

**A extensão universitária no processo formativo de professores em
Letras-Inglês e os reflexos na aprendizagem dos alunos: relato de
experiência em uma universidade brasileira**

**The university extension in the formation process of teachers in
English Graduate course and the reflexes on students' learning: report
of an experience in a brazilian university**

DOI:10.34117/bjdv8n2-362

Recebimento dos originais: 20/01/2022

Aceitação para publicação: 22/02/2022

Maria Regiane Araujo Soares

Doutora em Biotecnologia

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Campus Amílcar Ferreira Sobral. BR 343, KM 3,5, Bairro Meladão
Florianópolis, Piauí, Brasil

E-mail: regiane@ufpi.edu.br

Fernanda Martins Luz Barros

Mestra em Letras

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Rua Cícero Duarte, nº 905
Bairro Junco, Picos, Piauí, Brasil

E-mail: nandamartins_23@hotmail.com

Marcos Antônio Fernandes dos Santos

Mestre em Letras

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão

Endereço: Rua Hermes da Fonseca S/N. Centro. São João dos Patos, Maranhão, Brasil

E-mail: marcosantos@professor.uema.br

Dhyôvanna Carine Cardoso Beirão

Mestra em Biologia Estrutural e Funcional

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão/Centro de Estudos Superiores de
Colinas (CESCO)

Endereço: Av. Dr. Osano Brandão, Bairro Centro, Colinas, Maranhão, Brasil

E-mail: dhyovanna.k@hotmail.com

Polyanna de Araújo Carvalho

Especialista em Docência no Ensino Superior - Licenciada em Letras/Português

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Residencial Caiçara quadra 06 casa 11. Bairro Meladão, Florianópolis, Piauí
Brasil

E-mail: poly.rita.2015@outlok.com

Tomislav Komes

Graduado em Letras/Inglês

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Campus Amílcar Ferreira Sobral. BR 343, KM 3,5, Bairro Meladão Floriano
Piauí, Brasil

E-mail: komestranslation@hotmail.com

Cristiana Ranucci

Especialista em Gestão Social

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Campus Amílcar Ferreira Sobral. BR 343, KM 3,5, Bairro Meladão, Floriano
Piauí, Brasil

E-mail: cristianaranucci@gmail.com

Josânia Lima Portela Carvalhêdo

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Endereço: Campus Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil

E-mail: ensino.superior.ufpi@gmail.com

RESUMO

Busca-se nesta investigação, refletir acerca das aprendizagens da língua inglesa entre jovens em situação de vulnerabilidade social atendidos por um projeto de extensão de uma universidade pública no nordeste brasileiro, bem como, sobre as experiências formativas de graduandas de um curso em Letras/Inglês. O ponto de partida foi o processo de construção do material didático e a seleção de ferramentas didático-pedagógicas para uma intervenção didática proposta como ação de extensão. A metodologia apoiou-se na pesquisa-ação, com abordagem quantitativa e qualitativa, bem como, pela pesquisa documental dos relatórios do projeto de extensão. Os dados foram coletados, transcritos em seu próprio contexto e/ou organizados em tabelas. A ação extensionista envolveu professoras em formação inicial em Letras/Inglês, vinculados a um projeto de extensão cadastrado institucionalmente. Uma apostila didática foi elaborada e utilizou-se como recursos didáticos para o ensino de língua inglesa, ferramentas como músicas, aplicativos filmes, revistas e jornais eletrônicos. Majoritariamente, os participantes são oriundos de municípios circunvizinhos à sede da universidade proponente, pardos, solteiros, dependentes economicamente dos pais e oriundos de escola pública. O instrumental utilizado revelou que a experiência anterior dos participantes com a língua inglesa provém do ensino fundamental ou médio e entendem que as experiências anteriores não foram suficientes para a consolidação da aprendizagem. A maioria acredita que aprender inglês contribui para a conseguir um emprego/trabalho e as habilidades primordiais para a aprendizagem em língua inglesa são: “ouvir, escrever e falar”. Quando questionados sobre o uso da língua inglesa no cotidiano, informam utilizá-la para ouvir músicas em inglês, sendo este um dos recursos didáticos mais citados pelos participantes como contribuinte para a aprendizagem de língua inglesa. Após a intervenção didática, os participantes foram unânimes ao identificar como “boa” a aprendizagem adquirida, julgaram que a metodologia empregada contribuiu para aprendizagem e manifestaram o interesse em dar continuidade a um curso de língua inglesa, numa perspectiva futura. A extensão universitária trouxe às professoras em formação, a possibilidade de refletir acerca de práticas pedagógicas empregadas no ensino de inglês, enquanto aos

participantes da intervenção didática, o desenvolvimento/aprimoramento das quatro habilidades linguísticas, além do aumento da motivação em estudar a língua inglesa.

Palavras-chave: aprendizagem em língua inglesa, extensão universitária, pesquisa-ação.

ABSTRACT

The aim of this investigation is to reflect on the learning of the English language among young people in situations of social vulnerability attended by an extension project of a public university in the Brazilian Northeast, as well as on the formative experiences of undergraduates of an English graduate course. The starting point was the process of construction of the didactic material and the selection of didactic-pedagogical tools for a didactic intervention proposed as an extension action. The methodology was supported by action research, with a quantitative and qualitative approach, as well as by documental research of the extension project reports. Data were collected, transcribed in their own context and/or organized in tables. The extension action involved teachers in initial training of an English graduate course, linked to an institutionally registered extension project. A didactic apostille was prepared and tools such as music, movies, magazines and electronic newspapers were used as didactic resources for teaching English. Most of the participants come from municipalities neighboring the headquarters of the proposing university, mixed race, single, economically dependent on their parents and from a public school. The instruments used revealed that the participants' previous experience with the English language comes from elementary or high school and they understand that previous experiences were not enough for the consolidation of learning. Most believe that learning English contributes to getting an employment/work and the key skills for learning English are: "listening, writing and speaking". When asked about the use of the English language in everyday life, they reported using it to listen to songs in English, which is one of the teaching resources most cited by participants as a contributor to English language learning. After the didactic intervention, the participants unanimously identified the acquired learning as "good". They judged that the utilized methodology contributed to learning and expressed an interest in continuing an English language course, in a future perspective. The university extension brought to the teachers in training, the possibility to reflect on the pedagogical practices used in the teaching of English, while to the participants of the didactic intervention, it brought the development/improvement of the four language skills, in addition to the increase of the motivation to study the English language.

Keywords: english language learning, university extension, action research.

1 INTRODUÇÃO

As políticas educativas são permanentemente avaliadas e têm se concentrado no entendimento e na busca da superação das desigualdades no campo da educação escolar: analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagens, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares (ARROYO, 2010). Os elementos geradores destas desigualdades estão além dos muros da escola e, para Ferreira et al. (2014), essas desigualdades podem ser redefinidas, no contexto atual, pelos processos de concentração

e de apropriação-expropriação da renda, da terra, do espaço urbano, do conhecimento, das ciências e tecnologias, da privatização do Estado, de suas agências e políticas.

Segundo Emediato (1978), a educação é vulgarmente considerada um importante instrumento impulsionador da transformação social, pontuando o autor que, para a teoria liberal, a ideia da educação universal que proporciona as mesmas condições a todos, é geradora de desigualdade social, pois este argumento legitima a hipótese de que a hierarquia educacional leva à hierarquia profissional, sendo a estratificação social resultado da produtividade, do mérito. Com um posicionamento antagônico a esta ideia, Freire, na década de 60, principiou sua vasta teoria educacional, criticando a escola tradicionalmente autoritária, trazendo à reflexão a existência de *opressores e oprimidos*. Freire (1987) considera como elemento chave para a construção de uma prática educativa dialógica e problematizadora, as experiências dos trabalhadores, camponeses, estudantes e intelectuais na construção dos seus saberes.

No bojo destas considerações sobre a educação como prática verdadeiramente emancipadora e, mais especificamente, em relação ao ensino de língua inglesa, Tílio (1979 *apud* Perin, 2003) destaca que o grau de interesse por uma língua estrangeira e por sua cultura entre professores e alunos, bem como sua motivação para estudá-la, dependem do valor que ambos dão a esse estudo, no que se refere à necessidade futura, especificamente ao mercado de trabalho.

Diante destes aspectos, busca-se com este estudo, refletir acerca do ensino da língua inglesa sob uma perspectiva extensionista, na formação inicial de professores em Letras-Inglês e como instrumento de transformação entre jovens em situação de vulnerabilidade social, não apenas como prática educativa tradicional em atendimento a uma exigência curricular, mas contemplando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, como premissa básica para uma instituição de ensino superior.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa-ação, partindo da reflexão inicial sobre a nossa prática pedagógica enquanto professores de língua inglesa em formação docente, ao tempo em que tem o intuito de averiguar como a nossa prática contribui para a aprendizagem. Neste sentido, Tripp (2005, p. 445), define pesquisa-ação como “(...) uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

Optou-se pela abordagem quantitativa e qualitativa, partindo da premissa de que estas abordagens não são antagônicas, como opostos incompatíveis e que não devam ser combinados, como destaca Flick (2009). A pesquisa quantitativa é desenvolvida a partir da necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências, a partir de uma grande quantidade de dados, de forma estruturada em que os dados são coletados, organizados e tabulados, de modo que possam ser mensurados (MARTINS, 2015), enquanto a pesquisa qualitativa, não se prende a um dado numérico para a compreensão da realidade e conforme Minayo (2010, p. 29) “(...) qualquer pesquisa social que pretenda um aprofundamento maior da realidade não pode ficar restrita ao referencial apenas quantitativo”.

Apesar de apresentarem técnicas e instrumentos próprios para a coleta de dados, a pesquisa qualitativa e quantitativa, não são antagônicas e, entrelaçando estas abordagens, Proetti (2017, p. 2) discorre que:

(...), as pesquisas qualitativa e quantitativa permitem a reflexão dos caminhos a serem seguidos nos estudos científicos, pois auxiliam para entender, desvendar, qualificar e quantificar de forma verificativa, bem como permitem estudar a importância dos fenômenos e fatos para que se possa mensurá-los.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um projeto de extensão vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão da Universidade Federal do Piauí (Editais PREXC nº 24/2017 e nº 28/2018). A pesquisa transcorreu em dois momentos: no primeiro momento, o projeto esteve pautado no planejamento da intervenção didática, sob a forma de curso de extensão, contemplando a elaboração de material didático-pedagógico para o ensino da língua inglesa, numa perspectiva formativa docente; no segundo: a própria intervenção, proposta com o intuito de trabalhar a língua inglesa por meio de um plano de ação envolvendo habilidades de *listening* (ouvir), *writing* (escrever), *reading* (ler) e *speaking* (falar) direcionada ao público alvo da pesquisa-ação.

O espaço de desenvolvimento da pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí (UFPI)/Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), situado em Floriano, Piauí, Brasil.

2.1 PARTICIPANTES DO ESTUDO

O universo da pesquisa foi constituído, inicialmente, por acadêmicos vinculados ao curso de Licenciatura em Letras-Inglês (Centro de Educação Aberta e à Distância - Pólo Floriano), designadas nesse relato como “professoras em formação”; e, no segundo momento, por jovens compreendendo a faixa etária de 15 a 29 anos, conforme a Lei nº

8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), alfabetizados, atendidos por projetos e programas sociais, assim designados como “participantes”. Todos selecionados através de edital público divulgado nos canais de comunicação oficiais da universidade.

Para a participação na intervenção didática, selecionamos a amostra de acordo com o critério de acessibilidade aos estudantes participantes ou conveniência, conforme adesão voluntária ao estudo.

2.2 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para o primeiro público, utilizou-se a análise documental dos relatórios do projeto de extensão elaborados pela equipe gestora. Para o segundo público, foram utilizados dois dispositivos de coleta de dados: 1) questionário pré-teste semiestruturado, contemplando aspectos socioeconômicos, que foram utilizados para traçar o perfil do público participante do projeto na metodologia do estudo e aspectos relativos ao acesso dos jovens à língua inglesa; 2) questionário pós-teste semiestruturado, aplicado após a intervenção didática para avaliar o aprimoramento/aprendizagem das habilidades quanto ao uso da língua inglesa.

Os dados coletados são primários e de natureza documental, como parte integrante dos relatórios do projeto de extensão que motivou este estudo. Os dados socioeconômicos coletados, foram obtidos institucionalmente através de questionário padrão elaborado pelo Núcleo de Assistência Estudantil da universidade. Os dados dos questionários pré e pós-teste, referentes ao contato dos discentes com a língua inglesa e, posteriormente, sobre as habilidades desenvolvidas ao longo da intervenção didática, compuseram aspectos diagnósticos e avaliativos do projeto de extensão. Em todo caso, todos os sujeitos participantes da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados coletados foram transcritos dos questionários e organizados em tabelas que apresentam a frequência absoluta e frequência relativa.

2.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram tabulados em tabelas e analisados à luz do referencial teórico do estudo, enquanto os dados qualitativos, foram analisados tendo como referência o próprio contexto e o referencial teórico do estudo.

Organizamos os dados dos questionários em dois grupos maiores: Pré-teste e Pós-teste, estruturados a partir dos conteúdos abordados:

- Pré-teste: origem das experiências anteriores e conhecimento da língua inglesa; gosto e importância do estudo e consolidação das aprendizagens; habilidades desenvolvidas com o estudo da língua inglesa; utilização do conhecimento da língua inglesa no cotidiano e utilização de recursos diversos na aprendizagem da língua inglesa.
- Pós-Teste: avaliação da aprendizagem consolidada com o curso de extensão; metodologia utilizada no curso de extensão; interesse na continuidade do curso de língua inglesa; contributos do curso de extensão em língua inglesa e recursos que contribuíram para as aprendizagens da língua inglesa.

2.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a participação no projeto de extensão, foram aprovadas duas candidatas que possuíam à época do estudo, 37 e 28 anos, sexo feminino e cursavam o 3º período letivo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês.

Na condição de “participante” foram aprovados 18 participantes (16 internos da UFPI e 2 externos), dos quais, 17 participaram da intervenção didática e concordaram em responder ao questionário socioeconômico aplicado. Após a seleção, apenas um participante desistiu do curso, em virtude da transição entre períodos letivos das instituições de ensino de origem, acarretando na impossibilidade de frequentar as aulas.

Majoritariamente, os participantes são originários de municípios circunvizinhos a Floriano-PI (82%; n=14) e residem na zona urbana (71%; n=12) destes municípios. Sendo assim, apenas 18% (n=3) têm Floriano-PI como município de origem, enquanto os demais são provenientes de Barão de Grajaú-MA (18%; n=3), Nazaré-PI (12%; n=2), São Pedro do Piauí-PI (12%; n=2), Francisco Ayres-PI (6%; n=1), Santa Rosa-PI (6%; n=1), Canto do Buriti-PI (6%; n=1), Amarante-PI (6%; n=1), Nova Iorque-MA (6%; n=1), São José do Peixe-PI (6%; n=1) e Porto Alegre-PI (6%; n=1).

Em relação a etnia, 47% (n=8) dos participantes autodeclararam-se pardos, 41% (n=7) pretos, 6% (n=1) amarelos e 6% (n=1) brancos. Não houve nenhum autodeclarado quilombola ou indígena, portador de necessidades especiais ou qualquer tipo de mobilidade restrita.

A maioria dos alunos (94%; n=16) são solteiros e não tem filhos (94%; n=16). Quanto a situação socioeconômica da família, 94% (n=16) dos estudantes são dependentes dos pais ou responsáveis, 82% (n=14) moram com a família e outros 41% (n=7), atestaram que os pais são separados e destes, nenhum deles recebe pensão alimentícia. A profissão dos pais foi declarada por 76% (n=13) dos entrevistados e

constatou-se que as profissões mencionadas foram: lavrador, agricultor ou trabalhador rural (47%; n=8), carpinteiro (6%; n=1), operador de máquinas (6%; n=1), mototáxi (6%; n=1), montador de linha de transmissão elétrica (6%; n=1) e desempregado (6%; n=1). As profissões das mães, foram citadas por 94% (n=16) dos participantes, identificadas como: lavradora ou agricultora (24%; n=4;), dona de casa (18%; n=3), empregada doméstica (18%; n=3), auxiliar de serviços gerais (12%; n=2), aposentada (6%; n=1), secretária (6%; n=1), professora (6%; n=1), costureira (6%; n=1). O salário médio das mães é de R\$ 528,00 (quinhentos e vinte e oito reais) e dos pais, R\$ 491,00 (quatrocentos e noventa e um reais).

Todos os participantes são oriundos de escola pública e somente um deles (6%) possui curso superior completo. A maioria (76%; n=13) identificou-se como estudantes da UFPI e beneficiados por bolsas assistenciais da universidade, enquanto 65% (n=11) recebiam outra(s) modalidades bolsa(s).

A maioria dos participantes (71%; n=12) possuem Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, embora 59% (n=10) não recebem nenhum tipo de benefício social. O número de pessoas que contribuem para a renda familiar é sempre inferior (em média 1 pessoa) ao número de pessoas dependentes da renda (em média 4 pessoas). Sobre a situação socioeconômica do candidato, foi possível verificar que 94% (n=16) não possuem vínculo empregatício, 18% (n=3) realizam algum trabalho informalmente e nenhum deles exerce estágio remunerado.

Em relação a assistência à saúde, todos utilizam o SUS (Sistema Único de Saúde) para acesso ao sistema de saúde. A maioria (82%, n=14) relatou não apresentar qualquer doença crônica, mental ou degenerativa e não fazem tratamento médico (76%, n=13), mas dentre eles, 35% (n=6), relataram que em seu grupo familiar existem pessoas portadoras de alguma das doenças dentre as elencadas anteriormente, fazem tratamento médico (35%, n=6) e/ou uso de medicação contínua (29%; n=5).

Em relação à posse de bens móveis por parte da família, 82% (n=14) dos participantes indicaram que a família possui casa própria ou apartamento, embora 47% (n=8) atualmente, não residem com a família ou parentes, residindo em imóveis mantidos pela família (12%; n=2), com colegas (12%; n=2), casa do estudante (12%; n=2) ou imóvel cedido (12%; n=2). Em relação aos bens imóveis, 65% (n=11) possuem motocicleta, embora, 59% (n=10), relatam que o meio de transporte mais utilizados para deslocamentos para a UFPI é o transporte coletivo.

Para a construção da proposta pedagógica, no que tange a elaboração da apostila didática e ferramentas didático-pedagógicas, inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico dos livros didáticos e demais ferramentas empregadas e em especial, foi proposto a elaboração de uma apostila didática.

Sabe-se que o livro didático constitui uma ferramenta tradicionalmente empregada no fazer pedagógico de qualquer professor, sendo assim, na perspectiva da formação de um professor crítico e reflexivo, a elaboração de uma apostila didática foi uma tarefa importante e ao mesmo tempo um desafio, uma vez que a equipe selecionada para esta etapa da pesquisa, constituiu-se predominantemente de professores em formação inicial. A colaboração em equipe e a leitura de textos para elaboração da apostila foi fundamental para vencer este obstáculo, além disso, a participação de um colaborador com fluência em língua inglesa, agregou conhecimentos e conferiu segurança à equipe. Entendemos que esta etapa faz parte do processo formativo em que se encontra a equipe, no que tange a práxis pedagógica.

Para Xavier e Urio (2006), a adoção de um livro didático por parte de muitos professores, está relacionada a otimização do processo de ensino aprendizagem, seguindo-o literalmente, ou ainda, como referência para o preparo das aulas. Há que se ressaltar, que nem sempre a escolha do livro didático é realizada a partir de uma indicação da obra por aquele professor, mas a partir da indicação pelo coletivo de professores de um município, tendo como referência os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), delineado pelo Ministério da Educação.

Lajolo (1996), reforçando a importância do livro didático, diz que “é mais acentuada em países como o Brasil, onde uma precária situação educacional faz com que, ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina”. Sendo assim, na perspectiva da formação de professores, a elaboração da apostila didática foi estimulada, pois conforme Xavier e Urio (2006, p. 30), “(...) pode-se dizer que o sucesso ou insucesso de uma aula ou curso não depende exclusivamente do livro didático ou de materiais complementares, mas das concepções dos professores sobre ensinar e aprender, que deverão nortear a sua metodologia”.

A apostila didática foi construída a partir da seleção dos conteúdos gerais a serem contemplados na intervenção didática, dentre eles, as saudações iniciais em língua inglesa, o alfabeto, as cores, os números, frutas e vegetais, dias da semana, meses do ano,

membros da família, além de conteúdos gramaticais, enfocando pronomes pessoais, o verbo To Be e estratégias de leitura.

A utilização da apostila como um norteador para as atividades durante o curso, possibilitou exercício e aprendizagem de habilidades de *listening* (ouvir), *writing* (escrever), *reading* (ler) e *speaking* (falar). A apostila foi entregue aos participantes do curso de extensão, com um kit composto por pasta plástica, caneta, lápis, borracha e folhas de papel tipo sulfite tamanho A4.

Sendo assim, o desafio da elaboração da apostila didática foi aceito, transgredindo a visão de Silva (1996, p. 11) em que:

(...) para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência, não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a esses professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo (...) (SILVA, 1996, p.11).

Neste sentido, ousar e elaborar o guia didático utilizado no curso de extensão, foi experimentar a formação docente através do entendimento da relação professor x livro didático e do reconhecimento dos saberes adquiridos com esta construção gradativa, tendo em vista, a necessidade de delinear os conteúdos essenciais que seriam abordados com os discentes.

Além da apostila, utilizou-se como recursos didáticos, ferramentas cotidianas aos jovens, como músicas, aplicativos filmes, revistas e jornais eletrônicos, para a leitura e interpretação de textos com vistas a abordagem dos vocábulos e gramática.

Na intervenção didática buscou-se ampliar a gama de recursos didáticos empregados, na tentativa de fomentar o ensino da língua inglesa em uma mesma linguagem utilizada pelos jovens, público alvo do curso de extensão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam a necessidade desta ampliação e consideram que o livro didático não deve ser utilizado como recurso exclusivo.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 1997, p .67).

A seleção de materiais didáticos diversificados permite ao discente uma conexão com o conteúdo e sua realidade social. Sendo assim, é estabelecido uma conexão entre a língua estrangeira e suas relações cotidianas expressadas através de *músicas, jogos, aplicativos, games*, dentre outros, criando uma identidade na construção da aprendizagem de um novo idioma.

2.5 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES?

Nesta etapa, participaram da pesquisa, 17 (dezessete) participantes no pré-teste e 13 (treze) no pós-teste, cuja redução ocorreu em virtude da ausência na data da coleta dos dados. Na tabela 1, estão expressas em frequência absoluta e relativa, a frequência da opinião dos sujeitos sobre os itens pesquisados.

2.6 PRÉ-TESTE: ORIGEM DAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES E CONHECIMENTO DA LÍNGUA INGLESA

Dentre os participantes, houve unanimidade ao responder que as experiências anteriores com a língua inglesa foram obtidas ao longo do Ensino Fundamental e/ou Médio, correspondendo a 100% dos participantes, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 1 – Experiências anteriores e conhecimento da língua inglesa entre participantes de um curso de extensão no CAFS/UFPI, Florianópolis, Piauí

Quais as suas experiências anteriores com a língua inglesa?	<i>Fa*</i>	<i>Fr**</i> (%)
Educação infantil	-	-
Ensino fundamental e/ou médio	17	100,0
Ensino superior	1	5,9
Curso de línguas em instituição privada	2	11,8
Curso de extensão	-	-
Curso online	1	5,9
Outros	-	-
Você sabe inglês?	<i>Fa*</i>	<i>Fr**</i> (%)
Sim	3	17,6
Não.	13	76,5
Prefiro não responder	1	5,9

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Os valores expressam a frequência de citação de cada opção/resposta. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Podemos constatar que 11,8% das respostas (n=2), informaram que a experiência anterior com a língua inglesa também foi fruto da realização de cursos em instituições privadas e 01 (um) em cursos *online* (5,9%; n=1) (tabela 1). Ainda sob esta perspectiva

foi possível perceber, que estas experiências não foram suficientes para produzir conhecimento da língua inglesa, conforme indicado por 76,5% (n=13) das respostas que atestaram não ter consolidado a aprendizagem (tabela 1). Apesar deste argumento, os resultados revelam que a base da aprendizagem da língua inglesa entre os participantes é a educação básica, especificamente o ensino fundamental e médio, sendo neste cenário, certamente o primeiro contato dos sujeitos deste estudo com uma língua estrangeira.

Há entre os participantes, aqueles que frequentaram cursos livres de ensino de idiomas com o intuito de aprender inglês (tabela 1). De acordo com Souza (2013), a introdução dos cursos livres de ensino de língua inglesa no Brasil ocorreu na década de 30, como fruto da necessidade de manutenção das relações bilaterais Brasil-Inglaterra, sendo seu crescimento e expansão relacionados ao argumento da ineficácia do ensino de línguas estrangeiras do sistema público regular de ensino, o que vem assegurando o protagonismo das instituições privadas de ensino quanto ao ensino de idiomas, elevando-o ao alcance apenas das famílias em melhores condições socioeconômicas.

No universo pesquisado, foi possível verificar que a maioria dos participantes gostam de estudar língua inglesa (88,2%; n=15) (tabela 2). Diante dos dados apresentados, inferimos que, como os participantes se inscreveram voluntariamente no curso de extensão ofertado pela IES, a maior parte dos inscritos realmente participaram por se interessar na aprendizagem da língua inglesa, mas, com certeza, os que responderam negativamente, buscam superar as suas dificuldades optando por cursos ofertados que possibilitem romper com essas dificuldades.

Tabela 2 – Opinião entre participantes de um curso de extensão em língua inglesa, quanto ao gosto, importância do estudo e consolidação das aprendizagens

Você gosta de estudar inglês?	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Sim	15	88,2
Não. Porque?	1	5,9
Nenhuma das opções anteriores	1	5,9
Se você sabe inglês, as experiências citadas em 1 foram suficientes para você aprender inglês?	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Sim	2	11,8
Não. Porque?	9	52,9
Nenhuma das opções anteriores	6	35,3
Para você, porque é importante aprender inglês?	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Apenas para a escola (concluir o ensino básico)	-	-
Para conseguir um emprego/trabalho	11	64,7
Para conversar com pessoas de outros países de língua inglesa	8	47,1
Para jogar <i>games</i> (jogos eletrônicos), assistir filmes e ouvir música em inglês	3	17,6
Outro (s) motivo (s). Qual (is)?	5	29,4
Nenhuma das opções anteriores	1	5,9
Na sua opinião, uma pessoa que sabe inglês, consegue:	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Falar em inglês	11	64,7
Ler em inglês	11	64,7

Escrever em inglês	9	52,9
Ouvir e entender pessoas conversando em inglês pessoalmente ou em filmes e	11	64,7

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Os valores expressam a frequência de citação de cada opção/resposta. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Oliveira (2020) destaca que o processo de rejeição ou não aceitação da língua estrangeira está atrelado aos métodos e metodologias de ensino nos espaços formais de aprendizagem, anteriormente pautados na gramática, o que no passado, poderia atender as exigências destes públicos e que hoje não mais preenche as lacunas da aprendizagem. Para o autor, dentre os fatores que corroboram para a falha no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira estão: o foco no ensino da gramática, a baixa qualificação acadêmica dos professores e a negligência que frequentemente é dada a estas disciplinas pelos sistemas de ensino. Ainda segundo Oliveira (2020), “o aprendizado de outra língua é, por fim, além de ferramenta de interação, um meio pelo qual podemos ganhar conhecimento de mundo, da nossa própria língua, culturas e costumes” (p. 300).

Assim como no estudo conduzido por Ribas e Perine (2014), também constatamos motivações intrínsecas e extrínsecas para participar um curso de língua estrangeira, dentre os sujeitos do nosso estudo. Apontamos como intrínseca, o desejo de interagir socialmente com pessoas de outros países de língua inglesa (47,1%; n=8) e como extrínseca, a crença de que saber inglês traz um bom currículo e bom emprego (64,7%; n=11) (tabela 2). Não foi possível discorrer se os sujeitos deste estudo, nutriram alguma expectativa neste campo a partir da realização de um curso de curta duração (40hs), mas podemos deduzir, que o ato de iniciar um curso de extensão em língua estrangeira, denota um interesse diferente daquele meramente curricular.

As experiências anteriores dos participantes com a língua inglesa, quanto às habilidades adquiridas estão relacionadas a dificuldades em ouvir (52,9%; n=9; falar (47,1%; n=8) e escrever (47,1%; n=8) em inglês (tabela 3). A habilidade de ler em língua inglesa foi citada por 29,4% (n=5) dos entrevistados e outros 29,4% (n=5) (tabela 3), compreendem que todas as habilidades mencionadas precisam ser desenvolvidas para a aprendizagem em língua inglesa. Compreendendo que não é só ouvir, mas compreender o que ouviu é uma habilidade importante que, geralmente requer mais empenho na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tabela 3 – Habilidades desenvolvidas no estudo da língua inglesa, segundo participantes de um curso de extensão em língua inglesa, oferecido no CAFS/UFPI, Floriano, Piauí

Em relação a língua inglesa, em quais dos aspectos abaixo você possui maior dificuldade?	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Escrever	8	47,1
Falar	8	47,1
Ler	5	29,4
Ouvir	9	52,9
Todos	5	29,4
Nenhuma das opções anteriores	-	-

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Os valores expressam a frequência de citação de cada opção/resposta. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Para Wildgrube et al. (2008) o aprendizado de uma língua estrangeira deve ser pautado em aulas comprometidas com o desenvolvimento das habilidades de “writing, listening, speaking e reading”. Para as autoras, destas habilidades derivam outras habilidades, como a habilidade social, a habilidade para o estudo e a autoconscientização, que juntas promovem a interação dos discentes com o ambiente social, ao tempo em que compreendem o seu papel na sua própria aprendizagem a partir da mediação do professor, desenvolvendo a habilidade de aprender independentemente da idade ou do seu nível de conhecimento em inglês.

É possível perceber que um percentual de 52,9% (n=9) (tabela 4) dos entrevistados alegaram utilizar o conhecimento em língua inglesa na prática cotidiana, ao ouvir músicas em inglês, ou ainda, ao assistir filmes, documentários e séries em inglês. Um percentual expressivo dos relatos (41,2%; n=7, vide tabela 4), também informaram que utilizam este conhecimento para a leitura de material impresso (jornais, livros, revistas ou manuais técnicos em inglês).

Tabela 4 – Uso do conhecimento da língua inglesa no cotidiano, segundo participantes de um curso de extensão em língua inglesa, oferecido no CAFS/UFPI, Floriano, Piauí

Na sua prática cotidiana, você utiliza o seu conhecimento em inglês para:	<i>Fa*</i>	<i>Fr** (%)</i>
Ouvir músicas em inglês	9	52,9
Ler material impresso (jornais, livros, revistas ou manuais técnicos em inglês)	7	41,2
Acessar sites em inglês	4	23,5
Assistir filmes, documentários e séries em inglês	9	52,9
Escrever textos, postar comentários em redes sociais e/ou blogs em inglês	3	17,6
Ao jogar <i>games</i> (jogos eletrônicos)	1	5,9
Conversando com pessoas de países de língua inglesa	-	-
Nas aulas de inglês da escola	1	5,9
Nenhuma das opções anteriores	3	17,6

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Os valores expressam a frequência de citação de cada opção/resposta. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Hausmann, Cugik e Ignaczuk (2015) enfatizam que o uso de filmes, documentários, comerciais e programas em inglês e com legendas, pode ser um

importante aliado para trabalhar as habilidades de “listening” e “writing”, tendo como principal atrativo a motivação exercida por estes gêneros, uma vez que fazem parte do cotidiano dos alunos além de favorecer a aquisição de conhecimentos culturais.

As ferramentas mais importantes para a aprendizagem em língua inglesa, de acordo com os dados apresentados na tabela 5, são: aplicativos (n=14; 82,4%), internet (n=12; 70,6%), músicas (n=12; 70,6%) e ferramentas de tradução *online* (n=10; 58,8%).

Tabela 5 – Opinião dos participantes do curso de extensão em língua inglesa oferecido no CAFS/UFPI, quanto as contribuições dos recursos didáticos para a aprendizagem

Na sua opinião, qual (is) recurso (s) você acredita que pode contribuir para aprender a língua inglesa?	Fa*	Fr** (%)
Internet (sites de revistas, jornais, blogs, redes sociais, etc.)	12	70,6
Ferramentas de tradução <i>online</i> (ex.: <i>Tradutor do Google</i>)	10	58,8
Revistas, jornais e/ou manuais técnicos	4	23,5
Aplicativos	14	82,4
Filmes	6	35,3
Músicas	12	70,6
Escrevendo textos a partir do conhecimento de regras gramaticais da língua inglesa	5	29,4
Consultando o dicionário e traduzindo as palavras	6	35,3
Nenhuma das opções anteriores	1	5,9

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Os valores expressam a frequência de citação de cada recurso. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Paiva (2017) avaliou quatro aplicativos móveis para a aprendizagem em língua inglesa, demonstrando que cada um deles apresentam vantagens e desvantagens específicas, como exemplo, a gratuidade, o mecanismo de entrada de dados exercida pelo usuário (input), aspectos gramaticais, a tradução e a interação entre os usuários, baseando-se na visão sociocultural para o ensino do idioma.

Quanto ao uso da internet no ensino de língua inglesa, Paiva (2001) destaca que apesar da internet ser um marco tecnológico na comunicação humana, configura-se como um território “livre” e vulnerável a ocorrência de problemas, alegando que as vantagens do uso desta tecnologia no ensino de letras estrangeiras, superam suas possíveis falhas. Adicionalmente, o inglês é o idioma predominante na internet, sendo assim, a aprendizagem de língua inglesa também pode ser compreendida como uma ferramenta para “melhor utilizar” a internet.

O uso da música como estratégia didática é utilizada por muitos professores no ensino de língua inglesa. Pereira (2014) destaca que este recurso pode ser utilizado para o ensino-aprendizagem de tópicos gramaticais, itens lexicais, padrões sintáticos, produção e compreensão oral e escrita, pronúncia, entonação, tonicidade, ritmo, memorização e automação, além do reconhecimento a discussão de aspectos

socioculturais da língua. Para o autor, a música é rotineiramente empregada como recreação em sala de aula, o que reduz significativamente o papel deste importante recurso didático. Assim,

(...) não é somente no âmbito afetivo ou por sua utilização como recurso didático que a música apresenta fortes relações com o processo educacional. Ela nos cerca de várias formas e em diversos momentos, o que implica dizer que ela é, também, um fenômeno sócio-histórico. Canções veiculam ideias e sentimentos de indivíduos que, invariavelmente, estão inscritos em um contexto sociocultural e histórico. Assim, ao transmitir ideias e emoções, ela expressa também cultura. Como manifestação cultural, a música codifica momentos sócio-históricos e situações da vida humana. Assim, ela pode figurar como mediadora das complexas relações entre língua, cultura e ensino-aprendizagem de LE (PEREIRA, 2014, p.221).

Vale ressaltar que o papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem do aluno é fundamental, cabendo a ele a seleção destes recursos, o planejamento das atividades que envolvam cada recurso com suas peculiaridades em consonância com a abordagem contextualizada dos conteúdos em língua inglesa. Em 2020, com o decreto de estado pandêmico pela OMS face a transmissão da COVID-19, as atividades educacionais foram mantidas de forma remota e inteiramente dependente da internet como recurso tecnológico, neste sentido, cumpre-nos frisar que vinte anos após a publicação de Paiva (2001), percebemos que esta tecnologia ainda não está acessível a todos.

2.7 PÓS-TESTE: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM CONSOLIDADA COM O CURSO DE EXTENSÃO

Em relação ao pós-teste, unanimemente, os 17 participantes do estudo avaliaram como “boa” ou “excelente”, a aprendizagem da língua inglesa após a intervenção pedagógica (tabela 6).

Tabela 6 – Autoavaliação da aprendizagem consolidada com o curso de extensão em língua inglesa, oferecido no CAFS/UFPI, Floriano, Piauí

Como você avalia a sua aprendizagem em relação a língua inglesa, após o curso?	Fa*	Fr** (%)
Péssimo/Ruim	-	0,0
Regular/Razoável	-	0,0
Boa	13	100,0
Excelente	4	30,8

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019).

Compreendemos, portanto, a partir dos dados analisados, a importância de projetos de extensão das instituições públicas de ensino superior que possam favorecer à aprendizagem da língua inglesa, alcançando àqueles socialmente com menos oportunidade de acesso às escolas de línguas, sendo, portanto, louvável a iniciativa e deve ser ampliada.

Negromonte e Batista (2010) ressaltam a importância das ações extensionistas no ensino de língua estrangeira, tendo como interlocutor entre a universidade e as comunidades, os graduandos em Letras/Inglês e bolsistas de um projeto de extensão, que vivenciaram o ensino a pesquisa e a extensão de forma indissociável. As autoras desenvolveram o aludido projeto com alunos de escolas públicas situadas em comunidades carentes, contemplando um público similar a ação extensionista proposta em nosso estudo. Para as autoras:

Sendo o inglês a língua do mundo globalizado, sua aprendizagem não deve ser privilégio de um determinado público, detentor de poder aquisitivo, mas ao contrário o ensino deste idioma deve ser democratizado, pois, de uma forma ou de outra, todos nós fazemos uso dele. A assimilação de vocabulários estrangeiros, principalmente da língua inglesa, pelos falantes do português falado no Brasil é um fato incontestável (NEGROMONTE; BATISTA, 2010, p. 2).

Por outro lado, Pedrosa (2018) discorre sobre as contribuições de um projeto de extensão entre alunos ingressantes de um curso de graduação em língua inglesa. Segundo o autor, um dos fatores que corroboram para a evasão no referido curso é a ausência do domínio da língua inglesa por parte dos ingressantes do curso de graduação, indicando que o fator socioeconômico inviabiliza o acesso deste aluno ainda na educação básica a um curso de idiomas particular e quanto adentram à universidade, este fator é predominante sobre a decisão em desistir do curso. Neste sentido, ofertar ações extensionistas visando o desenvolvimento linguístico pode igualmente contribuir para permanência de alunos em um curso de graduação em língua inglesa.

Quanto à metodologia utilizada pelos formadores no curso de extensão, os participantes foram unanimidade (100%, n=13) nas respostas, afirmando que a metodologia empregada favoreceu a aprendizagem. A partir deste resultado é possível deduzir que o uso da apostila didática, dos recursos didáticos diversificados e das interações em sala de aula na relação *professor formadores x participantes* e destes entre si, permitiu que os participantes desenvolvessem as habilidades básicas em língua inglesa:

reading, speaking, listening, writing, dentro das possibilidades dos conteúdos abordados no curso de extensão.

Compreendemos que as ações extensionistas satisfazem necessidades formativas da sociedade, conforme pontua Vieira e Silva (2014, p. 116), “ a extensão universitária visa à relação da universidade e sociedade, mobilizando, para o ensino, possibilidades, metodologias e estratégias alternativas da aprendizagem na construção do conhecimento humano”.

Na perspectiva dos participantes, o Curso serviu para motiva-los a investir ainda mais na aprendizagem em uma língua estrangeira, uma vez que foram unânimes (100%, n=13) em manifestar o interesse em dar continuidade ao curso de língua inglesa.

A motivação para a aprendizagem em língua inglesa é a razão de muitas investigações no campo educativo. Castro (2013) afirma que um dos desafios da docência é encontrar caminhos para motivar os alunos a aprender inglês, ao tempo em que indica que, problemas de indisciplina e a organização das escolas e dos sistemas educacionais devem ser debatidos, no sentido de elaborar estratégias de motivação e assegurar o envolvimento dos alunos.

Ao pesquisar a motivação para estudar inglês em um grupo de alunos do ensino médio, Bambirra (2017) percebeu que a atmosfera e/ou as experiências vivenciadas pelos alunos dentro e fora de sala de aula, foram responsáveis pela motivação dos alunos em aprender e participar das aulas de língua inglesa, ressaltando que a motivação não pode ser compreendida apenas como um fator interno e inerente a cada aluno, mas que também pode ser desencadeada por fatores externos, inerentes à própria sala de aula e suas inter-relações.

Dentre as habilidades adquiridas após a intervenção pedagógica, 92,3% (n=12), acreditam estar aptos a cumprimentar pessoas e/ou estabelecer um diálogo básico em língua inglesa, além de poder jogar jogos eletrônicos, assistir filmes e ouvir músicas em inglês. Neste contexto, as habilidades de falar (46,2%; n=6), ler (46,2%; n=6), escrever (38,5%; n=5) e ouvir (30,5%; n=4) também foram destacadas (tabela 7).

Tabela 7 – Contributos do Curso de Extensão: língua inglesa, segundos participantes de um curso de extensão oferecido no CAFS/UFPI, Floriano, Piauí

Após este curso, você acredita estar apto?	<i>Fa*</i>	<i>Fr**</i> (%)
A cumprimentar e/ou estabelecer um diálogo básico em língua inglesa	12	92,3
Para conseguir um emprego/trabalho	1	7,7
Para jogar <i>games</i> (jogos eletrônicos), assistir filmes e ouvir música em inglês	4	30,8
Outros. Especifique.	3	23,1
Nenhuma das opções	1	7,7
Em relação a língua inglesa, qual das habilidades abaixo você conseguiu desenvolver e/ou aprimorar neste curso?	<i>Fa*</i>	<i>Fr**</i> (%)
Escrever	5	38,5
Falar	6	46,2
Ler	6	46,2
Ouvir	4	30,8
Todos	5	38,5
Nenhum	-	0,0

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019)

Quanto a importância do desenvolvimento destas habilidades, Wildgrube et al. (2008) ressalta:

(...) nota-se a importância de o professor trabalhar com seu aluno a aprendizagem da língua inglesa, levando em consideração o ensino das habilidades linguísticas (reading, speaking, listening, writing). É o conjunto destas competências que dará ao aluno a condição ampla de entender, falar e posicionar-se quanto ao assunto trabalhado pelo professor (WILDGRUBE et al. 2008, p.7).

Apesar de constituir-se um curso de introdução à língua inglesa, percebemos que o desenvolvimento destas habilidades, rompeu com a primeira barreira em relação à realização de um curso de língua estrangeira: o estabelecimento de significados entre o que se deseja aprender e o que efetivamente foi aprendido. Nossos dados revelam que a realização do curso de extensão, contribuiu para a construção de uma boa expectativa nos participantes quanto ao uso da língua inglesa, provavelmente motivadas pela diversidade de recursos didáticos empregados contemplando o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas.

As ferramentas didático-pedagógicas utilizadas ao longo da intervenção foram mencionadas, como contribuintes para a aprendizagem de língua inglesa (tabela 8). É importante perceber, que mesmo após a intervenção didática, a música manteve-se fortemente associada como contribuinte para a aprendizagem de língua inglesa, seguidas pelo uso de aplicativos e internet. Houve uma moderada redução entre as citações para as ferramentas de tradução *online* e, especulamos que esta redução esteja associada a diminuição do uso desta ferramenta, provavelmente pela aquisição de vocabulário em língua inglesa ao longo do curso.

Tabela 8 – Recursos que contribuíram para as aprendizagens da língua inglesa, segundo a opinião de participantes de um curso de extensão oferecido no CAFS/UFPI, Floriano, Piauí

Na sua opinião, qual (is) recurso (s) você acredita que mais contribuiu para a sua aprendizagem neste curso?	Fa*	Fr** (%)
Internet (sites de revistas, jornais, blogs, redes sociais, etc.)	4	30,8
Ferramentas de tradução <i>online</i> (ex.: <i>Tradutor do Google</i>)	6	46,2
Revistas, jornais e/ou manuais técnicos	-	0,0
Aplicativos	4	30,8
Filmes	5	38,5
Músicas	10	76,9
Escrevendo textos a partir do conhecimento de regras gramaticais da língua inglesa	9	69,2
Consultando o dicionário e traduzindo as palavras	5	38,5

*Frequência absoluta; **Frequência relativa. Fonte: Relatório do Curso de Extensão (CAFS/UFPI, 2019)

Oliveira e Silva (2018) destacam que a música altera positivamente o plano cognitivo, especificamente, atos de memorização, criação, elaboração, interpretação simultânea, organização, psicomotricidade, dentre outros. Para os autores, a música deve ser trabalhada nas aulas de inglês, como práticas sociais:

A tarefa docente de ensinar, levando-se em conta os letramentos musicais, extrapola a mobilização de aspectos lexical e gramatical, de modo a incorporar elementos socioculturais, por meio dos quais os alunos podem se propor à abordagem comunicativa, ao exercício educacional da alteridade, a outros letramentos condicionadores de uma convivência heterogênea em sociedade. Como sabemos, os contextos educacionais são espaços sociais de letramentos que, em interpelação com usos da leitura e da escrita sobre a música e a cultura estrangeira, por exemplo, desenvolvem possibilidades intersubjetivas resgatadas nas diferentes experiências de vida cantadas e contadas em interação (OLIVEIRA E SILVA, 2018, p.8).

A prática da escrita, revelada pelos participantes do curso como contribuinte para a aprendizagem (tabela 8), deve ser entendida como uma extensão do desenvolvimento da habilidade da leitura, uma vez que para escrever, o discente precisa organizar as ideias sobre o seu próprio texto e assim produzi-lo sob o acompanhamento do professor (WILDGRUBE et al., 2008).

O uso de ferramentas de tradução *online* configurou como importante para a aprendizagem de inglês, conforme afirmaram os sujeitos em nosso estudo (tabela 8). Gomes et al. (2021), analisou ideologias relativas ao uso desta tecnologia em sala de aula e perceberam que os discentes entendem a tradução automática, não somente como prática benéfica para o seu aprendizado, demonstrando o seu uso na produção escrita, mas também, estão dispostos a aprender a usá-las de forma crítica e produtiva, percebendo o contexto atrelado ao uso destas ferramentas, assim como, avaliando a qualidade e propondo correções, quando necessário.

A necessidade de aprender uma segunda língua, além das vantagens cognitivas e culturais, pode contribuir para o acesso ao mercado de trabalho. Percebemos que os participantes tiveram o primeiro acesso à língua inglesa apenas na escolarização, quando nem sempre são estimulados a verdadeiramente aprender um novo idioma, mas apenas cumprir uma exigência do currículo escolar. Nessa perspectiva, a educação deve ter o poder emancipatório e de agente de transformação social, pois novas formas de aprender contribuem para a aprendizagem significativa, sendo responsáveis pela formação crítica do cidadão, que levará consigo, subsídios para a tomada de decisões na vida adulta.

Quanto ao conhecimento da língua inglesa dos participantes pós intervenção pedagógica, é inegável a contribuição do Curso de Extensão na aprendizagem, seja mensurada pela autoavaliação ou no perceptível aprimorando das habilidades linguísticas desenvolvidas, com a aquisição de um novo vocabulário e principalmente, quanto a constatação da diminuição da dependência do uso de ferramentas de tradução automática.

Em relação a importância do estudo da língua inglesa na perspectiva dos participantes, podemos dizer que a motivação em dar continuidade aos estudos, foi um aspecto importante revelado nesta pesquisa, uma vez que a literatura tem demonstrado que este fator é fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua, sendo ela intrínseca, inerente ao indivíduo ou extrínseca e socialmente construída, como fruto das relações.

Identificamos que as ações extensionistas corroboram para a formação docente, uma vez que os graduandos em Letras/Inglês puderam vivenciar experiências formativas e práticas pedagógicas relativas à sua futura atuação profissional, refletindo sobre a prática pedagógica e auxiliando na construção da identidade profissional.

Em nosso estudo discutimos o papel do ensino da língua inglesa numa perspectiva extensionista, entendendo a extensão como um dos pilares da Universidade pela contribuição ao desenvolvimento científico, social, econômico e cultural à sociedade e inevitavelmente como campo formativo de professores em Letras/Inglês.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, 2010, n. 113, v. 31: 1381-1416.
2. BAMBIRRA, R. Motivation to learn English as a foreign language in Brazil – giving voice to a group of students at a public secondary school. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. 2017, v. 17, n. 2: 215-236.
3. BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
4. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. MEC/SEF. 1997.
5. CASTRO, M. G. M. O trabalho com a compreensão oral através de textos multimodais como motivação para aprender LE: um estudo de caso no contexto público de Ensino Médio. In: NORTE, M. B. (org.). **Desafios para a Docência em Língua Inglesa: Teoria e Prática**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2013. p. 78-91.
6. EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. **Análise Social**, v. XIV (54): 207-217, 1978.
7. FERREIRA, V.R; SANTOS, M. B. M; SOUZA, K. R. Educação e transformação: significações no pensamento de Paulo Freire. **Revista e-Curriculum**. 2014, v. 2: 1418-39.
8. FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
9. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
10. GOMES, L.; OLIVEIRA, R.; PIMENTEL, J.; SILVA, R. R. Ideologias sobre tradução automática em sala de aula de inglês: o caso da produção escrita no CLAC-UFRJ. **Revista Indisciplina em Linguística Aplicada**. 2021. v. 2 (1): 1-25
11. HAUSMANN, E. P; CUGIK, L. S.; IGNACZUK, O. The film as a teaching and learnin proposal: the use of movies in foreign language classrooms. **Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação**. 2015. v. 9 (3): 333-347.
12. LAJOLO, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto**. 1996, v. 16 (69): 3-9.
13. MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: UFLA, 2015.
14. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
15. NEGROMONTE, F. B.; BATISTA, M. L. W. Ensinando e aprendendo inglês no Conexão de Saberes: um desafio, uma conquista, um prazer para jovens de

- comunidades populares. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010, Aracaju. Anais [...]. Sergipe: UFS, 2010. p. 2-10.
16. OLIVEIRA, H. F.; SILVA, J. C. V. Letramento musical de professores de língua estrangeira (Inglês). **Educação em Revista**. 2018, v. 34: 2-18.
 17. OLIVEIRA, M. U. "Lá vem a aula que eu não aprendo nada": insucesso na aprendizagem de Língua Inglesa como segunda língua. **Rev. EntreLínguas**. 2020, v. 6, n. 2, p. 298-306.
 18. PAIVA, V. L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2001, v. 1, n. 1: 93-116.
 19. PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa1. **Polifonia**. 2017, v. 24, n. 35 (1): 10-31.
 20. PEDROSA, A. B. R. P. O combate à desigualdade linguística no curso de Letras–Inglês: um relato da extensão universitária. **Interagir: pensando a extensão**. 2018, n. 26: 68-72.
 21. PEREIRA, P.G. Reflexões teóricas sobre o uso de música nas aulas de língua estrangeira. **Intersecções**. 2014, v.13, n. 2: 203-226.
 22. PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. **Acta Scientiarum: human and social sciences**, 2003, v. 25, n. 1:113-118.
 23. PROETTI, S.. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lúmen**, São Paulo, v. 2, n. 4, 2017. ISSN: 2447-8717.
 24. RIBAS, F.C; PERINE, C.M. O que motiva graduandos a iniciar um curso de inglês a distância? **SIGNUM: Estud. Ling**. 2014. v.1, n. 17: 245-271.
 25. SILVA, M. P. Livro didático: um (quase) manual didático. **Em aberto**. 1996, v. 16 (69): 11-15.
 26. SOUZA, C. F. O professor de língua inglesa em cursos de idiomas: uma análise crítico-reflexiva do exercício docente nesse “locus” de ensino-aprendizagem de LE/Inglês. **Revista Contexturas**. 2013, n. 21: 53-74.
 27. TÍLIO, M.I.C. Teachers’ and pupils’ attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná. 1979. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - University of London, London, 1979. In: PERIN, J. O. R. Ensino/aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo etnográfico. **Acta Scientiarum: human and social sciences**. v. 25 (1): 113-118.
 28. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. 2005, v. 31, n. 3: 443-466.
 29. VIEIRA, M.M.C; SILVA, K.L.S. **Extensão universitária: construindo saberes entre língua inglesa e cultura**. **Interfaces – Rev. de Extensão**. 2014, v. 2, n. 3: 105-

118.

30. WILDGRUBE, R; DREHER, G. M; SOUZA, M. A.; NARDI, N.L. O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**. 2008, v. II, n. 10: 1-8.
31. XAVIER, R.P; URIO, E.D.W. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Ling. Aplicada**. 2006, v. 45, n. 1: 29-54.