial, indícios das trajetórias e percepções dos sujeitos sobre as aulas de inglês em escolas públicas em que estão inseridos.

Gráfico 1 – Quantidade de aulas de inglês por semana



Fonte: dados da pesquisa (2022)³⁴

A Figura 1 indica a quantidade de aulas de inglês que os estudantes têm por semana no ensino regular. Os dados indicam uma pequena quantidade de aulas semanais de inglês, o que acreditamos influenciar diretamente no modo como esses estudantes irão interagir com o idioma tanto na escola quanto fora dela, além das percepções que terão acerca da relevância de aprendizagem do idioma para sua trajetória escolar, profissional e/ou acadêmica.

Esses dados nos dão indícios no modo como o inglês é compreendido institucionalmente, por distintas agências financiadoras e agências de letramentos. Isso, pois, tais agências apresentam diferenças quanto ao momento oportuno ou à forma

³⁴ Como a pesquisa se volta a percepções de estudantes de escola pública sobre aulas de inglês, optamos por desconsiderar a resposta de um estudante de escola particular, que indica ter quatro ou mais aulas do idioma semanalmente.

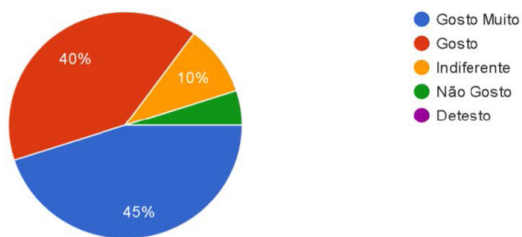


de dotarem seus membros do acesso a determinados conteúdos curricularizados, o que representa fonte crucial de desigualdade em nossa sociedade.

Entende-se que a inserção de sujeitos em práticas de letramentos passa por sua participação em eventos de letramentos específicos, orientados para finalidades específicas, vinculados ao contexto. Por isso mesmo, a tentativa de direcionar essa inserção para determinados conjuntos de finalidades, passa pela institucionalização de certos letramentos – com o inglês representando um baixo índice -, por meio de agências de letramento específicas, neste caso, a escola, e tornam-se, então, instâncias de definição do que conta como letramento (STREET; LEA; LILLIS, 2015).

A Figura 2, a seguir, indica a relação dos discentes com as aulas de inglês:

Figura 2 – Opinião dos estudantes sobre as aulas de inglês



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Apesar de a Figura 2 indicar que os estudantes, em sua maioria, gostam do idioma, ao selecionarmos seus depoimentos nas respostas abertas, percebemos certa contradição, conforme discutiremos a seguir.

Quando questionados sobre sua maior problemática em aulas de inglês, foi possível observar que as respostas dos sujeitos se



dividem em dois eixos principais: a) um relacionado às percepções sobre a aprendizagem e usos das regras inseridas em um contexto real de fala (excerto 1) e; b) outro relacionado à pronúncia do idioma (excerto 2):

(1) “Entender regras e traduzir” / “posso dizer que as regras gramaticais foi³⁵ um grande desafio pra mim” / “conseguir memorizar alguns verbos” / “fluência” / “diálogos” / “verbo to be” / “Gravar [no sentido de decorar]³⁶...entender” / “[...] a matéria acaba virando mais sobre ‘decoreba’ do que realmente aprender”.

(2) “a pronúncia” / “falar as palavras corretamente” / “como falar da maneira certa” / “pronunciar as palavras” / “reproduzir a palavra” / “pronunciar as palavras” / “a pronúncia” / “falar normalmente”

Em relação aos excertos acima, Gee (2015) discute que a aquisição dos letramentos constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido à sua experiência no processo de sua socialização. Por isso, na aquisição de práticas discursivas, não só adquirimos certas habilidades como também certos valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de interagir, todas as quais, de acordo com o apontado por Gee (2015) e Fischer e Vicentini (2020), acabam sendo mais importantes que as habilidades para obter ganhos na escola. Esta é a razão pela qual os letramentos não estão apenas vinculados a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo (FISCHER; VICENTINI, 2020).

Ainda, é evidente, nos depoimentos dos estudantes, indicativos de que as aulas de que participam são permeadas por uma abordagem normativa, que, atualmente, não se relaciona com

⁵ Optamos por utilizar os depoimentos da forma como foram escritos pelos sujeitos na resposta do questionário.

³⁶ Inserção das pesquisadoras



os demais contextos de interação desses sujeitos. Em relação a tal abordagem, Mór (2014) lança mão de reflexões acerca da função da escola, da sociedade, da educação e do valor dos conhecimentos novos e tradicionais no contexto escolar brasileiro, questionando o fato de que a escola provavelmente não seria frequentada caso a educação formal não fosse obrigatória.

Nesse sentido, com base na autora, é relevante pensarmos em como a atual geração de estudantes reage ao ensino normativo, no qual a gramática do professor representa autoridade e os estudantes, produtos, quando em casa eles, talvez, interajam com o idioma em outras realidades bastante diversas. Dessa forma, passa-se a pensar de que formas a escola poderia trazer essas características para seu contexto.

Os enunciados em (1) e (2) acima, relacionam-se com os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Fischer e Komesu (2018), sobre letramentos acadêmicos, TD e gamificação. As autoras apontam que, em sua pesquisa, estudantes destacam alguns aspectos sobre o ensino da língua inglesa dentro do ambiente escolar. Os sujeitos da referida pesquisa (2018), em sua maioria, caracterizaram esse aprendizado como desvinculado de suas práticas sociais, indicando que fora do ambiente formal escolar, as normas cultas abordadas na escola não serão necessárias.

A questão relevante de se discutir, nesse sentido, é de que o conhecimento formal também é necessário, entretanto, ele precisa estar atrelado às práticas sociais desses sujeitos fora do contexto escolar, para que eles construam sentido e sintam-se *insiders* (1999) nos usos do idioma.

Para os sujeitos em (1) e (2), e conforme os resultados de Fischer e Komesu (2018), o aprendizado escolar do idioma é associado a



uma identidade legislativa da escola. A esses estudantes, esse tipo de aprendizagem se torna mecânica e sem sentido, uma vez que necessitam utilizar de procedimentos padrões predefinidos que não lhes são exigidos fora do contexto escolar.

Em relação às falas (1) “[...] a matéria acaba virando mais sobre ‘decoreba’ do que realmente aprender” e (2) “falar normalmente”, Gee (2005) explica que sujeitos aprendem de modo que consigam relacionar uma nova palavra a uma imagem, experiência e/ou contexto. O autor discute que, em um jogo, por exemplo, o tutorial só faz sentido, pois está associado às imagens e às ações do jogador naquele contexto. Ainda, os estudos de Gee (2015) indicam que os seres humanos são bons em pensar no contexto, relacionando seu pensamento e resolução de problemas para situações específicas e, portanto, o ensino de palavras descontextualizadas, por meio de repetição, apenas implicará aprendizagem de definições. Já palavras inseridas em um contexto, permitem que sujeitos as compreendam de forma a solucionar problemáticas e a pensar criticamente sobre o uso do idioma em enfoque.

Gee (2015) discute que estudantes não conseguem interpretar um grande bloco de informações se não souberem como usá-las em um contexto específico, o que prejudica seu desempenho de diversas formas em uma atividade, seja desmotivando-o, gerando insegurança, ou deixando-os confusos. Nas palavras do autor, a linguagem é efetiva e, portanto, informações devem ser fornecidas aos estudantes quando eles solicitarem ou quando puderem utilizá-las imediatamente e, caso não as compreendam, devem ter a possibilidade de retornar e ter acesso a ela até que possam interpretá-la e fazer uso dela.

As questões mencionadas acima podem ser atreladas aos depoimentos dos sujeitos em (3) e (4), a seguir, quando



mencionam alguns motivos pelos quais sentem desinteresse nas aulas de inglês e expectativas que possuem em relação a possíveis mudanças na disciplina:

(3) “Aulas muito cansativas e pouco diferenciadas” / “Conteúdo repetitivo” / “A forma de ensinar do professor”³⁷

(4) “Professora falar mais de anime e games” / “aulas com diferentes técnicas de aprendizagem” / “aulas de comida, se comunicar em um intercâmbio, em um aeroporto [...]” / “mais aulas na semana e diferentes conteúdos, pois são os mesmos conteúdos desde o ensino fundamental” / “escutar o aluno”.

As alternativas sobre não gostar do inglês e não ver necessidade em aprender o idioma não obtiveram votos. A forma de ensinar do professor foi marcada por quatro estudantes diferentes, enquanto seis alunos apontaram as aulas como muito cansativas e pouco diferenciadas. O conteúdo repetitivo recebeu a maioria das marcações, sendo um total de nove.

Os depoimentos indicados pelos sujeitos em (3) e (4) vão ao encontro do que discutem Gourlay, Hamilton e Lea (2014), ao citar que diferentes letramentos existem e precisam ser reconhecidos em vez de ser privilegiado um único padrão universal que normaliza um conjunto de práticas. A partir dessa perspectiva, os estudos dos letramentos afirmam a natureza situada das práticas que considerem as expectativas e gostos desses estudantes na aprendizagem de um idioma.

Nessa perspectiva, consideramos que o uso de elementos, conforme mencionado pelos sujeitos, de simulações de diálogos

³⁷ As respostas em (3) representam a maioria entre as demais opções que os estudantes poderiam selecionar no questionário: “Não gosto de inglês”, “Não vejo necessidade em aprender o idioma”, “A forma de ensinar do professor”, “Aulas muito cansativas e pouco diferenciadas”, “Conteúdo repetitivo”.



em um contexto mais real, como “intercâmbio, aeroporto”, “animes e games”, “novas técnicas” possibilitaria a inserção desses sujeitos em Discursos de forma mais significativa, permitindo que se posicionem como *insiders* (GEE, 2001) nessas aulas. Em outras palavras, as expectativas e gostos dos estudantes para a aprendizagem do inglês na relação com novos Discursos em que estão sendo inseridos pode conferir a eles a sensação de controle da situação na aprendizagem da segunda língua, decorrente do uso de suas habilidades em diferentes práticas de letramentos, validando a afirmação de Gee (2001, p. 137), de que “significado na linguagem está vinculado às experiências das pessoas no mundo material e social”.

Além disso, posicionamo-nos para que se desenvolva um percurso de aprendizagem significativa em contextos educativos, com enfoque à escola pública, não é suficiente apenas a instrução formal para que os membros se tornem *insiders* naquele contexto, mas sua inserção nesse contexto, onde possa participar efetivamente das interações sociais (FISCHER, 2007). Dessa forma, segundo (FISCHER, 2011, p. 573) é “decisivo é compreender como um sujeito se torna letrado, o que aprende e como aprende o que é importante, essencial em contextos e práticas de leitura, escrita e oralidade, e como é reconhecido seu potencial de letramento”.

Não considerar os meios como estudantes se inserem em práticas de letramentos implica correr o risco de fazer com que esses estudantes não se sintam integrados às práticas escolares, às quais são chamados a se integrar, ou ainda, pode fazer com que acreditem precisar assumir um papel, dentro da escola, que não os representa (VICENTINI, 2019) – de alguém que precisa pronunciar com perfeição, que precisa reproduzir diálogos e meramente decorar conceitos.



Como consequência desses conflitos relacionados às formas de aprender, é comum que os estudantes resistam ou não se comprometam com o que a escola demanda, por razões que têm a ver com seu “custo pessoal”, como denomina Zavala (2010, p. 81). Em outras palavras, esses modelos de estudos não têm relação com as identidades desses membros, fazendo com que não se sintam eles mesmos com abordagens desse tipo.

É interessante perceber, a partir dos depoimentos (3) e (4), que a escola parece estar distante de práticas cotidianas na relação com a leitura e escrita para a aprendizagem da L2. Entretanto, conforme Kleiman (2010), apesar de não considerar que o ensino de formas raras e arcaicas não deveria ser importante na escola, não se pode incentivar um preconceito contra o domínio dessas formas. Não se trata de achar agora que aqueles que utilizam formas mais antigas é que estão errados. Trata-se apenas de não haver preconceito contra os usos de artefatos e de formas linguísticas mais recentes (KLEIMAN, 2010; VICENTINI; 2019).

Os excertos (3) E (4) se relacionam com o que problematiza Gee (2015), em torno da forma como a instituição escolar tenta moldar os modos pelos quais diferentes estudantes devem alcançar objetivos propostos. Nas palavras do autor, instituições de ensino, por vezes, não passam de um conjunto de regras, procedimentos, convenções e estruturas de autoridade que controlam o modo como um grupo de pessoas irá agir para atingir um objetivo.

Apesar de reconhecer a importância da existência de normas em determinados setores do contexto escolar, quando se trata do desenvolvimento de atividades propostas pelo professor, por exemplo, o autor (2015) não recomenda o uso de padronizações, pois isso impede que estudantes desenvolvam senso crítico, que compartilhem diferentes pontos de vista, e que constituam suas identidades na relação com o outro, por vezes, fazendo com que



se sintam pressionados, ou que suas identidades de aprendizes não estejam sendo consideradas.

Gee (2015), portanto, discute que conhecimentos que estudantes adquirem a partir de suas trajetórias devem ser considerados durante sua inserção em práticas de letramentos. Para o autor (2015), na inserção de estudantes em práticas de letramentos, o percurso de desenvolvimento de uma atividade por parte de um estudante é mais importante do que o produto final. Os depoimentos dos sujeitos em (1), (2), (3) e (4) indicam, ainda, que ao impedir que estudantes façam uso de diferentes conhecimentos e estratégias de aprendizagem, em uma prática de letramentos, a escola pode gerar a sensação de que esses estudantes são outsiders (GEE, 2001), dentro dessa prática, por não se afiliarem a um tipo ou outro de abordagem metodológica, resultando, também, na desmotivação desses estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas discussões realizadas neste estudo, é possível discutir alguns aspectos que são importantes para refletir sobre o objetivo de problematizar percepções de estudantes de escolas públicas sobre a aprendizagem de inglês em contextos educativos.

Destacamos, inicialmente, que a inserção em diferentes práticas de letramentos, como as que buscam promover a aprendizagem de um novo idioma, sempre será conflituosa (STREET, 2003). Por isso, destacamos nossa percepção de que distintas percepções e possíveis conflitos identitários estão presentes nas vozes dos sujeitos que integram este artigo. A partir disso, duas questões são passíveis de discussão. A primeira delas é que é a partir da interação com diferentes formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar na interação com outros membros do discurso que um sujeito se torna letrado. Em segundo lugar, entretanto, a partir dos depoimentos dispostos no decorrer do texto, acreditamos



na urgência de uma perspectiva de letramentos que possibilite a amenização de conflitos identitários desses sujeitos na relação com o idioma e com os métodos utilizados para seu ensino.

Em relação à aprendizagem do inglês, nos posicionamos no sentido de que o uso de diferentes metodologias pode contribuir, mas não é a única solução para remediar o sistema de ensino. Consideramos necessário, ainda, que esses elementos sejam incorporados a uma prática que também permita aos estudantes utilizarem conhecimentos advindos de outras esferas, como a não escolar, resultando em um aprimoramento da segunda língua.

Destaca-se a importância de essas mudanças nas práticas de letramentos serem compreendidas como colaborativas, em que professores e estudantes constroem seus itinerários de aprendizagem, para que possam ser inseridos em práticas de forma significativa.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, G.; KOMESU, F. C. Letramentos acadêmicos e gamificação na formação inicial do professor. **Anais** da XIV Semana de Pedagogia – Alfabetização e Letramento no Século XXI. UNESP – Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2017.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. A Interação Verbal.
BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N.. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Cap. 6. p. 112-130.

BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013.



BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. BARTON, D.; HAMILTON M.; IVANIC, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. A escolha de um estudo. BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994, p. 85-88.

BUNZEN, C. Os Significados do Letramento Escolar como uma Prática Sociocultural. VÓVIO, Cláudia L.; SITO, Luanda; GRANDE, Paula B. (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.

DUARTE, G. B. **Eventos complexos de letramento na aprendizagem do inglês**: relações entre práticas de letramentos, gamificação e motivação. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2017. 165 p.

FISCHER, A.; VICENTINI, M. Identidades em práticas de letramentos com tecnologias digitais: comunicação oral gamificada em um clube de inglês. **Organon**, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1–19, 2020. DOI: 10.22456/2238-8915.100872. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/100872>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; VICENTINI, M. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1164-1196, 2019.

FISCHER, A.; KOMESU, F. C. Letramentos acadêmicos e tecnologias digitais: visões do professor em serviço sobre gamificação na aprendizagem de língua estrangeira. *In*:



Seminário Gel, 66., São José do Rio Preto. Simpósio de convidados. São José do Rio Preto: Unesp, 2018.

FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (org.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**: interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, J. P. **The anti-education era**: creating smarter students through digital learning. St. Martins Press, 2015. Ebook.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of adolescent & adult literacy**, v.8, n. 44, 2001. p. 714-725

GOURLAY, L.; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *In*: **Research in Learning Technology**. v. 21, 2014. p. 1-13.

JOSÉ, E. S. S. A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais. **Letras Escreve**, Macapá, v. 1, n. 1, p. 189-204, 2011.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o



letramento escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 2010. p. 375-400.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. C.; BEVILÁQUIA, A. F. Preferência dos estudantes na aprendizagem de línguas em três atividades do Moodle. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 113-136, 2017.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. *In*: JORDÃO, C. M. (org.), **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 365-386.

LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. **(Con)textos Linguísticos**, v. 8, 2014. p. 358-378.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 389-411, 2012.

MÓR, W. M. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2014. p. 37-50.

SILVA, M. P. Perspectivas e desafios do ensino da língua inglesa a partir de uma abordagem intercultural. **BABEL**, Alagoinhas, n.18, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/9543/6982>. Acesso em: 14 abr. 2022.

STREET, B.; LEA, M. R.; LILLIS, T. Revisiting the question of transformation in academic literacies: the ethnographic imperative. *In*: LILLIS, T.; HARRINGTON, K.; LEA, M. R.; MITCHELL, S. **Working with academic literacies: case studies**



towards transformative practice. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Apresentado durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres, 2003.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and design of social futures. London/New York: Routledge, 2000. p. 9-37

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa**: Leitura. São Paulo: Cortez, 1991.

VICENTINI, M. A.; FISCHER, A. Práticas de letramentos com escrita científica em artigos de impacto na área de ciências da vida e biomedicina. **Cadernos CESPUC De Pesquisa Série Ensaio**, n. 39, p. 36-51, 2022. <https://doi.org/10.5752/P.2358-3231.2021n39p36-51>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/27495>. Acesso em: 6 jul. 2022.

VICENTINI, M. **Práticas de letramentos com tecnologias digitais**: gamificação em um clube de inglês no ensino médio. 2019. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2019. 175 f.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.





APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA POR ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

CAPÍTULO

12

*ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)*

PIVA, Gabriela Sartoti ³⁸

PEDROSO, Raquel Maria Cardoso ³⁹

PEREIRA Junior, Mario Jose ⁴⁰

RESUMO: O professor deve capacitar-se para ensinar os alunos dentro de sala de aula, visando chamar atenção dos alunos para um aprendizado de forma mais dinâmica. É importante adaptar o método de ensino para a inclusão de alunos com TEA no processo de ensino-aprendizado da língua inglesa, que deve ser desenvolvida de forma que o estudante com TEA seja motivado a aprender, conseguindo desenvolver suas habilidades cognitivas de forma eficaz e satisfatória. A pesquisa foi realizada com professores de inglês com o objetivo de observar como os professores percebem os processos adaptativos e as estratégias usadas para o ensino da língua estrangeira para os alunos com TEA. Os dados foram

³⁸ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: gabriela.piva@unifebe.edu.br

³⁹ Professora do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE. Mestre em Linguística (UFSC). E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br

⁴⁰ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: mjp.mariojunior@unifebe.edu.br



coletados por meio de questionário *on-line*, elaborado no aplicativo *Google Forms*. O resultado se apresentou de forma desigual, pois muitos participantes não tiveram a oportunidade de trabalhar com alunos com TEA; entretanto foi possível fazer uma análise dos dados e perceber que há carência na capacitação de professores de inglês para trabalhar com alunos com TEA e é necessário que se desenvolva mais pesquisas acerca do tema.

Palavras-chave: língua inglesa; TEA; ensino-aprendizagem; inclusão.

1 INTRODUÇÃO

Que o inglês é considerado o idioma universal, com certeza já ouvimos inúmeras vezes. Essa crença se deve ao fato de que o inglês é uma das línguas mais faladas, pois tem uso recorrente em, aproximadamente, 60 países. Mesmo percebendo a importância de saber e falar inglês, o ensino da língua no Brasil, por muito tempo, foi escasso (tanto em materiais quanto professores preparados para o ensino). Com a globalização e o rápido avanço tecnológico, o inglês começou a se tornar mais necessário para todas as pessoas, estando presente no dia a dia de muitos jovens e adolescentes. Moita Lopes (2005) comenta que a aprendizagem da língua inglesa é importante; pois, atualmente, é uma das principais ferramentas da educação e tem a possibilidade de abrir um leque de oportunidades, sejam pessoais ou profissionais.

Além do ensino da língua inglesa, outro conceito presente nas escolas é a inclusão das pessoas com deficiências ou transtornos que têm fortalecido a educação com suas diferenças. A educação inclusiva, segundo Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21.), é necessária em todos os contextos, pois a inclusão de todas as pessoas, sejam quais forem suas diferenças, deve acontecer em sala de aulas de todos os níveis da educação. E para isso acontecer,



esse público precisa de apoio, aulas planejadas e materiais adaptados para suprir suas necessidades educacionais especiais; em todas as disciplinas, inclusive no ensino da língua inglesa.

O público da educação especial, segundo Lei 9.394/96, é composto por alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 1996). E, nesta pesquisa, o foco foram os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que se define como uma desordem neurológica que compromete a capacidade de interação e comunicação com outras pessoas devido aos déficits sociocomunicativos e comportamentais. (PAIVA Jr., 2022). Assim, foram entrevistados professores de inglês para observar como os professores percebem os processos adaptativos e as estratégias usadas para o ensino da língua estrangeira para os alunos com TEA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O TEA

O Autismo, como é conhecido popularmente, recebeu o nome técnico oficial de Transtorno do Espectro Autista (TEA) na publicação do DSM-V⁴¹, em 2013. TEA é um transtorno geralmente identificado já na infância, os sinais podem ser identificados nos primeiros meses de vida. Esse distúrbio afeta a comunicação, adaptação e capacidade de aprendizado da criança, que tem grande dificuldade em firmar relações sociais ou afetivas. O quadro geralmente precisa de tratamento para toda a vida. É muito difícil definir o TEA com exatidão, pois não existem

⁴¹ DSM é a sigla do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (em inglês: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria desde 1952. O DSM-V é a quinta edição desse documento que é utilizado por governos, pesquisadores, cientistas e profissionais da área da saúde mental no mundo todo.



meios para testá-lo, muito menos medi-lo. Ele é tão abrangente que o termo “espectro” foi utilizado para dar conta dos diversos níveis e subtipos que podem ser identificados, pois há desde pessoas com coocorências (outras condições associadas, como deficiência intelectual, epilepsia) até pessoas independentes, com vida comum, das quais muitas não sabem que estão no espectro. (PAIVA Jr., 2022).

Talvez hoje, a realidade seja pouco diferente; mas, de acordo com o que Sacks (1995, p. 255) percebia em suas pesquisas no final do século XX, a maioria dos médicos (e não só das pessoas comuns), “se questionada sobre o autismo, faz uma imagem de uma criança profundamente incapacitada, com movimentos estereotipados [...] com uma linguagem rudimentar, quase inacessível [...]”. Ou seja, havia uma perspectiva muito negativa para uma criança nessas condições.

As pesquisas avançaram, de modo que Kirst (2015, p. 7) afirma que há três áreas de dificuldades comuns observadas em autistas: (1) dificuldade na/com comunicação social; (2) dificuldade na interação social; e (3) dificuldade com a imaginação social.

Em relação à dificuldade com a comunicação social (1), Kirst (2015, p. 7) destaca que as pessoas com transtorno do espectro autismo podem ter dificuldades em perceber a linguagem corporal ou a linguagem verbal e não verbal; tanto para expressar quanto para entender. Para as pessoas com TEA as expressões do corpo não têm qualquer significado. E “muitas compreendem a linguagem de forma muito literal e acham que as pessoas sempre querem expressar exatamente aquilo que dizem.” (Idem, p. 7). Há casos em que as pessoas com TEA não falam ou têm fala limitada. Mas elas geralmente entendem o que lhes é dito, e é possível que elas utilizem meios alternativos de comunicação.



Ao apresentar a dificuldade na interação social (2), Kirst (2015, p. 7) ressalta que as emoções e sentimentos das outras pessoas, dificilmente são reconhecidos ou compreendidos pelas pessoas com TEA, que também não conseguem expressar os seus próprios sentimentos e emoções. Isso pode dar impressão de descaso ou desinteresse nos eventos do grupo e pode dificultar a interação social.

A dificuldade com a imaginação social (3), segundo Kirst (2015, p. 7), tem a ver com a compreensão do comportamento dos outros; pois “a imaginação social nos permite compreender e prever o comportamento das outras pessoas, entender ideias abstratas e imaginar situações que estejam fora de nossa rotina diária imediata.” Dessa forma, as pessoas com TEA têm limitações na compreensão e interpretação de pensamentos, sentimentos e ações de outras pessoas; que permitem prever os acontecimentos ou o que poderia acontecer; compreendendo assim o conceito de perigo. A imaginação social é o que possibilita, às pessoas, “participar de jogos e atividades imaginativos [...]; preparar-se para mudanças e fazer planos para o futuro; lidar com situações novas ou desconhecidas.” Essa dificuldade não é falta de imaginação, pois “muitas pessoas com autismo são bastante criativas e podem se tornar excelentes artistas, músicos ou escritores, por exemplo.” (KIRST, 2015, p. 7).

Essas dificuldades apontadas por Kirst (2015) denunciam, de certa forma, os problemas de relacionamento que os alunos com TEA podem encontrar na escola, onde as relações com colegas e professores podem se estabelecer de forma intensa. O entrave nessas relações pode refletir nas dificuldades de aprendizagem, sobretudo de uma língua estrangeira.

A rotina é importante para qualquer pessoa, mas para alguém com TEA é essencial. A quebra de rotina pode ser divertida para



os neurotípicos⁴², mas é estressante para os neurodivergentes e, por isso, são gatilhos para uma crise de desregulação. Quando uma criança está em crise, ela pode: gritar, chorar, sentir enjoos e mal-estar, ter tremores, xingar, jogar objetos. Durante a crise, há o colapso da capacidade de autorregulação (ou autogerenciamento). Essas crises atingem um pico e logo depois começam a baixar; e, com a ajuda de estereotípias (comportamentos motores ou verbais repetidos), a regulação vai sendo restabelecida. É importante que se tenha calma e não tente conversar com a criança depois da crise, pois ela pode estar esgotada e ansiosa. (CARVALHO, 2020).

O ambiente escolar deve garantir, ao receber a matrícula desses alunos, toda a preparação de profissionais e estrutura, para que todos os alunos sejam aceitos e atendidos conforme o processo inclusivo proposto. É preciso abolir os atos que segregam as crianças com TEA, pois tais atos não ajudam em nada. Afinal, o isolamento das crianças com TEA de um ambiente normal (social ou escolar) contribui para agravar os seus sintomas. “As crianças com autismo têm necessidades especiais, mas devem ser educadas com as mínimas restrições possíveis.” (GÓMEZ; TERÁN; 2014, p. 543).

2.2 A ESCOLA INCLUSIVA E O PROFESSOR

A proposta de uma escola inclusiva ganhou forma na Conferência Mundial de Salamanca, promovida pela UNESCO, na qual os países signatários, entre eles o Brasil, assinaram uma Declaração com a qual se comprometiam em rever e elaborar leis

Neurotípico é um termo criado para se referir aos indivíduos que têm desenvolvimento ou funcionamento neurológico típico. Ou seja, pessoas que não têm nenhum transtorno são neurotípicos. Em oposição a esse termo, há as expressões neurodivergente ou neurodiverso que se referem àqueles que possuem quaisquer transtornos. (ALMEIDA. 2021).



para que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso à escola regular, acomodados numa Pedagogia centrada na criança, que possa satisfazer tais necessidades. A declaração esclarece ainda que as “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;” (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), traz os princípios da educação inclusiva discutidos em Salamanca. No capítulo V, trata da Educação Especial, que é definida no Art. 58

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.1).

Dessa forma, o atendimento especial aos educandos com transtornos globais do desenvolvimento, entre os quais o TEA está inserido, tornou-se um direito. Além, é claro, do atendimento às crianças com deficiências e com altas habilidades/superdotação. Essa lei representou um avanço na educação brasileira em direção à educação inclusiva.

Para efetivar esse atendimento, foram criadas as salas de recursos, multifuncionais, ou salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estava determinado na Resolução CNE/CEB n. 2, no artigo 8, inciso V.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; (BRASIL, 2001).



Como estabelece a Resolução n.2, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover serviços de apoio pedagógico especializado, o que significa que o professor precisava ser capacitado para esse atendimento, que será ofertado ao educando no turno inverso; ou seja, no contraturno. Além do professor especializado para a sala de recursos, os educandos também têm direito a um atendimento especial de apoio em sala comum, isso é, no período de educação regular. E de acordo com parágrafo primeiro do artigo 18,

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (BRASIL, 2001).

O professor de apoio (também chamado de monitor ou professor II) tem como responsabilidade perceber as necessidades do aluno, agir na flexibilização da ação pedagógica e avaliar continuamente o processo em prol de uma educação inclusiva. Isso quer dizer que o professor de apoio deve avaliar as atividades propostas pelo professor da sala e auxiliar na adequação do material. Além disso, o professor de apoio deve atuar em equipe com o professor especializado da sala de recurso em favor do aprendizado e da inclusão do aluno.



Enquanto o professor de apoio atua exclusivamente com o aluno da educação especial, o professor da sala deve atuar em prol da aprendizagem de todos os alunos da classe. Para isso, o professor deve conhecer a demanda dos alunos de sua sala, investigar sobre a especificidade do aluno da educação especial, considerando também as dificuldades, habilidades e outras características específicas de cada um de seus alunos. É preciso, então, que o professor estabeleça uma relação de equipe também com o professor especializado, pois “não tem como saber, a priori, tudo sobre todas as deficiências, para atender a qualquer aluno que procure a escola, mesmo porque as deficiências são dinâmicas: mudam e se alteram.” (LIMA, 2006, p. 122). Assim, o professor deve buscar mais conhecimento sobre a especificidade do aluno incluso na sala de aula em que leciona, para então, intervir da melhor maneira possível.

2.3 O ALUNO COM TEA E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Muitas pessoas com TEA possuem interesses específicos e intensos. E quando realizam uma atividade que os envolve, geralmente apresentam o que caracteriza o hiperfoco. Esses interesses podem mudar ao longo do tempo ou permanecer por toda a vida. E isso pode prejudicar a aprendizagem de determinados temas, pois o aluno não consegue entender o motivo pelo qual ele necessita compreender tais assuntos. E como não é de seu interesse, ele frequentemente não consegue manter o foco. Essa dificuldade no aprendizado pode afetar também de alguma maneira todos os aspectos da vida, desde estudar alguma matéria na escola ou até mesmo nos processos do dia a dia como por exemplo, tomar banho. (KERCHES, 2019).

As escolas de Educação Infantil desde cedo motivam as crianças a terem autonomia, ensinando como escovar bem os dentes, ir ao



banheiro, por exemplo. Porém, o processo de um aluno com TEA é mais complexo, pois ele não aprende a ser autônomo da mesma forma que as demais crianças, algumas atividades que parecem lógicas para um neurotípico, para o TEA não é natural; e alguns não conseguem aprender. Portanto, o professor deve estar ciente dos desafios de ensinar um aluno com essa dificuldade e as aulas devem ser preparadas para motivá-lo. (FREITAS, 2022).

Segundo Nunes (2008, p.4):

As crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas se obtiverem um programa intenso de aulas haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem é um trabalho árduo precisa muita dedicação e paciência da família e também dos professores. É vital que pessoas afetadas pelo autismo tenham acesso à informação confiável sobre os métodos educacionais que possam resolver suas necessidades individuais.

É importante que o docente procure sempre formas diferenciadas para trabalhar, aprofundar e avançar no processo de aprendizagem desses alunos com TEA e que se faça uso de procedimentos avaliativos adequados às condições dos alunos. Para Vygotsky (1991), o processo de aprendizagem das crianças é dependente da interação social com seus pares. Neste processo, descrito como Zona de Desenvolvimento Proximal, é necessário que o docente tenha consciência de que atuará como agente mediador do aprendizado, agindo de modo que auxilie os alunos no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas e culturais relacionadas ao novo idioma, permitindo-lhes, assim, que desenvolvam experiências significativas por meio da interação social.

A necessidade do ensino e aprendizado da língua inglesa para crianças com TEA vem sendo destacada significativamente



nas práticas educacionais relacionadas à inclusão na educação do ensino brasileiro. A língua inglesa tem se tornado cada vez mais importante no ensino das crianças de todo o Brasil. Um dos motivos dessa importância, como já descrevia os Parâmetros Curriculares Nacionais ao tratar do ensino de Língua Estrangeira em 1998, é na formação de um cidadão capaz de relacionar-se com diferentes culturas e ciclos sociais de forma ética e compreensiva proporcionando perspectivas de educação igualitárias. (BRASIL, 1998).

O docente necessita apresentar aos alunos com TEA a possibilidade de desenvolver novas habilidades para a aprendizagem da língua inglesa, fazendo com que consigam ter um expressivo desenvolvimento dessas habilidades para que se estenda tanto para o âmbito escolar e profissional quanto no meio social no qual eles vivem. (SILVEIRA *et al.*, 2022).

E o ensino de uma língua inglesa para alunos com TEA exige que os professores sejam capacitados, pois esses alunos apresentam dificuldades peculiares referentes ao aprendizado. Sendo assim, é necessário que o professor crie um ambiente favorável ao aluno, estimulando-o continuamente a aprender o novo idioma. Pois os alunos com essa condição são capazes de aprender e adquirir novas habilidades de forma surpreendente, se forem desenvolvidas atividades do jeito certo para cada um, lembrando que muitos alunos possuem uma inteligência/habilidade específica e desenvolver um trabalho em cima dessas especificações pode ajudar em seu desenvolvimento cognitivo, despertando o interesse pelo objeto de aprendizagem em questão e ajudando-o a evoluir no aprendizado de uma nova língua. (SILVEIRA *et al.*, 2022).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é o resultado de uma pesquisa exploratória, que teve a finalidade de entender a problemática sobre quais



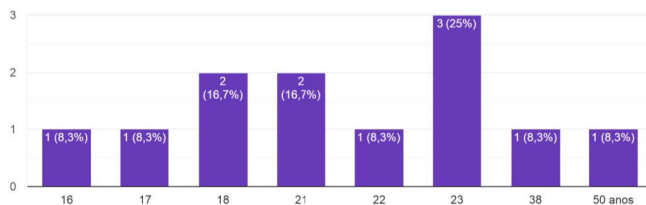
estratégias são usadas pelos professores para o ensino de inglês para alunos com TEA. Para isso, os participantes responderam a um questionário no *Google Forms* enviado através de grupos de *WhatsApp* para docentes atuantes, independente da rede de ensino. Posteriormente, as respostas foram analisadas sob uma abordagem predominantemente qualitativa, apesar de alguns dados quantitativos terem sido necessários. Dos docentes convidados para participar da pesquisa, 12 (doze) responderam ao questionário no *Google Forms*. As perguntas foram elaboradas a fim de investigar como o professor atua em sala de aula na presença de um aluno com TEA, e a análise das respostas é o que vai ser tratado a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apesar de algumas limitações, os alunos com TEA podem e são capazes de aprender uma nova língua, porém o ensino da língua inglesa, para esse público, exige que os professores estejam capacitados para entender as diferenças entre os alunos e suas peculiaridades, de modo que possam motivá-los a aprender de uma nova língua e desenvolver o conhecimento de uma nova cultura.

Para elaborar o perfil, os participantes da pesquisa foram questionados sobre a idade e a formação acadêmica, conforme os Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1- Idade dos participantes da pesquisa

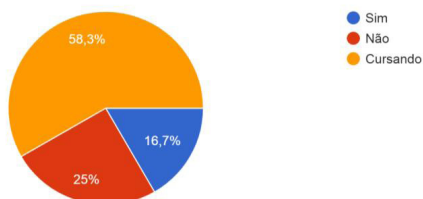


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



De acordo com o gráfico 1 (acima), 83,4% (oitenta e três vírgula quatro por cento) dos entrevistados são jovens e têm menos de 23 anos de idade e apenas 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) são adultos efetivamente. Observa-se que 25% (vinte e cinco por cento) dos participantes declararam ter exatamente 23 (vinte e três) anos e destaca-se a presença de aproximadamente 33% (trinta e três por cento) dos professores participantes que estão ainda na faixa da adolescência, entre 16 e 18 anos de idade. Esse é um fator que pode estar ligado ao baixo índice de profissionais disponíveis no mercado, entretanto é preocupante a falta de experiência e maturidade necessárias para um professor atuar em sala de aula.

Gráfico 2- Se os participantes têm graduação



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Como já era esperado pelos resultados observados no gráfico anterior, a maioria dos participantes, 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento), estão em processo de formação, ou seja, estão cursando alguma graduação (Gráfico 2). Enquanto apenas 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) já concluíram o ensino superior, exatamente o mesmo percentual dos participantes adultos. Vale ressaltar que todos que participaram da pesquisa são professores ativos, e trabalham ou na rede municipal de ensino, ou particular. As questões analisadas a seguir, tratam mais efetivamente da relação com o aluno com TEA e a capacitação para essa questão específica. É preciso observar, contudo, que as perguntas foram



elaboradas com a denominação autista por se tratar de um termo mais usual, que não resultaria em dificuldades de entendimento.

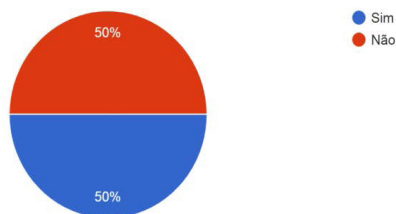
Gráfico 3- Se o participante tem contato com pessoa com TEA



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando questionado sobre o contato com alguma pessoa com TEA (Gráfico 3), percebe-se uma variação significativa nas respostas. A maioria dos entrevistados já teve algum contato com alguém do espectro seja no trabalho ou na família. Porém 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) dos entrevistados nunca tiveram contato.

Gráfico 4- Se já trabalhou com aluno com TEA em sala de aula

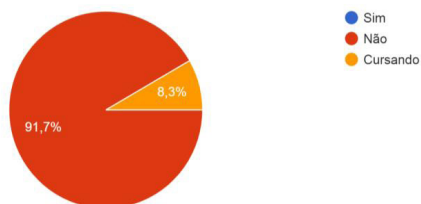


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando a questão formulada dizia respeito à relação no trabalho (Gráfico 4), houve um equilíbrio nas respostas, e 50% (cinquenta por cento) responderam afirmativamente e a outra metade nunca trabalhou com alunos TEA.



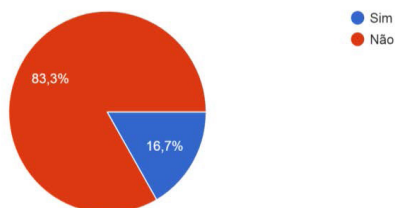
Gráfico 5- Se tem alguma formação (ou curso) para trabalhar com alunos com TEA



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao serem questionados sobre a formação para o trabalho com um aluno com TEA (Gráfico 5), quase a totalidade dos entrevistados, 91,7% (noventa e um vírgula sete por cento), afirmaram que não possuem formação específica. No contato com os professores nas escolas, a reclamação por cursos formativos é algo constante. Entretanto, há uma contradição em relação aos dados apresentados no gráfico seguinte.

Gráfico 6 - Se faz curso de capacitação ou formação continuada periodicamente



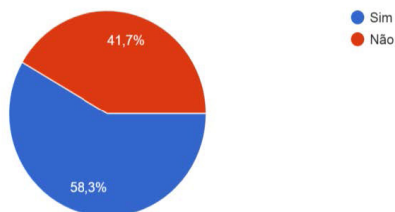
Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Quando questionados se possuem capacitações continuamente (Gráfico 6), 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) comentaram que não possuem formação continuada, e apenas 16,7% (dezesseis vírgula sete por cento) aproveitam essa oportunidade de aprendizagem. As formações continuadas é um evento



constante nas escolas, em qualquer rede de ensino; de modo que podemos perceber que praticamente os mesmos participantes que declararam não possuir formação, talvez não tenham aproveitado as oportunidades para se reciclar e aprender mais.

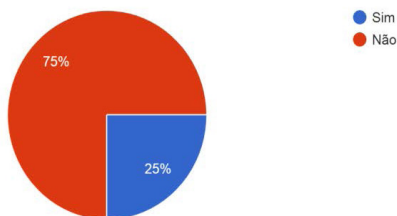
Gráfico 7- Se a escola promove a valorização da diversidade



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

No Gráfico 7 foi questionado aos docentes em relação à diversidade nas escolas, observa-se que um número muito baixo, 58,3% (cinquenta e oito vírgula três por cento) dos participantes percebem que em suas escolas acontece isso, e apenas 41,7% (quarenta e um vírgula sete por cento) acha que ocorre organização de grupos para a valorização da diversidade. Esses baixos índices são preocupantes, quando se leva em conta que em 25 anos de LDB, com discussões e proposições inclusivas nas escolas, perceba-se tão pouco envolvimento para valorizar a diversidade nas escolas.

Gráfico 8- Se o participante prepara aulas diferenciadas para os alunos com TEA



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



A preparação de aulas diferenciadas para alunos com TEA foi abordada no Gráfico 8. E, lamentavelmente, 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados não preparam algo diferente para esses alunos. Porém, ao cruzar os dados com o Gráfico 3, no qual 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) dos entrevistados afirmam ter contato com alunos com TEA no trabalho, percebemos que muitas das respostas negativas são de participantes que não estão atuando em classes com alunos no espectro atualmente. As últimas questões foram descritivas e não houve uma adesão muito grande dos participantes, apenas 50% (cinquenta por centos) dos participantes da pesquisa responderam às questões descritivas (Quadro 1). Ainda assim, algumas perguntas não tiveram respostas.

Quadro 1 – Respostas das questões descritivas.

| PARTICIPANTE | QUESTÃO 1 | QUESTÃO 2 | QUESTÃO 3 |
|--------------|---|--|---|
| 1 | Não são | Atividades práticas | Trabalhar com jogos |
| 2 | nunca tive experiência | nunca tive experiência | Atenção a mais com tal aluno e procurar saber a melhor forma de lhe ensinar, sendo em jogos, atividades extras etc. |
| 3 | De acordo com o grau de autismo... atividades relacionadas com as dos demais alunos | Jogos, atividades mais atrativas ao aluno | Estar mais preparada, estudar mais sobre o assunto é aquisição de novos materiais |
| 4 | Perguntas e respostas diretas, resumidas. | Trabalhar com material diferenciado para que chame sua atenção. Mas aplicar com todos para que [...] não sinta que é tratado de maneira diferente. | Menos alunos para que possam se concentrar melhor, pois são muitos dispersos e qualquer barulho atrapalha. Menos alunos, menos barulho. |
| 5 | Não tenho aula com TEA | N/A | N/A |
| 6 | -- | -- | Explicaria o assunto com exemplos de coisas que ele gosta para que tenha maior foco nas aulas. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



A primeira questão descritiva (Quadro 1) perguntava como eram as aulas direcionadas para um aluno com TEA. E foram obtidas apenas cinco respostas, sendo que apenas duas delas traziam elementos que indicavam como eram as aulas. O participante 4 comentou que trabalha com “perguntas e respostas diretas e resumidas”, demonstrando que tem conhecimento sobre a dificuldade de comunicação característica das pessoas com TEA. O outro, o participante 3, mencionou que depende do “grau de autismo”, mas que geralmente trabalha com “atividades relacionadas às dos demais alunos”; indicando que além de ter conhecimento sobre os diferentes níveis de TEA, também tem um olhar inclusivo; pois proporciona atividades diferenciadas de forma adaptativa, mas dentro do tema de estudo desenvolvido em sala.

Sobre a primeira questão ainda, é importante destacar que um dos entrevistados (participante 1) apenas declarou que as aulas “não são” preparadas de forma direcionada ao aluno com TEA. Essa postura de não preparar aulas/atividades diferenciadas podemos dizer, empiricamente, que é a posição de muitos professores, apesar de haver apenas uma resposta e, por conta disso, não haver comprovação para essa afirmação.

Na segunda questão descritiva (Quadro 1), a pergunta era relacionada à qual método o docente utiliza para inserir o aluno com TEA em sala de aula. O participante 4 respondeu que trabalha “com material diferenciado” para atrair a atenção do aluno com TEA, mas se preocupa em aplicar com todos os alunos para que ele “não sinta que é tratado de maneira diferente”. O participante 3 comenta sobre o uso de jogos e “atividades mais atrativas para o aluno”. A postura de ambos os participantes (4 e 3) reforça que os dois professores têm conhecimento sobre a condição de um aluno com TEA e têm o cuidado e a preocupação de incluí-lo no grupo. O participante 1, embora tenha declarado que suas aulas para o



aluno com TEA não são preparadas de forma diferenciada, indica como método o trabalho com “atividades práticas”; o que, de certa forma, o contradiz.

E a última questão (Quadro 1), abordou sobre o que o professor mudaria para melhorar o ensino-aprendizagem do aluno com TEA. O participante 4 comentou que seria necessário menos alunos por turma para que a concentração do aluno com TEA fosse melhor; e justificou sua resposta afirmando que os alunos com TEA se dispersam facilmente e “qualquer barulho atrapalha”, portanto “menos alunos, menos barulho”. A dificuldade com o barulho excessivo, levantada pelo participante 4, é a hipersensibilidade; que é uma característica bastante comum às pessoas com TEA; segundo Bandeira (2021), há estudos que “estimam que entre 56% e 80% das pessoas no espectro do autismo apresentam a hipersensibilidade, ou seja, elas sentem demais os estímulos do ambiente, como o som.” Os alunos com essa condição desregulam-se com facilidade, desencadeando crises que aguçam as estereotípias, que são ações repetitivas que auxiliam a autorregulação e, conseqüentemente, o controle da crise.

O participante 3, ao responder à questão 3, abordou de forma mais direta a mudança não na sala de aula, mas na postura do profissional, destacando que o professor precisa “estar mais preparado, estudar mais sobre o assunto”. E, de fato, é importante que se tenha mais capacitações para saber a melhor forma de ensinar, conhecer estratégias como jogos e atividades extras que possam contribuir com a aprendizagem do aluno com TEA. O trabalho com jogos também foi citado pelo participante 1 e pelo participante 2, que destacou que se deve ter uma “atenção a mais com tal aluno” para que se possa “saber a melhor forma de lhe ensinar.” O texto do participante 2 é uma grande contribuição e vem ao encontro da postura inclusiva que o professor deve ter



em relação ao aluno com TEA. Essa resposta demonstra que apesar de nunca ter tido a experiência de ter um aluno com TEA (conforme as respostas às questões 1 e 2), o participante 2 tem uma postura teórica inclusiva. O participante 6 também contribuiu com uma resposta bastante relevante (apesar de não ter respondido as primeiras questões), expondo que para melhorar o ensino-aprendizagem do aluno com TEA, “explicaria o assunto com exemplos de coisas que ele [o aluno com TEA] gosta para que tenha maior foco nas aulas.” De certa forma, podemos entender que esse é o caminho mais coerente para a aprendizagem, afinal, se o aluno gosta, ele tem o foco e o tema é significativo para ele. Ou seja, há aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal observar como os professores percebem os processos adaptativos e as estratégias usadas no ensino da língua inglesa para os alunos com TEA; por isso os participantes da pesquisa foram professores de inglês, independente da rede de ensino. No entanto, nem todos os participantes tiveram contato, na sala de aula ou em outros contextos, com pessoas com TEA. Isso não invalida a pesquisa, mas com certeza não traz os dados necessários para que se possa ter uma visão ampla da situação; sendo necessário, assim, que outras pesquisas sejam realizadas, com mais tempo, com pais participantes, com participantes que tenham tido a experiência de lecionar em turmas com alunos com TEA.

Apresentar o inglês e ensiná-lo a uma criança com TEA pode ser mais desafiador, porém não é impossível. Como alguns dos participantes disseram: requer estudo para conhecer e saber a melhor forma de ensinar, além de muita paciência para explicar o assunto várias vezes e com exemplos de coisas que ele gosta. É preciso que o professor observe seus alunos e entenda como



cada pessoa funciona, principalmente dentro do TEA. Afinal, ainda que diagnosticados com o mesmo transtorno, cada um apresenta suas dificuldades e suas adaptações particulares. Uma estratégia de ensino não vale para todos da mesma forma. É importante ressaltar que, em relação ao ensino da língua inglesa, o aluno com TEA pode não alcançar o mesmo nível que os demais no mesmo tempo; e isso não deve ser problema, pois quando se trata de uma nova língua, nem todos têm o mesmo ritmo. E as crianças do espectro podem nos surpreender.

Assim, neurotípicos ou neurodivergentes, cada pessoa tem uma forma própria de assimilar o conhecimento, seja pelo som, pela escrita, pelo movimento, pela arte, pela escuta. E são muitas as formas de aprender e de ensinar. O fundamental é que o professor tenha uma postura inclusiva, esteja atento aos alunos e aberto a capacitar-se continuamente; pois todos podem aprender inglês, só precisa encontrar o caminho certo para ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina R. S. **Neurotípico e neurodiversidade**. Instituto Inclusão Brasil. Publicado em 5 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipico-e-neurodiversidade/> Acesso em: 7 jul. 2022.

BANDEIRA, Gabriela. **Hipersensibilidade**: autistas e a perturbação com fogos de artifício. Publicado em 10 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/hipersensibilidade-autismo/> Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 26 jun. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acesso em: 7 jul. 2022.

CARVALHO, Cristiane. **Autismo: enfrentando uma crise de desregulação**. Autismo em dia. Publicado em 20 de mar 2020. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-enfrentando-uma-crise-de-desregulacao/> Acesso em: 6 jul. 2022.

FREITAS, Michelli. **Dicas para desenvolver a independência em crianças autistas**. Página site IEAC (Instituto de Educação e Análise de Comportamento). Disponível em: <https://blog.ieac.net.br/independencia-em-criancas-autistas/> Acesso em: 6 jul. 2022.

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Cap. 1. p. 21-34.

KERCHES, Deborah. **Hiperfoco no autismo**. Publicado em 16 de outubro de 2019. Disponível em: <https://dradeborahkerches.com.br/hiperfoco-no-autismo/> Acesso em: 6 jul. 2022.



KIRST, Nelson. (org.) **O que é autismo e como reconhecê-lo**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LIMA, Priscila A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

NUNES, Daniella C. S. **O pedagogo na educação da criança autista**. Publicado em 7 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/4113/1/O-Pedagogo-Na-Educacao-Da-Crianca-Autista/pagina1.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

PAIVA Jr, Francisco. **O que é autismo?** Canal Autismo. Última atualização em 29 de abril de 2022, às 21h54. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/o-que-e-autismo/> Acesso em: 26 jun. 2022.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1995.

SILVEIRA, S.N.; SANTOS, A.J.; BALBINO, E.S.; GOMES, M.A.S.; SILVA, M.K. **A criança com autismo e o aprendizado da língua inglesa: caminhos que se entrelaçam**. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/1454/380/6020>. Acesso em: 2 jun. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Texto proveniente de: Seção Braille da Biblioteca Pública do Paraná: 1991 (<http://www.pr.gov.br/bpp>). Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.





CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

CAPÍTULO

13

*THE CONSEQUENCES THAT THE COVID-19 PANDEMIC
ON THE TEACHING-LEARNING OF STUDENTS IN PUBLIC
SCHOOLS*

CARDOSO, Letícia⁴³

SENS, Francine⁴⁴

ZANDONADI, Nicolás⁴⁵

RESUMO: Este estudo teve como objetivo analisar a maneira como os alunos voltam para sala de aula num momento dito como pós-pandemia. Para tanto, buscou analisar e apresentar os dados alcançados por meio de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento de pesquisa um questionário na plataforma do *Google Forms* com perguntas abertas e fechadas questionando sobre as dificuldades dos professores da Rede Pública de Ensino de Guabiruba e região com a volta das aulas presenciais após um momento de pandemia e aulas remotas. Assim, a presente pesquisa procurou analisar quais dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula e quais as dificuldades, na visão deles, que os

⁴³ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: leticia.cardoso@unifebe.edu.br

⁴⁴ Professora do Curso de Letras-Ingês da UNIFEFE. Especialista em Negócios Internacionais (FGV) e BNCC (Uniasselvi). E-mail: francine.sens@unifebe.edu.br

⁴⁵ Acadêmico do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: nicolas.zandonadi@unifebe.edu.br



alunos estão encarando. Os resultados mostram que a maioria dos participantes tem opiniões e experiências parecidas, como a falta de interesse dos alunos, atraso nos assuntos que deveriam ter sido estudados durante as aulas remotas e, principalmente, trazer aulas mais dinâmicas para que possa prender a atenção e auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: pandemia; dificuldade; aprendizagem; retorno às aulas; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

A Pandemia da COVID-19 (Doença do Coronavírus, em inglês, Corona Virus Disease) foi decretada no início de 2020 e teve grande impacto sanitário e social no mundo. Além desses problemas, a pandemia afetou diretamente a educação. Dessa forma, os professores e alunos foram obrigados a mudar suas rotinas, passando das aulas tradicionais para aulas remotas. Assim, de acordo com Dias (2021):

A pandemia, num primeiro momento, desacelerou todos nós, parou o mundo, criando uma nova realidade. Todos os setores da sociedade sofreram impactos brutais, com restrições de circulação e de atividades, mudanças nos hábitos de higiene, ao mesmo tempo em que nos fez conviver com a possibilidade da infecção e com a fatalidade de milhões de pessoas.

Esses problemas sérios ocasionados pela pandemia afetaram os estudantes de modo que outros problemas começaram a surgir, como a falta de interesse dos alunos nas aulas remotas, que resultou em atividades e trabalhos sendo deixados de ser realizados e alunos sequer entrando no ambiente virtual de sua escola, potencializando, dessa forma, a desinformação e despreparo para o retorno às aulas presenciais, com sérias dificuldades de aprendizagem, como indica Dias (2021) no excerto a seguir:



Um exemplo prático diz respeito à aprendizagem. Sabemos que o não cumprimento do ano letivo com todos os elementos que o constituem levou a um déficit de aprendizagem, em escolas públicas e particulares, e esse é sem dúvidas um dos grandes problemas que enfrentaremos, mas precisamos pensar para além disso.

Refletindo essa problemática, o presente artigo tem a proposta de analisar a maneira como os alunos voltam para sala de aula num momento dito como pós-pandemia. Quais as adversidades que os professores estão encontrando e como estão conseguindo lidar com essas dificuldades. Visto que, em um momento de pós-pandemia e cada vez mais tecnológico, os alunos tendem a focar seus interesses em outros assuntos fora da escola, e não nos conteúdos importantes aplicados em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pandemia do coronavírus teve início em 2020, a qual transformou a vida de todas as pessoas no mundo, modificando atividades que já seguiam um ritmo e padrão há muitos anos. Com a chegada do vírus, todas as áreas de atuação da humanidade foram atingidas por essa mudança, inclusive a educação, que sofreu muito com o impacto da pandemia. De acordo com Denardi *et al.* (2021), o início de 2020 ficou marcado por muitas incertezas, apreensões e aprendizagens para os professores de Língua Inglesa, esses sentimentos foram provocados pela necessidade de mudança do estilo tradicional de ensino para o ensino remoto emergencial.

Tradicionalmente as aulas, de modo geral, são ministradas na metodologia de aulas expositivas, na qual o professor apresenta, explica e expõe o conteúdo para os alunos, que, muitas vezes, assumem um posicionamento de passividade. Por vezes, os professores realizam atividades diversificadas, como trabalhos em



grupo, dinâmicas, exercícios exploratórios e criativos. Mas apesar de muitos esforços, nas escolas ainda não se tinha espaço para muitas inovações tecnológicas. Mas ouvir um professor falar por 45 ou 90 minutos não é nada atraente para os alunos. As crianças, mesmo antes da pandemia, já chegavam à escola aos seis anos de idade sabendo o que YouTube e o Google. A escola precisava sofrer uma mudança para estar mais voltada às necessidades do século XXI. E essa mudança, segundo Lima (2017), deveria começar pelo professor, porque ela não aconteceria “por decreto”. E não foi por decreto, foi pela pandemia.

As mudanças no modo de dar aula forçou a escola a entrar de vez no século das inovações tecnológicas. O professor precisou desenvolver uma certa “fluência digital” para atuar na mediação da construção do conhecimento em ambientes virtuais e auxiliar os estudantes. Além disso, os professores tomaram consciência da importância do letramento crítico digital, pois é função do professor, que é o mais experiente no contexto da sala de aula, “orientar e motivar seus estudantes para a realização de tarefas por meio do uso de ferramentas tecnológicas de forma ativa, responsável e crítica.” (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021).

No retorno às aulas presenciais, alguns impactos na educação pós-pandemia foram observados, por exemplo, a dificuldade de professores com as aulas on-line e a autonomia de alguns alunos que assumem responsabilidades de estudo. Outros pontos positivos, como observam Denardi, Marcos e Stankoski. (2021), foi o descobrimento das facilidades que as plataformas virtuais e mídias digitais podem proporcionar ao ensino da língua inglesa das competências da linguagem. Além disso, algumas ferramentas digitais propiciam praticidade e auxiliam no engajamento dos estudantes, de modo que as aulas se tornam mais agradáveis e dinâmicas. Porém, algumas dificuldades enfrentadas no ensino



on-line também foram apontadas. Por exemplo, “a sobrecarga de trabalho, cansaço dos estudantes e dos professores, defasagem na aprendizagem, falta de acesso à internet etc.” (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021).

Como se pode notar, os professores de Língua Inglesa, particularmente, experienciaram diversas situações, boas e ruins, durante esse período mundialmente caótico. Mas não foram só os professores que passaram por essas situações, os alunos também as enfrentaram. E no retorno às atividades presenciais, observou-se novos comportamentos nos alunos. De modo que, agora

O aluno não consegue ficar muito tempo parado diante do quadro. Acaba interrompendo a fala do professor, porque quer falar também. Se tem vontade de sair da sala, levanta-se e passa pela porta, sem dar explicações. São comportamentos que mostram uma dificuldade dos estudantes com a rotina das aulas presenciais, hábito que precisa ser reconstruído após dois anos de ensino em casa durante a pandemia. (VALLE, 2022)

Atitudes como as descritas pela autora do trecho anterior, parecem ter se tornado comuns neste período de pós-pandemia, trazendo dificuldade para os professores em lidar com essas situações. Em contrapartida, Valle (2022) também relata que “eles voltam com desejo de interação, de rever os amigos. Os adolescentes são puro afeto. Eles voltam querendo contato, muito mais do que querer aprender algum conteúdo”, este relato é interessante, pois mostra que além de dificuldades e comportamentos difíceis, os alunos apresentam vontade de interagir com os alunos e professores, ansiando por conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, cujos dados para análise foram obtidos por meio de questionário



com perguntas abertas e fechadas, elaborado com o apoio da plataforma do *Google Forms*. As questões foram elaboradas para obter diferentes pontos de vista sobre quais dificuldades, na visão dos professores, os alunos estão enfrentando após as aulas remotas, como estão lidando com essas dificuldades, quais dificuldades enfrentam para ensinar neste mesmo momento e quais as diferenças que observaram antes da pandemia e no período pós-pandemia.

Esta pesquisa contou com a participação de professores que atuam em diversas áreas do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Pública de Educação de Guabiruba e região e busca analisar a maneira como a pandemia colaborou para que fosse necessário que o professor buscasse novos métodos de ensino e se os alunos apresentam uma maior dificuldade na aprendizagem após as aulas de ensino remoto e em decorrência da pandemia.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

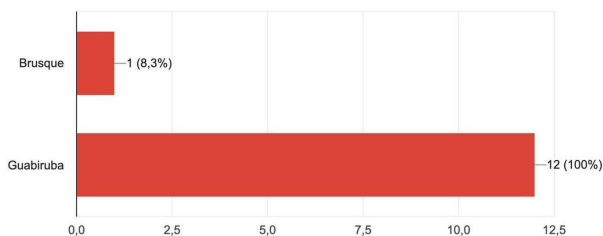
Para a realização da pesquisa, o questionário da plataforma *Google Forms* foi enviado para professores de todas as disciplinas da grade curricular do Ensino Básico. Destes, foram obtidas 20 (vinte) respostas. O questionário foi elaborado para analisar, na visão do professor, quais as dificuldades que ele está tendo no âmbito escolar após a pandemia e quais as dificuldades, novamente, na opinião do docente, que os alunos estão tendo após esse período. Assim, entre as perguntas fechadas, obteve-se os seguintes resultados:

Ao ser questionado o município em que atua, conforme demonstra o Gráfico 1, dos 20 (vinte) questionários que retornaram, apenas 12 (doze) participantes identificaram o município que lecionam. Destes, apenas um dos docentes declarou que leciona também no Município de Brusque,



caracterizando aproximadamente 8% (oito por cento) e os demais indicaram que lecionam no Município de Guabiruba, o que caracterizaria aproximadamente 82% (oitenta e dois por cento). No entanto, com a proximidade das cidades, é bastante comum haver professores que trabalham em ambos os municípios. Por isso, ao responder o questionário vemos que 100% (cem por cento) dos participantes lecionam no município de Guabiruba.

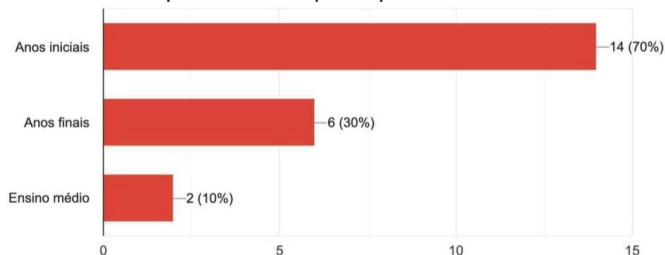
Gráfico 1 – Município em que o docente leciona



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Em relação ao grupo de alunos, ou classe, para qual leciona (Gráfico 2), todos os 20 (vinte) participantes responderam à pergunta. Assim, pôde-se verificar que 14 (quatorze) professores lecionam para Anos Iniciais, totalizando 70% (setenta por cento), 6 (seis) responderam que lecionam para os Anos Finais, complementando 30% (trinta por cento) e somente 2 (dois) lecionam para o Ensino Médio somando 10% (dez por cento).

Gráfico 2 – Grupo de alunos para qual o docente leciona

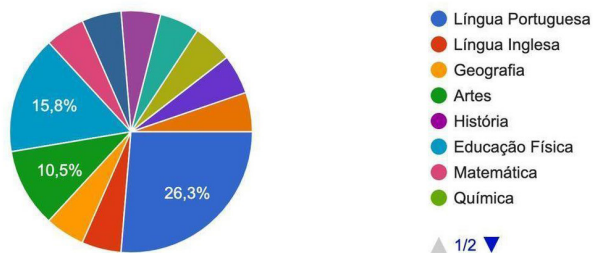


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



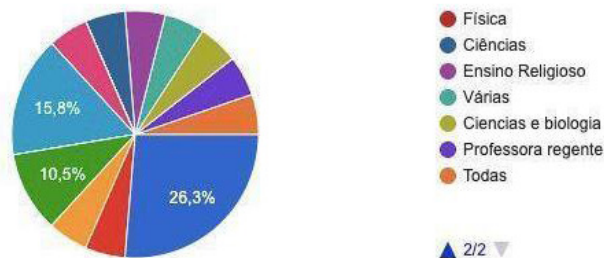
Os Gráficos 3 e 4, a seguir, mostram qual a disciplina, ou matéria, que os participantes da pesquisa ensinam. Visto isso, 26,3 (vinte e seis vírgula três por cento) ministram aulas de Língua Portuguesa, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Língua Inglesa, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Geografia, 10,5% (dez vírgula por cento) Artes, 15,8 (quinze vírgula oito por cento) Educação Física, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Matemática, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Ciências, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Ensino Religioso, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Várias, que compete a mais de uma disciplina diferentes, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Ciências e Biologia, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Pedagogo (a), ou seja, professor (a) regente de turma, por fim, 5,3% (cinco vírgula três por cento) Todas, que corresponde a todas as matérias.

Gráfico 3 – Disciplina/Matéria que o docente leciona



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Gráfico 3 – Disciplina/Matéria que o docente leciona

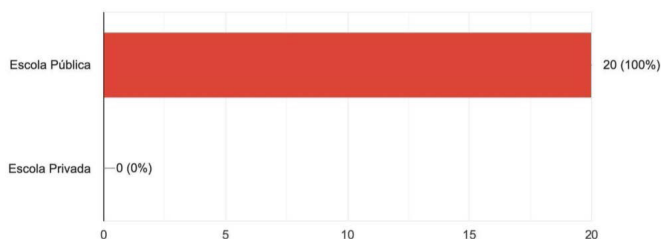


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



No questionário, os intervenientes também responderam às perguntas abertas, de modo que se obteve os resultados muito diferentes, os quais serão analisados em seguida.

Gráfico 5 – Qual escola o docente trabalha



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Ao serem indagados sobre quais as dificuldades, na opinião deles, os alunos estão enfrentando após a volta das aulas presenciais pós-pandemia, a maioria dos participantes teve respostas em comum, como: falta de compromisso dos alunos com as atividades e, principalmente, atividades que devem ser feitas em casa, atraso nos conteúdos que deveriam ter sido estudados nos anos anteriores, dificuldade na concentração e na escrita, dificuldades em seguir a rotina escolar e os alunos estão mais dispersos.

De acordo com Nascimento, 2021:

[...] é sabido ser a educação um direito fundamental, e que se faz necessário à sua efetivação diária, e que sofreu ainda maiores prejuízos com a pandemia do SARs-CoV-2, tendo em vista a conversão extremada para o ensino a distância o qual dificultou o acesso dos estudantes ao conteúdo ministrado nas escolas, promovendo nítido retrocesso ao ensino, situação está que certamente persistirá por médio e longo prazo. (NASCIMENTO, 2021)

Assim, devido às respostas dos docentes ditas anteriormente, com a citação de Nascimento (2021), consegue-se analisar que



a pandemia afetou os estudantes de várias maneiras, que os estudos em casa fizeram os alunos se distanciarem da realidade na escola, voltando, assim, com uma visão e ações diferentes das que eram vistas antes da pandemia, sendo nítido o déficit de aprendizagem que a pandemia causou na maioria dos alunos.

É válido enfatizar que um dos participantes respondeu que na opinião dele/a os alunos não estão tendo dificuldades por causa da pandemia, porém a resposta não foi justificada.

Os participantes também foram questionados sobre como eles estão lidando com as dificuldades dos alunos citados acima. Em geral, responderam que estão tentando recuperar os conteúdos dos últimos dois anos. Parte dos participantes respondeu que procuram trazer atividades mais simples, pois não está sendo possível ter a mesma intensidade nas atividades como nos anos anteriores. Outra parte diz que procura desafiar os alunos com as atividades para que saiam da zona de conforto. Outro detalhe importante é que os docentes também estão tentando fazer com que as aulas sejam mais atrativas aos olhos dos alunos para conseguir captar a atenção deles.

Desse modo, Lopes (2019) cita que:

Outro aspecto favorável é que o uso de recursos didáticos proporciona integração entre os alunos, gerando maior interesse e participação, contribuindo para que discutam suas ideias, expondo-as ao grupo e interagindo entre si. Sabendo da importância que os recursos didáticos desempenham no processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa acreditar na capacidade do aluno de desenvolver seu próprio conhecimento, fazendo-os relacionarem as tarefas dadas, com os contextos do dia a dia, obtendo assim melhores resultados. (LOPES, 2019, p.3).

Ainda de acordo com Lopes, 2019:

Estar motivado é um fator de grande importância no processo de ensino aprendizagem, quanto maior a motivação do aluno, mais



disposto ele estará para estudar e conseqüentemente terá mais êxito na apropriação do conhecimento. Nesse contexto o professor tem como função principal orientar os alunos nesse processo ativo de apropriação, colocando-os como sujeitos centrais no processo de ensino-aprendizagem e contribuindo para elevar sua motivação. (LOPES, 2019, p.4).

Analisando a visão de Lopes (2019), simultaneamente com a resposta de um dos participantes da pesquisa sobre o uso dos recursos didáticos percebe-se que é de extrema importância o seu uso no ambiente escolar, principalmente em uma época que os docentes estão tendo dificuldades para que o aluno mantenha o foco nas atividades e em sala de aula.

Os participantes também disseram sobre precisarem adaptar as atividades para os alunos devido à dificuldade que os estudantes estão apresentando, ou seja, trazendo atividades dos conteúdos que a BNCC propõe, porém, adaptando para a realidade e dificuldades atuais de cada turma.

É indispensável destacar a resposta de um dos participantes que expõe sobre a demonstração dos alunos de não terem vontade de estar na escola, assim, provavelmente, devido às dificuldades na leitura e na escrita, a falta de atenção e a quantidade e cobrança das atividades, que está tendo um nível maior de cobrança está acarretando falta de vontade dos alunos de fazerem o que é solicitado e até mesmo de comparecer à escola, visto que, ainda durante a pandemia, quando a volta às aulas era opcional, foi pouca a quantidade de alunos que voltou para a escola nesse período, assim, só retornou a quantidade completa quando a volta às aulas se tornou obrigatória aos alunos sem comorbidades.

Os participantes foram questionados sobre qual está sendo o maior desafio, para eles, depois do retorno dos alunos das aulas remotas. Em relação a essa indagação, mais uma vez a



maioria dos professores abordou o fato de estar sendo difícil manter a atenção dos alunos em sala de aula, fazer com que eles tenham interesse e a falta de rotina. Outros fatos retratados são a indisciplina e comprometimento dos alunos em sala de aula, e os fatores relacionados a ela. Visto isso, é possível relacionar o fator de indisciplina e falta de comprometimento ao atraso dos conteúdos que deveriam ter sido estudados durante as aulas remotas, visto que, de acordo com Souza, Ramos e Serafim (2021):

[...] no ensino remoto houve baixa participação dos alunos nas disciplinas apresentadas, além de notarmos na escola um impasse em considerar aqueles alunos que realmente deixaram de frequentar as aulas e aqueles que tiveram dificuldades de adaptação com o ensino remoto. (SOUZA; RAMOS; SERAFIM, 2021, p.1)

Assim, percebe-se que a falta de comprometimento com as atividades pode ser um problema vindo desde as aulas remotas, em função da maior flexibilidade por não estarem em contato no âmbito social.

Além desses fatores relacionados aos alunos, os professores destacaram que se sentem sobrecarregados com atividades burocráticas, uma vez que é necessário elaborar planos de aula anual, quinzenal e abastecer o sistema com todas as informações das aulas e dos alunos, além de que na maioria das vezes os professores não têm o tempo necessário para a preparação de tudo o que é solicitado, fazendo-se necessário utilizar o horário fora do trabalho para a realização de tudo. Somente um dos participantes relatou que, na opinião dele, não está tendo desafio algum após as aulas remotas, ou seja, a normalidade se manteve.

Por último, os participantes foram questionados sobre, tendo as dificuldades enfrentadas discutidas anteriormente, se está



sendo necessário modificar as aulas devido a esses princípios abordados. Em razão disso, obteve-se respostas como:

- (1) “Das formas mais variadas por vezes, seja em certos casos por diferentes aplicabilidades teóricas e práticas, por vezes pela tecnologia, por vezes pela repetição e insistência”.
- (2) “Precisamos inovar todos os dias para tornar a sala de aula atrativa”.
- (3) “[...] as atividades propostas são realizadas mais vezes para serem lembradas e para que os movimentos se repitam, fazendo uma combinação para que atinjam o objetivo final”.
- (4) “Em alguns momentos sim, outros não. Elaborando aulas com elementos do cotidiano deles: filmes e jogos”.
- (5) “[...] buscando propósito como professora e profissional, para os conteúdos e atividades dentro e fora da escola e incentivando os alunos a encontrar o seu lugar dentro desse caos”.

Com base nos comentários acima, nota-se mais uma vez a importância das aulas diversificadas e sempre incentivando o seu aluno, dentro e fora de sala de aula, também é necessário um maior tempo focando em um mesmo assunto e na repetição para que os alunos realmente consigam assimilar o assunto proposto e fazer com que o objetivo determinado seja alcançado com êxito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a maneira como os alunos voltam para sala de aula num momento dito como pós-pandemia. Com os relatos trazidos pelos docentes participantes, pôde-se perceber que se faz necessário, principalmente, trazer aulas mais dinâmicas e diversidades para a sala de aula, visto que, além de a maior parte dos alunos passarem por uma experiência tecnológica, que foram as aulas remotas, eles estão inseridos em uma era na qual a tecnologia está em todo o lugar e de fácil acesso, tornando-se, assim, um grande aliado para o ensino-aprendizagem.



Outro ponto importante, é a necessidade de os professores precisarem repassar assuntos anteriores e avançar gradativamente nos assuntos novos, para que assim tenham bons resultados no final. Além disso, um fator que não se torna importante nesse momento de pós-pandemia, mas sim já tinha extrema importância antes mesmo de esse período, que é o incentivo do professor para com o aluno. O professor além de norteador do conhecimento deve ser alguém em quem o aluno possa confiar e se espelhar, em razão disso, cabe ao professor sempre mostrar aos estudantes a importância de estar na escola e de sempre estar em busca de novos conhecimentos tanto para a questão pessoal quanto para a questão profissional.

Por fim, com a presente pesquisa percebe-se quais as dificuldades que os alunos estão enfrentando, na visão do professor, e o que está sendo necessário modificar e melhorar para que se consiga ter uma normalidade no âmbito educacional e além de tudo alcançar com êxito os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

DENARDI, Didiê *et al* (ed.). Mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia covid-19. **Ilha do Desterro**. Florianópolis, p. 1-31. 08 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733>. Acesso em: 28 abril 2022.

DIAS, Érika. **A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço**. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xtsmMwsHtnb366YzCh9zQrC/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

LIMA, Rui. A Escola que temos e a escola que queremos. O que se passa com a educação? Joinville: Manuscrito, 2017.



LOPES, Loyane Caldas. **O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA MOTIVAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS**. 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/26811/1/2019_LoyaneCaldasLopes_tcc.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

NASCIMENTO, Otacílio Marcelino do. **A Educação Na Pós Pandemia: desafios e legados**. Desafios e Legados. 2021. Disponível em: <https://revistafamen.com.br/index.php/revistafamen/article/view/16/23>. Acesso em: 28 abr. 2022.

VALLE, Karine Dalla. Inquietos e ansiosos: comportamento de alunos em sala de aula é desafio após dois anos de ensino remoto. Publicação em: 4 de abril de 2022. **Portal GZH Educação e Trabalho**. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/04/inquietos-e-ansiosos-comportamento-de-alunos-em-sala-de-aula-e-desafio-apos-dois-anos-de-ensino-remoto-cl1gk4pvu004g017cmvttyya3.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **Ensino remoto durante a pandemia da covid-19: o vírus como pedagogo**. Publicação em maio de 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/30313/23841>. Acesso em: 28 abr. 2021.





ENSINO BILÍNGUE: DESAFIOS E PRÁTICAS

CAPÍTULO

14

BILINGUAL EDUCATION: PRACTICES AND CHALLENGES

DESPLANCHES, Samanta Carla ⁴⁶
PEDROSO, Raquel Maria Cardoso ⁴⁷

RESUMO: Com os processos de globalização do mundo as línguas têm se misturado com aspectos culturais, migratórios, turismo, mídia e tecnologia e passou a permear diferentes visões de mundo. Assim, os falantes bilíngues permeiam a sociedade tendo a capacidade de entender, falar, ler ou escrever em mais de um idioma. A educação bilíngue acontece com a instrução feita por meio de uma língua estrangeira, não se trata apenas de falar, mas de instruir e construir conhecimento utilizando a língua como instrumento. E a língua naturalmente mais procurada é a Língua Inglesa. Assim sendo, este estudo aborda o ensino bilíngue na educação regular, refletindo sobre o processo histórico, legal, os desafios encontrados e as práticas adotadas pelos docentes atuantes nesse contexto; além disso, a postura assumida pelas instituições que têm adotado tal metodologia nos últimos anos. Para isso, o trabalho faz uma breve revisão da

⁴⁶ Acadêmica do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE, turma: LI06/2022.1. E-mail: scdesplanches@unifebe.edu.br

⁴⁷ Professora do curso de licenciatura em Letras-Ingês da UNIFEFE. Mestre em Linguística (UFSC). E-mail: raquelpedroso@unifebe.edu.br



bibliografia, categorizando os processos dentro do ensino bilíngue e analisa essa metodologia em contextos institucionais diversos. Isso acontece com base na análise de dados obtidos por meio de um questionário com 13 (treze) perguntas, que foi entregue a seis docentes atuantes em três instituições diferentes na rede privada de educação. Com a análise dos resultados concluímos que a educação não é estática, muito pelo contrário, ela é parte inerente de um sistema em constante mudança, que nos traz uma consciência de como a educação bilíngue é uma consequência das mudanças atuais.

Palavras-chave: educação; bilíngue; língua inglesa.

1 INTRODUÇÃO

Dominar um idioma estrangeiro na infância é uma habilidade muito importante que pode abrir portas no futuro profissional e acadêmico dos alunos. Por isso, o bilinguismo é um trunfo importante para as crianças que estão no processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua. Aprender uma segunda língua melhora o desenvolvimento cognitivo, da autoestima, da socialização, de habilidades lógicas, auxilia no desenvolvimento da articulação das palavras de forma mais flexível, o que favorece para a aquisição da fluência de forma mais rápida e segura. Isso potencializa o rendimento escolar das crianças; pois, como resultado da exposição a dois idiomas, o cérebro precisa trabalhar mais para entender as mensagens que são apresentadas em um segundo idioma. (TERRA, 2021).

Além de ajudar as crianças a desenvolverem a fluência em ambas as línguas, o bilinguismo também lhes dá a oportunidade de usar duas abordagens culturais diferentes ao aprender cada uma das línguas. O National Council Of Teachers Of English (2022) define bilinguismo como “a capacidade de falar e entender



mais de um idioma”. E cada idioma traz intrínseco sua cultura, de forma que a criança bilíngue consegue ter uma percepção de mundo diferenciada e mais abrangente.

Uma escola bilíngue é uma instituição de ensino regular que segue o currículo da Base Nacional Comum Curricular em duas línguas. A educação bilíngue acontece com a instrução feita por meio da língua estrangeira. Dessa forma, não se trata apenas de falar inglês em sala de aula, mas de instruir e construir conhecimento, utilizando a língua inglesa como instrumento e recurso para tal; ou seja, o aprendizado do conteúdo é complementado por meio de uma língua adicional à realidade linguística da criança.

Assim, este artigo tem o objetivo de abordar o ensino bilíngue na educação regular, refletindo sobre os desafios encontrados e as práticas adotadas pelos docentes atuantes nesse contexto, além de observar a postura assumida pelas instituições que adotaram tal metodologia nos últimos anos. De forma mais específica, o estudo se propõe a revisar a literatura sobre o tema e, posteriormente, por meio de entrevistas de docentes do meio bilíngue, categorizar os processos dentro de um ensino bilíngue e analisar diferentes metodologias para uso da língua estrangeira em sala de aula. Para isso, foram entrevistados seis docentes atuantes em três instituições diferentes na rede privada de educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com os processos de globalização do mundo, as línguas têm se misturado com aspectos culturais, migração, turismo, mídia e tecnologias; e passaram a permear diferentes visões de mundo. Assim, os falantes bilíngues são diferentes e se destacam da grande maioria de indivíduos que permeiam a sociedade, tendo a capacidade de entender, falar, ler ou escrever em mais de um idioma. MORATO *et al.*, 2020).



A educação bilíngue não é uma ideia nova, pois bilinguismo e multilinguismo são características humanas comuns aos povos nômades, que circulavam entre nações e iam, naturalmente, assimilando línguas e culturas. No Brasil, o ensino bilíngue surgiu com os movimentos migratórios do século XIX. Segundo Figueiredo (2017), os imigrantes aprendiam a língua portuguesa, mas criavam comunidades e espaços onde podiam passar os costumes e a língua de seu país de origem para preservar sua cultura. Com o passar do tempo, esses espaços se tornaram escolas internacionais, onde outros brasileiros foram ingressando.

As primeiras escolas internacionais fundadas no Brasil foram as escolas Renascença, na cidade de São Paulo, fundada por imigrantes da Europa Oriental; e Deutsche Shule, na cidade de Joinville, fundada por alemães. (FIGUEIREDO, 2017).

2.1 ESCOLAS INTERNACIONAIS

Com a crescente procura, novas escolas internacionais foram sendo abertas no Brasil. A procura por esses estabelecimentos continua sendo motivada, principalmente, por e para filhos de imigrantes, mas também por brasileiros que querem oferecer aos filhos uma educação bilíngue com conhecimento amplo e diversificado. Esses estabelecimentos, de acordo com Figueiredo (2017), atuam com uma grade curricular diferenciada com base na educação do país de origem. “Uma Escola Norte Americana no Brasil, por exemplo, os estudantes seguirão o calendário, o idioma e carga horária do país.” Obrigatoriamente, contudo, o currículo brasileiro também deve ser incluso nas disciplinas; porém, a língua utilizada como língua de instrução é o idioma estrangeiro.

Um dos objetivos pela busca dessas instituições, conforme indicam Figueiredo (2017) e Costa (2018), é se preparar para dar continuidade aos estudos e em carreiras em outros países, pois



além de o corpo docente das escolas internacionais ser formado, em parte, por profissionais expatriados que já lecionaram em países do mundo todo e outra parte por professores locais fluentes no idioma da escola; a certificação desses colégios internacionais é aceita em universidades de mais de 140 países.

Além dessas instituições, há um grande movimento em prol de escolas bilíngues que atuam de forma análogas às escolas regulares, mas com a adição de uma língua de instrução diferente.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUES

A educação bilíngue refere-se à instrução simultânea de duas línguas, normalmente em um mesmo ambiente de instrução. Nesse tipo de ensino, os jovens recebem material de conteúdo em uma língua secundária. No momento atual, a educação bilíngue não só se conecta com movimentos políticos e de imigração, abraça questões como direitos civis e equidade na educação, mas também é entendido por muitos autores como “a única maneira de educar as crianças no século XXI.” (BAKER, 2001).

No Brasil, segundo Morato *et al.* (2020), somente no final do século XX, começou-se a discutir “a oferta de programas bilíngues: povos indígenas, fronteira bilíngue, educação especial para surdos são apenas algumas das configurações que vêm implementando a educação bilíngue em português juntamente com um idioma adicional.” (MORATO *et al.*, 2020, p. 197).

Essa discussão que possibilita o ensino em outra língua resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/1996), cujo parágrafo terceiro do artigo 38 estabelece que

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização



de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996).

Além de assegurar o direito aos indígenas brasileiro de serem educados em duas línguas, uma redação mais recente (Lei 14.191/2021) alterou o Capítulo V da LDB que trata da Educação Especial, incluindo o Capítulo V-A sobre a Educação Bilíngue para Surdos, e o artigo 60-A

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 1996).

Megale (2002, *apud* COSTA, 2018) destaca que a educação bilíngue, no Brasil, pode ser percebida em dois domínios: (1) a educação minoritária para grupos socialmente desprovidos, como a comunidade indígena, os grupos de imigrantes ou a comunidade surda; e (2) a educação elitista para grupos socialmente dominantes, com alto poder aquisitivo, com oportunidade de trabalhar ou estudar no exterior.

Em 2005, contudo, novas pesquisas Megale apontam dados da Associação Brasileira do Ensino Bilíngue que revelam o crescimento de escolas com proposta de ensino bilíngue no país, que à época da pesquisa contava com mais de mil escolas particulares de ensino básico regular. (MORATO *et al.*, 2020).

Costa (2018) destaca também a inauguração, em João Pessoa (Paraíba), “a primeira escola bilíngue municipal, instituição esta que possui parceria com o Consulado Geral dos Estados Unidos



no Nordeste”. Essa escola, inaugurada em janeiro de 2018, “tem a proposta de funcionar em tempo integral oferecendo disciplinas como matemática, geografia e história nos idiomas inglês e português.” (COSTA, 2018, p. 90).

A oferta de escolas com propostas bilíngues tem crescido exponencialmente, pois as famílias têm percebido as vantagens do bilinguismo e de se proporcionar uma educação diferenciada aos seus filhos. Apesar de essa proposta ainda ser elitizada, há eventos como o de João Pessoa que mostram que há um movimento em prol dessas propostas em estabelecimentos de educação públicos.

2.3 BILINGUISMO

Segundo Barker (2001), a educação bilíngue é uma forma intensa de educação para o bilinguismo e o multiletramento, pois visa o pluralismo e o enriquecimento, em um esforço “para aprofundar a compreensão da língua e da cultura” e “permitir que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior”. Atendendo também às expectativas descritas por Garcia (2009) de que o bilinguismo pode oferecer uma educação geral enquanto ensina em duas línguas – o idioma sendo o meio de instrução, não o assunto – e oferece oportunidades para os alunos desenvolverem múltiplos entendimentos sobre línguas e culturas e apreciarem a diversidade humana.

Por outro lado, monolinguismo já é visto como uma forma de limitação derivada das mudanças sociais e culturais provenientes do desenvolvimento etnocêntrico. Sobre o papel da língua nas mudanças sócio estruturais que tem acontecido Costa (2018) afirma que:

[...] apesar de a língua mais falada no mundo ser o Mandarim, em termos de número de população, o inglês se tornou uma língua



franca, a língua da comunicação de negócios, da internet, da troca de experiências culturais e acadêmicas. (COSTA, 2018, p. 82).

Os termos bilinguismo e bilíngue parecem caminhar juntos em textos que tratam sobre educação bilíngue, e podem em determinado contexto serem entendidos como a mesma definição. Entre pesquisadores também não há exatamente um consenso, como aponta Morato (2020).

A diferenciação mais acatada é proposta por Cohen (1975, *apud* MORATO, 2020), que define bilinguismo como uma característica individual que pode se apresentar em diferentes níveis, podendo ser desde uma capacidade mínima até a fluência em dois idiomas. Enquanto bilíngue se refere ao uso de duas línguas para comunicação, no caso de educação bilíngue, trata-se do uso de duas línguas para a instrução de alunos em parte do currículo ou em sua totalidade.

Além dessa percepção, pode-se entender também que a educação bilíngue, no século XXI, lida com uma complexa estrutura de comunicação multilíngue e multimodal que requer a compreensão de mais de um código linguístico. No bilinguismo, a prática da língua é multidirecionada, e expande para diferentes direções para incluir diferentes contextos comunicativos (GARCIA, 2009).

Assim, uma educação bilíngue oportuniza ao aluno desenvolver a linguagem necessária para entender e discutir múltiplos conteúdos e a língua (estrangeira) informal utilizada na interação do dia a dia (CUMMINS, 2008). Esse desenvolvimento é possibilitado pelo uso da língua em um contexto autêntico, utilizando de atividades com demandas variadas como experimentos, demonstrações, discussões, e atividades de leitura e escrita.



2.4 OFERTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

O ensino básico regular no Brasil compreende três níveis: educação infantil, educação fundamental e ensino médio; que são regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB). Essa lei, originalmente aprovada em 1996, tem recebido ao longo de seus quase 30 anos de existência novas redações e inclusões que são necessárias para adequá-la contemporaneamente. Assim, de acordo com a LDB, o ensino da Língua Portuguesa continua sendo obrigatório em todas as escolas, mesmo com a nova redação dada em 2013, com a Lei 12.796.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Ainda no artigo 26, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, percebe-se a alteração no parágrafo quinto, com a Lei 13.415 de 2017, que determina o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental. Originalmente esse parágrafo trazia em sua redação a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna. Essa determinação da lei em relação ao ensino da Língua Inglesa, não só promoveu o aumento na procura por cursos de graduação para formação de professores de língua inglesa, como também estimulou o surgimento de novas escolas bilíngues que têm o inglês como segunda língua de instrução.



Dessa forma, não é exagero afirmar que é evidente o aumento do número das escolas bilíngues no país. Segundo Siqueira (2020), o Censo Escolar de 2018 apontava que “3% das cerca de 40 mil escolas privadas do país ofereciam algum tipo de ensino bilíngue.”

No Brasil, essa ainda é uma temática relativamente nova, que está vinculada a escolas da rede privada de ensino. E esse movimento não está restrito ao Brasil, pois de uma forma mais acentuada, conforme apresenta Siqueira (2020), os países vizinhos Argentina, Chile e Uruguai apresentavam um índice de 10% de escolas da rede privada com oferta de educação bilíngue.

A educação bilíngue no Brasil, excetuando as escolas bilíngues para surdos, envolve o ensino de língua portuguesa e língua inglesa. E, de acordo com Siqueira (2020), a variedade de currículos apresentados ao Conselho Nacional de Educação contempla: (1) a integração com o currículo da base comum com objetivos de ensino-aprendizagem bem definidos; ou (2) a simples ampliação de carga horária, de modo que isso não represente uma educação propriamente bilíngue em sua concepção.

As escolas bilíngues, quase sempre, surgiram da evolução de algum projeto de educação bilíngue e, frequentemente, optaram pela proposta de currículo adicional, que visa a incorporação, por meio de profissionais especializados em educação bilíngue, de uma segunda língua. “Frequentemente, a integração curricular pressupõe que algumas disciplinas sejam ofertadas em língua portuguesa e outras na língua estrangeira, essencialmente o inglês.” (SIQUEIRA, 2020, p.12).

Como se pode perceber, há um movimento em prol da inclusão de escolas bilíngues no cenário da educação brasileira, ainda que as leis educacionais não tenham uma redação clara em relação a isso. No momento, o movimento é muito mais evidente na rede



particular de ensino, o que torna essa realidade praticamente inacessível à maioria das crianças e adolescentes. Mas há discussões e propostas políticas circulando para que seja também uma realidade na escola pública.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo é resultado de uma pesquisa exploratória com abordagem, predominantemente, qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionário com 13 (treze) perguntas no total, além de solicitação de dados para compor o perfil do participante. As perguntas foram elaboradas de forma a coletar dados que pudessem responder os questionamentos originais da pesquisa. Dessa forma, quatro perguntas foram elaboradas de forma fechada com o propósito de completar o perfil dos participantes e da escola; e nove, de forma aberta para coletar dados sobre a proposta pedagógica das escolas.

Para este estudo, foram entrevistados seis docentes atuantes em três instituições da rede privada de educação. O questionário foi elaborado com apoio do aplicativo *Google Forms*, cujo *link* de acesso foi enviado por meio de mensagem de *WhatsApp*, ou por e-mail. Os dados coletados foram tratados e analisados à luz da teoria, e os resultados estão apresentados a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciamos a análise dos resultados compondo o perfil dos participantes e das escolas onde coletou-se os dados com as entrevistas.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Para compor o perfil dos entrevistados, alguns dados pessoais foram solicitados, sem obrigatoriedade. Para preservar o anonimato dos participantes, alguns dados foram sigilosamente alterados;



dessa forma, os nomes foram substituídos por “Participantes” acrescidos de numeração, e o nome das instituições em que atuam foi substituído por letras maiúsculas apenas para indicar que são instituições diferentes. Ainda assim, como se pode perceber no Quadro 1, três participantes optaram por não indicar a instituição.

Quadro 1 – Perfil dos participantes.

| PARTICIPANTES | IDADE | TEMPO DE ATUAÇÃO | TURMAS EM QUE ATUA | INSTITUIÇÃO |
|---------------|---------|---|----------------------|-------------|
| Part. 1 | 55 anos | 20 anos | Ensino fundamental | --- |
| Part. 2 | 44 anos | 10 anos | Ensino Fundamental 1 | --- |
| Part. 3 | 22 anos | 7 anos | 8° e 9° | --- |
| Part. 4 | 53 anos | 32 anos | Todas | A |
| Part. 5 | 26 anos | Total desde fora da instituição: 9 anos. Na Instituição: 2 anos e 3 meses | 7° ano | B |
| Part. 6 | 24 anos | 2 anos | 6 aos 14 anos | C |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

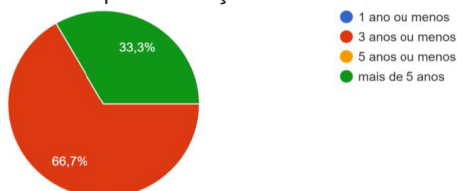
O grupo de participantes é composto de forma muito heterogênea, com idades e tempos de atuação diferentes (Quadro 1), havendo professores bastante experientes com 32 anos de atuação docente e professores novatos com apenas 2 anos de atuação. Chama a atenção a situação dos Participantes 3 e 5 que, de acordo com a idade e o tempo de atuação, podemos inferir que iniciou o trabalho com alunos aos 15 e 17 anos, respectivamente. Tempo insuficiente para que tivesse uma formação acadêmica formal. Entretanto, há muitos professores que iniciaram a atuação docente em cursos de inglês que exigiam apenas conhecimento e fluência para atuar com turmas pequenas e, geralmente, com material de apoio definido pela própria escola.



4.2 PERFIL DAS ESCOLAS

Os participantes também foram questionados sobre eventos específicos referentes à instituição a qual estão vinculados. Assim, quando questionados sobre o tempo de adesão do ensino bilíngue pelas instituições (Gráfico 1), a maioria dos entrevistados, ou seja, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) afirmou que as escolas introduziram a metodologia há 3 anos ou menos. Esse dado corrobora com as afirmações de Costa (2018), Morato *et al.*, (2020) e Siqueira (2020) sobre o crescimento da oferta de educação bilíngue no Brasil nos últimos anos.

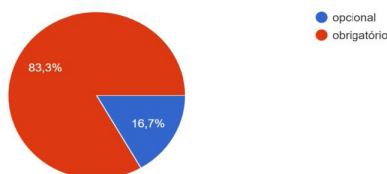
Gráfico 1 – Tempo de atuação no mercado.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Em se tratando da obrigatoriedade do ensino bilíngue (Gráfico 2), apenas 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) dos participantes declararam que na instituição onde atuam o ensino bilíngue é opcional, enquanto 83,3 % (oitenta e três vírgula três por cento) afirmou ser obrigatório. Isso demonstra que não há uma formatação única a respeito da forma de se ofertar o ensino bilíngue como aponta Siqueira (2020).

Gráfico 2 – Obrigatoriedade do Ensino Bilíngue.

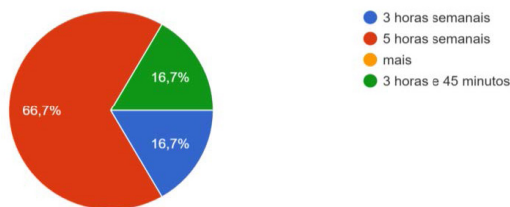


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



As instituições que tratam o ensino bilíngue como componente obrigatório (Gráfico 3) possuem, em sua maioria 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento), uma carga horária semanal de 5 horas semanais. Esse resultado evidencia uma característica importante das instituições pesquisadas, de que o corpo docente necessariamente precisa estar apto a fornecer uma educação e imersão cultural em ambos os idiomas. Para cumprir com isso, normalmente as escolas constroem uma carga horária acima daquelas que normalmente se oferecem em instituições tradicionais.

Gráfico 3 – Carga horária semanal das aulas bilíngues.

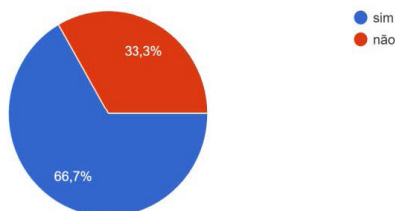


Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

4.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA

Quando falamos de um corpo docente apto a fornecer uma educação e imersão cultural em ambos os idiomas, precisamos nos aprofundar na orientação e suporte dado pelas instituições para seu corpo docente.

Gráfico 4 – Capacitação para a atuação no ensino bilíngue.



Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



De acordo com os dados obtidos (Gráfico 4), 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) dos participantes declaram que a escola, de alguma forma, oferece orientação e capacitação para que possam atuar no ensino bilíngue. Em complemento a essa questão, foi perguntado sobre a frequência de encontros (Quadro 2) e os mesmos 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) informaram que há reuniões mensais para orientações e apontamentos sobre a prática em sala de aula.

Quadro 2 – Frequência de reuniões e proposta pedagógica.

| PARTICIPANTES | FREQUÊNCIA DE REUNIÕES COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA | PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA (OU PROFISSIONAL) PARA O ENSINO BILÍNGUE |
|---------------|---|---|
| Part. 1 | Mensalmente | Fazer os alunos terem contato diário com o idioma e ensinar qualquer modalidade em inglês. |
| Part. 2 | Raramente. Geralmente em reuniões de formação de início ou meio de ano. | A proposta pedagógica vem atrelada ao material usado pela escola, fundamenta-se em CLIL - Content and Language Integrated Learning. |
| Part. 3 | Uma vez ao mês | É o uso do idioma em diversos espaços. |
| Part. 4 | 1 vez por mês | Pilares de metodologia ativa |
| Part. 5 | 1 vez por mês. | Termos cidadãos globais experienciando ensino a partir de diferentes experiências e diferentes formas de aprendizado, sendo o aluno o centro das atenções e o professor o mediador do conhecimento. |
| Part. 6 | Mensalmente | Nas escolas em que trabalhei a proposta do ensino bilíngue é ensinar de forma natural, como aprendemos PT |
| | | [produção de texto], escutando e falando. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Essas instituições, segundo os professores entrevistados, adotam como proposta pedagógica (Quadro 2) que permite que os alunos entrem em contato com o idioma todos os dias, com o



ensino de diversos componentes curriculares em inglês. Segundo um dos entrevistados, “A proposta pedagógica vem atrelada ao material usado pela escola, fundamenta-se em CLIL – *Content and Language Integrated Learning*.”, que é uma aprendizagem integrada de línguas. Outro dos entrevistados afirma também que a instituição tem como objetivo utilizar de abordagem proativa para formar cidadãos do mundo que vivenciam o “ensino por meio de diferentes experiências e diferentes formas de aprendizado, sendo o aluno o centro das atenções e o professor o mediador do conhecimento.”

4.4 A PRÁTICA EM SALA

Para a prática na sala de aula, o apoio de um bom material didático é importante. Há muitos materiais no mercado (apostilas ou livros didáticos) desenvolvidos com um olhar voltado para o bilinguismo de forma intuitiva. Os melhores materiais contam com materiais digitais, físicos e diversos recursos como: *props/realia, flashcards, posters, puppets* etc. Mas também há boas práticas que são desenvolvidas de forma diferente, por meio de materiais selecionados pelo próprio professor.

Assim, ao serem questionados sobre o material didático e a prática em sala de aula (Quadro 3), a maioria dos professores indicou o Educate, que é um programa bilíngue da editora Richmond Santillana. Esse material, segundo os participantes que o utilizam, disponibiliza recursos que permitem o ensino usando o idioma de forma interativa, com materiais impressos e digitais, incentiva a mediação do professor em inglês, com pilares vivenciais e híbridos. Um dos participantes aponta que o material é baseado na busca de respostas para determinadas questões, assim, cada unidade é guiada por uma Pergunta Essencial (Essential Question), e é subdividido em questões guia (Guiding Questions). A ideia é que os alunos adquiram vocabulário e conhecimento de



conteúdo para responderem a Essential Question até o final de cada unidade do material.

Quadro 3 – Material didático e prática do professor em sala de aula.

| PARTICIPANTES | MATERIAL DIDÁTICO | PRÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA |
|---------------|---|---|
| Part. 1 | Educate | Ensinar diferentes matérias usando o idioma. |
| Part. 2 | Programa Bilingue Educate, da editora Richmond Santillana. [...]. | São orientados a darem aulas em inglês, a buscarem o máximo de interação e participação dos alunos, especialmente para que falem, ou façam uso em inglês dos conteúdos que estão aprendendo. Professores também orientam os alunos no uso dos materiais impressos e digitais. |
| Part. 3 | Livro didático | Seguindo as regras prescritas nos livros |
| Part. 4 | Disponibilizado pela Educate e editora Santillana, [...] | Seguindo pilares vivenciais e híbridos |
| Part. 5 | Educate | Professor é o mediador do conhecimento trazendo os alunos para aulas dinâmicas, falando inglês e ensinando em inglês. |
| Part. 6 | Na escola que trabalho não temos materiais específicos, trazemos um tema e trabalhamos com ele. | No ensino bilíngue, na maioria das aulas são iniciadas conversas e depois atividades para reforçar o conhecimento. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Apenas o Participante 6 afirmou que a instituição não fornece material didático, ficando a cargo do professor apresentar uma temática e desenvolver o idioma baseado nele.

A prática dos docentes acontece pautada pelos materiais, tendo o professor como o mediador do conhecimento trazendo os alunos para aulas dinâmicas, falando inglês e ensinando em inglês. Segundo um dos entrevistados, “os professores são orientados a darem aulas em inglês, a buscarem o máximo de interação e participação dos alunos, especialmente para que falem, ou façam uso em inglês dos conteúdos que estão



aprendendo. Professores também orientam os alunos no uso dos materiais impressos e digitais”.

4.5 DESAFIOS NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

As dificuldades dos professores e as que eles observam nos alunos não são muito diferentes da realidade de outras escolas de ensino regular. Entre as dificuldades mais frequentes dos participantes (Quadro 4), estão o comportamento dos alunos, a falta de interesse (que também denota dificuldade comportamental), dificuldade em cativar os alunos e a não aceitação de alguns alunos para o uso de outro idioma.

Quadro 4 – Material didático e prática do professor em sala de aula.

| PARTICIPANTES | MAIORES DIFICULDADES DOS PROFESSORES | MAIORES DIFICULDADES DOS ALUNOS |
|---------------|---|---|
| Part. 1 | O comportamento inadequado de alguns alunos em sala de aula. | O entendimento da língua estrangeira. |
| Part. 2 | O número elevado de alunos por turma e a dificuldade em <i>classroom management</i> – o comportamento dos alunos vem sendo o maior desafio. Alunos que entram novos na escola, sem conhecimento nenhum, ou muito pouco, às vezes pode tornar o trabalho mais difícil até a adaptação, mas nada se compara ao comportamento desafiador que muitos vêm apresentando. | Pouco conhecimento do idioma diante das atividades que o material propõe. E os alunos também parecem querer desistir com muita facilidade quando encontram um desafio maior pela frente. Há uma grande sobrecarga para o professor em tornar o conteúdo atraente quando a turma reluta em estudar o que é proposto pelo material. |
| Part. 3 | Captar e cativar os alunos para o ensino do idioma | A gramática no geral e pronúncia |
| Part. 4 | Tempo | Uso da língua |
| Part. 5 | Alunos aceitarem o uso do idioma-alvo em sala de aula. | Se sentirem motivados. |
| Part. 6 | Falta de interesse dos alunos, que nunca foram incentivados a querer aprender. | Como é escola particular não existem muitos problemas com matérias, internet etc. O problema maior que encontro é a vergonha de falar. |

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)



Em contrapartida, as maiores dificuldades que os participantes observaram em seus alunos (Tabela 4) são bastante diversas. Foram citadas as dificuldades em relação ao entendimento da língua; a falta de persistência (“os alunos também parecem querer desistir com muita facilidade quando encontram um desafio maior pela frente”); a gramática e a pronúncia; o uso; a desmotivação; a vergonha de falar. Essas dificuldades permitem perceber que os alunos não foram preparados para receber uma educação bilíngue, eles não foram, que a busca por uma escola bilíngue tem mais a ver com o interesse dos pais, que dos filhos.

Pensando para além do idioma, a profissão docente tem dificuldades relevantes impostas pelos novos contextos de educação e sociedade no mundo atual; mas, muito além disso, a profissão tem dificuldades quanto à postura do professor como ser humano. Afinal, ser professor é ter constantemente uma discussão shakespeariana dentro da sua própria cabeça. Assim, assumir uma postura em sala de aula é como andar em uma corda bamba. Entretanto, ser professor é também uma profissão repleta de possibilidades; e intencionalidade é a palavra-chave para o professor em sala de aula, por isso é necessário que se vá além do conteúdo. É preciso desenvolver diálogos horizontais, visando educar cidadãos globais, vivenciando o ensino a partir de diferentes experiências e diferentes formas de aprendizado. É preciso ser mais que um professor, é preciso ser um pesquisador, um instigador de curiosidades para agregar significado ao que está sendo ensinado. Só assim os alunos serão engajados e estarão com o professor na aventura de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a educação não é estática e, muito pelo contrário, é parte inerente de um sistema em constante mudança, tanto histórica quanto legal, nos traz consciência de que aprender um



segundo idioma na escola é uma consequência dos movimentos contemporâneos, da evolução tecnológica e da possibilidade real de viajar pelo mundo, seja de forma presencial ou virtual.

É evidente o fortalecimento e crescimento exponencial da adesão da metodologia bilíngue por um número cada vez maior de escolas. O fenômeno do crescimento das escolas com projetos bilíngues pode ser compreendido pelo fato de a sociedade/humanidade estar envolvida num processo de globalização e expansão não apenas da língua inglesa, mas também de informações, tecnologia e cultura. Estamos vivendo num mundo sem fronteiras.

Os modelos de escolas bilíngues, com metodologias interativas, com professores fluentes, ainda estão longe de estar consolidados. Ainda há muitos desafios a vencer: o comportamento dos alunos, a capacitação constante de professores são questões que serão superadas.

Num mundo sem fronteiras, numa sociedade globalizada, a educação bilíngue está vindo cada vez mais forte. E vem para ficar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Vieira. Alfabetização bilíngue precoce: uma revisão bibliográfica sobre o ensino bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 59-75, jan. 2020. Even3. <http://dx.doi.org/10.29327/2.1373.2.1-2>.

BARKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters LTD., 2001.

COSTA, A. C. D. DA. Sobre a expansão do ensino bilíngue no Brasil: reflexões oportunas. **Anais eletrônicos do IV Seminário**



Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, v. 4, p. 81–93, 2018.

CUMMINS, J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. *In*: Street, B.; Hornberger, N.H. (Eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 2: literacy. New York: Springer Science/Business Media LLC, 2008, p. 71-83.

FIGUEIREDO, Karoline. **Saiba quais são as Escolas Internacionais no Brasil e como elas funcionam**. InfoEscola. Publicado em 3 de novembro de 2017. Disponível em: <https://www.infoescola.com/noticias/saiba-quais-sao-as-escolas-internacionais-no-brasil-e-como-elas-funcionam/> Acesso em: 30 jun. 2022.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Chichester: Blackwell Publishing, 2009.

MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 83, p. 195-210, set./dez. 2020.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHER OF ENGLISH. **Position Statements**. Disponível em: <https://ncte.org/resources/position-statements/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue**. Relatório apresentado ao Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educacao-bilingue/file> Acesso em: 30 jun. 2022.



TERRA, Gleiciara. **Confira a importância do aprendizado de uma segunda língua na infância**. Guia do Futuro: Família e Escola. Publicado em 8 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://guiadofuturo.com.br/confira-a-importancia-do-aprendizado-de-uma-segunda-lingua-na-infancia/> Acesso em: 30 jun. 2022.

VASCONCELOS, Nathália Isabela Teles; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **ENSINO BILÍNGUE**: características e particularidades. 2020. 120 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Universidade Evangélica de Goiás, Anápolis, 2020.



SOBRE OS AUTORES

ALICE IARACESKI – Alice nasceu em Angelina (SC) e, atuando na área da educação, trabalha numa escola de idiomas, onde leciona língua inglesa para crianças de 3 a 12 anos. Escolheu o curso de Letras-Ingês porque se identifica com a área e sempre teve desejo de lecionar.

BRUNA ELLYN BARON – Bruna Éllyn nasceu e cresceu em Guabiruba (SC). Atua como professora de Ingês desde os 16 anos, sempre trabalhando em escola de idiomas. Dessa forma, por se identificar com a profissão de professora desde muito cedo, escolheu o curso de Letras-Ingês para completar sua formação e se tornar uma profissional mais competente.

CAMILA P. S. STUPP – Camila é natural de Jaraguá do Sul (SC). Mora em Brusque (SC) já há alguns anos e trabalha como operadora de caixa num supermercado. Está cursando Letras-Ingês, porque quer trabalhar como professora e ter a oportunidade de passar adiante o que aprendeu no curso.

CARLINDO M. DA SILVA – Carlindo é natural de Poá (SP). Ele atuou por três décadas no mercado financeiro. Hoje está na Educação e tendo a esposa como maior incentivadora nessa mudança de área. Gosta de compartilhar conhecimento e está cursando Letras-Ingês para se incluir nas ciências humanas e encontrar o caminho de volta aos estudos. Tem atuado como professor substituto, é grato pela oportunidade de aprender e sente que encontrou o caminho a trilhar.

CAROLINE COSTA DA SILVA BRUDNA – Caroline nasceu na cidade de Nova Iguaçu (RJ) e mora em Brusque há mais de uma década. Trabalha numa indústria de materiais plásticos e escolheu o curso de Letras-Ingês pelo diferencial. Para Caroline, é um



curso que permite conhecer o mundo, abrir a mente para o saber. O curso de Letras é língua, cultura, história, filosofia, psicologia, sociologia, é a vida dos países que tem o Inglês como língua oficial.

DAIANA HELENE DUTRA – Daiana é natural de Brusque (SC), trabalha como autônoma no serviço de cuidadora de idosos e sempre teve paixão pelo inglês, por isso, quando soube do curso, aproveitou a oportunidade e fez sua matrícula. Ela está confiante de que o curso de Letras-Inglês é uma porta que se abre para o mundo.

DANIELI N. CARMINATTI – Danieli nasceu em Brusque (SC), onde trabalha na rede municipal como professora de inglês. Sempre gostou do inglês e se identifica muito com o idioma. Dessa forma, o curso de licenciatura Letras-Inglês foi uma oportunidade de obter a graduação e se tornar efetivamente uma professora. Além disso, a graduação pode abrir várias portas e possibilidades profissionais.

ELIAS PRANGER – Elias é natural de Nova Trento (SC) e atua como técnico em manutenção industrial numa empresa multinacional. Escolheu o curso de Letras-Inglês para aprender o inglês de uma forma mais aprofundada para ampliar seu campo de ação na empresa. Como trabalha numa multinacional e o inglês é uma língua mundialmente falada, é necessário conhecê-lo para abrir portas para o mundo.

ELISABETE PRADO – Elisabete nasceu em Manoel Ribas (PR) e mora em Brusque há mais de dez anos. Inicialmente, trabalhou na área da educação, auxiliando crianças com algum tipo de dificuldade/transtorno de aprendizagem ou com alguma deficiência, mas atualmente é servidora pública e trabalha como educadora social no CRAS Azambuja. Escolheu o curso de Letras-Inglês, porque sempre gostou do idioma, sempre quis aprender, e quando trabalhou na educação, descobriu que queria



ser professora. Dessa forma, quando surgiu a oportunidade de cursar Letras-Inglês, ela não deixou passar.

ELISAMA BARBOSA – Elisama nasceu na cidade de Barracão (PR) e veio para Brusque quando estava com apenas 15 anos. A busca pelo conhecimento foi o que a motivou para ingressar no curso de Letras-Inglês, pois gosta de estudar e quer aprender sempre mais, por isso, dedica-se só aos estudos e acredita estar sempre em busca do seu melhor.

FABIANA BOOS VÁSQUEZ – Fabiana tem graduação em Letras (FURB), especialização em Língua Inglesa para Magistério e Comércio Exterior (FURB) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela UFSC. Atualmente é professora de ensino médio no Colégio São Luiz, e no curso de Letras-Inglês na UNIFEBE, atua como professora e coordenadora do Estágio.

FRANCINE SENS – Possui graduação em Letras-Português e Inglês pela Universidade Paulista e em Administração com ênfase em Comércio Exterior (Uniasselvi). Tem especialização em Negócios Internacionais (FGV) e em BNCC (Uniasselvi). Atualmente é professora do curso de Letras-Inglês na UNIFEBE, além de atuar também como professora no ensino médio.

GABRIELA SARTOTI PIVA – Gabriela nasceu em Brusque (SC) e, atualmente, reside em São João Batista, onde trabalha numa escola de idiomas como coordenadora pedagógica. Por gostar muito do idioma, a língua inglesa sempre esteve presente em sua vida e, dessa maneira, escolheu fazer o curso de licenciatura Letras-Inglês. O curso foi uma oportunidade para o crescimento profissional e pessoal.

GLORIA ALICE WANKA – Wanka nasceu em Brusque (SC), e sempre quis ser professora. Por causa de sua paixão pela língua inglesa, começou muito cedo a trabalhar como professora de



inglês em escolas de idiomas. Assim, a graduação em Letras- Inglês foi a oportunidade que surgiu para que pudesse ter uma formação acadêmica na área que já atuava desde 2015. O curso também proporcionou seu ingresso na rede municipal de ensino, onde os desafios de ser professor são bem maiores e as conquistas, mais gratificantes.

GRASIELY VALENTIN – Grasiely mora na cidade de Guabiruba (SC). Trabalha na área da educação há apenas seis meses, lecionando Língua Inglesa na rede pública. Sempre trabalhou na área têxtil, e fazer essa mudança profissional significou um grande desafio. Quando iniciou o curso de Letras- Inglês, teve a certeza de que haveria muitas adversidades em seu caminho, mas o desejo de aprender e partilhar saberes sempre seriam mais fortes, como de fato são.

HELENA DE SOUZA KÖHLER – Helena nasceu em Rio do Oeste (SC) e veio com a família para Brusque, quando ainda era criança. É apaixonada pela língua inglesa desde pequena e sempre quis ser professora, por isso escolheu fazer a graduação em Letras- Inglês. Hoje, seu sonho já está se realizando, pois atua como professora de inglês na rede pública. A oportunidade de fazer o curso de Letras- Inglês proporcionou a união de suas paixões.

JANETE A. B. DOS SANTOS – Janete nasceu em Curitiba e mudou-se para Brusque com a família em 2012. Hoje, atua como monitora na educação inclusiva, dando apoio pedagógico a alunos com deficiência ou transtornos. O curso de Letras- Inglês foi a oportunidade de se realizar na profissão de professor, que escolheu, seguindo os passos de sua mãe, porque sempre admirou os profissionais da educação na sua competência em formar cidadãos e também em ser um mediador de conhecimento.



JEAN CARLO MACCARINI FISCHER – Jean Carlo nasceu na cidade de Guabiruba (SC), onde reside e já trabalha como professor de inglês, desde 2020. Sempre teve muita facilidade para aprender idiomas, por isso não pensou duas vezes quando surgiu a oportunidade de fazer o curso de Letras-Inglês. Além do inglês, também estuda alemão e seu sonho é, um dia, aprender latim.

LETICIA CARDOSO – Letícia é natural de Ituporanga (SC), mas mora, desde 2002, em Guabiruba. Já atua como professora de Língua Inglesa desde 2021, e sempre teve paixão por ensinar. Escolheu o curso de Letras-Inglês, porque vê a oportunidade de realizar as coisas que ama: ensinar, aprender, conhecer novas culturas e o inglês. Acredita que a profissão de professora pode proporcionar a realização de tudo isso e muito mais.

MARIANA APARECIDA VICENTINI – Mariana é licenciada em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela FURB e mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente é professora no curso de Letras-Inglês da UNIFEBE e doutoranda em Educação na FURB, onde desenvolve pesquisas em torno da escrita científica em distintas áreas de conhecimento, Gamificação, Tecnologias Digitais, Letramentos, Letramentos acadêmicos e práticas com linguagens.

MARIO JOSÉ PEREIRA JUNIOR – Mario nasceu em Tijucas (SC), mas mora em Canelinha (SC), onde trabalha na área fiscal de uma loja de materiais de construções. Sempre gostou do inglês e se identifica com o idioma, por isso escolheu o curso de Letras-Inglês, mesmo tendo de se deslocar toda noite para Brusque. Além disso, o curso é uma oportunidade que abre mais portas, tanto como professor quanto tradutor, ou até mesmo como cidadão do mundo.

MERIELE M. ZIMMERMANN – Meriele é natural de Brusque (SC). Atualmente, trabalha em uma indústria como auxiliar de



Controladoria. Para ela, o ingresso no curso de Letras-Ingês foi uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos e de se profissionalizar. Ainda que não atue como professora, sempre gostou muito da língua inglesa e nunca teve possibilidade de aprender e de se aprofundar no conhecimento desse universo cultural.

NICOLAS ZANDONADI – Nicolas de Brusque (SC). Está cursando Letras-Ingês, mas no momento, não trabalha na área da educação. Desde pequeno, sempre se interessou pela Língua Inglesa, sua cultura e literatura, e, com o passar do tempo, isso se tornou sua grande paixão.

RAISSA BOING – Raissa nasceu em Ivaiporã (PR) e mudou-se para Brusque (SC) com a família, quando ainda era criança, no ano 2000. Atualmente atua como professora de Ingês, na rede municipal de Brusque, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Fazer o curso de Letras é um desejo antigo, por isso não deixou passar a oportunidade de cursar de Letras-Ingês. Além do mais, o curso tem o foco no estudo da língua inglesa que é um objeto de seu interesse.

RAQUEL MARIA CARDOSO PEDROSO – Raquel tem graduação em Letras Português-Ingês (UNIVALI), em Pedagogia (UniCesumar) e em Letras-Libras (UFSC). É especialista em Redação (UNIVALI), Educação Inclusiva (IESDE), Psicopedagogia (ICPG), Educação Especial e Libras (Castelo Branco), Tecnologia na Educação (SENAC) e mestre em Linguística (UFSC). Atualmente é professora do curso de Letras-Ingês na UNIFEBE.

ROSANA PAZA – Rosana tem graduação em Letras Português-Ingês (UNIVALI), pós-graduação em Língua Inglesa e mestrado em TESOL (Teaching English to Speakers of Other Language) na New Mexico State University. Atualmente, é coordenadora do curso de Letras-Ingês da UNIFEBE, assessora pedagógica,



revisora e membro do Conselho Editorial da Editora UNIFEBE e professora em diversos cursos.

SAMANTA C. DESPLANCHES – Samanta é natural de Brusque (SC), é graduada em História, mas sua paixão é trabalhar com a área das linguagens, por isso decidiu fazer sua segunda graduação em Letras-Inglês. Atualmente, atua como professora de Inglês na educação infantil e ensino fundamental numa proposta de educação bilíngue.

SUY MEY SCHUMACHER MORESCO – Suy Mey é graduada em Letras Português-Inglês pela FURB, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e mestre em Educação pela mesma universidade. Atualmente atua como professora de português no ensino médio e nos cursos de Pedagogia e Letras-Inglês da UNIFEBE.

SUZAN MILENA CAROLINO – Suzan é natural de Cuiabá (MT) e mora em Brusque (SC), há pouco mais de uma década. No momento, está trabalhando como assistente comercial no setor de SAC (Serviço de Atendimento ao Consumidor) na área da saúde. Ser professora de línguas é um sonho antigo que foi resgatado com a oportunidade de fazer o curso de Letras-Inglês. Espera, em breve, poder ingressar na educação, realizar seu sonho e encantar outros alunos com língua inglesa, assim como ocorreu com ela no passado.

THAYNÁ NUNES BRITO – Thayná é natural da cidade de Santos (SP) e mora em Brusque há quase duas décadas. Atualmente, atua como Agente Comunitário de Saúde. Ela escolheu o curso de Letras- Inglês, porque tem uma grande abrangência no mercado de trabalho e possibilita um conhecimento vasto.



