As regras são essenciais para que as crianças ampliem seu conhecimento, ampliando o que a vida cobra no futuro.

Para Gomes (2000), a expressão atividade recreativa diz respeito a toda ação, quer motora ou não que proporcione prazer espontaneidade e ludicidade naquela que a prática na qual podem ser usados jogos, brincadeiras e brinquedos para a obtenção dos objetivos predeterminados.

Rosadas (1991), diz que a atividade recreativa proporciona prazer e divertimento por isso possibilita maior envolvimento entre as pessoas. Portanto as brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo. (SOLER,2006)

A atividade proporciona sensações únicas na infância que não devem ser descartadas na vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do olhar dos pequenos é possível formar grandes estudiosos, pintores, jogadores, governantes que aprenderem e se desenvolveram dentro da escola.

Trabalhar através do lúdico e ampliar os hábitos culturais que cada criança leva, a concepção de mundo vai se formando a cada ensinamento.

A educação infantil e o berço da vida escolar e deve trabalhar com a criança, todas as maneiras de se acreditar que tudo é possível.

E na escola que a criança entende o que é ganhar e perder e isso enriquecem o repertorio de conhecimentos na realidade do jogo.

As crianças desde cedo já tem o instinto do jogo em sua realidade e muitas vezes sofre com as perdas por isso um trabalho direcionado é muito importante.

O jogo na educação infantil amplia todos os conhecimentos da diversas linguagem , construindo conhecimento em ações coletivas e fortalecimento da amizade, onde a alegria e a tristeza estão presente, e por isso que o professor tem o papel de mostrar a realidade de ganhar e perder.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998.

FÁVERO, MH. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. 1994.

MUSSEN, Paul Henry. Desenvolvimen-

INTRODUÇÃO

Fagundes e Lima (2018) afirmam que, um marco legal para o ensino da língua estrangeira no Brasil, e para a inserção do inglês em sua matriz curricular ocorreu no século XX. A criação das disciplinas de língua inglesa e língua francesa foram regulamentadas por meio do Decreto de 22 de junho de 1809 firmado pelo Príncipe Regente Dom João VI. O método utilizado para o ensino de língua inglesa nesse período era o Gramática-tradução ou também chamado de Método Clássico, que visava desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Trabalhando-se por meio da tradução de textos com a finalidade de estudar as regras gramaticais e as aulas eram ministradas sempre na língua materna.

No tratamento do ensino de línguas estrangeiras, essa reforma aprecia um processo que não se limitava a finalidades instrumentais e privilegiava o francês e o inglês como elemento do currículo das escolas de ensino básico no Brasil, justificase sua importância para uma educação universalizada e inclusões distintas com outros países. Entretanto, nas décadas de 1960 e 1970, a LDB do ano 1961 e a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus de 1971 não inserem a educação de língua estrangeira como indispensável no ensino básico do Brasil, o que não reconhecia o valor de ensinar essa temática como meio de ensinamento e edificação do sujeito crítico e reflexivo (BRASIL, 1961; 1971).

Em dezembro de 1996 foi proclamada a nova LDB, a Lei nº 9.394, que tornou o ensino da língua estrangeira a partir da quinta série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio instituiu a inclusão de uma língua estrangeira moderna, tendo caráter de disciplina obrigatória podendo ser escolhida pela comunidade escolar e também uma segunda língua optativa, dentro do que é possível oferecer pela instituição.

Em 1998, são promulgados pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses parâmetros relacionados aos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental para língua estrangeira de 1998, afirmam que o aprendizado da Língua Inglesa dá ao aluno um conhecimento nas esferas educacional, social, comunicacional, cultural, cientifico profissional e tecnológico, além de propiciar a esse aluno "a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo em que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato." (BRASIL, 1998).

A MÚSICA ENQUANTO GÊNERO E FERRAMENTA DE LETRAMENTO NAS ESCOLAS

Os PCNEM (BRASIL, 2000) pontuam que afinalidade maior do ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio refere-se ao aluno saber diferenciar entre as variáveis linguísticas; eleger o apontamento mais adequado à situação na qual ocorre a comunicação; escolher o vocabulário que melhor expresse a idéia que pretenda transmitir; entender de que modo certa expressão pode ser interpretada em razão de fatores sociais e/ou culturais; compreender a proporção que os enunciados reproduzem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem as produziu; usar os modos de coerência e coesão na produção em língua estrangeira (oral e/ou escrita); utilizar táticas verbais e não verbais para suprir falhas na comunicação.

O documento referenciado ainda enfatiza que estes componentes não podem ser repartidos, já que no ato de comunicar-se, todos estes componentes "estão perfeitamente inter-relacionados e interligados" (BRASIL, 2000, p.29).

Os PCNS regeram o ensino de LE por 20 anos, quando surgiu então a BNCC ou Base Nacional Comum Curricular que é uma política educacional que se caracteriza por um documento que conduz a educação em todo território nacional e abrange o agrupamento de aprendizados que todo o alunado brasileiro deve ter acesso ao longo da vida escolar.

Teve sua edição final em dezembro de 2017, sendo essa a terceira e última versão homologada e passando a valer em todo o território brasileiro. A Base prevê o ensino de inglês na escola com um "caráter formativo", ou seja, o aprendizado de LE por meio do exercício da cidadania e da participação em sociedade. Segundo o documento,

> [...] 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, 2017, p. 239).

Para que cidadãos ativos sejam formados por meio do ensino, a BNCC (BRASIL, 2017) defende três pressupostos que se fazem necessários no entendimento do que é a Língua Inglesa e sua representatividade no mundo. O primeiro fundamenta-se em desfazer a imagem de que o inglês é pertencente aos países que o têm como língua materna, mas sim tê-lo como Língua Franca, ou seja, uma língua que pertence ao mundo, e acaba por ser comum a pessoas de todas as partes, viabilizando a comunicação, e parte da cultura de diversos outros lugares. O segundo pressuposto remete a viabilização da inclusão do estudante por meio das práticas digitais ampliando seu acesso à informação e uma melhor compreensão de mundo. O ter-

ceiro ressalta a validação de formas linguísticas que fogem a norma culta, muito utilizada pelos nativos da língua e assim necessárias para uma maior compreensão do idioma.

Esses três pressupostos sustentam e orientam o trabalho com os cinco eixos construtivos do componente curricular: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. O desenvolvimento da Oralidade e, por conseguinte, da Escuta, de acordo a Base (BRASIL, 2017), tem papel fundamental no progresso da autoconfiança do aluno em estabelecer uma comunicação em inglês e se fazer entender, além de respeitar e se colocar diante da fala de outros indivíduos.

Assim sendo, o eixo Oralidade engloba tanto a compreensão quanto a produção de linguagem oral, empenhando-se na prática da pronúncia e na entonação por meio de recursos de preferência mais originais, fazendo assim com que os alunos assimilem o maior número de informações nos diversos níveis e situações reais de uso da língua. Já o eixo leitura pretende desenvolver no aluno a aptidão de compreender e interagir com o texto escrito e, especialmente de identificar a importância da conjuntura em que ele está inserido e qual o seu papel. Sob essa ótica, a Base prevê o ensino em diversas formas e objetivos de leitura determinados pela função exigida pelo texto (BRASIL, 2017).

O exercício da leitura propicia ainda a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, como também produtores de textos. Ainda na BNCC, o eixo Escrita abre espaço para reflexões sobre a função social de certos textos escritos e, assim da oportunidade para a produção de textos de real cunho social, tornando o aluno ativo na sociedade. Já o eixo Conhecimentos linguísticos abrange o estudo gramatical por indução, atentando-se também com demandas de adequação linguística, variantes e padrões da língua.

O último eixo, Dimensão intercultural, relaciona – se diretamente com a primeira alusão do ensino de inglês: tê-lo como Língua Franca. Esse eixo deve gerar a reflexão sobre a abrangência do inglês a nível mundial e o quanto ele transpassa barreiras territoriais e culturais, conectando distintas realidades. Holden (2009) deixa claro que, o ensino e o aprendizado do inglês nas instituições de ensino tornam-se a escolha recorrente como língua secundaria por pretextos de caráter político e social em razão a sua supremacia universal, além disso, a autora afirma que esse posicionamento leva a língua inglesa a ser um idioma franco nos meios de comunicação, científicos, mercantis e tecnológicos mundialmente.

Entretanto, ensinar a língua inglesa na realidade brasileira é um verdadeiro desafio, a julgar pelos inúmeros fatores que atrapalham o ensino desse idioma, sobretudo no que diz respeito ao contexto da escola pública, local onde pode-se notar níveis de proficiência do alunado bastante distintos, as salas de aula são preenchidas por um número muito maior de alunos que sua capacidade permite e, além disso, há uma carência de recursos pedagógicos designados para ensino de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 1998).

Tendo em vista esse novo aspecto referente ao processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua franca e o uso de gêneros discursivos/textuais, é essencial que o docente de LI reflita sobre as práticas pedagógicas utilizada em sala de aula, como também sobre as metodologias usadas e os objetivos escolhidos para cada fase de ensino.

Segundo Krashen (1982), a exposição à língua estrangeira somente trará benefícios ao aprendiz se contiver insumo compreensível. Entretanto, o que é observado nas escolas de um modo geral são os destaques no ensino das perspectivas gramaticais e estratégias de leituras, demonstrando que para grande parte dos professores de inglês, este é o objetivo do ensino da língua franca no Ensino Médio. Os enunciados referidos por Bakhtin (1997, apud Batista, 2018) são considerados representações da língua oral e escrita em quaisquer atividades humanas.

Os gêneros são heterogêneos e infinitos na sua variedade, assim como a essência dessas atividades, (Bakhtin, 1997 Apud Batista, 2018) tornando cada vez mais complexo classificar e identificar os diversos gêneros. À luz do ponto de vista dos gêneros e não mais sob a visão dos tipos textuais, temos segundo Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), que "é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes".

O teórico Schneuwly (2004) afirma ainda que os gêneros são excelentes instrumentos para o ensino e aprendizagem da língua. Ratifica também que quanto mais adequados são os gêneros, maiores são as habilidades no uso da língua. Para explanar como os gêneros são ferramentas privilegiadas para o processo de aprendizagem, o autor acredita que a aprendizagem não ocorre de forma individual, mas por meio das interações sociais. Sendo assim, os gêneros são elementos que utilizamos para nos comunicar, como instrumento. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (Schneuwly, 2004).

Porém o instrumento só possui utilidade como mediador se o indivíduo apropria-se dele. Os PCNs (BRASIL, 1998) acatam o entendimento de gênero como ferramenta de inclusão e participação ativa do sujeito em sociedade. Assim sendo, os gêneros configuram um papel essencial no processo ensino-

-aprendizagem e aparecem como um novo desafio para os métodos pedagógicos nas políticas educacionais brasileiras.

A primeira parte dos PCNs de ensino fundamental possui o foco no texto e nos diversos gêneros discursivos que permitem a participação do aluno em sociedade de modo consciente, crítico e ativo. Já a segunda parte oferece uma gama de métodos didáticos e opções metodológicas para a exercício do ensino, sem perder o objetivo principal que é o ensino da língua como meio de inclusão e atuação na sociedade.

A tendência é a mesma no que se refere ao ensino da língua inglesa no ensino médio, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) proporcionam uma base teórica mais profunda que a proporcionada para o ensino fundamental, porém não há propostas didáticas palpáveis para a prática de ensino. A BNCC "indica conhecimentos e competências" que espera-se dos alunos no decorrer de sua escolaridade, objetivando "a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC propõe o reconhecimento dos diferentes repertórios linguísticos existentes na sala de aula e também fora dela, aumentando o conhecimento do que figura como "certo" e "errado" na utilização da língua.

É perceptível o caráter político do ensino de língua inglesa, tendo em vista que a língua pode ser visualizada como uma ferramenta para que se desenvolva a consciência crítica e senso de participação do discente ao passo que cidadão e parte integrante de uma comunidade.

De acordo com Jorge (2012, p. 842), [r]econceptualizar as abordagens para o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil constitui uma mudança política significativa no que diz respeito a escolas "regulares", uma vez que considera-se que ensinar uma língua deve ser visto como muito mais que apenas oferecer aos alunos uma ferramenta para a comunicação. A língua inglesa também é vista como uma ferramenta para promover criticidade e reflexão.

O discurso não pode ser visto como meramente um texto. Se assim fosse, a oração seria o bastante para executar a função discursivo-comunicativa da linguagem; o discurso, no entanto, ultrapassa o texto, visto que se estabelece nas relações que se formam antes e durante a sua elaboração e igualmente nos resultados que são produzidos pelo texto.

Dentre os vários gêneros existentes, tais como poema, charge, teatro e considerando a dificuldade existente em escolher um gênero que consiga atrair a atenção dos alunos e envolvê-los, optou-se pela música.

Já que considera-se um gênero que faz parte do dia a dia de grande parte dos estudantes, resultando numa empatia conjunta por este gênero. Pesquisas vistas na literatura revelam uma maior preferência dos alunos por esse gênero no que se refere a aprendizagem de LEM - Inglês, em comparação a quaisquer outros materiais de apoio. Ademais a música representa expressão cultural, ideológica, moral, religiosa, linguística, etc (Lima e Basso, 2007).

Ainda na interpretação de Lima e Basso (2007) a música produz inclusão cultural dentro da sala de aula, tendo em vista que quando escolhida adequadamente, se transforma também em material legítimo para o ensino de LEM –Inglês. Sob essa ótica, a utilização de músicas em sala de aula deverá abranger se possível, a diversidade cultural dos nativos de língua inglesa, e até mesmo das músicas em inglês de países que não tem esse idioma como língua materna a fim de comparação dentro de um novo entendimento da língua inglesa e da sociedade multicultural.

Segundo Brito (2010), a música desempenha um importante papel na educação, ao passo que se configura como um dos meios de relação que se constitui entre as pessoas e também com meio. A autora afirma ainda que, ao se trabalhar com música, inúmeras sensações e conexões expressivas são estabelecidas entre a ação e a escuta. Por meio dela é possível fortalecer sentimentos de pertencimento num grupo, de estar junto; de viver no ambiente escolar; o qual representa espaço de troca de vivências, de edificação de saberes.

A música inclui todas as extensões que forma o ser humano. Pode-se enfatizar ainda, que na música há um diferencial aos textos tradicionalmente presentes nos livros didáticos, não é um material exclusivo para uso pedagógico, e por fazer parte de um contexto sociocultural, facilita sua análise intra e intertextual.

Santos (2018) afirma que, "as práticas de letramento envolvem a inserção do sujeito em ações sociais que permitam ao aluno a percepção da importância da leitura; as atividades criativas e expressivas vêm assumindo nos dias atuais papel de destaque". A música em ambiente escolar proporciona um local de ressignificação da fala, da escuta e da competência cognitiva e expressiva dos alunos (Nascimento, 2007).

Vale à pena destacar ainda, que de acordo com o pedagogo Paulo Freire, (1974 apud Moita Lopes, 1996, p.134) sobre o ensino de leitura em língua estrangeira "[...] pode auxiliar no desenvolvimento da capacidade de letramento global do aluno da escola pública, dando-lhe uma possibilidade a mais de lutar pela transformação social. É possível concluir que a principal prerrogativa ao utili-

zar música na prática pedagógica é a acessibilidade que ela propicia, já que oferece um outro percurso, não verbal que estimula e desenvolve habilidades mais acentuadas no alunado para ser trabalhado nos diversos âmbitos do conhecimento.

Brito (2003, p. 54, apud Santos, 2013) assegura que "O educador poderá trabalhar a música na comunicação, expressão, facilitando a aprendizagem, tornando o ensino mais agradável, facilitando a fixação dos assuntos de forma, agradável

[...]". Desse modo, a educação que abarca a obtenção do inglês como segunda língua, carece da consciência de que incide em um modo de expandir os horizontes culturais, para estar em combinação com os progressos da ciência e da informação, sem perder o alvo de uma comunicação efetiva, como ferramenta indispensável para uma formação expressiva e eficaz de um ensino profissionalizante, acadêmico e pessoal na atualidade, não apenas no Brasil, mas em todo mundo, que para (HOLDEN ,2009, P.14)

"Em outras palavras, além de dotar os alunos com habilidades práticas, aprender um idioma estrangeiro abre horizontes, o que certamente é um dos objetivos importantes da educação em todos os países" É evidente, portanto, que o gênero música propicia uma valiosa experiência pedagógica para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, auxiliando no desenvolvimento emocional, estimulando a empatia, criando um ambiente harmonioso e de cooperação, dentre outras prerrogativas imprescindíveis para a formação humana.

Para Coelho e Castro (2010) o termo letramento objetiva desenvolver o ato de alfabetizar, ou seja, introduzir no processo pedagógico um significado social de aprender a ler e escrever. De acordo com Santos (2018), "No Brasil, o letramento é muitas vezes confundido e até mesmo utilizado no lugar da alfabetização, constituindo parte essencial na aquisição da linguagem escrita.

É inadequado associar a aquisição da leitura e da escrita somente a alfabetização, no que diz respeito à decodificação e codificação". Para atingir essa finalidade figura como necessário se utilizar de práticas sociais, que proporcionem não somente essa mecanicidade, mas também, primordialmente promovam sentido na utilização da leitura e da escrita em práticas sociais. Não é suficiente apenas o material escrito, mas sim o emprego de tantas outras distintas formas de linguagem (EDWARDS et al, 2016). Em 1993, Lankshear e McLaren já definiam o letramento crítico como:

[...] o ponto até o qual, e as formas com que práticas sociais e concepções de leitura e escrita possíveis e reais capacitam sujeitos humanos a entender e engajar-se em políticas da vida diária na busca por uma ordem social mais verdadeiramente democrática (LANKSHEAR E MCLAREN, 1993, p. xviii).

Acredita-se que consciência crítica acerca da aprendizagem da lingua inglesa seja desenvolvida por meio da abordagem do letramento crítico, fomentando não somente a desenvoltura das habilidades linguísticas dos individuos aprendizes, mas também cidadãos possuidores de pensamento crítico e formado a partir do intercâmbio multicultural provocado em sala de aula valorizando a ampliação da percepção acerca de múltiplos assuntos. Brydon (2011) afirma que:

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (BRYDON, 2011, p. 105).

As pesquisas direcionadas ao ensino de língua inglesa e a formação de professores (Motta, 2008; Mattos & Valério, 2010; Brydon, 2011 e outros) têm colaborado cada vez mais para a criação de embasamento teórico e elaboração de práticas do educador. Entretanto, toda essa produtividade parece ainda não ter vencido as muralhas que apartam as teorias e as práticas dos docentes.

Talvez um pretexto para a presença dessa realidade seja a ausência de programas próprios de formação continuada e de intervenções que justaponham a conversação entre esses dois atores despedaçando assim os tijolos dessa muralha e cooperando para uma harmonização salutar e agradável, todavia por vezes dolorida, entre a teoria e práxis do docente em sala de aula por meio da criticidade e reflexão. Professores críticos trazem para o processo de discussão do texto, questionamentos que ultrapassam a simples obrigação de compreensão do intento do autor, sendo assim Cervetti, Pardales & Damico (2001), além de Mota (2008) inferem que:

O letramento crítico envolve uma diferença fundamental com relação à leitura crítica. Em essência, os alunos que aprendem dentro da perspectiva do letramento crítico, abordam a construção de sentidos como um processo de construção [...] ao invés de apenas extrair os significados do texto. Mais importante é que a significação textual seja entendida no contexto social, histórico e nas relações de poder, e não apenas como qual é a intenção do autor. Além do mais, a leitura é um ato de conhecer o mundo (como também a palavra) e funcione como um meio de transformação social (CERVETTI, PARDALES & DAMICO, 2001).

Ao propor os questionamentos citados no excerto, a professora contribuiu para que a leitura do texto não se restringisse somente a compreensão da intenção do autor, mas que, por meio dela, os sujeitos refletissem sobre questões sociais presentes na sociedade, com o objetivo de contrapor critica-

mente tais questões.

Assim, o letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica por meio da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (Motta, 2008).

Hoje em dia existem inúmeras concepções para a compreensão do letramento crítico e para o individuo referido criticamente letrado. Entretanto vamos nos ater apenas aquelas ditas por Gee (1996, p.16):

"ser criticamente letrado significa ter habilidade em confrontar discursos e analisar como eles competem entre si no que diz respeito a relação de poder e interesse", e por Baynham (1995, p.18), quando "relaciona o termo criticamente letrado ao engajamento de indivíduos em práticas sociais em que a linguagem é o instrumento para que se desenvolva um posicionamento crítico".

Gee et al. (1996) corrobora com Baynham na fala acima, quando afirmam que o letramento é uma demanda de práticas sociais, ligado às relações culturais e institucionais e, consequentemente, qualquer texto pode ser compreendido somente quando localizado dentro dos contextos sócio-histórico-culturais. Assim sendo, não existe letramento crítico quando este não tem por objetivo debater os contextos sociais em que certa prática está estabelecida.

Os autores Mattos & Valério (2010) demonstram que o modelo de educação originada na sala de aula eterniza as relações de poder que existem na sociedade e propicia o amoldamento do sujeito e sua abstenção aos questionamentos que são possivelmente geradas ao redor das relações de poder. Refletir numa aula inserida na perspectiva do letramento crítico é desenvolver e melhorar no tocante a esse molde de educação e gerar oportunidades para que os alunos possam ser capazes de atuar sobre as relações de poder que desencadeiem desigualdades e exclusão no contexto social.

Além de desenvolver um ensino direcionado ao empoderamento e ação dos discentes na sociedade por meio da língua. Nesse sentido, partindo dos posicionamentos feitos pelos autores, é passível de compreensão que a linguagem desempenha um papel essencial na formação crítica dos sujeitos. Já que por meio dela, as falas podem ser analisadas e ter seus significados ajustados, além de poder ser (re)construídas socialmente.

Partindo desse ponto de vista, consideramos possível estimular reflexões acerca os discursos difundidos também na língua inglesa visando barganhar e (re)criar significados dentro de uma perspectiva crítica da linguagem. Essas colocações nos admitem a compreensão de que o letramento crítico pode ser instigado por meio do trabalho dos professores de língua inglesa que possuem a possibilidade de arquitetar com o alunado inúmeras interpretações plausíveis dos discursos originados nos textos (orais e/ou escritos) a serem discutidos e analisados em sala de aula.

Temos, portanto, que o ensino de língua Inglesa, tendo por base a abordagem do letramento crítico, pode permitir ao aprendiz construir uma sua visão crítica a fim de atuar na sociedade, iniciando o trabalho com a noção que o aluno tem da língua inglesa e construindo múltiplos significados dos vários materiais trazidos para a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fornecer ao individuo a capacidade de reflexão sobre a realidade em que vive e promover a construção de uma sociedade mais justa e democrática são os objetivos e desafios da educação na atualidade. Independentemente do nível de conhecimento linguístico em língua inglesa que o aluno tenha, a formação crítica precisa e deve ser trabalhada ainda que a língua materna seja empregada em classe. Com citado podemos afirmar que o objetivo de mostrar que o gênero música pode ser utilizado como ferramenta para letramento crítico do alunado nas aulas de língua inglesa foi alcançado e de modo satisfatório.

Faz-se indispensável que o material didático dê prioridade ao funcionamento do idioma sob o ponto de vista da comunicação e reflexão da leitura e produção de textos, de distintos gêneros textuais. O gênero música como foi escolhido, figura como um elo entre a conduta individual do sujeito, a cultura e a sociedade, desse modo, é necessário um modelo pedagógico que se baseie nesse entendimento a fim de evitar os engessamentos e ensino de gramática sistematizada.

Mais do que isso, devemos entender que o uso do gênero música em sala de aula deve ser visto como uma ferramenta de aprendizagem importantíssima, já que ensinar a língua inglesa mediada pela música pode gerar ambientes lúdicos e interativos, ao mesmo tempo em que possibilita que estruturas linguísticas sejam internalizadas com mais eficácia.

O objetivo que é mostrar que a música pode ser utilizada como ferramenta de letramento crítico no ensino da língua inglesa, conclui-se, que o trabalho envolvendo músicas propicia uma relação mais afetiva entre educadores e alunos e também entre o alunado, o que fornece uma melhor performance do educando em relação aos conteúdos abordados classe.

Foi perceptível a constatação que as atividades propostas permitiram os grupos to-

talmente atentos às aulas, uma vez que para desenvolver a apresentação na culminância do projeto, foi necessário que ouvissem atentamente a letra das músicas, os esclarecimentos do professor e muitas vezes ajuda mútua entre o alunado para suprimir dúvidas.

Contribuiu também para um maior controle sobre a turma. Ampliou de modo bastante consistente o interesse pela língua inglesa à medida que começaram a procurar entender as letras das músicas que seriam apresentadas em sala.

Desse modo, o aprendizado tornou-se mais leve e contextualizado, superando as expectativas uma vez que os alunos foram além do que se esperava, se doando e aprendendo conteúdos importantes relacionados aos problemas do cotidiano.

Vale a pena ressaltar, no entanto, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas do Brasil, não podemos deixar de crer na possibilidade de transformação, propiciando um ensino de qualidade e que de fato supra às necessidades dos discentes. Portanto, figura como essencial enfrentar essa empreitada buscando alternativas que promovam melhoria da qualidade do processo de ensinoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAYNHAM, M. Literacy practices. London: Longman. 1995.

BRASIL. LEI nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. LEI nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

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

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF:MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Revista da ABEM, set. 2010.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editora. p.105, 2011.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. 2001.

COELHO, Silmara; CASTRO, Magali. O processo de Letramento na Educação Infantil. Belo Horizonte, Pedagogia em Ação, nov. 2010.

GEE, J. Social linguistics and literacies: ideology in discourses. 2.ed. London:

Taylor & Francis, 1996.

HOLDEN, S. O ensino de língua inglesa nos dias atuais. São Paulo, SP: SBS Editora, 2009.

JORGE, M.L.S. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and The Education About Race Relations in Brazil. The Latin Americanist, n.56, v.4, p.79-90, 2012.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern. New York, State University of New York, 468 p, 1993.

LIMA, FS de; BASSO, EA. A Música no Ensino de Língua Inglesa: no ritmo do aprendizado. XV EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do Paraná, 2007.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. RBLA, v.10, n.1, p. 135-158, 2010.

MOITA LOPES, LP. A Função da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras na

Escola Pública. In: Oficina de Linguística aplicada : a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, p.127 a 135, 1996.

SANTOS, C. F. Música, musicoterapia e práticas de letramento: uma reflexão.

Revista Brasileira de Musicoterapia, v. n. 2, p. 08 – 25, 2018.

SANTOS, Rodolfo Rodrigues Pereira dos. Letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. the ESPecialist, v. 34, n. 1, p.1-23, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-39, 2004.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola, Campinas: Mercado de Letras, p. 71-91, 2004.