



Volume I, número 2, jul-dez, 2020, pág. 417-435.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A BNCC: UM ESTUDO DE CASO

Érica Kelly Nogueira Amorim.
Thiago Eugênio Gomes

Resumo: Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas escolas brasileiras, surge o desafio de adaptar às aulas para esse novo contexto. Neste artigo, trazemos para discussão as práticas metodológicas dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino. A fundamentação teórica está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira (BRASIL, 1998), Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2018) e Amorim (2019), utiliza o estudo de caso (YIN, 2001; LEFFA, 2006) como metodologia. A pesquisa foi realizada com seis professores que ministram o componente curricular Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A geração dos dados foi feita por meio de questionário de perfil e observação das aulas dos participantes da pesquisa. Ao final do artigo, são apresentados os desafios que serão enfrentados para implementação dessa nova proposta curricular.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino fundamental. BNCC

ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND BRAZILIAN NATIONAL CURRICULUM: A CASE STUDY

Abstract: The challenge faces to Brazilian schools with the implementation of the new Brazilian National Curriculum is to adapt the classes to this new context. In this article, we discuss the English teachers' methodological practices of Manaus Municipal Department of Education. The theoretical basis is anchored in the National Curricular Parameters: third and fourth cycles: foreign language (BRASIL, 1998), Brazilian National Curriculum (2018) and Amorim (2019), using the case study (YIN, 2001; LEFFA, 2006) as methodology. The research was fulfilled with six English teachers of Manaus Municipal Department of Education. The data were generated through a profile quiz and class observation of the research participants. At the end of the article, we show the challenges that will be faced during the implementation of this new curriculum.

Keywords: Teaching-learning of English. Elementary School. BNCC



INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, trouxe consigo uma expectativa de mudanças importantes na Educação Básica brasileira. Fruto de intensas discussões educacionais, a Base visa, entre outros objetivos, “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.7). Ainda no texto introdutório, o documento afirma estar alinhado às necessidades contemporâneas dos estudantes, servindo como alicerce para que possam aspirar a um porvir exitoso (BRASIL, 2017).

Se por um lado, a BNCC traz orientações pedagógicas modernas como a disposição das diversas disciplinas em áreas do conhecimento, o incentivo à interdisciplinaridade e à transversalidade, por outro, o estabelecimento de uma base curricular pode esbarrar em velhos e persistentes problemas da educação pública. A qualidade da formação inicial e da formação continuada dos professores, além de abordagens ultrapassadas e mesmo as condições de trabalho nas escolas podem se colocar como obstáculos para a materialização das duas afirmações que destacamos no parágrafo anterior.

Neste artigo, nos propomos a estudar o cenário da Rede Municipal de Educação de Manaus, Amazonas. O foco será a análise das práticas metodológicas dos professores no ensino da língua inglesa nas unidades locais como prospecção para a implementação dos novos referenciais curriculares a serem elaborados à luz da BNCC.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso estudo acerca do contexto do ensino aprendizagem de língua inglesa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e as expectativas para a reelaboração da proposta curricular desta disciplina partiu de um recorte teórico que perpassou por três conceitos: o ensino de línguas estrangeiras, multiletramentos e transversalidade.



O ensino de línguas estrangeiras modernas passou por inúmeras fases desde a prática da instrução por meio do estudo da gramática e da tradução, popular até o início do século XX. Kern (2000, p. 19) resumiu estas mudanças metodológicas afirmando que o foco do ensino deixou de ser o estudo da linguagem como um sistema estruturado e autônomo em relação ao falante para o estudo da linguagem enquanto fenômeno social, com todas as variações e as influências advindas dos sujeitos, em contexto de uso. O desenvolvimento da competência comunicativa passou a ser o principal objetivo de ensino em detrimento à ênfase em textos escritos, muitas vezes desassociadas da oralidade. Brown (1994, p. 43) destaca ainda que uma abordagem comunicativa no ensino de línguas incentiva os estudantes a praticar o idioma em situações autênticas de interação social em contextos predominantemente externos à sala de aula. A importância da interação social é reforçada ainda por Lee et al (2009, p. 8) na afirmação:

“(...) sob condições em que a afiliação social e emocional dos falantes da língua-alvo é suficiente forte, aspectos do mecanismo inerentes ao instinto interacional podem ser ativados de modo a facilitar a aprendizagem de uma segunda língua”¹. (tradução nossa)

Fica estabelecido por esses autores que a eficácia de um processo de aprendizagem de línguas estrangeiras não está diretamente relacionada a um conjunto de práticas reunidas em um determinado método, este por sua vez baseado em uma concepção específica sobre aquisição da linguagem, mas sim em contextos inerentes ao aprendiz como o próprio conhecimento prévio dele, características interculturais, as motivações intrínsecas etc.

O professor também é afetado por essa perspectiva de ensino. Brown (1994, p. 43) descreve que o professor de idiomas em uma abordagem comunicativa deve considerar o seu papel enquanto facilitador e não como detentor de um tipo de conhecimento, bem como encorajar os estudantes a conceber sentido à própria prática por meio da interação com as pessoas e o ambiente ao redor.

Ressaltamos que um ensino-aprendizagem de idiomas com foco no desenvolvimento de habilidades interacionais, em contextos genuínos requer extrapolar

¹ Citação original em inglês: “under conditions where social and emotional affiliation with target language speakers is sufficiently strong, aspects of the mechanisms underlying the interactional instinct may be activated in ways that facilitate second-language learning”.



os conceitos linguísticos *hardcore* e adentrar em outras práticas que funcionem como catalizadores de conhecimentos. Neste artigo, destacamos os multiletramentos e a transversalidade.

Por multiletramentos, Rojo (2012, p. 12-13) afirma:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Esta multiplicidade de sentidos, de informações, de meios de comunicação, de linguagens aos quais os estudantes estão expostos no dia-a-dia e dos quais também são partícipes da significação e da ressignificação, passa a ser elemento essencial na construção dos conhecimentos em sala de aula. É o fim da centralidade dos estudos a partir do livro didático e de outros recursos pedagógicos pré-definidos.

Em relação à sala de aula sob uma perspectiva transversalizada, em outras palavras, uma sala de aula que proporciona e “estabeleça múltiplas relações entre os diferentes conteúdos” (YUS, 1998, p. 108), é capaz de tornar o ensino de línguas estrangeiras mais significativo para os alunos e, alinhando isso à discussão de temas transversais em sala de aula, proporciona um momento de interação que permitirá aos alunos exporem sua opinião sobre determinados assuntos de maneira crítica, respeitando o posicionamento de cada um (AMORIM, 2019).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso, definido por Yin (2001, p. 32) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real”, ou seja, é um tipo de metodologia que observa um fenômeno em seu ambiente natural e que busca respostas sobre o fenômeno estudado.

Já Leffa (2006 p. 17) descreve três tipos de estudo de caso: exploratório, descritivo e explanatório. Segundo o autor, o estudo de caso do tipo exploratório se caracteriza por ser um “[...] estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas



norteadoras do projeto, hipóteses e, principalmente, os instrumentos e procedimentos” (LEFFA, 2006 p. 18). O estudo de caso descritivo busca tão-somente mostrar a realidade como ela é, ou seja, este estudo, como o próprio nome sugere, apenas descreve o evento. Por fim, o estudo de caso explanatório tem por objetivo descrever e explicar uma determinada realidade. Este tipo de estudo pode também confirmar ou generalizar determinadas posições teóricas. Desta maneira, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso do tipo descritivo, pois, busca apresentar o cenário do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa da rede pública municipal de ensino e as expectativas criadas por meio da BNCC e de uma nova Proposta Curricular que apoia os professores a desenvolver uma prática mais eficiente.

Esta pesquisa foi desenvolvida em seis escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus das Divisões Distritais Zonais Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste I, Leste II e Rural. As escolas foram escolhidas de acordo com sua localização para que fosse possível incluir uma escola em cada DDZ, tendo assim uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido pela SEMED no ensino-aprendizagem de LI.

Os participantes da pesquisa foram seis professores, cada um de uma DDZ diferente, concursados ou temporários, que ministravam o componente curricular Língua Inglesa para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas municipais de Manaus.

Quadro 1 – Nomes fictícios dos participantes desta pesquisa e sua idade

Ordem	Nome	Idade
1	Gabriela	Entre 26 e 35 anos
2	Heitor	Entre 36 e 45 anos
3	Iara	Acima de 46 anos
4	João	Entre 36 e 45 anos
5	Kelly	Entre 36 e 45 anos
6	Letícia	Entre 36 e 45 anos

A maioria dos participantes desta pesquisa tem a média de idade entre 36 e 45 anos; apenas um participante tem entre 26 e 35 anos e um tem acima de 46 anos. Cinco participantes possuem graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa, e apenas um participante possui dupla habilitação (Português/Inglês).



Como instrumentos de geração de dados foram utilizados um roteiro de observações de sala de aula e um questionário de perfil.

O roteiro de observações de sala de aula foi utilizado para que fosse possível realizar os registros de como são desenvolvidas as aulas de Língua Inglesa dos anos finais do ensino fundamental da SEMED. Já o questionário de perfil foi utilizado para identificar as características dos professores participantes desta pesquisa e como eles avaliam o ensino de LI na escola pública, da maneira que ocorre atualmente.

As observações tiveram a duração de aproximadamente 3 horas/aula de cada professor, resultando em 18 horas/aula no total. Foram observadas as aulas desses professores em apenas uma turma em que eles ministravam o componente curricular LI. Todas as observações foram gravadas em áudio para posterior análise.

Após as observações das aulas, os participantes receberam os questionários de perfil para responderem por escrito na escola no dia do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP. Nesse dia, foi escolhida uma sala reservada para que o professor pudesse responder com calma e privacidade às perguntas dos questionários, utilizando para isso o tempo que julgasse necessário.

Finalmente, foi realizada a discussão dos resultados obtidos por meio dos instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Sobre o ensino-aprendizagem de LI na escola pública

Para Gabriela, que atua como professora de Língua Inglesa há 13 anos, sendo 8 desses na Secretaria Municipal de Ensino, o ensino-aprendizagem de LI na escola pública, da maneira que acontece atualmente, é útil para os alunos.

Acredito que seja útil sim, depende da dinâmica e metodologia de cada professor. Apesar de faltar alguns materiais tecnológicos que complementa muito as aulas, não enxergo que o processo de ensino-aprendizagem atual de Língua Inglesa seja inútil. (Gabriela)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

Heitor, professor de LI há 15 anos, tal como Gabriela, acredita que o ensino-aprendizagem de LI, da forma como acontece hoje na escola pública, é útil para os alunos, porém pouco valorizado, como descrito abaixo:

[...] o sistema que gere nossa educação não compreendeu ainda a importância do ensino dessa língua estrangeira no processo de formação acadêmica de nossos alunos. Carga horária insuficiente, condições de trabalho pedagógico escasso [sic], alunos descompromissados, famílias que não colaboram com a escola etc. É um conjunto de fatores. (Heitor)

Letícia, professora de LI há 11 anos, sendo 7 anos dedicados à SEMED, concorda que o ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas é visto como sendo pouco importante, como exposto.

[...] temos dificuldades em transmitir nossos conhecimentos para os alunos (são muitos em algumas turmas); a dificuldade do material se adequar ao currículo mínimo (às vezes no livro didático vem apenas 2 assuntos dos quais eles deverão estudar, seguindo a proposta curricular da SEMED). O livro didático é usado para exercícios em casa. O material de Língua Inglesa poderia ser mais prático e funcional. Hoje, todo livro que chega na escola deve ser usado por 3 anos. Isso não é bom, porque o aluno acaba não estudando coisas novas e atualizadas. (Letícia)

Monteiro (2014, p. 129) afirma que “[...] a questão da desvalorização e do desinteresse pelo inglês é muito discutida na bibliografia da área e se impõe como um desafio para o professor, face as diversas tarefas e exigências que abrangem seu fazer docente”.

Iara, professora de LI há 24 anos, sendo 22 deles dedicados à SEMED, também acha útil o ensino-aprendizagem de LI como ocorre hoje. Segundo a professora,

Todo ensino-aprendizado é útil. No 6º ano, a Língua Inglesa, por ser novidade, é muito bem recebida, mesmo com a metodologia tradicional. Nas séries seguintes, o ensino-aprendizado se torna mais difícil, pois os alunos já estão mais antenados e conscientes do mundo tecnológico. O tradicionalismo já não é eficaz. Faz-se necessário o uso de novas técnicas e metodologias; estrutura física adequada, assim como rever o quantitativo de alunos em sala de aula e número de aulas. (Iara)

Já Kelly, professora de LI há 12 anos, sendo 2 destes na SEMED, acredita que:

O ensino-aprendizado da Língua Inglesa em escolas públicas deve ser de uma forma muito lúdica e atraente para despertar o interesse do aluno e fazê-lo perceber a necessidade e a importância do inglês. O inglês além dos vocabulários soltos que encontramos em termos comerciais e mídias.



É possível observar nas respostas dos participantes que apesar destes acreditarem que o ensino-aprendizagem de LI, da maneira como ocorre atualmente, é útil, eles destacam que alguns pontos precisam ser repensados para melhoria deste processo. Nas respostas dadas ao questionário investigativo, destacam-se: carga horária insuficiente (apenas duas horas semanais), condições de trabalho (falta de material e estrutura física das escolas), falta de interesse dos alunos e a falta da participação dos pais na escola.

Os PCNs de Língua Estrangeira (1998, p. 21) já mencionavam que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras, como carga horária reduzida e classes superlotadas poderiam inviabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

João, professor de LI há 22 anos, sendo 3 destes na rede municipal de ensino, diferentemente dos demais, acha que o ensino de LI, tal como ocorre hoje na escola pública, não é útil, pois “[...] o aluno torna-se mecânico apenas para o conteúdo que será avaliado numa avaliação escrita, eles sempre usam a desculpa de que não sabem falar a própria língua e imagine um outro idioma” (João).

João menciona em seu relato um dos mitos que, infelizmente muitos professores de LI ainda ouvem em sua rotina na escola, e que segundo Siqueira (2011), está arraigado no imaginário de muitos pais e estudantes brasileiros, independente da classe social, que é o dito “não falam nem português direito, quanto mais o inglês”.

3.2 Análise das observações de sala de aula

As descrições que serão feitas a seguir são fruto das observações das aulas dos participantes da pesquisa em suas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Foram observadas um total de 18 horas/aula, uma média de 3 horas/aula por participante.

As observações das aulas de Heitor foram da sua turma do 8º ano do turno matutino, em uma escola da zona norte da cidade. Nas três aulas observadas, Heitor restringiu-se exclusivamente aos conteúdos gramaticais. Em relação a essa situação, Santos et al. (2013, p. 127) afirmam que “[...] é importante propor aulas as quais levem



em consideração que o ensino de língua estrangeira não é meramente uma ação de decodificação de uma língua, ou mesmo busca de significados estáticos”.

Podemos nos questionar sobre as razões que levaram Heitor, professor com formação superior específica para o ensino de LI, munido (teoricamente) de conhecimentos acerca da metodologia do ensino de línguas estrangeiras, utilizar como prática um modelo de ensino ultrapassado como o do ensino da LI unicamente por meio da gramática.

Como hipótese, consideramos a discrepância entre o cenário encontrado por Heitor na escola pública enquanto professor, com o contexto que lhe foi apresentado na faculdade enquanto aluno – o ambiente de curso de idiomas.

Como indício, retomamos o que discutimos nos parágrafos finais do tópico 3.1 deste artigo. Os principais problemas que os professores entrevistados, Heitor incluso, destacaram como obstáculos a um ensino-aprendizagem da LI eficiente na escola pública foram: o número excessivo de alunos por sala, poucas horas semanais dedicadas ao componente curricular, inadequação do material didático ou divergências entre os livros e a proposta curricular da SEMED. Ao fazer uma relação de oposição, identificamos que o cenário ideal se aproximaria do encontrado em cursos de idiomas: baixo número de estudantes por sala, mais de duas horas semanais dedicadas às aulas, material didático como principal referência curricular e metodológica.

Diante de tal cenário, um professor pode não encontrar na sua *alma mater* as referências pedagógicas necessárias para desenvolver o trabalho da melhor forma possível. Assim, este professor acaba reproduzindo o chamado “ensino tradicional” em que a aula se resume a apresentação de conteúdo, exercícios de fixação e avaliação formal (LIBÂNEO, 2013, p. 45).

As aulas observadas da participante Gabriela foram de uma de suas turmas do 6º ano do turno matutino de uma escola localizada na zona oeste da cidade. Na primeira aula observada, Gabriela corrigiu os exercícios contidos nos cadernos dos alunos, como requisito para nota parcial do 1º bimestre letivo. Em seguida, a professora pediu aos alunos que copiassem o texto “Os animais do Zoológico”. Não foi evidenciada uma contextualização do assunto para os alunos durante esta aula.



Gabriela poderia ter explorado o conteúdo do texto para discutir com os alunos sobre animais silvestres, indagando, por exemplo, de que maneira esses animais foram habitar o zoológico. Poderia ter estimulado os alunos a pesquisar sobre o tema, pois, como orienta a BNCC de Língua Inglesa para o ensino fundamental – anos finais (BRASIL, 2017, p. 242),

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

No segundo dia de observação, a professora iniciou a aula lendo o texto, apresentado na aula anterior, e estimulou os alunos a realizarem a tradução deste, utilizando o glossário anexo ao texto. Na sequência, ela fez uma atividade de interpretação de texto. Gabriela iniciou a terceira aula observada com um exercício sobre pronomes demonstrativos. Os alunos copiaram a atividade do quadro e depois responderam no caderno.

Não houve outra atividade além da descrita na terceira aula. Pode-se inferir que a professora não deu continuidade ou não associou o conteúdo da última aula registrada às duas anteriores. De fato, não pudemos verificar um vínculo entre estas aulas. No entanto, vale ressaltar que as aulas da professora, nessa turma, aconteciam às segundas e terças-feiras. As duas primeiras aulas foram observadas em dias seguidos e a última observação aconteceu na terça-feira da semana seguinte.

As aulas observadas de Iara foram com sua turma do 7º ano vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zonal Centro-Sul. Na primeira aula observada, a professora iniciou com uma revisão sobre *Simple Present*. Em seguida, Iara escreveu um texto no quadro e pediu para os alunos copiarem. Na aula seguinte, a professora retomou esse texto, pedindo que os alunos fizessem a leitura em inglês e, na sequência, o traduzissem. Finalmente, na terceira aula, Iara aplicou um exercício de interpretação sobre o texto da primeira aula. A professora explicou cada item do exercício aos alunos, estes, por sua vez, responderam a atividade e no final, Iara fez a correção no quadro, estimulando os estudantes a darem suas respostas.



As aulas observadas de João foram da sua turma do 9º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste I. Durante as observações, o professor trabalhou com o tema transversal Diversidade Cultural. Na primeira aula observada, João fez um *warm-up* com a turma sobre o tema e, na sequência, leu o texto *Living with differences* com os alunos, chamando a atenção para as palavras cognatas. Os alunos tiveram uma boa interação com o professor, sentindo-se à vontade para opinarem sobre o assunto.

João iniciou a segunda aula observada com a correção do exercício de interpretação de texto que foi passado como dever de casa. Em seguida, o professor iniciou o conteúdo sobre *Prefixes* e pediu que os alunos fizessem um exercício do livro referente ao assunto. Após a correção do exercício, João introduziu o conteúdo gramatical *Comparatives*. Na última aula observada, o professor deu sequência a explicação do conteúdo gramatical e pediu que os alunos copiassem em seus cadernos uma atividade sobre o assunto.

A leitura e a interpretação de textos em LI possuem o intuito de desenvolver outras habilidades para além da análise sistêmica do idioma, como as estratégias de leitura de textos em língua estrangeira – estas comumente destacadas como sendo essenciais nas provas de admissão em instituições de ensino básico de alto padrão ou de Ensino Superior públicas.

Em artigo intitulado “O Lugar da Leitura na Aula de Língua Estrangeira”, Paiva (2000) chamou atenção para o fato de haver à época da referida publicação, uma insistência por parte do círculo da Linguística Aplicada brasileira no ensino da leitura como principal habilidade a ser desenvolvida, apesar da tendência mundial de enxergar as línguas estrangeiras “como poderoso instrumento para as relações entre as pessoas e entre as nações” (PAIVA, 2000, p. 3), tendo a interação oral como objetivo.

No mesmo artigo, Paiva (2000, p. 4 e 5) argumenta que algumas das razões para a centralização do ensino na habilidade escrita na educação regular seria devido ao pouco espaço que a disciplina de línguas estrangeiras possuía no currículo escolar e a falta de professores devidamente qualificados para o ensino dos idiomas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de Língua Estrangeira (1998) apontam o ensino de leitura como principal atividade a ser trabalhada nas aulas de língua estrangeira:



“[...] a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem a função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.” (BRASIL, 1998, p. 20)

A partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9.394, 1996), os dois pressupostos supracitados se enfraquecem, a começar pelo estabelecimento do ensino de línguas estrangeiras modernas como obrigatórias a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental. Isto estabilizou a presença e a frequência de aulas desta disciplina em todo o país. A segunda medida foi e a determinação de prazo de 10 anos, isto é, até 2006 para que os professores admitidos nas redes públicas possuam o Ensino Superior completo. Assim, o número de professores licenciados para o ensino de línguas estrangeiras aumentou pois, desde então, os concursos das Secretarias de Educação passaram a exigir a formação adequada para atuar com este componente curricular.

Nas aulas das professoras Gabriela e Iara, não pudemos verificar o ensino da leitura como suporte para o desenvolvimento de habilidades dos estudantes da forma como destacado tanto no artigo de Paiva (2000) quanto nos PCNs de Línguas Estrangeiras (1998). O texto é trabalhado ou como introdução de vocabulário e de tópico gramatical ou como um exercício de interpretação superficial – sem desenvolver o tema, o gênero ou estratégias de leitura.

O professor João, no entanto, vivenciou o texto com a turma considerando estratégias de leitura claras (pré-leitura, ativação de conhecimento prévio, identificação de palavras cognatas etc.), promoveu um diálogo sobre o tema apresentado e, por fim, fez uma conexão com o tópico gramatical. Como professor do 9º ano do Ensino Fundamental, João conseguiu desenvolver a aula conforme o prescrito na proposta curricular para o 4º bimestre, atentando para as expectativas de habilidades e competências a serem desenvolvidas neste estágio do ano letivo (MANAUS, 2015), a partir do livro didático.

As aulas observadas de Kelly foram da sua turma do 8º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste II. Durante a primeira aula, Kelly trabalhou com a turma o vocabulário sobre o clima, dando sequência ao conteúdo



iniciado na aula anterior. Kelly poderia ter usado esse momento para discutir com os alunos sobre o aquecimento global, pois, assim como Santos et al. (2013), acreditamos que relacionar os conteúdos do vocabulário e os aspectos gramaticais com situações que envolvam a realidade do aluno faz com que a aprendizagem se torne mais significativa. No entanto, a professora limitou-se a escrever o conteúdo no quadro e traduziu em voz alta o texto para os alunos.

Kelly iniciou a segunda aula observada apresentando o vocabulário *Events in a person's life*. Em seguida, a professora orientou qual seria o dever de cada. Na sequência, a professora explicou sobre o conteúdo gramatical *Going to* e logo depois, fez um exercício de fixação do conteúdo com os alunos.

Na terceira aula observada, Kelly iniciou com a revisão gramatical da aula anterior e em seguida, fez um novo exercício de fixação do conteúdo. Para finalizar a aula, a professora corrigiu o exercício com os alunos no quadro.

As aulas observadas de Letícia foram da sua turma de 8º ano do turno matutino de uma escola da Divisão Distrital Zona Rural. A professora desenvolve um trabalho sobre horta escolar com os alunos e, durante as aulas observadas, alunos do turno vespertino a procuraram para receber orientações sobre o que fazer naquele dia para a manutenção da horta.

Na primeira aula observada, Letícia deu continuidade ao vocabulário introduzido na aula anterior sobre *Halloween*. Em seguida, a professora explicou a atividade, que os alunos fariam em casa, sobre *Future Tense*. Letícia iniciou a segunda aula observada com uma revisão sobre as formas verbais do futuro (*Will / Going to*). Em seguida, a professora aplicou uma atividade avaliativa. Na última aula observada, a professora corrigiu os exercícios contidos nos cadernos dos alunos, como requisito para nota parcial do 4º bimestre letivo.

Como pode-se perceber pelas descrições realizadas acima, durante as aulas observadas, que os professores trataram preferencialmente de questões gramaticais e lexicais da LI, não havendo espaço para a discussão de questões que ultrapassassem esses pontos de natureza exclusivamente estrutural. As aulas, desta maneira, se tornaram mecânicas, provocando, aparentemente, um certo desinteresse e apatia da parte dos alunos pelo componente curricular estudado. Santos et al. (2013, p. 128) afirmam que



“[...] é preciso pensar no ensino de LE como canal de elevação do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é capaz de transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos: cidadãos em construção”.

3.3 Questionamentos acerca das condições de prática dos professores observados

Dentre todas as práticas analisadas, a do professor João foi a que mais seguiu as orientações dos documentos norteadores, PCNs (1998) e Proposta Curricular da SEMED (2015). Também foi o único a lançar mão do livro do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD. Os demais professores participantes, buscaram seguir os conteúdos indicados pela Proposta Curricular para o bimestre, mas utilizaram outros materiais de apoio como: cópias de exercícios para trabalhar vocabulário e livros didáticos de LI diversos.

Leffa (2011, p. 20) afirma que o ensino-aprendizagem da LI na escola pública é prejudicado por “[...] leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para a sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo [...]”. O cenário pesquisado aponta para mudanças nas condições de trabalho dos professores de LI na rede pública que buscam minimizar pelo menos dois dos motivos elencados por Leffa.

Desde 2012, o componente curricular de LI é contemplado no PNLD. Ainda que com falhas logísticas (como quantidade insuficiente de exemplares para os alunos), todas as unidades de ensino de Manaus recebem as coleções selecionadas pelos professores. A Proposta Curricular mais recente (2015), traz uma nova organização dos conteúdos, com a inclusão de aspectos comunicativos associados aos itens gramaticais e lexicais, bem como um sentido progressivo de apresentação desses conteúdos.

Queremos trazer para discussão as seguintes questões: estes professores buscam, no seu cotidiano, conduzir as práticas com base nos documentos norteadores disponíveis? Até que ponto o uso do livro didático influencia no planejamento e na abordagem utilizada pelo professor em suas aulas? Por que João conseguiu realizar uma sequência didática com início, meio e fim, e os demais professores não? Os professores



são conscientes acerca de uma abordagem contextualizada do ensino de LI na escola pública ou insistem em tentar replicar o modelo de cursos de idiomas?

No item a seguir, faremos uma análise sobre como a Base Nacional Comum Curricular aborda o ensino-aprendizagem de LI com vistas a prospectar algumas respostas para os questionamentos acima mencionados.

3.4 A Base Nacional Comum Curricular e os desafios para a implementação nas unidades de ensino de Manaus

A BNCC se apresenta como uma proposta para “superar a fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017, p. 7). Essa fragmentação é verbalizada pelos professores desta pesquisa, notadamente nas críticas quanto a falta de sintonia entre o livro didático disponível nas unidades de ensino e a Proposta Curricular da SEMED. Ao exibir parâmetros nacionais para a construção das propostas regionais, há a expectativa de que esta alegada incompatibilidade entre currículo e material didático seja uma das dificuldades a serem superadas.

É importante compreender que a BNCC não afeta o currículo apenas do ponto de vista de disposição de conteúdos disciplinares. O documento também influencia na didática dos professores e na abordagem dos componentes curriculares em sala de aula. Fizemos o recorte de algumas características da Base no que se refere à língua inglesa e como elas dialogam com as práticas e os relatos dos professores retratados neste artigo.

O primeiro ponto que destacamos é o conceito de competências que a BNCC traz. Segundo o texto, competência é “definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo trabalho” (BRASIL, 2017, p. 7). O conceito de competência exposta na Base é compatível com a afirmação de BROWN (1994, p. 69) ao apresentar como um dos princípios para o ensino de línguas estrangeiras a “competência comunicativa” em que os objetivos das aulas para os professores e para os alunos são direcionados ao uso de linguagem autêntica, ou seja, a língua utilizada de



maneira pragmática, em contextos reais, se afastando do ensino de línguas voltado para análises de sentenças e revisão de regras gramaticais.

No que concerne aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a Base chama atenção para a visão do estudante adolescente como um indivíduo em busca de autonomia e que a escola deve reconhecer e incentivar isto, oferecendo ainda “condições e ferramentas para acessar e interagir com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60). Paiva e Vieira (2005), ao analisar 28 narrativas de aprendizagem de inglês no ensino básico, ponderam que a autonomia do aluno pode ser prejudicada caso o professor tenha uma postura rígida de controle dos processos de ensino-aprendizagem. Para as autoras, “o comportamento autônomo de um aprendiz pode estar diretamente relacionado ao tipo de comportamento que o professor apresenta em sala de aula” (PAIVA & Vieira, 2005, p.4).

O ensino-aprendizagem da LI é abordado na BNCC partindo de três implicações (BRASIL, 2017, p. 241-242): 1) o inglês como língua franca e, portanto, ferramenta de comunicação ente diferentes povos e nações; 2) o inglês como meio de acesso a multiletramentos, as diferentes formas de linguagens no meio social; 3) abordagem do inglês considerando as variações linguísticas e as condições de inteligibilidade do idioma. Para tal, as habilidades relacionadas a LI comportam cinco eixos: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos; dimensão intercultural. Os três primeiros correspondem diretamente às quatro habilidades linguísticas comuns no ensino de inglês (compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita). Há a inclusão de um eixo para tratar dos tópicos gramaticais, lexicais e fonológicos da língua e o eixo “dimensão intercultural” que visa reconhecer a interação entre diferentes culturas e aprofundar “as reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura” (BNCC, 2017, p. 243-245).

Como vimos, muitos dos parâmetros estabelecidos pela BNCC abraçam conceitos modernos sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e abrem espaço para que o professor possa se afastar do método “tradicional” e centralizado no conteúdo que tanto se critica. Em uma perspectiva de currículo transversalizado (YUS, 1998).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as Considerações Finais deste artigo fazendo um retrospecto do que foi discutido. Primeiro, abordamos a expectativa de mudanças importantes que a BNCC traz para a Educação Básica brasileira. Em seguida, trouxemos um recorte de como ocorre o ensino-aprendizagem de LI na Secretaria Municipal de Educação e, finalmente, os desafios para implementação de uma nova Proposta Curricular.

Entendemos que para trabalhar o componente curricular LI, da maneira proposta pela BNCC, vai requerer um esforço da formação inicial e, principalmente, continuada desses professores. Amorim (2019, p. 22) afirma que:

Os cursos de Letras – Língua Inglesa formam professores que podem atuar na educação básica, em cursos de idiomas e também em outras atividades que envolvam o conhecimento de uma língua estrangeira, como a tradução, por exemplo. Na matriz curricular do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, os professores em formação têm acesso a questões e temas que dizem respeito à língua, às literaturas e às metodologias de ensino de LI. Ao longo dos estágios supervisionados, os alunos das licenciaturas de LI têm a oportunidade de pôr em prática o que foi discutido do ponto de vista teórico nas disciplinas que antecedem esses estágios práticos.

O professor, primeiro em formação e depois em plena docência, precisa estar consciente da estrutura, da legislação e dos documentos norteadores que irão orientar a sua prática escolar. Ele precisa perceber que os alunos que estão em sala de aula necessitam de muito mais que o conteúdo proposto por cada componente curricular: esses alunos precisam da ajuda da escola para se prepararem para suas vidas profissional, social e emocional (AMORIM, 2019). Além disso, é preciso romper com a expectativa de encontrar as condições ideais para um efetivo processo de ensino-aprendizagem, em especial acerca do desempenho desejado dos alunos. Culpar os estudantes pelas próprias dificuldades ou segregá-los conforme o nível idealizado de aprendizagem é uma maneira cruel de perpetuar desigualdades (LIBÂNEO, 2013).

REFERÊNCIAS



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

AMORIM, E. K. N. **Os Temas Transversais nas aulas de Língua Inglesa do Ensino Fundamental: Um Estudo De Caso.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 mai. 2018.

Brown, H. D. (1994). **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents. 416 pp

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching.** OUP Oxford, Sep 14, 2000 - Foreign Language Study - 358 pages.

LEFFA, V. J. **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular 6º ao 9º ano.** Manaus (AM): Prefeitura Municipal de Manaus, SEMED, 2015.

MONTEIRO. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC).** 2014. 224f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Namhee Lee, Lisa Mikesell, Anna Dina L. Joaquin, Andrea W. Mates, John H. Schumann. **The Interactional Instinct: the evolution and acquisition of language** Oxford University Press, USA, 2009 – 233 pages

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira Vertentes.** n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29

PAIVA, V. L. M. O.; VIEIRA, L. I. C. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico.** Caderno de Resumos, XVIII ENPULI, Fortaleza, 2005. Anais... 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>. Acesso em 10 jul. 2020.

SANTOS, M. C. *et al.* Leitura e criticidade no ensino de Língua Inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Pro-Docência: Revista Eletrônica das Licenciaturas da UEL, Londrina (PR), v. 1, n. 3, jan-jun, 2013.** Disponível em:



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES e-ISSN 2675-410X

<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/SANTOS-DONATO-OLIVEIRA-PASSIONI.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. *In*: LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido: 10/7/2020.

Aceito: 13/7/2020.

Sobre autores e contato:

Érica Kelly Nogueira Amorim.

Mestra em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Amazonas. Professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, atualmente, exercendo o cargo de assessora pedagógica da Coordenadoria das Ocas do Conhecimento Ambiental, setor de Educação Ambiental não formal da SEMED.

Endereço: Av. Torquato Tapajós, 11901 Bloco 29 Apt 303 Tarumã-Açu.

Telefone: 98105-9233

E-mail: erica.kelly.amorim@gmail.com

Thiago Eugênio Gomes

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Amazonas. Professor de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, atualmente, exercendo o cargo de formador na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério, setor de Formação Continuada da SEMED.

Endereço: Av. Torquato Tapajós, 11901 Bloco 29 Apt 303 Tarumã-Açu.

Telefone: 98101-7928

E-mail: thiagoeugenio@hotmail.com